



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

HUGO AUGUSTO VASCONCELOS MEDEIROS

**AVALIAÇÃO CAPES E OS PROGRAMAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
DA UFPE: Estratégias e Táticas**

Recife
2018

HUGO AUGUSTO VASCONCELOS MEDEIROS

**AVALIAÇÃO CAPES E OS PROGRAMAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
DA UFPE: Estratégias e Táticas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Profº. Dr. Alfredo Macedo Gomes.

Recife

2018

HUGO AUGUSTO VASCONCELOS MEDEIROS

**AVALIAÇÃO CAPES E OS PROGRAMAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
DA UFPE: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 29/06/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Macedo Gomes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira (Examinador Externo)
Universidade Federal de Goiás

Prof.^a Dr.^a Silke Weber (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Assis Leão da Silva (Examinador Interno)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

Prof. Dr. Edson Francisco de Andrade (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

A mainha, por tudo que sempre fez por mim, apesar de todas as dificuldades.
E por ter-me ensinado a importância de lutar. Sempre.

A minha companheira e meus filhos, por tudo que vivem comigo, dia após dia.
E por terem-me fortalecido o sentido de amar. Sempre.

AGRADECIMENTOS

Escrever uma tese é uma das tarefas mais solitárias e árduas que existe. Só é possível por causa dos bons encontros que temos ao longo do caminho e que, de uma ou outra forma, ajudam para que prossigamos, apesar do cansaço.

Por isso, agradeço a tod@s professor@s que tive durante o curso, pelas aulas e indicações de leitura, mas em especial àquel@s que compuseram a banca, os quais destaco na pessoa do meu orientador, Alfredo Gomes, pela sua sempre presente serenidade e pelo respeito incessante a minha autonomia intelectual; e na pessoa da professora Silke Weber, pelo exemplo de humildade e de disponibilidade de alguém que tanto já fez e conquistou.

Agradeço @s companheir@s de doutorado, em especial a minha amiga Áurea, com quem compartilhei aulas, debates e encorajamentos.

Agradeço @s companheir@s do trabalho, que tiveram uma paciência enorme para assistir a toda a defesa, e, em especial, a Marcilio, pelas dificuldades que teve de enfrentar para estar presente.

Agradeço @s amig@s, por entenderem as ausências, e, em particular, a Ruy, que sempre esteve disposto a ler e pitacar sobre os meus escritos.

Agradeço à família, Teresa, Tomás, Valentim, Célia, Beto, João e Sinésio, pelo esforço em entender a importância de construir uma tese, mesmo que muitas vezes houvesse frustrações com o processo de escrita.

Obrigado, de verdade.

RESUMO

O objetivo geral desta tese é analisar a trajetória da estratégia e os usos táticos da avaliação Capes de 2007 a 2013 pelos programas de ciências humanas da UFPE. Para dar conta destes objetivos, foi construído um modelo de análise de política pública com base em métodos mistos, contribuições historiográficas de Certeau, teoria dos campos de Bourdieu, configuração e jogo de Elias, análise do discurso foucaultiana, além dos conceitos de Estado Avaliador, a partir de Neave e Afonso, e de Democracia Delegativa, com O'Donnell. Foram utilizados como dados documentos oficiais e dados oficiais da Capes, da UFPE, das comissões de avaliação e dos programas da área de ciências humanas. Inicialmente, observou-se que a Avaliação da Capes está inserida num contexto mais amplo da reforma gerencial do campo administrativo no sentido da formação de um modelo nacional de Estado Avaliador, caracterizado pelo foco nas avaliações dos resultados. Contudo, a Avaliação da Capes assumiu características próprias como a relação estrita entre resultado e financiamento, a busca por legitimação através da avaliação por pares, e a tendência à formação de configurações em que o vencedor leva tudo. Assim, a análise dos dados mostrou que a avaliação se configura como jogo complexo, em que os programas têm de considerar as regras da avaliação, o habitus de seus campos e as regras das universidades nas quais estão inseridos, as quais tendem a funcionar como agentes intermediários, responsáveis pela atualização da estratégia da avaliação. Foi percebida uma tensão entre a estratégia de avaliação e os habitus dos campos autônomos avaliados, com os agentes regulados oscilando entre o cumprimento das regras para receber os prêmios e evitar as sanções, e o esforço para conservar o habitus dos campos autônomos sob a avaliação. Para o caso em tela, a principal alteração é o desequilíbrio na configuração dos capitais, uma vez que, sob a avaliação, ganham mais força os processos de acumulação e de transferência institucionalizada do capital científico, em comparação com os processos de acumulação e transmissão incorporada. Nestas disputas, ganham relevo a existência de usos táticos da avaliação tanto pelos reguladores quanto pelos regulados, como as táticas para intensificar a produção docente, o uso de uma retórica de tradição e de regionalização para atenuar resultados ruins, a alteração das regras durante sua formulação ao perceber o impacto negativo delas sobre as relações do campo ou do subcampo, a

naturalização de certos aspectos da avaliação em paralelo ao silêncio de outros, e a tendência a formação de configurações de retorno excessivos dos capitais para os programas mais bem avaliados. Por isso, houve evidências suficientes para confirmar a hipótese de que os agentes criavam usos bastante distintos para a avaliação, resistindo a seu caráter homogeneizante, embora, em geral, mantenham uma estratégia de aquiescência.

Palavras-chave: Pós-graduação. Avaliação Capes. Estratégias. Táticas. Campo. Discurso.

ABSTRACT

The goal of this thesis is to analyze the trajectory of the strategy and the tactical uses of the Capes evaluation from 2007 to 2013 by the human science graduate programs of the Federal University of Pernambuco. To that end, was elaborated a mixed methods model of public policy evaluation, with contributions from Certeau's historiography, Bourdieu's theory of social fields, Elias' figuration and games rules, Foucauldian discourse analysis, plus the concepts of Evaluative State, from Neave and Afonso, and Delegative Democracy, from O'Donnell. Were analyzed official documents and official statistical data from Capes, UFPE, the evaluate commissions and the graduate programs from the human science field. Firstly, was observed that the Capes Evaluation is inserted in a larger context of management reforms on the administrative field towards the formulation of a national model of an Evaluative State, with characteristics such as the focus on efficacy evaluation. Although, the Capes Evaluation System had peculiar elements such as the closer relation between results and financing, and the search for legitimation through the peer review, and the trend for the formulation of winner-take-all configurations. Hence, the data analysis showed that the Capes Evaluation system was a complex game, in which the graduate programs have to consider the evaluation rules, the habitus from their fields and the rules of their universities, which trend to function as intermediate agents, responsible for update the strategy of evaluation. Was also perceived a tension between the strategy of evaluation and the habitus of the evaluated fields, with the agents oscillating from fulfilling the rules to receive rewards and avoid punishment, and the effort to sustain the original habitus. To this matter, the most important modification was the unbalance in the capital figuration, because, under the evaluation, were reinforced the institutionalized process of accumulation and transmission of the scientific capital, in comparison with the imbodyed process of accumulation and transmission. Inside this disputes, were also important the tactical uses of the evaluation by the regulative agents and the regulated agents, such as tactics to intensify professor publications, the rhetorical use of the tradition and regionalization to attenuate bad results, the modification of the rules still during formulation when they would produce a negative impact on the field or on a fraction of the field, the naturalization of certain aspects of the evaluation in parallel to the silence regarding other aspects, and the trend to formulate figurations of excessive

rent return for the graduate programs with the higher scores. Due to that fact, there were sufficient evidences to confirm the hypothesis that the agents create very distinctive uses for the evaluation, resisting to its homogenizer effort, even when, in general, they keep a strategy of acquiescence.

Keywords: Graduate Education. Capes Evaluation System. Strategies. Tactics. Field. Discourse.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	CONTEXTO, TRAJETÓRIA DA ESCRITA E TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR.....	13
1.2	INTERLOCUÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO DA CAPES	20
1.3	HIPÓTESE, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA: A CONTRIBUIÇÃO DE UMA NÁLISE SOBRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	27
1.4	ESTRUTURAÇÃO DA TESE	36
2	PROPOSIÇÃO DE UM MÉTODO MISTO DE ANÁLISE DE POLÍTICAS REGRAS E DE USO DE REGRAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA	38
2.1	METODOLOGIAS MISTAS, MEDIAÇÃO TEÓRICA E MODELO DE ANÁLISE DE DADOS.....	39
2.2	ARTES DE FAZER E DE USAR A AVALIAÇÃO: TRAJETÓRIAS, TÁTICAS E PRÁTICAS	43
2.3	CAMPO, CAPITAL E <i>HABITUS</i>	48
2.4	CAMPO CIENTÍFICO	52
2.5	ESTADO, CAMPO DO PODER E CAMPO ADMINISTRATIVO	56
2.6	ESTADO AVALIADOR E DEMOCRACIA DELEGATIVA.....	61
2.7	ANÁLISE DO DISCURSO.....	67
3	TRAJETÓRIA E USOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES NO E PELO CAMPO CIENTÍFICO	75
3.1	REFORMA GERENCIAL DO ESTADO E SEUS IMPACTOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E NO CAMPO CIENTÍFICO	75
3.2	O ESTADO AVALIADOR E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES.....	86
3.3	AMBIGUIDADES E CONSEQUÊNCIAS DO MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES	101
4	RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO DA CAPES, OS SUBCAMPOS CIENTÍFICOS E OS PROGRAMAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFPE – UM ESTUDO DE CASO.....	123
4.1	ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DA UFPE.....	126

4.2	ANÁLISES DAS TRAJETÓRIAS E DOS USOS DAS AVALIAÇÕES	147
4.2.1	Antropologia e Arqueologia.....	149
4.2.2	Ciência Política e Relações Internacionais.....	153
4.2.3	Direito	160
4.2.4	Educação	163
4.2.5	Filosofia e Teologia	167
4.2.6	Geografia	171
4.2.7	História	174
4.2.8	Psicologia.....	180
4.2.9	Sociologia	184
4.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	187
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
6	REFERÊNCIAS	201

1. INTRODUÇÃO

Esta tese é uma análise de métodos mistos da Avaliação Capes e dos Programas da Área de Ciências Humanas da UFPE, durante o período compreendido entre 2004 e 2013, perpassando as avaliações 2007, 2010 e 2013.

O problema que guia a pesquisa é a ambiguidade da relação entre as regras da avaliação da Capes e os usos que são feitos dessas regras pelos Programas, pela Universidade, pelas Comissões de Avaliação e pela própria Capes, o que Silke Weber (2010) chama de **tensão** “entre avaliação e regulação, no debate sobre a qualidade da formação em nível superior e acerca das políticas educacionais formuladas pelo Ministério da Educação” (p. 1256).

A escolha por métodos mistos foi feita para aliar compreensão dos dados e generalização dos dados; e para trilhar caminhos alternativos que pudessem levar à apreensão dos usos das regras do jogo.

Todos os dados utilizados são secundários: normativas da Capes, normativas da UFPE, indicadores orçamentários e de produção da UFPE, jornais informativos da UFPE (Incampus), relatórios da comissão de área, indicadores de produção das áreas de ciências humanas e fichas de avaliação dos programas de ciências humanas da UFPE.

Os dados foram investigados, do ponto de vista qualitativo, tomando por base a análise do discurso foucaultiana, a análise historiográfica com base em Certeau, as contribuições de Bourdieu à análise do Campo Científico e do Campo Acadêmico, as ideias de Elias sobre jogo e sobre configuração, os pensamentos de O'Donnell sobre democracias delegativas, e de Neave sobre Estado Avaliador. Do ponto de vista quantitativo, foram utilizadas técnicas de estatística descritiva para apresentar e descrever os dados, e de estatística inferencial para testar hipóteses sobre os dados.

Assim, as principais categorias estruturantes da análise são as estratégias – as regras do jogo e o discurso sobre o jogo –, e as táticas – os usos das regras do jogo e a retórica sobre o jogo – dos agentes Capes, Comissão de Avaliação, UFPE e Programas dentro do Campo Administrativo e do Campo Científico. Além dessas categorias, são importantes para a análise os conceitos de campo, capital, *habitus*, *habitus* clivado, discurso (formação discursiva, enunciado, etc.), configuração, democracia delegativa e Estado avaliador.

Para melhor situar a leitura, esta introdução será dividida em quatro seções: [1] **Contexto, Trajetória da Escrita e Trajetória do Pesquisador**, em que são apresentados o

contexto do problema e a trajetória de escrita da Tese em sua relação com a trajetória do próprio pesquisador [2] **Interlocuções sobre a Avaliação de Políticas Públicas, a Avaliação de Políticas Educacionais e a Avaliação da Capes**, com discussão sobre as pesquisas relacionadas e a forma como as temáticas de avaliação de políticas públicas, de avaliação da educação superior e de avaliação da Capes têm sido tratadas até o momento no campo científico, e de como essa literatura é interpretada para esta tese [3] **Hipótese, objetivos e justificativa: a contribuição de uma análise sobre estratégias e táticas ao campo da avaliação da educação superior de pós-graduação**, na qual se discorre sobre o porquê da pesquisa, sua contribuição ao campo da avaliação da educação superior de pós-graduação, e se expõem formalmente a hipótese e os objetivos [4] **Estruturação da Tese**, com detalhamento da estrutura da tese, das razões para o encadeamento escolhido na tese e com resumo do que se aborda em cada capítulo.

1.1. CONTEXTO, TRAJETÓRIA DA ESCRITA E TRAJETÓRIA DO PESQUISADOR.

Em 2007, estava fazendo o mestrado em História, quando ingressei pela primeira vez no serviço público federal. Era professor substituto no Departamento de Fundamentos Sociofilosóficos da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ministrava aulas de Introdução à Educação, de Filosofia da Educação e de História da Educação. Muitas vezes, em horários difíceis (como as últimas aulas da sexta à noite) e para turmas difíceis (como a primeira turma na história da UFPE de licenciatura em Dança).

Como minha formação era em História, minhas aulas de filosofia e de sociologia da educação tinham sempre uma forte perspectiva histórica; e, apesar de dar aula no Centro de Educação, convivia muito pouco com os professores e alunos de lá. Minhas publicações também eram todas em história. Meu *habitus*, enfim, continuava aquele que tinha formado no Programa de Pós-graduação em História, embora a configuração na qual estava inserido fosse completamente diferente.

Em 2011, retornei ao serviço público federal, mas desta vez como Técnico Administrativo. No ínterim entre 2007 e 2011, meu *habitus* já estava bastante clivado, por algumas situações específicas. Minha experiência em docência superior tinha se construído em cursos de Pedagogia, então, embora mantivesse o olhar histórico para as coisas, ele já não era determinante. Além disso, havia reprovado na seleção de Doutorado em História, o que,

para minha surpresa, não teve o impacto que achei que teria, pois, na verdade, estava apenas tentando terminar um caminho ao qual não mais pertencia.

Além disso, com um filho pequeno, recém-casado e com a perspectiva de receber baixos salários como professor ainda por algum tempo, decidi estudar para o concurso de um cargo recém-criado no Governo do Estado de Pernambuco. Um cargo de analista em Gestão Pública. Estudando para o concurso, retomei as leituras sobre estatística e indicadores, que havia deixado para trás desde a época do bacharelado em Engenharia Civil. Sim, a primeira faculdade que cursei foi de Engenharia Civil, na Universidade de Pernambuco (UPE). Enfim, com o concurso, retomei os estudos sobre análise quantitativa, e descobri o mundo das políticas públicas e da gestão pública.

Fui aprovado no concurso e, em 2010, cerca de um ano depois da prova, passei por um intenso curso de formação de mais de 300 horas-aula no qual aprendi sobre Gestão Pública e Administração Pública. O concurso demorou quatro longos anos para nos chamar e foi enquanto esperava pela nomeação do concurso de analista em Gestão Pública que fiz outro concurso, para técnico administrativo da UFPE, e retornei ao serviço público federal.

Como tinha concluído o Mestrado em Ciências Humanas, quando ingressei na UFPE como técnico, lotaram-me no Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL). Lá, dentre várias atividades administrativas, tive de lidar com a parte técnica do preenchimento do aplicativo coleta – naquela época, o instrumento que a Capes utilizava para obter os dados dos programas. Provavelmente, o primeiro impacto ao trabalhar com a ferramenta foi a falta de conhecimento que quase todos nós tínhamos sobre como preencher, o que preencher, como era de fato a avaliação e tudo o mais.

Naquele momento, tentei usar os conhecimentos que tinha obtido na formação do concurso de Analista em Gestão Pública e em treinamentos da própria UFPE para preencher o aplicativo coleta da melhor maneira possível. Eu achava que aquele era um problema de racionalização e otimização. Grande engano.

Não demorou muito para perceber que, apesar do discurso racionalista da avaliação, dos critérios bem delimitados nos regulamentos, da objetividade do programa de coleta, todo processo que desembocava no preenchimento do aplicativo de coleta envolvia discursos e práticas muito mais complexas. Envolvia, sobretudo, táticas: táticas de publicação, táticas de orientação, de preenchimento do coleta...

Essa percepção conduziu a retomar as leituras de Elias, de Certeau e de Foucault, com as quais já tinha contato desde a época da graduação em História, e de avançar para aquelas de Bourdieu e Ball, para tentar entender melhor o que estava acontecendo. Essas leituras e as

práticas do meu trabalho despertaram novamente o interesse pela vida acadêmica e por cursar um doutorado.

Inicialmente, o projeto de tese que submeti à seleção estava focado nos impactos da avaliação da Capes sobre as configurações dos Programas; tinha como preocupação central o que acontecia com os Programas de pós-graduação nota três, e com o que acontecia com os programas que chegavam a serem descredenciados (inclusive, na época, havia planejado um estudo de caso, que iria compor um dos capítulos da tese somente sobre isso); e usava como principal ferramenta as entrevistas semiestruturadas.

Contudo, as análises me mostravam que havia questões muito importantes sobre os silêncios e os jamais ditos; sobre as formas táticas que algumas coisas aconteciam, como a estrutura de publicações compartilhadas e de publicações em árvore com o objetivo de aumentar a produtividade; e sobre a relação ente as funções de ensino e pesquisa, e as funções administrativas, que os professores tinham de cumprir. Por outro lado, as entrevistas eram truncadas, difíceis de serem realizadas e estava trazendo resultados muito parecidos, porque a maioria dos professores falava como se seu cotidiano ocorresse sem muita preocupação ou sem muito conhecimento sobre a avaliação da Capes. Muitas vezes, apenas repetiam clichês. Os que mostravam em suas falas preocupações e/ou conhecimento sobre a avaliação eram em sua maioria gestores (coordenadores e vice-coordenadores) ou ex-gestores.

A qualificação veio e a banca, acertadamente, disse que as entrevistas não estavam funcionando, e que minha preocupação com os programas nota três tinha muito mais a ver com aquilo que eu tinha vivido no PPGFIL do que com um ponto central da pesquisa em si. “Isso você vai resolver na terapia” disse enfaticamente uma professora da banca de qualificação.

A análise dos trabalhos que já tinham sido produzidos sobre a temática trouxe a percepção de que a opção de entrevistas que eu via como possível à época – entrevistas com gestores e ex-gestores – já tinha pesquisas de abrangência nacional, com Horta (2006); e local, com uma dissertação do próprio Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE (LIMA, 2013).

Além disso, minha formação acadêmica foi toda baseada em análise documental e, mais tarde, em análise quantitativa de indicadores das políticas públicas. Minha prática com pesquisas apoiadas em entrevistas semi-estruturadas ou abertas era baixa para construir uma tese em cima delas. Assim, eu decidi mudar o foco e o instrumental da tese. Foquei na construção histórica da trajetória recente da avaliação Capes, e nos seus usos pelos programas de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco.

Outro ponto importante na trajetória da escrita da tese foi a construção da percepção sobre a relação entre a Avaliação Capes e as Políticas de Gestão por Resultados, influenciada pela minha atuação, desde 2015, como gestor governamental (o concurso de analista de Gestão Pública que havia feito), justamente com Gestão por Resultados e com avaliação de políticas públicas.

Como se sabe, a avaliação Capes é uma avaliação dos resultados dos Programas de Pós-graduação. Assim, sua preocupação volta-se para avaliar o que os programas de pós-graduação conseguiram produzir, sobretudo em relação à produção docente e à produção discente.

Quando comecei esta tese, minha visão sobre as políticas públicas de gestão por resultados envolvia ideias como ilegitimidade e externalidade, por serem formuladas em um campo diferente daquele no qual os resultados são gerados; de miopia e falta de precisão, pelo foco excessivo em um tipo particular de resultados; e de pouca contribuição para quem as recebia, em virtude dos altos custos.

Com a prática e as análises, contudo, eu comecei a entender que existia uma dimensão de contribuição, na orientação e racionalização dos processos que gerariam os resultados, e que a gestão poderia facilitar o trabalho, tornando sua prática menos violenta e alienante; que, em geral, as políticas públicas de resultado são tocadas não somente por um campo externo, mas por agentes e grupos do próprio campo que produz os resultados; que a focalização muitas vezes tinha razão de ser, em virtude dos recursos limitados, da necessidade de prestar contas, sobretudo à população, e da impossibilidade material de gerenciar tudo; e que, em certa medida, quando equalizadas iniquidades gritantes, era uma forma razoável de fomentar não somente uma justiça social de mercado, mas também uma redistributiva.

Assim de maneira geral sobre o tema de políticas focalizadas x universais, concordo com Kerstenetzky (2006), para quem não é por que uma política pública é focalizada que sua concepção e prática de justiça social é necessariamente mercadológica ou residual; tampouco uma política pública universal garante equidade, por exemplo.

Neste sentido, é importante definir o que entendo por Gestão por Resultados. De acordo com Serra (2008), a Gestão por Resultados é “uma ferramenta cultural, conceitual e operacional, que se orienta a priorizar o resultado em todas as ações, e que é capaz de otimizar o desempenho governamental” (p. 27).

Como afirmam Segatto e Abrucio (2017), essa ferramenta tem origem no setor privado e tem sido adotada nas últimas décadas em um rol bastante amplo de países, contextos e

temáticas, chegando ao Brasil em uma configuração de influência internacional, de projetos oriundos de setores privados e de reformas no setor público.

Assim, a Gestão por Resultados é um constructo que envolve mudanças na cultura, na forma de pensar e nas práticas de uma configuração. Embora possa ser aplicada de diferentes formas, de acordo com as relações específicas do campo no qual é inserida, mantém sempre um componente de avaliação de eficácia e de *accountability* (RIBEIRO et al, 2011); isto é, de monitoramento (acompanhamento contínuo) de indicadores de produção, e de avaliação periódica orientada para resultados, tendo em vista perceber se determinado setor atingiu os objetivos esperados.

De um ponto de vista mais amplo, quando aplicada no setor público, a Gestão por Resultados tem como objetivo geral o aumento do valor público (SERRA, 2008), ou seja, aumento do bem-estar social coletivo, sem, necessariamente, operar pela satisfação de anseios individuais (RIBEIRO et al, 2013), e de acordo com um uso eficiente dos recursos públicos.

Para que as políticas de gestão por resultados sejam implementadas, é necessário garantir uma série de requisitos, os quais podem ser resumidos como: estabilidade institucional, controle social, cultura de valor público, reconhecimento da importância do modelo, disponibilidade da informação e um sistema de sanções e incentivos (SERRA, 2008).

Outro ponto importante é a construção de indicadores de resultado, e, muitas vezes, de eficiência, que servem tanto para comunicar se os objetivos estão sendo alcançados quanto para perceber se o alcance dos objetivos está vindo com pleno emprego dos insumos disponíveis (PERDICARIS, 2010; RIBEIRO ET AL, 2011; SEGATTO, ABRUCIO, 2017).

Como destaca Perdicaris (2010), um dos pontos críticos de modelos de Gestão por Resultados é justamente o estabelecimento dos indicadores, uma vez que:

A relação causal entre as ações tomadas e os resultados alcançados nem sempre é clara, já que o tempo entre a implantação de uma política e a coleta de resultados pode ser longo. “Os resultados das políticas de governo não são facilmente mensuráveis, e nem a um curto espaço de tempo”, (Hood e Peters, 2004). Ainda, estabelecer uma sistemática de coleta de dados pode ser complexo e caro, o que torna questionável o custo-benefício dos indicadores a curto e médio prazos. A escolha de quais indicadores devem ser utilizados para mensurar as políticas de governo é outro ponto de controvérsia. Os indicadores representam o foco que irá se estabelecer em determinada política, e precisam ser em menor número possível, para possibilitar comunicação e engajamento. Para tanto, é necessária uma clareza de objetivos que nem sempre existe. Estabelecer metas de desempenho também é algo que se deve fazer com um cuidadoso balanceamento, de forma a motivar a ação, mas não a ponto de gerar um comportamento inadequado dos servidores, relacionado ao alcance da meta a qualquer custo (p.8-9).

Em resumo, a ausência de linearidade, inclusive temporal, entre ações e resultados; os custos com a sistemática de coleta de dados; a escolha dos indicadores; as metas de desempenho; e a dificuldade de clarificar os objetivos são dificuldades relacionadas à criação dos indicadores, os quais são imprescindíveis para mensurar resultados.

Por essas características, pode-se afirmar que a Gestão por Resultados é um guarda-chuva mais amplo abaixo do qual se localizam as diversas formas de Avaliação de Eficácia, isto é, de avaliações orientadas para que determinados resultados sejam atingidos, em diferentes áreas, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Pacto pela Educação (PPE – Pernambuco), ou a própria Avaliação Capes, na Educação; o Pacto pela Vida (PPV – Pernambuco), o Em Defesa da Vida (Ceará), ou o Plano de Enfrentamento à Violência (PEV – Espírito Santo), na Segurança Pública; Termo de Compromisso de Gestão (TERCOM – Curitiba), e o Incentivo ao Desenvolvimento da Qualidade (IDQ – Curitiba), ou o Pacto pela Saúde (PPS – Pernambuco).

Evidentemente, cada política dessas aplica de forma diferente o ferramental de Gestão por Resultados, como por exemplo, a respeito da forma como a avaliação é feita, se por pares ou por agentes externos; se a bonificação é individual ou coletiva; se a avaliação é somente por eficácia ou também por eficiência; dentre outros elementos.

A trajetória recente desse tipo de política pública no Brasil indica uma capilaridade razoável de implantação, sobretudo no governo federal, uma vez que não só todo o orçamento é estruturado em cima de metas de resultado, mas também os programas das áreas fins devem alcançar determinadas metas (GARCES, SILVEIRA, 2002; SEGATTO, ABRUCIO, 2017).

Contudo, embora seja um modelo com alto grau de implantação, historicamente, políticas públicas de Gestão por Resultados têm sido aplicadas no Brasil de forma diferente do preconizado pelo modelo teórico, em virtude de características sociais e políticas da sociedade brasileira, como o clientelismo e o paternalismo (ALVERGA, 2003).

Assim, por exemplo, embora o controle social e o valor público sejam colocados como requisitos à implantação de uma política pública de gestão por resultados, sua efetivação esbarra em problemas como ausência de uma cultura que valorize a criação de valor público, a participação e o controle social (SERRA, 2008).

Uma das dimensões mais complicadas e em disputa em relação às políticas públicas de gestão por resultados é a presença de silêncios, de não ditos e de espectros em sua regulação. Um dos silêncios possíveis diz respeito ao sistema de sanções, sobretudo em relação às cláusulas de ruptura. Outras vezes, as regulações são contraditórias, ambíguas, e possuem

brechas que fissuram a relação entre os resultados dos processos e os resultados da avaliação, abrindo espaço para as estratégias de *gaming*, nas quais os executores da política pública tendem a cumpri-la de acordo com o melhor retorno possível, ainda que de maneira a descaracterizar os objetivos (HOOD, 2007). Outras tantas vezes, os fazedores e gestores das políticas públicas de Gestão por Resultados falham em entender que estão exigindo dos outros campos um conjunto de saberes, práticas e funções que lhes são impróprias, a começar pela própria habilidade de gerir para resultados.

No caso da Educação, a aplicação de políticas de gestão por resultados é bastante ampla, com a existência do já citado Sistema de avaliação da educação básica (SILVA, 2010b), além de vários sistemas estaduais de avaliação; do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SILVA, GOMES, 2011; GOMES, SILVA, ARRUDA, 2017); e do Sistema de Avaliação da Capes (MEDEIROS, 2016), que levam Dias Sobrinho (2003b) a classificar o período entre os anos 1990 e 2000, quando essas avaliações foram criadas ou consolidadas, como ‘década da avaliação’.

Então, pode-se dizer que, para o Campo da Educação, se não todas, ao menos as principais ações e programas são orientados por uma perspectiva de gestão por resultados: “Pode-se afirmar, portanto, que, entre meados da década de 1980 e da década de 1990, houve paulatina institucionalização da avaliação educacional periódica, entendida como aferição de índices de aprendizagem obtidos nos diferentes níveis de ensino, inclusive do ensino superior” (WEBER, 2010, p. 1255).

Como dito anteriormente, nesta configuração, a Avaliação da Capes também se localiza como um tipo de política de Gestão por Resultados, ao estabelecer indicadores de produção como principais critérios de mensuração do alcance dos objetivos; ao atrelar recursos financeiros aos resultados, num duplo de sanção e recompensa; ao desenvolver um sistema digital robusto de coleta de dados, imprescindível para dar o alcance necessário à avaliação; ao instituir processos rotineiros de *accountability*; dentre outras características.

Assim como outras políticas desse tipo, a Avaliação da Capes também está sujeita a problemas relativos a legitimidade da avaliação, a escolha dos indicadores, aos custos de manter o sistema, a relação entre ações e resultados; e a ambiguidades, conectadas à relação entre as regras do jogo, os usos das regras do jogos, e ao impacto que as regras do jogo têm sobre as regras dos jogos locais, as regras das configurações já existentes e que não se veem inscritas à avaliação.

1.2. INTERLOCUÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS, A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A AVALIAÇÃO DA CAPES

Embora esta tese proponha um instrumental analítico próprio, voltado para a compreensão das regras do jogo e dos usos que são dados a essas regras, ela ainda se coloca dentro do campo das avaliações de políticas públicas, uma vez que seu objeto é um tipo específico de política pública de gestão por resultados.

Tal como argumentam vários autores no campo da Avaliação de Políticas Pública (FREY, 2000; MELAZZO, 2010; RAMOS, SCHABBACH, 2012; TREVISAN, VAN BELLEN, 2008), uma das características deste campo de pesquisas é a pluralidade de instrumentais, conceitos e perspectivas, algumas, inclusive, contraditórias.

Contudo, duas coisas parecem unir as produções neste campo: (1) o sentido de determinação de valor, de apreciação de uma política, programa, ação (2) o direcionamento dessa ação de valoração para atividades do setor público.

Existe nas produções um sentido geral de Avaliação, que podemos definir como “uma operação na qual é julgado o valor de uma iniciativa organizacional, a partir de um quadro referencial ou padrão comparativo previamente definidos” (GARCIA, 2001, p. 31). De onde se entende que a ação de avaliar é a ação de apreciar o valor de uma atividade do Estado com base em um modelo de análise definido por referências ou comparações.

Há também um sentido do que é política pública, o qual podemos resumir como “toda ação permanente e abrangente do poder público em uma determinada área de atuação, seja econômica, ambiental, urbana ou outras” (MELAZZO, 2010, p. 14). Portanto, política pública não é qualquer ação do Estado, mas, sim, aquelas mais perenes, independente da área na qual estejam inseridas. Além disso, cumpre dizer que essas ações possuem sentido, intenção, de alterar a realidade de alguma forma.

Assim, podemos caracterizar o campo da avaliação de políticas públicas como:

um campo de estudos específico pluridisciplinar e abre espaço ao desenvolvimento de teorias de médio alcance, modelos, mapas, metáforas e conceitos próprios, que permitem explicar e pensar as políticas públicas, permitem compreender os modos e as regras gerais de funcionamento da ação pública e analisar as suas continuidades e rupturas, bem como os processos e as determinantes do seu desenvolvimento, e identificar a multiplicidade de fatores e forças que formam os processos reais das políticas públicas (ARAÚJO, RODRIGUES, 2017, p. 12)

A multidisciplinaridade conecta-se tanto à variedade de disciplinas que contribui para a formação do campo, quanto à diversidade de temas possíveis de análise, uma vez que

as políticas públicas operam sobre temáticas diversas, como Educação, Segurança Pública, Saúde, Habitação, Direitos Humanos e assim por diante.

Cada temática dessa termina por constituir em si um campo específico de análise, alguns dos quais mostram-se mais ou menos consolidados no tocante à trajetória histórica e ao nível de institucionalização, ao desenvolvimento de instrumental teórico e metodológico específico e ao volume de publicações – para ficarmos apenas em dois critérios mais gerais, relacionados à acumulação de capital científico institucionalizado e de capital científico específico.

No caso do campo específico de análise desta tese, qual seja o campo da análise de políticas educacionais, diversos estudos indicam a existência de um campo já consolidado, tanto da perspectiva da trajetória histórica e da institucionalização, quanto das contribuições teórico metodológicas originais e do volume de publicações.

Assim, de acordo com Stremel (2016), é possível observar três períodos da construção do campo da avaliação de políticas educacionais no Brasil:

[1] construção dos **antecedentes do campo**, de 1820 a 1950, que pode ser subdividido em três períodos – [1.1] **até os anos 1920**, com relatórios governamentais sobre temas educacionais, [1.2] **década de 1920**, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), e início das publicações científicas pelos pioneiros nas análises, como Anísio Teixeira, Carneiro Leão e Heitor Lyra da Silva, e [1.3] **anos 1930 em diante**, com a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela criação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1944, e pela criação dos centros de pesquisas educacionais nos anos 1950;

[2] **institucionalização do campo**, a partir dos anos 1960, com as primeiras pós-graduações, a criação das associações, como a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), e o aumento no número de periódicos científicos a partir dos anos 1970;

[3] **expansão do campo**, a partir dos anos 1990, através [3.1] do aumento expressivo do número de programas de pós-graduação em Educação, de cursos de Mestrado e Doutorado em Educação, e de grupos de pesquisa de política educacional, alcançando, em 2014-2015, 159 programas, 225 cursos e 255 grupos de pesquisa em política educacional (STREMEL, 2016); [3.2] do crescimento no número de periódicos, atingindo 100 títulos em 2013 (ibidem); crescimento no número de livros e obras oficiais relevantes, chegando a 245 obras em 2014; [3.3] e do fortalecimento das linhas de pesquisa sobre política educacional em diversos

programas de pós-graduação, chegando a 93 linhas de pesquisa em 2012 (ibidem), com destaque, por exemplo, para a existência de linhas de política educacional em todos os Programas de Pós-graduação das Universidades do Nordeste (SANTOS, AZEVEDO, 2009).

Em análise sobre as características teóricas e metodológicas das produções desde o momento de expansão, Mainardes, Strumel e Soares (2018) identificam quatro grandes linhas de análise, nas mais de 100 obras estudadas. De certo modo, essas quatro linhas podem ser resumidas em duas: [1] análise teóricas, metodológicas, epistemológicas (grandes epistemologias e epistemologias específicas), e históricas sobre política educacional [2] estudos sobre os programas, os cursos, as publicações, as associações, os gts, etc. e suas participações na construção do campo. Assim, há estudos sobre os quadros conceituais e os ferramentais utilizados, e sobre a construção prática do campo ao longo da história a partir de configurações e instrumentos específicos.

Em adição, em pesquisa sobre a operacionalização das perspectivas teórico-metodológicas nas publicações, Mainardes (2018) observa que a maior parte das pesquisas é empírica, com uso predominante de documentos ou de dados estatísticos, são em sua maioria focadas em políticas nacionais, com estudos analíticos de teorização combinada. Assim, a maior parte das pesquisas é de estudos de análise de casos reais das políticas educacionais nacionais, em que os dados são vistos de forma integrada com os conceitos, com a teoria, a qual é construída a partir da combinação de diferentes autores, tendo em vista construir um instrumental adequado à reflexão sobre o objeto empírico analisado.

Este cenário mapeado por Mainardes rompe com uma tendência geral do campo da avaliação de políticas públicas. De acordo com Trevisan e Van Bellen (2008), há uma forte inclinação a avaliações racionalistas, que veem as políticas públicas como processos de escolha racional. Nessa predisposição, que é apoiada, inclusive, por órgãos internacionais (ver, por exemplo, as publicações do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento sobre Avaliação de Impacto), a avaliação econométrica possui grande força, e a perspectiva de análise tende a se dispor sobre os erros e acertos da política pública, e sobre formas de correção.

Para Martins (2013), Mainardes e Tello (2016), e Mainardes (2018), no campo da avaliação de políticas educacionais, estudos com base nessa tendência tendem a usar dados empíricos estruturados, normalmente de sistemas de avaliação, para construir descrições dos objetos de pesquisa, sem relacioná-los com modelos teóricos ou epistemológicos. Em adição, Tello (2015) aponta para a existência de uma forte tradição jurídico-institucional, que influenciou vários trabalhos a seguirem para a análise das leis que normatizam as políticas

educacionais ou para as instituições responsáveis por executarem essas leis, fazendo com que os estudos ou tendessem à descrição das leis e das instituições ou a análises estruturalistas sobre a formação jurídico-institucional.

Numa outra perspectiva, entretanto, pode-se buscar modelos explicativos da política pública, de modo a entender como ela funciona e como seus resultados são atingidos: “Isso implica na superação da dicotomia dos estudos em se analisar sucessos ou fracassos para um estágio onde se enfatize o melhor entendimento dos próprios resultados” (TREVISAN, VAN BELLEN, 2008, p. 534).

Relacionando a classificação de Trevisan e van Bellen (2008) com os achados de Mainardes e Tello (2016), e Mainares (2018) sobre níveis de abstração dos estudos em políticas educacionais, observamos que a maioria dos estudos na tendência explicativa são **analíticos**, pois conseguem categorizar, comparar, tipificar e generalizar os achados empíricos a partir do diálogo com a perspectivas teóricas. Um número menor dos estudos nessa tendência é de trabalhos **compreensivos** já que, além de analisarem os dados, observam-nos segundo um sentido epistemológico mais geral, construindo interpretações mais profundas, as quais, muitas vezes, envolvem a criação de constructo próprio.

Diante dessas duas tendências, descritiva e explicativa, o espírito de construção desta tese é o de uma análise focada na compreensão dos caminhos e escolhas envolvidos na trajetória e nos usos da Avaliação da Capes. O que se intenta não é jogar luz sobre o cômputo de erros e acertos da estratégia ou sobre o *gaming* e os dribles dos usos, mas, sim, compreender os processos e resultados, através das “possibilidades da política, das intenções nela incluídas, e as respostas e efeitos na recepção desta política” (GONZÁLEZ, PAZ, 2013, p. 173, tradução nossa).

Esse caminho, de compreender os resultados, aponta para a construção de um modelo próprio, de um modelo heurístico, que permita entender a Avaliação da Capes em suas estratégias e táticas. Como se verá detalhadamente no capítulo 1, a construção do modelo analítico desta tese passa por um esforço de mediação teórica, metodológica e de estruturação dos dados; pela definição do que se entende por estratégias e táticas, e a importância de analisar tanto as regras do jogo quanto os usos dados a elas; pela definição da compreensão acerca da estruturação do espaço social em que acontecem as estratégias e táticas de interesse para esta tese; e por um modelo de apreensão das regras do jogo e dos usos. Além disso, é central para a tese a realização de um estudo de caso de análise dos programas de ciências humanas da UFPE, sob o qual é desenvolvida toda a estrutura de análise de dados do terceiro capítulo.

Deve-se ter atenção, então, para os limites e os desafios que estão associados a uma modelagem heurística e baseada em estudo de caso; especialmente no contexto geral de como essas ferramentas têm-se configurado no campo da avaliação de políticas públicas, e no campo da avaliação de políticas educacionais.

Como afirmam Araújo e Rodrigues (2017), modelos heurísticos possuem grande poder analítico e exploratório, por permitirem uma compreensão profunda objeto a partir da estruturação racional das características complexas da política pública em análise. Contudo, justamente por isso, devem ser usadas com cautela, pois estão sujeitas a serem super-ajustados ao objeto que buscam compreender, ou seja, a compreenderem muito bem o objeto, mas não serem passíveis de aplicação (às vezes, nem de diálogo) com outros estudos.

Neste sentido, como pontua Souza (2003), um dos problemas do próprio campo de avaliação de políticas públicas é a proliferação de estudos setoriais, que produzem muito conhecimento sobre aquele objeto em específico e que, quando vistos em amplo e em conjunto, formam conhecimento denso sobre diversos objetos diferentes, mas que carecem de densidade vertical, uma vez que cada estudo parece construir um instrumental próprio.

Esse problema tanto se torna maior quando se utiliza a abordagem de estudos de caso (SOUZA, 2003), cujo perigo está não na metodologia em si, mas no seu mau uso. De acordo com Alves-Mazzotti (2006), esse mau uso ocorre, sobretudo, quando o pesquisador não realiza o estudo de um caso, mas, sim, um estudo reduzido, em virtude da disponibilidade dos dados:

Frequentemente, o autor apenas aplica um questionário ou faz entrevistas em uma escola, sem explicitar por que aquela escola e não outra, deixando a impressão de que poderia ser qualquer uma. Ou seja, a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história (ALVES-MAZZOTTI 2006, p. 639).

Assim, os modelos heurísticos, especialmente os de estudo de caso, muitas vezes não são análises de um caso de interesse, cuja modelagem é construída de modo a responder um problema particular daquele objeto, mas, sim, estudos reduzidos em dimensionalidade, tornando-os super-ajustado.

Além disso, como afirma Creswell (2010), um dos motivos de realizar pesquisas com métodos mistos é justamente preencher lacunas que um método sozinho não conseguiria suprir. No caso desta tese, a utilização de métodos quantitativos busca aumentar a capacidade de generalização do modelo proposto, uma vez que, como já se disse, um dos problemas centrais de modelos que usam estudos de caso é a particularização excessiva.

Assim, resumindo as contribuições até agora, sobretudo o que apontam Alves-Mazzotti (2006), Creswell (2010), Mainardes e Tello (2016) e Mainardes (20018) os caminhos para não cair nas armadilhas às quais estão sujeitos os modelos heurísticos, sobretudo os baseados em estudo de caso, são: [1] ter clareza quanto ao que constitui o “caso”, ou seja, que características fazem daquele recorte um caso particular, digno de análise [2] construir o estudo de caso a partir de seu contexto mais geral e da história na qual está inscrito e com a qual se relaciona [3] utilizar métodos mistos, de modo a preencher as lacunas que métodos únicos tendem a possuir [4] analisar os dados a partir do diálogo com a perspectiva teórica e epistemológica do estudo, de modo a posicionar-se em relação ao capital acumulado pelo campo e a fortalecer as possibilidades de generalização qualitativa.

Com essas orientações em vista, é necessário, ainda nesta seção, posicionar a tese em relação à configuração atual das pesquisas sobre a avaliação da capes, a qual está inserida em discussões mais amplas a respeito das políticas públicas de avaliação educacional, sobretudo, a respeito das políticas públicas de avaliação da Educação Superior.

Em estudo sobre as tendências recentes nas pesquisas sobre avaliação educacional, Boldarine, Barbosa e Annibal (2017) indicam que, para o recorte das pesquisas sobre as avaliações educacionais de ensino superior, o ponto em comum é a análise sobre o impacto que as políticas educacionais de avaliação têm sobre o próprio ensino superior, a organização das instituições e sobre o trabalho docente.

No mesmo sentido, Gomes, Silva e Arruda (2017) indicam que a arena política da avaliação educacional vem apresentando alto grau de disputa desde os anos 1990, início da década da avaliação, em virtude do poder de categorizar a avaliação, norteados seus discursos e práticas: “a avaliação vem sendo disputada, de modo mais sistemático e com crescente visibilidade, desde o início da década de 1990, o que implica a disputa pelo controle da definição da política pública de avaliação e regulação da Educação Superior, o que não é pouca coisa” (p. 912).

Por isso, nota-se que a existência de políticas de gestão por resultados em quase todos os níveis está correlacionada à formulação de estudos e análises sobre essas políticas, tendo em vista, inclusive, possibilitar discursos e práticas antepostas.

Essa configuração de temas e de disputas também é válida para a Avaliação da Capes, onde as análises também se posicionam, em geral, como contestações ao modelo avaliativo, concentrando-se em três eixos principais: 1) estudo jurídico-instrumental da Avaliação, com análises descritivas da trajetória e das características das estratégias de regulação, que envolve tanto a avaliação em si, quanto a avaliação dos periódicos (BALBACHEVSKY, 2005;

BARATA, 2016; DANTAS, 2012; DOTTA, 2014; MEDEIROS, 2016; MENDONÇA, 2003; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, CATANI, 2011; SILVA, 2010a; SILVA, 2010b; SOMA, ALVES, YANASSE, 2016; SPAGNOLO, COSTA, 2004; STEINER, 2005; VERHINE, DANTAS, 2009); 2) análise do impacto da avaliação da pós-graduação no trabalho dos pesquisadores, na própria pós-graduação e na estrutura geral do campo, alterando *habitus*, e criando táticas e estratégias utilizadas para cumprir as exigências relativas às publicações (BIANCHETTI, 2006; BIANCHETTI, MACHADO, 2009; BIANCHETTI, VALLE, 2013; BIANCHETTI, ZUIN, 2012; BIANCHETTI, ZUIN, 2015; DIAS SOBRINHO, 2008; DIAS SOBRINHO, 2003a, 2003b; HORTA, 2006; , LOVISOLO, 2003; MEIS et al, 2003; MELLO, CRUBELLATE, ROSSONI, 2010; MOCELIN, 2009; MOREIRA, 2009; MOTA JÚNIOR, 2011; RODRIGUES, 2007; SGUISSARDI, 2006; YAMAMOTO, 2012); 3) pesquisas sobre o impacto da avaliação da capes sobre áreas ou campos específicos, sendo mais comuns os trabalhos que analisam a Educação, a Educação Física e a Administração (AZEVEDO, SANTOS, 2009; HORTA, 2005; KEER-PONTES ET AL, 2005; KUENZER, MORAES 2005; PEREIRA ET AL, 2010)¹.

O primeiro eixo é largamente estudado, contando com diversas publicações, entre dissertações, teses, artigos e livros. O segundo também possui considerável literatura, boa parte dela desenvolvida a partir de críticas à avaliação de eficácia, com exposição das consequências deste modelo, inclusive, sobre o trabalho e a saúde docentes, como destacam os resultados encontrados, por exemplo, por Meis et al (2003). O terceiro ponto reúne menos trabalhos, mas já traz contribuições importantes a respeito de como a avaliação capes impacta e se relaciona com campos específicos, abordando, especialmente, as consequências da tendência homogeneizante da avaliação.

Um dos pontos em comum entre a maioria dos textos dos três eixos identificados é a percepção de que existe uma relação de conflito entre a relação entre as regras da avaliação da Capes e os usos que são feitos dessas regras. Assim, as aplicações das políticas de Gestão por Resultados acontecem com disputas sobre a formação do *habitus*, a distribuição e categorização dos capitais, a criação e modificação de funções e práticas, e assim por diante. Esses pontos de disputa tendem a encaminhar as práticas e discursos para pontos de acomodação dinâmica e não pacífica, que se expressam por estratégias e táticas, as quais tanto reforçam os sentidos e enunciados oficiais das regulações, quanto os desafiam, rompem-nos ou buscam dissuadi-los.

¹ As listas de referências citadas sobre os três eixos não são taxativas, mas, sim, exemplificativas dos trabalhos produzidos em cada eixo.

Observa-se, portanto, que os estudos que avaliam a avaliação da Capes também situam-se numa configuração de disputas pela capacidade de categorizar a avaliação que, em última forma, é um dos principais fatores orientadores da constituição do *habitus* no campo científico, com o agravante de que, para este caso, existe grande sobreposição entre os sujeitos e objetos, aumentando a sensação de tensão entre a avaliação e os usos que lhe são dados.

1.3. HIPÓTESE, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA: A CONTRIBUIÇÃO DE UMA ANÁLISE SOBRE ESTRATÉGIAS E TÁTICAS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DE PÓS-GRADUAÇÃO.

Em virtude da abrangência da implantação das políticas de gestão por resultados, sobretudo no campo da educação, bem como das disputas e alterações que essas políticas provocam, foram realizados diversos estudos sobre aspectos jurídicos, institucionais, impacto sobre o trabalho docente, sobre os campos, etc.

Há, entretanto, um déficit de estudos que compreendam as relações entre a trajetória da formação das regras e os usos da política pública de avaliação da pós-graduação a partir da relação entre os movimentos históricos de seus instrumentos estratégicos de regulação e das dimensões práticas do exercício da política, que envolvem um sistema complexo de traduções dos enunciados e de táticas de ruptura ou reforço das regras do jogo.

Ao longo do levantamento bibliográfico, foi encontrado apenas um trabalho que analisa diretamente estratégias e táticas (MELLO, CRUBELLATE, ROSSONI, 2010). Esse artigo foca-se em estratégias institucionais, de um ponto de vista do campo científico da administração, utilizando a metodologia de redes para construir um estudo macro do assunto sobre as relações que existem entre as universidades e como essas relações impactam e são impactadas pelas estratégias institucionais de romper ou reforçar as regras do jogo.

Por conseguinte, o único estudo observado usa uma metodologia diferente da aplicada nesta tese, parte de pressupostos teóricos outros, e traz como resultado mais um mapeamento das estratégias e táticas institucionais, do que, a análise da trajetória da avaliação e dos usos que dela se faz; tampouco relaciona as estratégias e táticas com a formação do campo, os objetos de regulação e os resultados em si da avaliação.

Dentro da configuração discutida, tendo em vista o problema, que incomoda o campo como um todo, qual seja a tensão entre as regras do jogo e o uso das regras do jogo, o foco desta tese volta-se para a trajetória da avaliação da capes e para a construção dos usos das estratégias, das táticas, e dos discursos e das retóricas sobre a política pública de avaliação da

pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, sobretudo no período entre as avaliações trienais 2007, 2010 e 2013, a partir de um estudo de caso dos programas de ciências humanas da UFPE. Espera-se, então, que a tese possa responder a algumas das lacunas sobre as mudanças nos *habitus*, a luta pelas posições em disputa, as estratégias e táticas para responder à regulação, aos procedimentos e aos resultados avaliativos, e aos jamais ditos da avaliação. Deste modo, esta pesquisa situa-se entre o campo político-administrativo (Estado), a partir de duas de suas instituições (CAPES e UFPE), e o campo científico, percebido a partir de dois agentes específicos (a Comissão de Área e o Programa de Pós-graduação).

A **hipótese central** é que, inseridas em um jogo complexo e alta tensão, os agentes não simplesmente consomem a avaliação, mas, sim, buscam usá-la tanto para conservar o *habitus* tradicional da sua fração do campo quanto para alcançar os objetivos expressos na estratégia de regulação. Para isso, é essencial os usos táticos que fazem das regras do jogo (apreendidos a partir dos jamais ditos, das ambiguidades e dos padrões de relação entre os dados avaliados e os resultados da avaliação), os quais tornam-se tão importantes quanto as regras presentes na estratégia oficial de regulação.

A tese possui um **recorte geral**, conectado à análise ampla da trajetória e dos usos do modelo mais recente de avaliação da Capes desde seu acontecimento até o modelo de 2013; e um **recorte específico**, que envolve o estudo apenas dos programas da área de Ciências Humanas, como foco nos programas do campus Recife da UFPE.

Esse segundo recorte está conectado à construção dos objetivos específicos de avaliação mais detalhada das estratégias e táticas, e de sua relação com os resultados avaliativos, o que demanda um mergulho mais denso em documentos específicos das avaliações dos programas e do entendimento sobre os aspectos institucionais da universidade na qual esses programas estão inseridos.

A escolha do recorte temporal da análise para as três últimas avaliações trienais (2007, 2010 e 2013), que compreendem dois diferentes Planos Nacionais da Pós-graduação (BRASIL, 2004a, 2010a), envolveu a obtenção da maior amostra possível sem descaracterizar os dados da pesquisa, uma vez que antes e depois destes anos as avaliações tiveram estratégias distintas a respeito de:

1. **Processo de coleta de dados**, que passou de um aplicativo remoto para uma plataforma web;
2. **Periodicidade**, que era trienal até 2013 e que passou a ser quadrienal a partir de então;
3. **CrITÉrios e pesos da avaliação** (BRASIL, 2017a).

A ampliação para trás ou para frente do período de análise específica faria com que houvesse uma apreciação desbalanceada dos instrumentos utilizados – documento de área, planilha comparativa, ficha de avaliação e cadernos de indicadores – uma vez que eles ou não estão disponíveis na abrangência necessária nas avaliações anteriores, ou possuem elementos diferentes (instrumento de coleta e periodicidade) que gerariam viés para a análise mistas propostas nesta tese.

Além disso, uma vez que, diferente dos dados das avaliações da educação básica ou da educação superior de graduação, os dados da avaliação Capes encontram-se ou semiestruturados, como no caso das planilhas de indicadores, que precisam ser baixadas uma a uma, juntadas e formatadas; ou não estruturadas, como no caso das fichas de avaliação, que são fornecidas como textos. Por isso, existe um esforço grande para extrair e juntar as planilhas, bem como para extrair, ler e analisar todas as fichas de avaliação, o que leva à necessidade de reduzir o período de investigação.

Finalmente, deve-se lembrar que as avaliações treinais de 2007, 2010 e 2013, na verdade, compreende dados desde 2004, uma vez que, em relação a anos avaliados, elas são 2004-2006 (2007), 2007-2009 (2010) e 2010-2012 (2013). Isso faz com que, para análise das normativas e documentos, o recorte compreenda 10 anos (2004 a 2013).

Em suma, pelas características da avaliação e dos instrumentos avaliativos, que só estão uniformizados entre 2007 e 2013; pela característica semiestruturada dos dados quanti e não estruturada dos quali; e pela abrangência de 10 anos dos dados analisados, esse recorte se faz necessário.

Nesse sentido, deve-se destacar que a escolha por analisar os programas de ciências humanas da UFPE conecta-se à metodologia de estudo de caso, que, segundo Creswell (2010), melhor se adequa a investigações que operam tanto em profundidade (indo da Capes aos Programas, passando por Comissão de Avaliação e pela Universidade), quanto em amplitude temporal (de 2004 a 2013, com três avaliações diferentes); e a “temáticas sobre relações complexas, situadas e problemáticas” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 637), no que se enquadra a pesquisa sobre a Avaliação da Capes, em virtude, sobretudo, da proximidade entre sujeito e objeto, ambos posicionados dentro do Campo Científico.

Logo, a escolha por trabalhar com estudo de caso conecta-se à perspectiva de construir um trabalho de compreensão da política pública, o qual exige um mergulho profundo nos dados, algo possível apenas quando se reduz o recorte de análise horizontalmente. Trabalhar com mais de uma universidade ou com mais de uma grande área do conhecimento faria com

que fosse necessário aumentar o volume de dados a serem extraídos, tratados e analisados, dificultando a formação de uma análise compreensiva.

De acordo com Shakir (2002), existem várias razões para a seleção de um caso de estudo, os quais podem ser resumidos em [1] critérios de significância, quando, por algum motivo, aquele caso é importante para o campo de prática e/ou de estudo; [2] critérios de diferença, quando o objetivo é obter uma análise que, a partir de um caso, consiga perceber o máximo possível de informações sobre o objeto em tela; [3] critérios de oportunidade, quando o estudo se dá por conveniência, pela oportunidade que surge de analisar determinado caso ou pela indicação através do próprio grupo de análise; [4] critérios teóricos, quando o caso atende a critérios predeterminados teoricamente, ou é um bom caso para testar a teoria, ou tem potencial para expor aspectos que corroboram e que desabonam o modelo teórico.

Neste sentido, a Universidade Federal de Pernambuco trona-se o espaço do estudo de caso em virtude de três elementos dentro desses critérios: [1] **Máxima variação** [critério de diferença], uma vez que a UFPE é, em si, um espaço de grande ambiguidade, em virtude de sua posição de destaque numa das regiões mais pobres, com menos investimentos e com baixos resultados de produção, o que, não obstante, conecta-se com que a universidade possua tanto programas de excelência quanto programas recorrentemente descredenciados; [2] **Teorético** [critério teórico], uma vez que a UFPE possui uma longa tradição de pesquisa, inclusive com alguns dos programas mais antigos da área de ciências humanas, e colocou-se em posição de aquiescente em relação à estratégia da Capes, aproximando-se, portanto, do objeto teórico pensado nesta tese; [3] **Conveniência** [critério de oportunidade], já que sem bolsa e sem licença, seria inviável escolher como caso outra universidade.

Além disso, a decisão de trabalhar na análise específica somente com Programas da Área de Ciências Humanas do Campus Recife envolveu a compreensão de que o trabalho com outras áreas demandaria um esforço de apropriação das particularidades da Área que inviabilizaria a pesquisa; e que o trabalho com outros *campi* da UFPE comprometeria a amostra devido às particularidades, aos anos de criação e mesmo as atuações distintas da gestão da universidade em cada um deles. Ademais, existe, tanto formalmente quanto materialmente, certa homologia entre os cursos da Área de Ciências Humanas, uma vez que fazem parte da mesma Grande Área, possuem critérios e pesos semelhantes, e assim por diante.

Para Bourdieu (2003a) isso se deve, entre outras coisas, a abertura que as ciências humanas mantiveram em relação a outros campos – algo que em outras áreas é mais restrito,

embora existam, evidentemente, aberturas como ao campo econômico e ao político, por exemplo:

Se você tentar dizer aos biólogos que uma de suas descobertas é de esquerda ou de direita, católica ou não católica, você suscitará uma franca hilaridade, mas nem sempre foi assim. Em sociologia, ainda se pode dizer esse tipo de coisa. Em economia, evidentemente, pode-se também dizer isso, ainda que os economistas se esforcem por fazer crer que isso não é mais possível (ibidem, p. 22).

Não obstante a importância dos critérios técnicos, devo dizer que o caminhar pela análise de Programas da Área de Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco tem a ver com uma relação pessoal, um *envolvimento* enquanto “foco de interesse e [...] afetividade do conhecimento” (ELIAS, 1998, p. 32) de um ex-técnico administrativo da Universidade Federal de Pernambuco, lotado em um Programa de Pós-graduação, responsável pelo preenchimento do Aplicativo Coleta de Dados CAPES, em relação constante com as incertezas e esperanças ligadas à avaliação, e interessado em pesquisar e obter respostas para um problema cotidiano.

Feitas essas considerações, deve-se dizer que o **objetivo geral** desta tese é analisar a trajetória da estratégia e os usos táticos da avaliação Capes de 2007 a 2013 pelos programas de ciências humanas da UFPE. Os **objetivos específicos** são 1) analisar criticamente a trajetória e os usos históricos da avaliação da Capes; 2) analisar criticamente a trajetória e os usos históricos da gestão da UFPE em relação à construção de estratégias e táticas de pesquisa e pós-graduação 3) mapear as táticas da Comissões de Área, da Gestão da UFPE e dos Programas da Área de Ciências Humanas, a partir da identificação dos enunciados ocultos (jamais-ditos) e das práticas da Avaliação da Capes 4) avaliar os resultados obtidos em confronto com as estratégias e táticas, em sua relação com o *habitus* de cada campo específico.

Para dar conta desses objetivos, foi realizada uma pesquisa mista, de abordagem de **triangulação concomitante** (CRESWELL, 2010), centrada em uma perspectiva de coleta integrada e interpretação conjunta, com as fontes recebendo pesos semelhantes. Logo, essa perspectiva não tem por característica a eleição de dados nem de metodologias: nenhum dos tipos de dados é escolhido como superior, então se considera que, a menos que alguma característica mostre-se evidente durante a análise (como um viés não visto originalmente, por exemplo), os dados proveem informação de qualidade equivalente; os dados também não são usados para corroborar ou limitar um dado anterior, como ocorre em análises em que os dados quanti são usados para confirmar o que os dados quali dizem, ou naquelas em que, após

análise dos dados quali, utiliza-se uma explicação de origem qualitativa para tentar compreender o objeto.

Neste sentido, a escolha das fontes desta análise, quais sejam os documentos oficiais e indicadores oficiais dos agentes analisados, também foi feita de acordo com a perspectiva adotada, uma vez que, no caso em tela, o melhor é que as fontes sejam complementares; que tenham uma interface em comum para serem analisadas em conjunto, como, por exemplo, referirem-se ao mesmo sujeito; mas que sejam de tipologia diversa, para enriquecer a análise.

Logo, a perspectiva de uma abordagem de triangulação concomitante, com coleta integrada e interpretação conjunta das fontes é para melhor perceber a formação das regras do jogo e os usos das regras do jogo, inclusive alguns que não estavam previstos ou explicitados nos documentos oficiais, mas que se mostram na associação entre os indicadores oficiais, por exemplo.

Em resumo, a análise concomitante das duas fontes distintas de dados é bem-vinda à compreensão dos acontecimentos e ao aprofundamento de conclusões (CRESWELL, 2010), bem como à análise de diferentes níveis, tempos, espaços e agentes (DUARTE, 2009), as quais seriam impossíveis de serem obtidas com fonte única ou com perspectiva hierárquica.

Para melhor facilitar a interpretação dos dados, a análise propriamente dita foi dividida em dimensões de investigação de acordo com as duas categorias conceituais centrais para a tese: estratégias e táticas. Assim, a primeira dimensão tem como foco as estratégias e a formação das “regras do jogo”; e a segunda dimensão de análise tem a ver com as táticas e os usos dados às regras do jogo.

Existe, evidentemente, uma relação entre o tipo de fonte e a dimensão de análise, uma vez que a enunciação das estratégias ocorre nos documentos oficiais, e que é mais fácil perceber os usos e as posições táticas através da análise dos padrões e das associações entre os indicadores. Contudo, essa não é uma relação determinística, uma vez que, por exemplo, os documentos oficiais também mostram usos das regras do jogo, e os indicadores ajudam a perceber as posições estratégicas das áreas e dos programas de pós-graduação através das características (quantidade, dispersão) das publicações.

Deste modo, para a primeira dimensão, são centrais as categorias de Estado Avaliador, de Democracia Delegativa, de Campo, *Habitus*, Capital, Próprio e Estratégia, pois permitem perceber a formação de um tipo específico de estado, num tipo específico de construção institucional, em sua interação com a formação e as relações entre dois campos específicos – campo da administração pública e campo científico – e a maneira como esses agentes, em suas interações formaram as regras do jogo, as quais são captadas através de procedimentos

de análise de discurso e de análise histórica sobre a trajetória da formação da estratégia oficial, além da análise quantitativa a respeito dos padrões das áreas.

Em suma, a preocupação está voltada para perceber como a CAPES constrói o seu próprio (seu lugar, sua visão e seu saber-poder) a partir da enunciação de seus princípios, requisitos, objetivos e metas, bem como a distribuição real dos dados e a implicação de fatores não-ditos sobre a avaliação, através de testes de hipótese e técnicas de análise de dependência (FÁVERO *ET AL*, 2009).

Neste sentido, entende-se próprio, no sentido de Certeau (2013), como a posse de um lugar de poder a partir do qual se “elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças de distribuem” (ibidem, p. 96). Assim um próprio articula-se por um lugar de poder, por lugares teóricos, os quais poderíamos chamar de discursivos, e por lugares físicos, no sentido de lugares materiais, nos quais o poder é praticado.

Para a segunda dimensão, continuam importantes procedimentos da análise quantitativa para explorar e descobrir padrões nos dados, e da análise do discurso para perceber se os padrões descobertos estão relacionados com a regulação de uma forma estratégica, tática ou de uma forma diversa, mas adquirem relevo as categorias como retórica, jamais-dito, configuração e tática, além de aspectos do campo e do *habitus*, como a forma em que os capitais são transmitidos e acumulados dentro do campo científico, por exemplo. Essas categorias permitem entender melhor os usos das regras porque nos casos de retórica e de jamais-dito relevam o que “falta” no discurso seja porque não foi condensado enquanto discurso, seja porque foi evitado; e no caso de configuração, permite entender como se arrumam as peças dentro de um tabuleiro particular, que é o programa de pós-graduação, a configuração central através da qual ocorrem a maioria das jogadas da Avaliação Capes.

Em resumo, o interesse vai para como as áreas e os programas interpretam, avaliam e reconfiguram o *próprio* construído pela CAPES em termos especificamente seus, tendo em vista seus *habitus*, suas estratégias e táticas.

Deve-se lembrar, contudo, que, assim como ocorre com as duas fontes de dados, as estratégias e táticas inter-relacionam-se e por isso, ao ter em vista uma dimensão, não podemos deixar de considerar a outra, mesmo porque, como afirma Certeau (2013), a relação entre estratégias e táticas é, sobretudo, uma relação no tempo, uma vez que, dadas certas condições, as táticas podem tornarem-se densas temporalmente ao ponto de constituírem novas regras.

Além das dimensões, os dados foram organizados em níveis, para facilitar a análise e o relato da análise, tendo em vista perceber a relação entre o nível do agente no campo e a sua interação com as regras e os usos: análise dos documentos e dados quantitativos da CAPES, análise dos documentos e dados quantitativos da UFPE e análise dos documentos e dados quantitativos das Comissões de Área e dos Programas.

No primeiro nível, são analisados os dados gerais sobre a Avaliação Capes: os dois últimos Planos Nacionais de Pós-graduação (2005-2010 e 2011-2020), a legislação da avaliação da Capes, e as planilhas com resultados de avaliação em cada triênio. No segundo nível, os dados da UFPE, em relação à formulação da sua estratégia, ao seu posicionamento em relação à estratégia da Capes e aos usos táticos que faz dos resultados obtidos no jogo; por fim, no terceiro nível, chega-se aos dados específicos: os documentos de área dos Programas, as fichas de avaliação e as planilhas comparativas de indicadores dos Programas.

Neste ponto, é necessário lembrar que a Avaliação da CAPES é *traduzida* na materialidade do texto em sua ligação com outros enunciados, práticas e discursos para fazer com que a verdade nasça (FOUCAULT, 2008a). Esta *tradução* envolve tanto a atualização (segundo o contexto), como as atuações (no sentido da representação e ação dos atores nela envolvidos), quando da sua efetivação na prática em sua relação com os sentidos e especificidades que somente nesta dimensão se desnudam: “É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 305). Isto não quer dizer, contudo, que a tradução do discurso possa ser feita pelos agentes da forma que bem entenderem: toda formação discursiva submete-se a “instâncias de delimitação”, as quais são ligadas por posições (como), *status* (quem) e lugares institucionais (de onde) (FOUCAULT, 2008a). Assim, para analisar os discursos é necessário sair da sua coerência e verdade internas, que devem ser compreendidas como processos de violência, para detectar os princípios de ordenamento, de exclusão, de rarefação do discurso (idem, 2012) e entender como o poder funciona, como opera “seus efeitos e suas inadequações” (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 307).

Além disso, para analisar estes diferentes enunciados, convém recordar o alerta de Certeau que a formação dos *relatos* sobre as *partidas* de um jogo não são o jogo em si (CERTEAU, 2013, p. 84) – ou seja, o que se comunica sobre algo não é aquela coisa em si, mas um entendimento construído acerca dela. Por isso, os enunciados são duplamente intrincados: além de exprimirem as estratégias, táticas e funções do jogo e jogadores em questão, os relatos também possuem suas próprias estratégias, táticas e funções, que se

confundem com as da língua de que falam, mas não se limitam a ela, posto que se valem de “astúcias e ‘figuras’ de estilo, aliterações, inversões e trocadilhos” para construírem seu próprio ou atuarem no espaço impróprio de outrem (ibidem, p. 85). É preciso analisar o discurso oficial, estratégico, que vai para os documentos e pronunciamentos oficiais com um olhar, e aquele não-dito, com outro olhar, tendo em mente, por exemplo, que os enunciados *próprios* são construídos como marco, e, portanto, como ponto de partida para práticas que se desdobrarão dele em diante. Criam as regras e edificam o lugar. Assim são as leis, os regimentos, os editais, os planos, etc. Já os enunciados *impróprios* são construídos *depois*, são espaços novos dentro dos lugares e jogadas novas para regras antigas. Deslocam e modificam. Portanto, nos primeiros devemos pesar o lugar de onde se fala, os limites da variação da língua que se usa e assim por diante. Enquanto nos segundos precisamos ter sempre em mente a volatilidade, a não-localização, a compreensão dos indivíduos acerca do processo, e mesmo a impossibilidade que possuem em relação ao que podem dizer.

Finalmente, tendo situado a tese quanto à hipótese, objetivos e estruturação da pesquisa de uma maneira geral, cumpre justificar a necessidade de mais uma avaliação da Avaliação da Capes, o que passa pelo tema e pela forma como o tema é tratado.

Entendo que uma pesquisa como esta trata de um tema reconhecidamente importante para o campo, como foi mostrado pela centralidade da avaliação tanto nas pesquisas do campo quanto nas disputas presentes no próprio campo a respeito da legitimidade de definir e categorizar a avaliação.

Além disso, ao colocar-se como um modelo compreensivo e crítico, contribui não só para ampliar o rol do que se entende sobre a avaliação da Capes, mas para a compreensão acerca das mudanças no campo científico em um sentido mais amplo, o que passa, inegavelmente, pelas alterações nas configurações em curso nos Programas de Pós-graduação, permitindo entender melhor as contradições, tensões e dificuldades, e as táticas e estratégias dos agentes envolvidos na relação,.

Neste sentido, a pesquisa avança ao investigar um objeto que possui características próprias, as quais, embora conectadas aos três eixos acima mencionados, quais sejam a análise institucional da avaliação, o impacto sobre a educação superior e a prática docente, e o impacto específico sobre subcampos, ainda não foram investigadas a contento por nenhum deles, como se mostrou pela presença de somente uma análise sobre estratégias (que, além do mais, não aborda as táticas).

Por outro lado, contribui também para o campo da educação por se debruçar sobre os três níveis de análise expostos acima, construindo conhecimento novo a partir da utilização de

um paradigma de análise que combina elementos teóricos, sobretudo, de Bourdieu, Certeau e Foucault, com elementos de análise quantitativa, sobre um objeto específico.

Assim, contribui-se tanto com a formação de conhecimento novo, quanto com a utilização de metodologia incomum para ao campo, o qual, como exposto anteriormente, é povoado por análises quantitativas sobre a avaliação de pós-graduação ou por análises focadas em avaliar resultados, mas não em compreendê-los.

Em suma, pode-se justificar a tese [1] por ela tratar de um tema importante e em disputa para o campo [2] por voltar-se para um objeto que dialoga com os eixos dos estudos sobre avaliação da Capes, mas que propõe algo novo [3] por construir um ferramental teórico-metodológico próprio para analisar seu objeto [4] por, ao propor um modelo compreensivo, contribuir para a melhoria do que avalia, e não somente para o apontamento de problemas e defeitos.

1.4. ESTRUTURAÇÃO DA TESE.

A estruturação da tese visa a facilitar a organização das ideias e o melhor relato da pesquisa. Assim, a estruturação seguiu a ordem da própria construção do objeto, começando com um primeiro capítulo teórico-metodológico, passando por um segundo capítulo sobre a trajetória da reforma do Estado em direção a um modelo gerencial e sua relação com a Avaliação da Capes, e um terceiro capítulo em que se discute o estudo de caso que fundamenta a análise desta tese.

Assim, o primeiro capítulo, intitulado “Proposição de um método de análise de regras e de usos de regras de uma política pública”, é dedicado à discussão teórica e metodológica a respeito das categorias empregadas na análise e na construção do objeto, com situação em relação ao porquê de usar métodos mistos, ao entendimento do autor sobre métodos mistos, às pontes entre os diferentes constructos teóricos e metodológicos, às categorias centrais para a análise, a como elas interagem e como se dá o uso ao longo da tese.

O segundo capítulo, de nome “Reforma da Administração Pública e Trajetória da Avaliação da Capes”, traz o desenho da reforma no Campo da Administração Pública que mudou o prumo no sentido da Nova Administração Pública, trazendo o modelo de gestão para diversas áreas e fortalecendo sua importância para outras; e resume a trajetória da avaliação da Capes, com análise descritiva de seus instrumentos de regulação, a partir da contextualização com outros enunciados, discursos e estratégias, sobretudo as da reforma da administração pública.

O terceiro capítulo, chamado “Relações entre a Avaliação da CAPES, os subcampos científicos e os Programas da Área de Ciências Humanas da UFPE – um estudo de caso”, é tomado pela análise da UFPE, sua construção enquanto instituição intermediária, seu posicionamento em relação à reforma gerencial da administração pública e à avaliação da Capes; bem como ao relatório da análise, sobretudo quantitativa e dos discursos dos resultados da avaliação, a partir dos instrumentos que compõem o ciclo que vai da coleta dos dados à apreciação dos produtos e atribuição dos resultados. Neste capítulo também são discutidos os resultados da pesquisa, sobretudo em relação aos principais aspectos encontrados, as características mais notáveis de cada área e às possibilidades de generalização.

Após o terceiro capítulo, são apresentadas as considerações finais, em que busca-se organizar a compreensão construída ao longo da pesquisa e da escrita da tese, além de avaliar se os objetivos foram atendidos e indicar possíveis caminhos para pesquisas futuras a respeito do tema.

2. PROPOSIÇÃO DE UM MÉTODO MISTO DE ANÁLISE DE REGRAS E DE USOS DE REGRAS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA.

Este capítulo apresenta a construção do modelo de análise utilizado nesta tese. O modelo é voltado para permitir a análise da formação das estratégias da política pública de avaliação da Capes, o posicionamento estratégico dos agentes envolvidos com a avaliação, e os usos táticos que a política pública assume a partir de como é praticada e enunciada a avaliação pelas comissões de área e pelos programas.

O primeiro ponto para a construção do modelo é o posicionamento em relação aos métodos mistos, que envolve a justificação de por que usar métodos mistos, já que, embora poderosos, eles aumentam a complexidade da análise; de que tipos de triangulação são propostos; e quais são as perspectivas de mediação teórica e metodológica.

Em seguida, vai-se para o diálogo com a metodologia historiográfica proposta por Certeau, a qual é central para o desenvolvimento da tese, colocando-se, inclusive, acima de outras perspectivas teóricas utilizadas. Neste sentido, discute-se como o autor coloca seus conceitos de trajetória, estratégia, tática, discurso e retórica, especialmente em relação à herança analítica francesa de Foucault e Bourdieu, cujas propostas teóricas metodológicas também são relevantes para esta tese, mas que, de acordo com o próprio Certeau (2013) carecem de procedimentos para pensar as práticas e enunciados quando não se percebe um *próprio*, ou seja, quando não se percebe um princípio gestor dessas práticas.

Uma das limitações da proposta de Certeau (2013) é a forma pouco estruturada de perceber o espaço social. Embora as estratégias e táticas sejam uma proposta poderosa sobre os usos que se dá aos objetos que circulam no espaço social, elas dizem pouco sobre como se estrutura o espaço social, as relações de disputa por poder, o posicionamento dos agentes ou como se adensa a estratégia. Por isso, é necessário trazer a campo uma proposta que possa responder a essas perguntas.

Neste caso, escolheu-se Bourdieu para pensar o espaço social, em virtude da robustez de suas contribuições – algo admitido pelo próprio Certeau (2013). Além disso, em seus estudos, Bourdieu debruçou-se sobre a formação de dois espaços sociais muito importantes para esta tese: o campo científico e o campo da administração pública. Por esses motivos, após ao diálogo com a metodologia historiográfica proposta por Certeau, tem-se uma exposição sobre os conceitos centrais da sociologia de Bourdieu, e, ato contínuo, das suas considerações sobre o campo científico e o campo da administração pública.

Não obstante sua riqueza e sua perspectiva histórica, o constructo de Bourdieu sobre o campo da administração pública está conectado a uma compreensão geral sobre o Estado e o Governo, sendo necessário localizar as formas históricas de Estado de Governo nas quais o objeto de análise desta tese está inserido.

Assim, após os subtítulos dedicados à Bourdieu, são discutidas as categorias de Estado Avaliador, a partir de Guy Neave e de Almerindo Janela Afonso; e de Democracia Delegativa, com base em Guillermo O'Donnell. Estado Avaliador situa uma configuração específica do campo da administração pública, surgida nos anos 1980 e intimamente relacionada ao avanço das políticas públicas de gestão por resultados. Democracia Delegativa, ao seu turno, delimita um tipo de governo em que se insere o Brasil, que traz características importantes a como a ideia de Estado Avaliador e de Gestão por Resultados é aplicada em nosso país.

Finalmente, o capítulo é concluído com um resumo sobre a abordagem de análise do discurso foucaultiana a partir da Arqueologia do Saber, pontuando os usos das categorias nesta tese. Essa parte é importante, pois a análise do discurso é o principal procedimento metodológico de análise qualitativa empregado na pesquisa ao estabelecer a ponte entre as categorias de análise e as fontes documentais disponíveis.

2.1. METODOLOGIAS MISTAS, MEDIAÇÃO TEÓRICA E MODELO DE ANÁLISE DE DADOS.

De acordo com Duarte (2009), a ascensão recente no campo científico das ciências sociais de termos como triangulação, métodos mistos e métodos múltiplos deve-se a: “necessidade muitas vezes sentida de usar metodologias oriundas de diferentes tradições numa mesma investigação e, por outro, o interesse crescente no que se refere ao pluralismo metodológico e à abertura, após várias décadas em que prevaleceram as ‘guerras de paradigmas’” (p. 3).

Assim, a percepção de que, muitas vezes, um constructo teórico ou metodológico apenas não era o bastante para compreender determinado acontecimento social, bem como o pluralismo metodológico permitiram aos pesquisadores a construção de metodologias combinadas, as quais promovem o diálogo entre diferentes autores e métodos, selecionando aspectos mais robustos de um e de outro, ou utilizando-os para ampliar os sentidos da análise, ou para validar achados (ibidem; CRESWELL, 2010). Neste sentido, o autor argumenta que

podem ser realizados quatro tipos diferentes de triangulação: dados, do investigador, teórica e metodológica (DUARTE, 2009).

A **triangulação de dados** envolve a ação do pesquisador em analisar dados de diferentes fontes e tipos – documental, indicadores de produção, orçamentários, entrevistas, secundários, etc. –, de modo a ampliar o escopo de análise em tempo, espaço e unidades analisadas (ibidem). A **triangulação do investigador** se dá com o esforço de diferentes pesquisadores em analisarem um objeto de maneira concomitante e trocarem informações sobre resultados, dificuldades, etc. (ibidem). A **triangulação teórica** tem por base a utilização na análise de diferentes conceitos e constructos explicativos de acordo com sua utilidade, validade e capacidade, de modo a aumentar o poder explicativo da pesquisa (ibidem). Finalmente, a **triangulação metodológica** envolve a utilização conjunta de vários métodos diferentes, com objetivos semelhantes aos da triangulação teórica.

Ainda de acordo com o autor, embora as triangulações sejam poderosas, elas podem ser perigosas, em virtude de aumentarem a complexidade e a entropia da pesquisa, uma vez que, por exemplo, erros serão multiplicados e que não há garantia de que os resultados serão validados ou que os constructos teóricos terão homologia suficiente para serem utilizados em conjunto.

Sobre este problema, Creswell (2010) indica que se deve ter em mente a necessidade de planejar a triangulação, através da distribuição do tempo entre as diferentes atividades, a atribuição de pesos aos diferentes componentes teóricos ou metodológicos, aos procedimentos de combinação, e ao fato de se existe ou não uma perspectiva teórica maior que guia a análise.

Vamos primeiro ao mais importante: sim, existe nesta tese uma perspectiva teórica maior, que é a das artes de fazer de Certeau (2013), em suas relações de uso, consumo, estratégias e táticas. Contudo, as categorias teóricas de Bourdieu também são centrais para análise, sobretudo aquelas relativas ao campo e aos capitais (1986b), ao *habitus* (1986a) e à estruturação do campo científico (1983, 2008) e da administração (2012). O mesmo ocorre com Foucault (2008a, 2012) e sua forma de ver a história, o discurso, a construção da verdade e da autoridade; além, é claro, de sua contribuição metodológica, a respeito dos elementos que compõem um discurso e da forma como eles se expressam. Há ainda contribuições evidentes de Elias (1994, 2008), a respeito das configurações, dos jogos e das partidas; de O'Donnell (1991, 2004, 2010), quanto ao conceito de democracia, especialmente em sua forma delegativa; e de Guy Neave (1998) e Almerindo Janela Afonso (2001a, 2001b, 2003), a respeito do Estado Avaliador.

Quanto à combinação, à utilização conjunta de autores divergentes como Bourdieu e Foucault neste trabalho, faz-se necessário um procedimento de mediação, que pode ser com base em um mediador – neste caso, Certeau (2013), que aproxima ambos ao construir sua teoria sobre o cotidiano, focada tanto em discursos quanto práticas. Além disso, é possível uma mediação teórica, em um caminho semelhante ao mostrado por Lecourt (1975), ao fazer uma leitura marxista da obra de Foucault, com base nas aproximações e nos pontos de concomitância que existem entre.

Como afirma o próprio Foucault (2008a) e assevera Lecourt (1975), sua análise se situa no nível discursivo (um terceiro nível do espaço social), não focando nem no primeiro (as relações sociais, a infraestrutura), nem no segundo (a compreensão sobre as relações, a ideologia); podendo, portanto, ser conciliada com análises que focam os outros dois níveis.

Bourdieu centra sua teoria nos outros dois primeiros níveis, especialmente em como ambos são incorporados aos indivíduos sob a forma de *habitus*. Todavia, há textos de Bourdieu (1975b, 1977, 2007b, 2012) que apontam para a possibilidade de pensar os discursos enquanto produtos culturais e simbólicos, com origem em determinados campos, sob a ação de determinados agentes, mas que circulam entre os campos e são oferecidos em diferentes mercados, aproximando-o ainda mais de Foucault.

Para este fim, como afirma Certeau (2013), embora Foucault situe sua compreensão nas formações discursivas e nas práticas discursivas; e Bourdieu, no adquirido e nas disputas sociais; não existe um sem o outro, já que os objetos sociais “não podem ser destacados do ‘comércio’ intelectual e social que organiza as suas distinções e seus deslocamentos” (ibidem, p. 103). Algo que o próprio Foucault (2008a) considera, ao indicar que o processo de formação das estratégias discursivas tem forte conexão possui forte relação com as práticas não discursivas, sobre aqueles relativas ao regime aos processos de apropriação do discurso.

A este respeito, é possível, de uma forma semelhante à de Lecourt (1975), acompanhar com Bourdieu (1975b, 1977, 2007b, 2012) a produção social, o deslocamento entre os campos, a oferta nos mercados dos discursos, e com Foucault (2008a) pensar as estruturas internas, as práticas, os procedimentos e os gêneros discursivos.

Outro ponto que auxilia na mediação teórica é dar um passo atrás e utilizar um autor mediador com procedimentos teóricos mais abrangentes. A este respeito, é possível tomar por base as ideias sobre jogos presentes em Elias (2008), especialmente sobre jogos complexos (multipessoais e multiníveis), sobre a configuração do jogo e a percepção dos jogadores acerca do que acontece são constantemente influenciadas uma pela outra (idem). Para isso, é

necessário observar as configurações isoladamente, mas compreendendo que elas são “dimensões inseparáveis do mesmo processo” (ibidem, p. 92).

A relação “nós-eu”, a configuração, pode ser definida como o “padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores — não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, o conjunto das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros” (ibidem, p. 142), numa relação de interdependência sujeita a tensões e ajustes.

Deve-se lembrar, na proposta de utilizar Elias como mediador, que acontece em um texto de Bourdieu (2003a), em que o autor diferencia o sentido do seu conceito de campo, do conceito mais abrangente e genérico de jogo: “A diferença maior entre um campo e um jogo [...] é que o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo” (p. 29). Assim, o campo é um tipo de jogo em que não há garantias sobre as regras, e que um dos motivos de disputa é justamente buscar conservar ou modificar as regras do jogo.

Além disso, é importante pontuar em Elias (2008) o conceito de função, que é utilizado na tese dentro do sentido relacional, de reciprocidade e interdependência. O autor compreende as funções sociais como coisas dinâmicas, surgidas da relação de coerção e necessidades existentes nas configurações: “Só podemos falar de funções sociais quando nos referimos a interdependências que constroem as pessoas, com maior ou menor amplitude. [...] quando a alguém (ou a um grupo de pessoas) falta algo que outro alguém ou grupo de pessoas possui, o último desempenha uma função relativamente ao primeiro” (p. 84-85).

Assim, com essas estratégias de mediação teórica, focadas tanto na busca da delimitação pela especificação de cada um, e a busca por situação dos procedimentos teóricos mais gerais nos quais os dois se situam, é possível utilizar em conjunto autores que, a princípio, podem parecer distantes ou antagônicos.

Finalmente, neste sentido, é possível usar o próprio Bourdieu, quando nos adverte que, apesar das disputas, os pesquisadores têm de concordar sobre uma linha de base, uma *doxa*, ou de outra forma ameaçariam destruir o próprio campo (BOURDIEU, 1983).

Em relação à combinação dos métodos (qualitativos e quantitativos) e dos pesos atribuídos aos diferentes tipos de dados, optou-se pela estratégia de triangulação concomitante, em que “o pesquisador coleta concomitantemente os dados quantitativos e os qualitativos e depois compara os dois bancos de dados para determinar se há convergência, diferenças ou alguma combinação” (CRESWELL, 2010, p. 250).

Para a seleção de que dados utilizar, foi seguida a técnica de “amostragem por cotas”, que Fávero *et al* (2009) definem como o processo de identificar, na população de sujeitos possíveis, aqueles com as características relevantes para o estudo. Além disso, deve-se

destacar que os dados das avaliações se comportam como um painel de dados (FÁVERO *ET AL*, 2009), em virtude da sua característica de série temporal e dados em *cross-section*, o que significa que, em um dado ano, temos várias unidades diferentes sendo avaliadas, mas que essas unidades também são avaliadas novamente em um ano distinto. Para que as análises dos painéis de dados sejam corretas, é necessário que eles estejam balanceados, ou seja, que as unidades avaliadas sejam as mesmas em todos os anos. Por isso, para as análises quantitativas, houve o balanceamento do painel de dados, com a restrição dos dados aos Programas que possuem fichas de avaliação ao longo dos três triênios (ainda que tenha havido descredenciamento em alguns desses anos).

Assim, o esforço ocorreu no sentido de nem privilegiar os métodos quantitativos nem os métodos qualitativos, optando, inclusive, pela análise conjunta, no terceiro capítulo, das fontes documentais, com análise do discurso, e dos indicadores de produção e resultado, com análise exploratória e estatística descritiva, para que a construção do relato levasse em consideração as duas fontes da forma mais equitativa possível.

Tudo isso foi feito com o objetivo de construir uma análise heurística, de tipologia específica que melhor se adéqua ao objeto de estudo, aumentando assim a validade e a abrangência da investigação científica, de modo a “compensar os pontos fracos inerentes a um método com os pontos fortes do outro (ou, inversamente, os pontos fortes de um aumenta os pontos fortes do outro)” (CRESWELL, 2010, p. 251). Desta forma, é possível perceber o quadro mais geral sobre a configuração, comparando as relações entre as apreciações dos agentes sobre o todo e os desdobramentos destas apreciações em práticas, caminhando para o quadro apontado por Duarte (2009), em que “a “triangulação” não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenômeno em estudo” (p. 14).

2.2. ARTES DE FAZER E DE USAR A AVALIAÇÃO: TRAJETÓRIAS, ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS.

A obra de Certeau (2013) sobre o papel das artes do fazer na invenção do cotidiano é um trabalho vigoroso, resultado de pesquisas de diversas pessoas, sobre um tema que à época ainda não era tão presente em análises de pesquisa social (OLIVEIRA, SGARBI, 2007).

Na apresentação do livro, Giard (2013) resume bem as principais preocupações de Certeau (2013), sobre a necessidade de construir não só uma teoria do cotidiano e dos usos, mas do poder de criação dos sujeitos, ainda que anônimos, operando um deslocamento da

“atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida na prática do desvio no uso desses produtos” (GIARD, 2013, p. 12).

Assim, a sua obra busca recuperar as marcas deixadas pra trás nos objetos – discursos, *habitus*, itens, procedimentos... – pelas diferentes formas de uso que a eles foram atribuídas. Para tanto, de acordo com Giard (2013), Certeau dividiu sua análise em três níveis: “as modalidades da ação, as formalidades das práticas, os tipos de operação especificados pelas maneiras de fazer” (p. 20).

Grosso modo, podemos dizer, então, que Certeau estava preocupado com as maneiras com as formas, as materialidades e os suportes pelos quais a ação criativa acontece, lançando “uma interrogação sobre as *operações dos usuários*, supostamente entregues à passividade e à disciplina” (CERTEAU, 2013, p. 37, grifo do autor).

Todavia, ao contrário do que possa parecer num primeiro momento, a teoria proposta por Certeau não é dos indivíduos, mas, sim, das relações sociais que constroem as formas de uso:

De um lado, a análise mostra antes que a relação (sempre social) determina seus termos, e não o inverso, e que cada individualidade é o lugar onde atua uma pluralidade incoerente (e muitas vezes contraditória) de suas determinações relacionais. De outro lado, e sobretudo, a questão tratada se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou veículo (ibidem, ibidem)

Para andar pelo caminho que sugere Certeau, é imprescindível entender a diferença entre o que ele chama de trajetórias, estratégias e táticas (2013, p. 44). Para ele, as trajetórias são como transcrições, projeções, relatos que por mais precisos que sejam, deixam escapar situações como a forma, os significados e os usos que existiram: “Tem-se então um *traço* no lugar dos atos, uma relíquia no lugar das performances: esta é apenas o seu resto, o sinal de seu apagamento” (ibidem, p. 93, grifo do autor).

Assim, Certeau sugere que pensemos nas modalidades de ação, nas maneiras de fazer e de utilizar as coisas, que pensemos em estratégias e táticas, e no jogo que criam “mediante a estratificação de funcionamentos diferentes e interferentes” (ibidem, p. 87).

Em poucas palavras, podemos dizer que estratégias são as maneiras de uso do forte, e táticas são as maneiras de uso do fraco, já que “a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (ibidem, p. 95, grifo do autor).

Logo, as estratégias são o “cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’” (ibidem, 45).

São ações sobre as relações de força que buscam a criação de um espaço seguro no qual suas regras são válidas. Para isso, é fundamental que a estratégia consiga criar um próprio, um lugar de querer e poder de onde a estratégia opera para proteger-se e buscar conquistas o que lhe é externo.

A ação de construção do próprio demanda “uma vitória sobre o tempo” (ibidem, p. 94), na medida em que se funda um lugar autônomo, no qual a estratégia pode perdurar; “um domínio dos lugares pela vista” (ibidem, ibidem), uma vez que a partir dele é possível dominar um espaço, alterar suas relações de força e expandir suas ações; e legitima-se através de um poder-saber, que organiza em discursos coerentes ideias que de outras forma estariam dispersas.

Podemos afirmar, então, que “As estratégias são, portanto, ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem” (ibidem, p. 96).

Já as táticas são “um cálculo que não pode contar com um próprio, nem portanto com uma fronteira que distingue o outro como totalidade visível. A tática só tem por lugar o do outro. [...] Ela não dispõe de base onde capitalizar os seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias” (ibidem, p. 45-46).

Deste modo, a tática é uma ação sobre o próprio do outro, que busca se valer das regras da estratégia para obter uma vantagem sua, ainda que não possa mantê-la: “Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas” (ibidem, p. 95). Por isso, a tática é um fazer sempre de resistência, pois, ainda que opere de maneira aquiescente ao que lhe diz a estratégia, o faz tendo em vista desejos próprios. Sua única vantagem é a mobilidade que possui em relação ao tempo, ao poder, à visão e ao saber: enquanto as estratégias precisam se fortalecer para vencerem o tempo, e o fazem obedecendo à visão e ao saber que elas mesmas instituíram e que lhes limita, as táticas não têm fidelidade, operam por pura astúcia.

Por esses motivos, enquanto a linguagem da estratégia é o discurso, a da tática é a retórica, a busca pelo convencimento, pela sedução, pela persuasão que permitem modificar, ainda que por alguns instantes, aquilo que o próprio quer, desestabilizando o seu sentido para obter uma vantagem e em seguida recuperá-lo (ibidem).

Adverte-se, contudo, que não existe sentido de exclusão entre retórica e discurso, uma vez que os discursos contêm aspectos retóricos. A retórica de que fala Certeau tem um sentido dos enunciados de persuasão e convencimento que não chegam a se condensar em uma

formação discursiva uma vez que não possuem a regularidade para tanto. São frases, proposições, atos de fala ou unidades de signos que, embora sejam enunciados e embora possam falar sobre diferentes objetos, possuem restrições quanto a sua modalidade enunciativa, já que sempre falam do lugar do outro. Além disso, não necessitam e nem podem organizar uma existência de coerência duradoura, sendo capazes de funcionar somente para aquele golpe particular, não possuindo a regularidade suficiente em sua dispersão para constituírem uma formação discursiva particular, como adverte o próprio Foucault (2008), quando fala sobre os domínios de memória e os enunciados semi-mortos, que são enunciados que guardam poder de verdade por já terem sido ditos um dia, mas cuja modalidade enunciativa enfraqueceu-se a ponto de não mais constituírem uma formação discursiva.

É certo que, por vezes, conceitos como o de retórica pareçam fugidios – e, na verdade, o são, como o próprio Certeau admite – mostrando-se de difícil compreensão ou uso. Contudo, como o próprio autor adverte, aquilo de que fala acontece em um espaço bem definido e que só pode ser apreendido por procedimentos, os quais definem como “esquemas de operações e manipulações técnicas” (ibidem, p. 103).

Então, é preciso, sem dúvidas, entender os próprios conceitos de Certeau como procedimentos particulares, que nos permitem organizar ideias e percorrer leituras. Ao deslocar o uso de sua compreensão passiva e ao deslocar o uso do sujeito que age, Certeau permite pensar as estratégias e táticas enquanto formas de usar os objetos do mundo social, sem que estejam, necessariamente, atreladas a um grupo social específico ou a condições tempo espaciais particulares.

Além disso, conceitos como o de trajetória nos permitem entender que, em alguns momentos, com as fontes disponíveis, não é possível entender as estratégias e táticas – as formas de agir – mas tão somente relatar sobre o que aconteceu – e não como se usou o que aconteceu.

Finalmente, existe em Certeau uma utilização dos procedimentos de Foucault e Bourdieu. Diante da consciência de que seus objetos acontecem dentro de um comércio intelectual e social, que cria as condições de sua existência, Certeau (2013) entende que é preciso uma forma de apreender as condições nas quais as artes de fazer ocorrem.

Neste sentido, o autor começa analisando a teoria proposta por Foucault, reconhecendo o poder que os procedimentos foucaultianos têm para descrever e explicar o funcionamento do *próprio*, especialmente no sentido do saber e da ordenação que cria a partir de seus lugares teóricos, em relação com o adensamento que os faz acontecer enquanto discurso. O que os procedimentos foucaultianos não conseguem, entretanto, é descrever e

explicar “o que é que acontece com outros procedimentos, igualmente infinitesimais, que não foram ‘privilegiados’ pela história, mas nem por isso deixam de exercer uma atividade inumerável entre as malhas das tecnologias instituídas” (ibidem, p.110). Assim, os procedimentos foucaultianos encontram seu limite no que se condensa a ponto de formar um *próprio*, e dos sentidos do saber e da ordenação desse próprio.

Em relação à Bourdieu, Certeau (2013) explora o poder dos procedimentos em explicar as regras do jogo (*habitus*) e delimitar onde o jogo acontece (campo). De maneira semelhante ao que fala sobre Foucault, Certeau defende que os procedimentos de Bourdieu são eficazes para apreender o próprio, nos sentidos de sua economia: como e qual é o mercado, o que se compra, por que se compra, quanto paga.

Mas, afirma Certeau (ibidem), os procedimentos de Bourdieu limitam-se quando “sempre supõe o duplo vínculo dessas práticas a um lugar próprio (patrimônio) e um princípio coletivo de gestão (a família, o grupo). O que acontece, porém quando esse duplo postulado está ausente?” (ibidem, p. 116). Limitam-se ainda quando compreende a estratégia em sentido restrito, já que não existe “intenção estratégica” de escolher a melhor opção possível, “mas apenas um ‘mundo presumido’ como a repetição do passado” (ibidem).

Nesta abordagem, um dos sentidos de ruptura que se coloca tradicionalmente entre Bourdieu e Certeau é a relação que os usuários constroem com o espaço. Tomando por base a ausência de um próprio e de uma gestão, bem como a relação entre intenção estratégica e estratégica enquanto *habitus*, se pode pensar a forma como o espaço das cidades é usado a partir um ponto de vista tático, tendo em vista obter as melhores vantagens possíveis em seus deslocamentos, mas o fazem sem que criem um campo específico, sem que haja a condensação de um *habitus*, ou uma espécie de gestão (dos capitais, da *doxa*), e o fazem dentro de um próprio que não é deles, já que não decidem as rotas de ônibus, os fluxos das vias, etc. Ou, como resume Dosse (2013): “O espaço praticado para Certeau, se encarnava no caminhar de seus habitantes. Ele estabeleceu uma distinção entre a cidade, que considerava como uma língua, um campo de possíveis, e o ato de caminhar que a atualizava e advinha *de enunciações dos pedestres*” (p. 90).

Em suma, Certeau reconhece a importância e o poder dos procedimentos propostos por Foucault e por Bourdieu, mas pretende expandi-los, sobretudo para lidar com as táticas e a retórica. Além disso, a teoria proposta por Certeau é bastante fugidia, não dando conta de aspectos como a economia das artes do fazer, a sua relação com os subespaços do espaço social ou a maneira como as estratégias conseguem se condensar em um discurso. Por isso, tomando por base as considerações de Certeau, constrói-se essa tese utilizando como base os

seus procedimentos, bem como os de Bourdieu, com foco, sobretudo, em entender a economia e a espacialização social das trajetórias, estratégias e práticas; e os de Foucault, tendo em vista perceber como os enunciados se estruturam, como se dá sua relação com a produção social e a sua materialidade, enfim, como os discursos estruturam seu(s) sentido(s).

2.3. CAMPO, CAPITAL E *HABITUS*.

Existe no livro *Questões de Sociologia* (BOURDIEU, 2003b) um texto chamado “Algumas propriedades dos campos” no qual Bourdieu afirma que os campos funcionam sincronicamente como “espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem da sua posição nesses espaços e que podem ser analisadas independentemente das características dos seus ocupantes (em parte determinada por elas)” (p. 119).

Neste sentido, Bourdieu (2003b) diz que existem leis gerais dos campos, como a existência do *habitus*, as posições de dominante e dominado, o sentido de luta conservativa e não necessariamente antagônica pela estrutura de distribuição de capitais, o sentido e o conhecimento práticos dos princípios do jogo, as estratégias enquanto fins não calculados; e também leis específicas, conectadas à história do campo, “ao que foi acumulado no decorrer das lutas anteriores, [e que] orienta as estratégias posteriores” (ibidem, p. 120), como o valor que as produções intelectuais possuem para o campo científico, não obstante seu baixo valor em capital econômico.

Cada campo social estrutura-se como um recorte do espaço social, em que “se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão” (ORTIZ, 1983, p. 19), mas de maneira que a luta deve se dar com o reconhecimento de “certo número de interesses fundamentais, a saber tudo o que está ligado à própria existência do campo” (BOURDIEU, 2003b, p. 121).

Vê-se, então, que cada campo possui certo grau de autonomia, o qual é relativo à capacidade do campo em manter-se protegido das lutas externas e de criar barreiras de acesso àqueles que nele desejam entrar; e é construído a partir da capacidade que o campo possui de construir uma relação específica e valorosa de distribuição (acumulação e rendimentos) dos seus capitais (BOURDIEU, 1983).

Portanto, as lutas em um campo caracterizam-se como a disputa pela autoridade de “falar e agir legitimamente” (ibidem, p. 123) sobre determinado tema, a partir do acúmulo de um capital específico e ocupação de posições sociais específicas, as quais são reconhecidas pelos próprios agentes, que, embora concorrentes, têm como agência comum a manutenção do

próprio campo, por ele permiti-lhes o acúmulo e utilização de capitais que lhes garantem vantagens no espaço social como um todo – e, também por isso, ao desenvolverem suas táticas, os agentes não ameaçam diretamente as estratégias que orientam o campo, pois, no limite, dele precisam para sobreviver.

Nesse caso, capital é uma analogia com a definição de Marx para capital econômico, querendo dizer que, também nas dimensões cultural, simbólica, etc., o mero acúmulo de determinado item permite a geração de lucros e vantagens – as quais estão dificilmente acessíveis àqueles que não detêm esse volume de capital:

Capital, que leva tempo para ser acumulado em suas formas incorporadas ou de objeto, e que, enquanto capacidade potencial para produzir lucros e reproduzir-se em formas idênticas ou ampliadas, contém a tendência para persistir em sua forma, é uma força inscrita na objetividade das coisas de forma que nem tudo é igualmente possível ou impossível (BOURDIEU, 1986b, p. 1-2, tradução nossa)².

As posições no campo podem ser resumidas a dominantes e dominantes, de acordo com o volume que os agentes detêm do capital social relevante para o campo: “Os agentes que ocupam o primeiro polo são justamente aqueles que possuem um máximo de capital social; em contrapartida, aqueles que se situam no polo dominado se definem pela ausência ou raridade do capital social específico que determina o espaço em questão” (ORTIZ, 1983, p. 21).

Por certo, agentes em posição dominante possuem maiores condições de perpetuar suas posições através da manutenção do tipo de capital valorizado, da distribuição ordinária de capital, das possibilidades de acúmulo, dos lucros obtidos através da mobilização do capital: “ao polo dominante correspondem às práticas de uma ortodoxia que pretende conservar intacto o capital social acumulado; ao polo dominado, as práticas heterodoxas que tendem a desacreditar os detentores reais de um capital legítimo” (ORTIZ, 1983, p. 23).

Porém, independentemente da posição e do conjunto de práticas em movimento por um agente, todos aqueles dentro de um campo reconhecem e expressam certo grau de concordância sobre as regras elementares de seu jogo e agem na disposição última de manter o campo funcionando: “O campo de discussão que a ortodoxia e a heterodoxia desenham, através de suas lutas, se recorta sobre o fundo do campo da *doxa*, conjunto de pressupostos que os antagonistas admitem como sendo evidentes, aquém de qualquer discussão, porque constituem a condição tácita da discussão” (BOURDIEU, 1983, p. 145, grifo do autor).

² “Capital, which, in its objectified or embodied forms, takes time to accumulate and which, as a potential capacity to produce profits and to reproduce itself in identical or expanded form, contains a tendency to persist in its being, is a force inscribed in the objectivity of things so that everything is not equally possible or impossible”.

Dentro de um campo, podem existir, resumidamente, duas estratégias de utilização dos capitais e dois tipos de deslocamentos (BOURDIEU, 2007a). O conjunto de estratégias de reprodução visa à manutenção dos capitais, com base na relação entre “o volume e a estrutura do capital a ser reproduzido” (ibidem, p. 122) e das condições dos instrumentos de reprodução. Esse conjunto de estratégia de utilização está mais próximo dos deslocamentos verticais, ascendentes ou descendentes, em que o agente se move dentro do mesmo espaço social – no caso, o campo.

Por outro lado, existem as estratégias de reconversão, que permitem a mudança “de uma espécie de capital para uma outra ou de uma subespécie de capital econômico ou de capital cultural para uma outra” (ibidem, 123). Pela característica de mudança, essas estratégias estão mais conectadas aos deslocamentos transversais, nos quais um agente sai de um campo e entra em outro.

Percebe-se então que a disputa pelos capitais no campo é dinâmica, no sentido que, enquanto os dominantes tendem a assumirem uma posição conservadora, e os dominados, uma posição ou aquiescente ou subversiva, mas, de qualquer forma, de modo que se aceita as regras do jogo, sobretudo os dominados buscarão fortalecer suas estratégias de reprodução para deslocarem-se verticalmente, ao mesmo tempo em que podem buscar estratégias de reconversão com o objetivo de acelerar seu deslocamento – ou mesmo buscarem outro campo.

Sejam como forem, as ações no campo ocorrem de acordo com a contribuição significativa do *habitus*, que pode ser definido como a disposição incorporada pelos agentes, que orienta suas práticas, seus discursos, suas escolhas e estratégias – ainda que eles não tenham consciência disso: “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações*” (BOURDIEU, 1983, p. 65, grifo do autor).

Ema adição, o *habitus* também se comporta como os “esquemas de informação que lhes permitem produzir pensamentos e práticas orientadas e reguladas sem intenção de sentido ou sem obediência consciente a regras explicitamente percebidas como tal³” (BOURDIEU, 1986a, p. 40, tradução nossa).

Destarte, o *habitus* é um esquema presente em um campo, formado em sua história, nas relações sociais que comporta e na distribuição de capitais que lhe são circunscritos, que orienta os agentes sem que, muitas vezes, eles percebam o sentido e as regras de suas práticas:

³ « schèmes informationnels qui leur permet de produire des pensées et des pratiques sensées et réglées sans intention de sens et sans obéissance consciente à des règles explicitement posées comme telles ».

“é toda a história do jogo, todo o passado do jogo, que estão presentes em cada ato do jogo” (idem, 2003, p. 122).

Há momentos, entretanto, que o *habitus* sofre uma clivagem em virtude de as regras apontarem para caminhos distintos, quando não contraditórios. Para Catani (2008) o “*habitus* clivado” é “produto da conciliação de contrários” (p. 62), “movido por tensões e contradições” (p. 61), que leva o agente a ter de alterar o *habitus* originário, conciliando-o com o que agora se lhe exige dele.

A existência das regras gerais, citadas anteriormente, permite-nos pensar em determinada homologia entre os campos (BOURDIEU, 1989), ou seja, numa relação de certa equivalência entre posições, capitais e *habitus* dos diferentes campos. Assim, Bourdieu (ibidem) afirma que o sentido da homologia é o da “semelhança na diferença, como uma identidade de condição [... de modo que] não há dúvida de que a mesma estrutura – entendida como *invariante* das formas das diferentes distribuições – se encontra, ela própria, nos diferentes campos” (p. 154).

Por isso, pela sua natureza condicional, a homologia (entre posições em diferentes campos, por exemplo), não exclui a dependência causal, ou seja, o sentido de que existe hierarquia entre os capitais e que, por isso, ainda que exista homologia entre os campos, o que acontece em um campo pode causar o que acontece em outro, como se vê, em última instância, ocorrer com o campo econômico:

Importa, com efeito, restabelecer uma justa hierarquização, quer dizer, das espécies de capitais. O conhecimento da hierarquia dos princípios de divisão permite definir os limites em que operam os princípios subordinados e, a par disso, os limites das similitudes ligadas à homologia; as relações dos outros campos com o campo da produção econômica são ao mesmo tempo relações de homologia estrutural e relações de dependência causal (ibidem, ibidem).

Então, embora exista homologia entre os campos, permitindo que, por exemplo, exista uma identidade condicional entre a posição dominada que os intelectuais ocupam no campo do poder e a que os operários ocupam no campo econômico, ou mesmo no campo social como todo (ibidem), essa homologia é circunstanciada, posto que condicional, a um elemento específico, qual seja a posição no campo, e, por isso, não exclui as relações entre os campos, no recorte mais amplo do espaço social, tampouco exclui as relações entre os capitais.

Bem, com os conceitos acima, é possível pensar o espaço, as regras e os porquês das estratégias e práticas ocorrerem, bem como as relações entre os diferentes espaços que delas fazem uso, inclusive, em sua relação desigual de distribuição de poder, e em suas hierarquias sociais.

2.4. CAMPO CIENTÍFICO.

Em um dos seus primeiros textos sobre o campo científico, Bourdieu (1975a) faz questão de promover uma dessacralização do campo, ao lembrar que, não obstante uma aparente busca por um objeto desinteressado economicamente, o campo científico é um campo como qualquer outro: “O universo “puro” da ciência mais pura é um campo social como outro, com suas relações de força e seus monopólios, suas lutas e suas estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* possuem formas específicas⁴” (p. 91, grifo do autor, tradução nossa).

Em obra posterior, Bourdieu (2003a) continua falando sobre a questão, argumentando que mesmo o aparente desinteresse econômico do campo científico, quando visto mais de perto, é um interesse específico, partilhado por todos os campos cujo capital mais importante é de natureza simbólica: “o interesse ‘puro’, desinteressado, é um interesse pelo desinteresse, forma de interesse que convém a todas as economias dos bens simbólicos, economias antieconômicas, nas quais, de alguma maneira, é o desinteresse que ‘compensa’” (ibidem, p. 31).

Ao trazer o espaço social em que a ciência é produzida para o conceito de campo, Bourdieu permite que se lhe apliquem os conceitos desse tipo específico de jogo, como a ideia de que o campo científico possui um capital específico em disputa, qual seja o capital científico, que pode ser caracterizado como “uma espécie particular de capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico” (BOURDIEU, 2003a, p. 26).

A disputa pelo capital científico é feita em relação com a disputa por uma forma específica de capital social, que é a “autoridade científica” (BOURDIEU, 1975a, p. 95; idem, 1983, p. 123), a qual pode ser “compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado” (ibidem, p. 123-124). Dentre outras coisas, a autoridade científica possibilita aos agentes o incremento de suas estratégias de reprodução e reconversão de

⁴ « L’univers « pur » de la science la plus « pure » est un champ social comme un autre, avec ses rapports de forces et ses monopoles, ses luttes et ses stratégies, ses intérêts et ses profits, mais où tous ces *invariants* revêtent des formes spécifiques ».

capitais, através “do poder de impor a definição de ciência [...] mais próxima de seus interesses específicos⁵” (idem, 1975a, p. 96, tradução nossa).

Posteriormente, Bourdieu (2003a) redistribui a relação do campo com o capital científico e a autoridade científica, indicando a existência de dois capitais científicos, um deles conectado mais ao capital social e ao capital político, no sentido em que é obtido a partir de uma relação institucional; e outro, eminentemente simbólico, bastante específico, e associado diretamente ao reconhecimento:

de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os ‘colégios invisíveis’ de eruditos unidos por relações de estima mútua) (ibidem, p. 35).

Assim, o acúmulo de capital científico e a obtenção da autoridade científica pode se dar através de duas formas razoavelmente distintas. O capital científico incorporado (também classificado por Bourdieu como “puro”) é específico do campo, e é obtido pelos produtos científicos que o agente consegue construir, especialmente quando sua produção se dá em cenários onde há poucos itens disponíveis (ibidem). Esses produtos são considerados científicos quando reconhecidos pelos pares como tal, em “função do valor distintivo de seus produtos e da originalidade (no sentido da teoria da informação) que se reconhece coletivamente a contribuição que ele traz aos recursos científicos já acumulados” (idem, 1983, p. 131).

Por outro lado, o capital científico institucional é acumulado através de reconversões de capital social e de capital político, por meio de “participação em comissões, bancas (de tese, de concursos), colóquios mais ou menos convencionais no plano científico, cerimônias, reuniões etc.” (idem, 2003a, p. 36). Por isso, seus produtos não são reconhecidos pelos pares a partir de ideias como valor distintivo ou originalidade, mas, sim, pela contribuição geral que trazem à ordenação do campo.

No tocante às formas de transmissão, o capital científico específico é difícil de ser transmitido, pois costuma ser armazenado sob uma forma incorporada e pouco objetivada (BOURDIEU, 1983), já que esse capital envolve conjunção de um esforço pessoal, do agente

⁵ « le pouvoir d'imposer la définition de la science [...] la plus conforme à ses intérêts spécifiques ».

sobre si mesmo (BOURDIEU, 1979) e o reconhecimento dos pares (BOURDIEU, 1975a, 1983, 2003a), conforme resume o autor: “O capital científico ‘puro’, que, fragilmente objetivado, tem qualquer coisa de impreciso e permanece relativamente indeterminado, tem sempre alguma coisa de carismático (na percepção comum está ligado à pessoa, aos seus ‘dons’ pessoais, e não pode ser objeto de uma ‘portaria de nomeação’)” (idem, 2003a, p. 36).

A transmissão do capital científico institucionalizado é mais simples, ocorrendo de maneira semelhante à de outros capitais burocráticos (ibidem), a qual está apoiada no cumprimento de requisitos normativos, como o pagamento de taxas, e de utilização de instrumentos burocráticos, como formulários, fichas de inscrição, etc. (BOURDIEU, 1993). A diferença, para Bourdieu (2003a), reside no fato de que, no campo científico, a transmissão perde sua representação de neutralidade (por exemplo, para obter uma carteira de identidade, não é julgada a competência, mas apenas se foram cumpridos requisitos burocráticos, havendo, portanto, uma neutralidade), e adquire ares de eleição: “ainda que, em alguns casos, deva assumir a aparência de uma ‘eleição’ ‘pura’, por exemplo, por meio de concursos que podem, de fato, estar muito próximos dos concursos de recrutamento burocrático, no qual a definição do posto está, de algum modo, pré-ajustada à medida do candidato desejado” (ibidem, p. 37).

Quanto à reconversão, Bourdieu (ibidem) indica que os retornos em virtude do capital político tendem a acontecer mais rapidamente e mais facilmente, em comparação com o acúmulo direto de capital científico “puro” através da reconversão de capital cultural em produtos científicos; o que ocorre, provavelmente, em virtude de o poder científico institucionalizado permitir controlar os meios de produção científica e também por esse tipo de capital possuir formas mais simples de transmissão.

Finalmente, quanto às posições e às estratégias dos agentes, Bourdieu (2003a) afirma que, de maneira geral, os agentes se distribuem entre dois extremos: “num extremo, os detentores de um forte crédito específico e de um frágil peso político, e, no extremo oposto, os detentores de um forte peso político e de um frágil crédito científico” (p. 38), sendo raros, contudo, os casos de agentes cuja acumulação, posição e atuação se dê com apenas uma forma de capital científico.

Contudo, com baixa dependência de como acumularam seu capital, os agentes no campo científico também se organizam entre dominantes e dominantes, os quais, no caso Bourdieu se refere como “pretendentes” (1983, p. 137).

Os dominantes valem-se de estratégias de conservação (ibidem) para manter as regras do campo como estão. Essas estratégias mobilizam tanto o capital científico incorporado

quanto o institucionalizado para construir barreiras de acesso e controlar as práticas de produção, circulação, reprodução e consumo dos bens científicos: “Em especial, mediante o domínio que assegura sobre as instâncias e os instrumentos de consagração, academias, dicionários, prêmios ou distinções [...], o poder científico institucional [...] chega a produzir o efeito de halo quase carismático, especialmente sobre os jovens pesquisadores” (idem, 2003a, p. 39).

Já os pretendentes utilizam-se de dois conjuntos distintos de estratégias: de sucessão e de subversão. As estratégias de sucessão são baseadas no seguimento previsível das regras e do que se espera dos pretendentes, e envolvem, frequentemente “emprestar as qualidades científicas daqueles dos quais dependem para sua carreira e que podem assegurar-se assim de clientelas dóceis e de todo cortejo de citações de complacência e de homenagens acadêmicas” (ibidem).

Os pretendentes usam também de estratégias de subversão (BOURDIEU, 1983), baseadas na acumulação de capital científico incorporado através da construção de produtos científicos mais distintos e originais, mas que, por isso mesmo, são mais caros e arriscados, uma vez que colocam em ameaça a própria estrutura de dominação existente no campo.

Para encerrar esta seção, é preciso discutir um pouco a homologia, teórica e prática, entre os campos científico e universitário. De um ponto de vista teórico, existe uma grande homologia na produção de Bourdieu entre esses três campos. De fato, quando se lê, por exemplo, o *homo academicus* (2008), Bourdieu fala bastante em campo universitário, e, há momentos no texto, o equipara ao campo científico (p. 34) ou que o descreve de maneira muito semelhante ao campo científico (p. 106-113). Por outro lado, existem construções sobre o campo universitário que parecem escapar ao que se escreve em outros lugares sobre o campo científico, como quando se aborda, por exemplo, a importância do ensino para o primeiro ou a existência de agentes não universitários dentro do campo científico.

Assim, de um ponto de vista prático, há instituições de pesquisa científica que não são universitárias, como é o caso do Instituto Nacional de Pesquisa Agrônômica de Paris (INRA), na França, mencionado por Bourdieu (2003a) em seu texto sobre os usos das ciências sociais; ou a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), no Brasil.

Contudo, no caso brasileiro, quase a totalidade da pesquisa científica é feita em universidades (CLARIVATE, 2017) e pelo menos 86% dos programas acadêmicos de pós-graduação estão em universidades (CAPES, 2018b). Assim, no Brasil, existe uma homologia muito grande entre o campo científico e o campo universitário, conduzindo a estruturas semelhantes entre os dois campos. Nesse sentido, nesta tese, optou-se por utilizar o termo

campo científico, em virtude de o estudo voltar-se para a pós-graduação *stricto sensu*, principalmente instância de formação de cientistas no país, cujas regras de avaliação estão voltadas, sobretudo, para os produtos científicos reconhecidos pelos pares como tal.

2.5. ESTADO, CAMPO DO PODER E CAMPO ADMINISTRATIVO.

De acordo com Bourdieu (2012), o conceito de Estado é um tanto provisório e impreciso, mas pode ser entendido a partir de sua relação com o campo do poder e o monopólio da violência física e simbólica:

Se eu tivesse que apresentar uma definição provisória daquilo que chamamos de Estado, eu diria que o setor do campo do poder, que nós podemos chamar de “campo administrativo” ou de “campo da função pública”, aquele setor que pensamos especificamente quando falamos de Estado sem muita precisão, se define pela posse do monopólio da violência física e da violência legítima⁶ (p. 14, tradução nossa).

Ainda segundo Bourdieu (*ibidem*), uma das questões que surge quando pensamos o Estado é o duplo sentido etimológico contido pela palavra, que tanto evoca o “campo da função pública”, em seu sentido de gestão da coisa coletiva, quanto a autoridade, o ente de onde emana o poder para exercer essa gestão. Assim, confundem-se os sentidos do que é público e do que é oficial. Esse quiproquó é benéfico ao campo da função pública, pois lhe permite criar um sentido de externalidade, pelo qual os interesses do campo adquirem aparência de interesses coletivos (*ibidem*).

Na entrevista concedida a Wacquant, Bourdieu (1993) define o campo do poder como "o sistema de posições ocupadas pelos detentores de diversas formas de capital, os quais circulam nos campos relativamente autônomos que compõem uma sociedade avançada"⁷ (p. 20, tradução nossa). Deste modo, o campo do poder não é um campo autônomo em si, mas um campo formado por agentes deslocados transversalmente e por capitais reconvertidos de outros campos autônomos, como o campo científico, o campo econômico, o campo literário, e outros: “neste espaço, podem ser achados sub-espacos que correspondem a vários *campos*: os

⁶ « Si jê devais donner une définition provisoire de ce que l'on appelle “l'État”, jê dirais que Le secteur du champ du pouvoir, qu'on peut appeler “champ administratif” ou “champ de la fonction publique”, ce secteur auque on pense particulièrement quand on parle d'État sans plus précision, se définit par La possession du monopole de la violence physique et symbolique legitime ».

⁷ “System of positions occupied by the holders of the diverse forms of capital which circulate in the relatively autonomous fields which make up an advanced society”.

campos intelectual e artístico, o campo dos altos serviços públicos, o campo do poder econômico, o campo religioso, etc.⁸” (ibidem, p. 21, grifo do autor, tradução nossa).

Esse sistema de posições, afirma ele mais tarde na entrevista, só é acessível para aqueles que possuem um grande volume de capitais específicos – os quais, se infere, podem se repetir de sociedade em sociedade (como o econômico) ou mudar (como as várias formas de capital cultural ou simbólico, ou a presença marcante do capital religioso em determinadas sociedades, por exemplo), a depender dos *habitus* presentes em determinada espaço social.

A junção dos dois textos, de Bourdieu (2012) e de Bourdieu e Wacquant (1993), permite-nos entender o sentido gerencial da palavra Estado enquanto um setor específico do campo do poder, conhecido também como “campo administrativo” ou “campo da função pública”, no qual agentes de diversos outros campos disputam, através do seu conjunto de capitais, o controle, tanto político quanto administrativo, sobre a gerência da coletividade, operando a partir da ambiguidade entre o público e o oficial, para construir e utilizar procedimentos de ordenação simbólica como os discursos e as classificações oficiais.

Para este fim, uma das principais funções do Estado em seu sentido gerencial é produzir e oficializar categorias sociais, as quais permitirão medir e conhecer seus governados, mas também reduzir a sua utilização do seu capital simbólico (BOURDIEU, 2012). Esse processo ocorre, sobretudo, a partir da produção da retórica oficial, dentro da qual não falamos somente por nós, mas também pelo Estado enquanto sentido de “autoridade”, ou seja, por um todo coletivo: “Um dos problemas dos membros de comissões, sejam eles quem forem, é de se convencer e de convencer aos outros que eles não falam somente por eles mesmos, mas que eles falam em nome de uma instância superior a definir e a fazer existir”⁹ (ibidem, p. 79, tradução nossa).

Contudo, o Estado não apoia sua ação somente no capital simbólico e em seus produtos de classificação e nomeação. Ainda de acordo com Bourdieu (1993), o Estado vale-se de grandes concentrações de capital de força física, capital econômico, capital informacional, além de capital jurídico (uma forma de capital simbólico).

Neste sentido, diante da concentração de capitais e do papel do Estado, o autor (1993, 2012) não nega o centro da tese marxista (da função do Estado como órgão a serviço dos dominantes, mesmo por que, de modo geral, o campo do poder seria o campo dominante),

⁸ “within this space, sub-spaces can be found which correspond to various *fields*: the intellectual and artistic fields, the field of higher civil service, the field of economic power, the religious field, etc.”.

⁹ « Un des problèmes des membres de commissions, quels qu'ils soient, est de se convaincre et de convaincre qu'ils ne parlent pas seulement pour eux-mêmes, mais qu'ils parlent au nom d'une instance supérieure à définir et à faire exister ».

mas argumenta que ela é insuficiente, por 1) substituir o Estado neutro da tradição liberal anterior por um Estado extremamente interessado e maligno; 2) não dizer muito a respeito da estrutura e do funcionamento do Estado (apenas sobre sua função última).

Assim, tão importante quanto perceber a função de dominação do Estado, é compreender a trajetória que permitiu a determinadas frações dos campos autônomos concentrar tantos recursos simbólicos ao ponto de poderem participar do campo administrativo, ou mesmo chegarem a operá-lo: “Uma das questões históricas que se coloca [...] é a de saber por que e como há podido se operar esta concentração de recursos simbólicos, do oficial e do poder específico que concede acesso ao oficial¹⁰” (BOURDIEU, 2012, p. 111, tradução nossa). Com passar do tempo, tornam-se capazes de impor uma dinâmica segundo a qual os dominantes no campo do poder mantêm a estrutura de herança que garante a permanência das posições e dos capitais, bem como incute nos herdeiros a vontade de reclamar a posse desses bens (BOURDIEU, 1993).

O exemplo que Bourdieu (2012) nos oferece a respeito disso é como o diretor de uma escola organiza os horários dos professores, ou seja, como se constrói a ordem escolar: “O poder do diretor se exerce pela manipulação dos tempos dos professores: os professores mais antigos podem ter um bom aproveitamento do tempo, como se diz; os professores jovens recebem os aproveitamentos de tempo fissurado, disperso, que ninguém mais quis¹¹” (p. 273, tradução nossa).

Nota-se, então, que uma fração da ordem social do campo da educação escolar é construída a partir de uma ordenação simbólica, que permite ao diretor transformar em oficial um horário escolar, oferecendo retornos diferentes para os professores, na classificação de Bourdieu, de acordo com o seu tempo de escola. Portanto, o retorno não vem do acúmulo do capital cultural ou do capital escolar, possivelmente os principais capitais deste campo, mas de um atributo do poder obtido através da concentração do capital simbólico, o qual opera por meio do conhecimento e do reconhecimento: “Por capital simbólico, eu entendo a forma de capital que nasce da relação entre uma espécie qualquer de capital e dos agentes em interação de modo a conhecer e reconhecer essa espécie de capital. O capital simbólico, como diz a

¹⁰ « Une des questions historiques qui se posent [...] est celle de savoir pourquoi et comment a pu s’opérer cette concentration de ressources symboliques, de l’officiel et du pouvoir spécifique que donne l’accès à l’officiel ».

¹¹ « Le pouvoir du proviseur s’exerce par la manipulation du temps des professeurs : le vieux professeurs peuvent avoir un bon emploi du temps, comme on dit ; les jeunes professeurs rmassent les emplois du temps éclatés, dispersés, dont personne ne veut ».

palavra, se situa na ordem do conhecimento e do reconhecimento¹²» (BOURDIEU, 2012, p. 302).

Então, o que parece acontecer é que alguns agentes, ao acumularem certa quantidade e certa diversidade de capitais em seus campos autônomos originários, e ao cumprirem determinadas condições específicas de acesso, conseguem ingressar no campo do poder, através de um deslocamento transversal, apoiado numa reconversão de capitais (BOURDIEU, 2007a). Contudo, no novo campo, as disputas passarão a ocorrer de outra forma. Para este entendimento, é fundamental recuperar o texto de Bourdieu sobre o campo político (que também integra o campo do poder), no qual ele afirma que, embora o ingresso no campo político dê-se através de requisitos como tempo livre para “politicar” e votos dos outorgantes do mandato, uma vez dentro do campo, é outro o conjunto de regras:

o fato de o campo político ser autônomo e ter sua lógica própria, lógica que está no princípio dos posicionamentos daqueles que nele estão envolvidos, implica que existe um interesse político específico, não automaticamente redutível aos interesses dos outorgantes do mandato. Há interesses que se definem na relação com as pessoas do mesmo partido ou contra as pessoas dos outros partidos. O funcionamento do campo produz uma espécie de fechamento (BOURDIEU, 2011, p. 199).

E o que leva os agentes em posição dominante em um campo autônomo, seja ele qual for, a se arriscarem no campo do poder ou em um de seus subcampos, como o campo da administração ou o campo político? O que os leva a arriscarem a acumulação excessiva que possuem? De acordo com Bourdieu (2012), esse risco é corrido pela presença no campo do poder de uma espécie de meta-capital, capaz de influenciar outros capitais e outros campos:

Estas diferentes formas de acumulação de capital militar, econômico, simbólico são interdependentes e formam um todo, e esta totalidade que forma a especificidade do Estado. A acumulação, pelo mesmo poder central, de diferentes espécies de capital formam um tipo de meta-capital, ou seja, um capital que tem a propriedade particular de exercer poder sobre outros capitais. [...] Entre outras definições possíveis, nós podemos dizer que o Estado é *meta*, que é um poder sobre outros poderes. [...] O Estado, enquanto detentor de um meta-capital, é um campo no qual os agentes lutam para possuir um capital que concede poder sobre os outros campos¹³ (BOURDIEU, 2012, p. 311-312, grifo do autor, tradução nossa).

¹² « Par capital symbolique, j’entends cette forme de capital qui naît de la relation entre un espèce quelconque de capital et des agents socialisés de manière à connaître et reconnaître cette espèce de capital. Le capital symbolique, comme le mot le dit, se situe dans l’ordre de la connaissance et de la reconnaissance ».

¹³ « Ces différentes formes d’accumulation de capital militaire, économique, symbolique sont interdépendants et forment un tout, et c’est cette totalisation qui fait la spécificité de l’État. L’accumulation, par le même pouvoir central, de différentes espèces de capital engendre une sorte de méta-capital, c’est-à-dire un capital qui a la propriété particulière d’exercer du pouvoir sur le capital. [...] Entre autres définitions possibles, on pourrait dire que l’État est *meta*, que c’est un pouvoir au-dessus des pouvoirs. [...] l’État, en tant que détenteur d’un méta-capital, est un champ à l’intérieur duquel les agents luttent pour posséder un capital qui donne pouvoir sur les autres champs ».

Assim, é precisamente a posse desse meta-capital que atrai os agentes para que se desloquem de seu campo e busquem acessar o campo do poder ou seus subcampos.

Se pensarmos que um dos principais produtos disponíveis no campo administrativo é a produção de discursos oficiais e a autoridade que emana deles (BOURDIEU, 2012), e que a autoridade de um discurso tem como requisitos um “locutor legítimo [...], situação legítima [...], destinatários legítimos [... e] formulado nas formas fonológicas e sintáticas legítimas sintaxe legítimas” (BOURDIEU, 1977, p. 8), não é desprezível a possibilidade de criar meta-discursos que podem modificar campos autônomos, inclusive aqueles diferentes do originário do agente enunciador.

Feitas essas considerações, para esta tese interessa, especificamente, a relação entre o campo administrativo e o campo científico, no sentido em que, em virtude da hierarquização dos capitais e da casualidade entre campos, o primeiro é capaz de construir regulações que afetam o segundo através da construção de um discurso oficial de avaliação de resultados, o qual referenda ou redefine a distribuição tradicional do capital simbólico do campo científico, provocando uma dinâmica de clivagem com poder para modificar o *habitus* e a estrutura tradicional de acumulação e retribuição de outros capitais, para além do simbólico.

Logo, embora o campo administrativo não diga diretamente como o *habitus* do campo científico deve ser formado, a partir de um conjunto de usos estratégicos e táticos, que colocam em movimento a posição hierarquicamente superior do capital simbólico do campo administrativo, é possível causar uma modificação, com a exigência de novos produtos, de novas formas de legitimação dos capitais; alterando, conseqüentemente, as regras do mercado de bens simbólicos, o valor dos produtos até então oferecidos pelos agentes do campo científico, e as condições de legitimidade necessárias para que o discurso acadêmico seja considerado um bem de autoridade (BOURDIEU, 1977).

Esse processo, contudo, não é feito sem disputas, já que o campo administrativo, enquanto fração do campo do poder, é formado, inclusive, por agentes do campo científico, o que faz com que, no processo de construção do discurso oficial de classificação, esses agentes busquem garantir a preservação do *habitus* de seu campo autônomo originário e coloquem em curso ações de resistência, que são “os mecanismos que o microcosmo [o campo] aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (BOURDIEU, 2003a, p. 21), sendo o mais comum a “refração”, que consiste na retradução das demandas externas em formas específicas e familiares ao campo (ibidem). O sucesso nesta tarefa, entretanto, dependerá não só da capacidade de autonomia dos campos originários, mas da disputa dentro do próprio campo administrativo, a qual

ocorrerá de acordo com regras próprias, e não em concordância somente com as regras dos campos originários.

Assim, é importante lembrar que, como ensina Elias (2008), embora os jogadores e o tabuleiro sejam os mesmos, mudanças nas regras podem modificar completamente as opções de jogadas. Portanto, apesar de o campo administrativo ser formado por agentes de outros campos autônomos, o sucesso nas disputas naquele campo dependerá não do *habitus* e do poder que levou os agentes a acumularem capital em seu campo originário e se deslocarem para o campo administrativo, mas de suas capacidades dentro do próprio campo administrativo.

Por isso, é muito importante entender a acumulação histórica das interações e relações entre o campo científico e o campo administrativo, pois ela nos permite compreender as mudanças no *habitus*, na estrutura de remuneração e acumulação dos capitais, bem como os movimentos de resistência e conformidade, os quais estão conectados às retribuições obtidas pelos agentes tanto no campo administrativo quanto no campo científico, e pelos esforços do campo científico em se manter isolado e autônomo.

2.6. ESTADO AVALIADOR E DEMOCRACIA DELEGATIVA.

De um ponto de vista histórico, neste trabalho é tomada como referência uma forma específica do Estado, qual seja a do Estado Avaliador. Guy Neave (1988) usa esse conceito para explicar as mudanças na atuação dos governos europeus a respeito, sobretudo, da Educação Superior¹⁴.

Embora a avaliação não fosse um fenômeno novo, este tipo de Estado se fortalecera na década de 1980 e ganhara contornos particulares através da criação de um sistema em que a alocação de recursos se vincula ao atendimento de objetivos (NEAVE, 1988).

Assim, ainda que o processo de avaliação possa nem sempre ser “mandatório” para aqueles que estão sendo avaliados, o estabelecimento de um *benchmarking*, ou seja, de um modelo, padrão ou alvo a ser atingido e a associação entre avaliação e alocação de recursos impele os *avaliados* a se submeterem ao processo.

¹⁴ Com o passar dos anos o termo viria a tornar-se um conceito-chave, uma espécie de guarda-chuva, para amparar os novos conceitos e argumentos relacionados aos binômios avaliação e acreditação, e avaliação e financiamento na Educação Superior. Em levantamento a partir do Harzing's Publish or Perish, realizado em 28 de janeiro de 2018, cruzando a frase “Estado Avaliador” com o termo “Educação”, usando como base o *Google Acadêmico*, chegamos à marca de 866 publicações em português que fazem uso do termo, e 2.974 citações (vezes em que o termo aparece nas publicações).

Em adição, ao promover uma avaliação *a posteriori*, em que os recursos são alocados conforme os objetivos são atingidos, o Estado Avaliador cria um sistema baseado nos produtos e não nos processos, o qual altera as dinâmicas operacionais em três pontos: (1) foco nos *resultados* e não nas *condições para atingi-los*, (2) atendimento às necessidades do mercado e não às demandas da sociedade e (3) regulação das instituições através de modelos exógenos e alimentação de funções impróprias ao campo no qual a avaliação está sendo aplicada.

Complementando a análise de Neave, Afonso afirma que este modelo de Estado tem como principais características a liberalização, a privatização e a re-regulação, que conduzem a uma “forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas” (AFONSO, 2001, p. 25).

No caso da avaliação da Capes, em virtude das características de financiamento e de produção de conhecimento na Pós-graduação *stricto sensu*, observam-se menos as características de liberalização e de privatização, uma vez que o financiamento é quase monopolizado pelo setor público e que a maioria das pesquisas é realizada nas universidades públicas.

Contudo, a re-regulação é bastante evidente, no sentido em que o reforço na autonomia vem de braços dados com o fortalecimento da estrutura de avaliação de eficácia, cujo objetivo é melhorar os resultados, e garantir a “legitimidade do sistema” aos olhos tanto da sociedade quanto do próprio governo.

Então, o Estado Avaliador opera num duplo movimento de autonomia limitada pelo controle, e de “*garantia da qualidade pública*” (SGUISSARDI, 2006, p. 55) por meio de [1] legitimação das unidades controladas que atinjam os objetivos previstos e /deslegitimação das que não, [2] aumento dos recursos disponíveis para as unidades eficazes e redução dos recursos para as ineficazes, [3] e de prêmios extraordinários às unidades eficazes e sanções às unidades ineficazes.

Desta forma, um dos impactos do modelo de Estado Avaliador é o incentivo à competição, estruturada, geralmente, na forma de *quase-mercados* (AFONSO 2001, 2003), em que os órgãos e setores do governo competem entre si por remunerações simbólicas (as quais serão convertidas posteriormente em remunerações econômicas), numa espécie de mercado em que os setores da sociedade a que servem são os clientes, os serviços sociais (direitos dos cidadãos) são os produtos, e os postulantes a ingressantes e os já ingressos no campo da administração pública, e nos campos por ele influenciados, submetem-se a

constante competição meritória (AFONSO, RAMOS, 2007), ainda que possuam condições extremamente desiguais de acesso, de transferência, de acumulação e de retorno de capital.

No caso brasileiro, tem-se como marco deste tipo de Estado o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995)¹⁵, que trouxe um “modelo gerencialista (sic) [...] pós-burocrático de organização baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade” (CAMPELO FILHO *et al*, 2012, p. 22), com deslocamento de enunciados e práticas do campo empresarial para o campo administrativo (FARIAS FILHO, GARCIA, HERREROS, 2013).

De acordo com Maciel e Teixeira (2012), a modernização da Administração Pública em caminho ao modelo gerencial deu-se a partir da percepção de que os modelos anteriores não conseguiam atender aos anseios dos cidadãos, pois sua preocupação estava assentada mais no cumprimento de normas do que na entrega de bens e serviços e qualidade. Em concordância, Bresser Pereira (2001, p. 7), afirma que “os cidadãos estão se tornando cada vez mais conscientes de que a administração pública burocrática não corresponde às demandas que a sociedade civil apresenta aos governos por ela eleita”.

A mudança envolveu uma disputa no campo administrativo sobre se as opções de Estado então disponíveis (Providência e Neoliberal) atendiam aos interesses do campo e da sociedade como um todo. A fração do campo que propôs a reforma conseguiu fazer valer o discurso de que as opções disponíveis não podiam resolver os problemas do país, pois, em geral, estavam focadas em elementos econômicos, e não administrativos; e, em específico, o Estado Providência não conseguia resolver a questão do endividamento público; enquanto o Neoliberalismo era incapaz de entregar as mudanças esperadas, gerando serviços e bens de pior qualidade.

Ao deslocar compreensões tradicionais presentes no campo administrativo, a reforma gerencial provocou mudanças no *habitus* de diversos campos autônomos: controle finalístico (focado nos resultados), ao invés da normatização e do controle dos processos; construção de confiança real, mas limitada nos servidores públicos, ao invés da desconfiança apriorística, com alicerce em burocracia excessiva e muitas vezes estéril; descentralização, ao invés da estrutura centralizada anterior, que deslocava a atuação dos órgãos centrais de questões estratégicas para questões operacionais e de controle burocrático.

¹⁵ Apesar de autores como Elma Júlia Gonçalves de Carvalho (2009) e Boaventura Santos (2002) falem que, neste momento histórico, o Consenso de Washington já estava sofrendo adaptações (Santos) e que, no caso brasileiro, o PDRAE expressava uma *terceira via* (Carvalho), embora tenham ocorrido mudanças institucionais significativas, não é possível verificá-las do ponto de vista macroeconômico e macro político, como Carvalho chega a admitir em seu artigo, uma vez que os elementos trazidos pelo PDRAE reatualizam o liberalismo, conduzindo-nos, ao neoliberalismo no Brasil, agora assentado em fortes bases institucionais.

Assim, alterava-se não só a dimensão normativa, mas o próprio cerne do *habitus* anterior, que Heloísa Lück (2000) classifica como “administrar por crises”, que oscilava entre o cumprimento de demandas burocráticas e a construção de soluções através do espontaneísmo, do imediatismo, e do empirismo, tendo em vista o atendimento de demandas pontuais, perdendo de vista o foco do todo e o alinhamento estratégico.

Então, o planejamento estratégico e a gestão por resultados entram como modelos importantes para conseguir essas modificações: o primeiro, ao oferecer ferramentas para estabelecer e alinhar uma visão de futuro comum, caminhos para alcançá-la, auxiliando na tomada de decisões (GODOY, MACHADO, 2011) permite romper com a ideia de “administrador bombeiro”; a segunda possibilita que a orientação de futuro esteja pautada no cumprimento de metas e na realização de objetivos, e não no próprio processo e seus procedimentos internos de controle burocrático (SERRA, 2008).

Neste sentido, mesmo os campos que tinham em suas estratégias procedimentos como foco em resultados e planejamento organizacional sofreram alterações em seus *habitus* e na forma como participavam do campo administrativo, pois: 1) ainda que fizessem uso e consumissem esses procedimentos, o faziam de maneira mais ou menos isolada em relação aos outros campos, e sem que o Campo Administrativo como um todo também utilizasse esses procedimentos, em virtude do desmonte da estrutura de Planejamento entre os anos 1980 e o início dos anos 1990 (REZENDE, 2011; DE TONI, 2017) 2) houve alteração significativa nos procedimentos e nas materialidades, sendo as mais significativas a mudança do planejamento focado na burocracia e no orçamento para o planejamento estratégico, com descentralização e regionalização das ações e dos programas (ibidem; ibidem), cuja materialidade são os planejamentos setoriais (DE TONI, 2017).

Logo, observa-se que no caso nacional, a presença do Estado Avaliador deu-se com grande presença dos atributos homogeneização e responsabilização, uma vez que as suas ideias foram aplicadas de maneira homogênea para diferentes campos, e enfatizou-se a responsabilização dos agentes no campo administrativo pelos resultados obtidos e pelo que se oferecia à sociedade.

No momento da burocracia, os agentes na ponta dos serviços tinham de se preocupar em seguir as regras estabelecidas, sendo os resultados uma responsabilidade geral do sistema, sobretudo dos órgãos centralizados. Com a mudança, a responsabilidade passou a ser descentralizada, aumentando a pressão sobre os agentes na ponta.

Não obstante, deve-se lembrar que por trás do modelo gerencial estava presente o conceito de valor público, associado à capacidade da Administração Pública em gerar bens

sociais para seus cidadãos, o que passa, sobremaneira, pela expansão da participação cidadão, de que fala Lazetta (2013). Contudo, como afirmam Ribeiro *et al* (2013), a execução de políticas públicas e modelos gerenciais voltados para geração de valor público é bastante difícil, pois envolve a fusão de dois conceitos (valor + público), que se aplicam de formas diferentes, de acordo com cada sociedade, estando nessa conjugação um dos principais fatores de ambiguidade.

Tomando as definições de Mark Moore (*apud* RIBEIRO *et al*, 2013), pode-se entender o valor público como os objetivos do campo administrativo, que aumentam a satisfação e o bem-estar da população, sem que, necessariamente, os bens e serviços sejam obtidos através do mercado. O valor público volta-se para as pessoas, e não para suas capacidades de compra e de satisfação de anseios pessoais; na verdade, pode mesmo prescindir do consumo, já que seu bem-estar e sua satisfação podem, de fato, representar altos investimentos para o Estado, e preveem não o atendimento imediato de anseios individuais, mas a concretização, em médio ou longo prazo, de necessidades sociais. Entretanto, de acordo com Motta (2003), é preciso ter em mente que qualquer sistema de administração e controle cria dois papéis, o do administrador e o do administrado, o do controlador e o do controlado – o que pode gerar valores e processos negativos nas dimensões de cidadania, aprendizado e processos internos.

De acordo com os autores (*ibidem*), é possível avançar na teorização e na aplicação do conceito a partir de algumas distinções entre os dois tipos de valor: valor público é diferente de valor privado, pois não visa à geração e à apropriação particular dos lucros de determinado capital; valor público é diferente da mera opinião pública, que se modifica bastante com eventos e acontecimentos extemporâneos; é diferente ainda do interesse público, que envolve ideias mais abstratas; ao passo que o valor público pode ser identificado e especificado, de acordo com o campo envolvido na construção daquele valor.

Assim, a ambiguidade do uso prático do conceito de valor público está conectada à perdas inerentes à importação do conceito de valor privado para o setor público; à homogeneidade das políticas públicas voltadas para criar valor público; à amplitude conceitual do termo; e ao processo de criação de papéis de controle, que podem dificultar processos necessários à criação sustentável de valor público.

A existência de movimentos ambíguos como esses são típicos de “democracias delegativas” (O’ DONNELL, 1991, 2010), como é a brasileira (uma das democracias que inspirou o conceito de O’ Donnell), as quais se caracterizam por possuírem procedimentos ambíguos, que tanto operam para frear o autoritarismo e garantir o Estado de Direito, quanto

impedem a atuação de um regime avançado de democracia representativa, com forte participação social.

Porém, como lembra Lazetta (2013), o conceito de democracia possui mais um sentido “deontológico” do que prático, sendo difícil classificar as democracias reais. Assim, o conceito de democracia delegativa deve ser usado com cuidado, apenas quando ficar perceptível um sentido de ambiguidade nos procedimentos de expansão da democracia, os quais podem ser agrupados em três eixos de manifestação:

- a. extensão dos procedimentos democráticos a áreas e instituições regidas até então por outros;
- b. expansão de direitos e obrigações a indivíduos que antes não os tinham;
- c. abarcam âmbitos e instituições públicas e privadas que não estavam abertas à participação cidadã (ibidem, p. 146, tradução nossa)¹⁶.

No caso explanado aqui, observa-se claramente a ambiguidade, sobretudo no segundo item, uma vez que há a clara expansão de obrigações sem o aumento de direitos, e sem que, igualmente, seja fortalecido o sentido de responsabilização vertical, uma vez que o modelo é centrado em aspectos administrativos e não de participação social.

Para melhor entender este ponto, deve-se recuperar o que O'Donnell (2004) afirma sobre a *accountability* (responsabilização), um dos três elementos garantidores do Estado Democrático de Direito. Para o autor (ibidem), a Democracia estrutura-se em três pilares fundamentais, direitos políticos, liberdades civis e responsabilização, num sistema de regulação triplo, em que a **responsabilização vertical** (eleitoral e social) e a **responsabilização horizontal** (do Estado sobre ele mesmo) atuam para garantir os outros dois fundamentos.

Neste sentido, a responsabilização vertical ocorre de maneira difusa, com a participação social das pessoas como um todo, e de maneira mais concentrada, através do voto. Já a responsabilização horizontal é ligada ao Estado controlar suas próprias ações e pode ser caracterizada como a presença de “algumas instituições estatais devidamente autorizadas [que] agem para prevenir, reparar, ou punir as ações (ou omissões) aparentemente ilegais de agentes públicos” (O'DONNELL, 2004, p. 37, tradução nossa).

Como é de se esperar, em “democracias delegativas”, a responsabilização vertical, aquela da sociedade sobre o Estado, tende a ser menos presente e menos intensa, com a horizontal atuando na necessidade de garantir a efetividade e legalidade do sistema, por meio

16 “a. extendiendo los procedimientos democráticos a áreas e instituciones regidas hasta entonces por otros principios;

b. expandiendo derechos y obligaciones a individuos que antes no gozaban de los mismos;

c. abarcando ámbitos e instituciones públicas y privadas que no estaban abiertas a la participación ciudadana”.

da estrutura de responsabilização dos agentes, órgãos e entidades públicas sobre seus atos e omissões. Para conseguir este fim é que se torna imprescindível criar/dotar agências do governo com poder para fiscalizar outros órgãos e entidades, bem como desenvolver leis que limitem o exercício autônomo destes órgãos e entidades, além de buscar convencer a sociedade da importância da responsabilização.

Fora isso, por mais racional que seja e que se proponha a ser um modelo, democracias delegativas são muito sujeitas a estilos políticos (FREY, 2000), como clientelismo, o patrimonialismo e a corrupção. Assim, embora o modelo gerencial buscasse manter o combate do modelo racional-burocrático a esses estilos políticos, terminou por promover não a erradicação, mas a atualização desses estilos políticos, que continuaram através de expedientes como o uso excessivo das medidas provisórias, o culto à personalidade e a criação de um discurso de “medo da inflação”, que era utilizado como chave para diversas modificações no Campo Administrativo (COSTA, 2000).

Outro ponto de complicação na aplicação de modelos de Estado Avaliador em democracia delegativas é que esse modelo de Estado tende a ser ineficiente para lidar como iniquidade uma vez que, ao aumentar os prêmios daqueles que possuem bons resultados, ele contribui para a formação de configurações *winner-take-all* (FRANK, COOK, 1991), nas quais os vencedores recebem toda ou a maior parte dos recursos.

Por isso, vê-se que, a aplicação de um modelo de Estado Avaliador, sobretudo em uma democracia delegativa, carrega pontos de tensão em virtude [1] do atrelamento entre recurso e resultado, que concorre para o aumento da iniquidade e de configurações *winner-take-all*, [2] das ambiguidades e limitações da teorização e aplicação do conceito de valor público e da construção de indicadores que possam mensurá-lo, [3] da formação de quase-mercados e do aumento da competição, em um sistema que tem como um dos pressupostos a colaboração, tendo em vista que seu objetivo é formar valor público, [4] da aplicação homogeneizante da avaliação de eficácia, com pouca (ou nenhuma) consideração para as características dos campos ou para as condições de geração dos resultados, e [5] da dificuldade de combater estilos políticos de racionalidade não instrumental, como o clientelismo, o patrimonialismo e a corrupção.

2.7. ANÁLISE DO DISCURSO.

Em Arqueologia do Saber, Foucault constrói um espaço teórico e metodológico de análise situado na história das ideias, a partir da colocação em suspensão de elementos que até

então eram considerados básicos, como a leitura do documento como fonte histórica, o sentido de continuidade do tempo, a construção de história global, e as limitações da metodologia empregada até então, em virtude de ela ter sido elaborada tendo em mente esses elementos (FOUCAULT, 2008a).

Deste modo, embora a Arqueologia do Saber descreva um método de análise dos discursos, existem componentes teóricos extremamente fortes, quando o autor busca criar uma suspensão dos conceitos e métodos até então utilizados, desconfiando da suficiência deles, devido ao seu vínculo com os pressupostos teóricos de que o documento não é um relato, e, sim uma descrição da realidade; de que existe na história uma teleologia, um sentido de continuidade coerente; de que a história não é outra, senão a global, a qual, na verdade, é um tipo de história.

Para realizar essa empreitada, Foucault propôs focar sua análise na “descrição dos acontecimentos discursivos” (ibidem, p. 30), no sentido das regras de construção e de escolha dos diferentes enunciados que formam um discurso, enquanto um acontecimento singular, mas conectado a outros. Os discursos acontecem dentro de um espaço conhecido como “campo dos acontecimentos discursivos [... que é o] conjunto sempre finito e efetivamente limitado das únicas sequências linguística que tenham sido formuladas” (ibidem).

Logo, enquanto a língua representa todas as possibilidades de formulação de enunciados, o campo dos acontecimentos discursivos compreende apenas aquele conjunto de enunciados que foi efetivamente formulado dentro de uma formação discursiva.

Neste sentido, Foucault não busca nem a história dos pensamentos nem das mentalidades, pois, respectivamente, não se preocupa nem com o sentido subjetivo, de intenção do sujeito, tampouco o sentido alegórico dos enunciados; nem busca a coerência interna, o processo de construção de determinada forma de pensar (ibidem). Assim, a preocupação de Foucault não está diretamente voltada nem para os fatores psicológicos dos sujeitos nem para os fatores estruturais da língua.

Para entender o projeto de análise de Foucault, é fundamental compreender o que Foucault chama de “formações discursivas” (ibidem, p. 35). A descrição do que é a formação discursiva ocorre, inicialmente, a partir de uma negação: a formação discursiva não é o conjunto de enunciados que falam sobre o mesmo objeto, nem é o conjunto de mesmo estilo, nem é um sistema de sentido interno coerente, tampouco é o conjunto que trata sobre o mesmo tema.

Por isso, a formação discursiva não pode ser descrita através da redução ao objeto, à modalidade enunciativa (estilo, forma, materialidade), à coerência interna (elaborada pelos

conceitos formativos) ou ao tema (a estratégia de formulação), porque, embora envolva esses elementos, eles não dão conta de explicar o sistema de dispersão que torna os enunciados acontecimentos únicos, ou seja, não dão conta de explicar como ocorrem os movimentos de aproximação e de distanciamento entre os enunciados, que formará sua regularidade:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (ibidem, p. 43, grifo do autor).

O produto de uma formação discursiva, e também das condições possibilitadas por uma prática discursiva particular, é o discurso, que pode ser descrito como:

conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número imitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência” (ibidem, p. 132-133)

Como se vê, todo discurso é composto por enunciados. Inicialmente, Foucault afirma que o enunciado é o **átomo do discurso** (ibidem, p. 90), a unidade mínima em que é possível analisar qualquer discurso. Em seguida, o autor contrapõe a ideia de enunciado à de proposição, à de frase e à de ato de fala.

Um enunciado não pode ser igualado a uma proposição, pois não compreende apenas um sentido lógico de teste de premissas, como se vê no exemplo: “ ‘Ninguém ouviu’ e ‘é verdade que ninguém ouviu’ são indiscerníveis do ponto de vista lógico e não podem ser consideradas como duas proposições diferentes. Ora, enquanto enunciados, estas duas formulações não são equivalentes nem intercambiáveis” (ibidem, p. 91).

Quanto à frase, o autor argumenta que embora seja a construção mais próxima de um enunciado, e que, frequentemente, haja equivalência, há enunciados que não são frases: “um quadro classificatório das espécies botânicas é constituído de enunciados, não de frases [...]; uma árvore genealógica, um livro contábil, as estimativas de um balanço comercial, são enunciados: onde estão as frases?” (ibidem, p. 93).

Além disso, há objetos que são enunciados sem frases – ou que necessitariam de várias frases para serem descritos: “um gráfico, uma curva de crescimento, uma pirâmide de idades, um esboço de repartição, formam enunciados; quanto às frases de que podem estar acompanhados, elas são sua interpretação ou comentário; não são o equivalente deles” (ibidem).

Enunciados também não podem ser diretamente identificados a atos de fala, a atos de enunciação, porque esses são apenas a materialidade do enunciado, de tal forma que, regularmente, precisam de mais de um enunciado para acontecerem.

O que seria então um enunciado? De acordo com Foucault, um enunciado não é somente um elemento do discurso ou um recorte, uma forma de compreender os signos presentes em um texto, ele é uma (1) função de organização “que se exerce verticalmente, em relação às diversas unidades, e que permite dizer, a propósito de uma série de signos, se elas estão aí presentes ou não” (ibidem, p. 98); e (2) uma função de existência “que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem” (ibidem). Em resumo, enunciados são os átomos dos discursos ao mesmo tempo em que não são um elemento em si, mas uma função dentro do discurso.

Composto por enunciados, o discurso acontece também em virtude de práticas discursivas, que não são nem a forma como o indivíduo se expressa, tampouco sua competência em discursar ou sua atividade racional, mas, sim o “conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (ibidem, p. 133). Portanto, as práticas discursivas são as regras, variantes no tempo, no espaço e segundo condições sociais, que permite aos enunciados existirem enquanto função.

Como dito anteriormente, além das práticas discursivas, todo discurso ocorre segundo sua formação discursiva específica, a qual está conectada as suas regras de formação, que são as probabilidade condicionadas de organização dos elementos formativos “objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas” (ibidem) e de existência dos enunciados, através de processos de “coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento” (ibidem).

Quanto ao objeto, Foucault defende que sua análise deve levar em vista a compreensão da **superfície de existência** (ibidem, p. 45), seu local de acontecimento, o qual não define como o objeto existirá, apenas permite que exista; as **instâncias de delimitação** (ibidem, p. 46), que definem quem pode falar e sobre o que pode falar; e as **grades de especificação** (ibidem), que são as estruturas de separação dos objetos.

Para esse tipo de análise, segundo o autor, convém lembrar que o objeto discursivo não preexiste a si mesmo, não é uma coisa em cárcere à espera da libertação (ibidem; idem, 2008b); que as relações discursivas são de terceira ordem, pois ocorrem acima das relações

sociais primárias (ou reais) e das relações sociais secundárias (ou reflexivas), operando, portanto, no limite entre o interior e o exterior do discurso, articulando esses diferentes níveis de relações.

Assim, os objetos discursivos não são meras relações significante-significado, descrições ou libertações de objetos do real social (como um cachimbo) ou de objetos da reflexão social (o que se pensa, como se vê e se pinta um cachimbo); são objetos de criação própria, com elementos e funções particulares.

Outro ponto focal da formação discursiva é o das modalidades enunciativas, as quais se relacionam com um **status** (FOUCAULT, 2008a, p. 56) do indivíduo que fala, sua posição social e sua relação com outras posições sociais; com os **lugares institucionais** (ibidem, p. 57) de onde se fala, e que exprime a acumulação histórica de uma legitimidade; e a **posição discursiva** (ibidem, p. 58) que está relacionada a como o sujeito se coloca, coloca o seu discurso em relação aos objetos enunciados. Com essa construção, Foucault questiona a subjetividade a compreensão do discurso enquanto manifestação do sujeito: “O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo” (ibidem, p. 61).

Continuando sua construção, Foucault (ibidem) analisa a construção da coerência interna através da formação dos conceitos. Logo no início, adverte que embora sua análise se baseie na suspensão dos discursos, isso não quer dizer que um discurso não possa ser lógico ou coerente. O interesse do autor é no sentido de entender como se constrói essa coerência.

Para isso, é necessário investigar as **disposições das séries enunciativas** (ibidem, p. 63), que é a maneira como os enunciados são dispostos no discurso, envolvendo os **tipos de correlação** (ibidem), quer dizer, a forma como os enunciados são conectados e relacionados; e os **esquemas** (ibidem), que envolvem as combinações dos enunciados para um sentido específico.

Além disso, se deve observar as formas que os enunciados coexistem dentro de um determinado campo enunciativo, ou seja, como se dá a relação de **presença** (ibidem), na qual um enunciado apoia-se em outros de mesmo objeto, para tomá-los como verdade ou para criticá-los ou rejeitá-los; a relação de **concomitância** (ibidem, p. 64), na qual enunciados de objetos distintos ocorrem em conjunto para criarem um sentido de coerência; ou a relação com um **domínio de memória** (ibidem), que é quando os enunciados valem-se de enunciados semi-mortos, enunciados não discutidos, assumidos ou rejeitados, mas dos quais ainda existe memória da força de verdade.

Ainda a respeito dos conceitos e do sentido de coerência, Foucault (ibidem) fala sobre a importância dos **procedimentos de intervenção** (ibidem, p. 64-65) que são as alterações sofridas pelos enunciados tendo em vista conservar o sentido de coerência, tais como a reescrita, a transcrição, a tradução, a aproximação, delimitação, transferência, sistematização.

O último ponto descrito por Foucault (ibidem) sobre sua versão da análise do discurso é a estratégia discursiva, ou tema discursivo, que é a forma macro como os conceitos e objetos se agrupam.

O primeiro elemento de destaque na análise das estratégias são os **pontos de difração**, que regulam a utilização de elementos incompatíveis dentro de um mesmo discurso (ibidem, p. 73). Assim, há **pontos de incompatibilidade** (ibidem), que aponta para a dificuldade de objetos e conceitos serem utilizados no mesmo enunciado, ainda que possam ser usados no mesmo discurso; **pontos de equivalência** (ibidem), que indicam que os elementos incompatíveis são equivalentes e podem ser utilizados como alternância – não sendo necessário usá-los como exclusão; e de **pontos de ligação de uma sistematização**, que acontecem quando elementos incompatíveis possuem elementos derivativos que podem ser usados em conjunto sem perder de vista a coerência.

O segundo ponto a compreender é a estrutura de tomada de decisão sobre que enunciados devem entrar e sair, que lacunas e não ditos devem estar num discurso – o que o autor chama de **economia da constelação discursiva** (ibidem, p. 74). Neste sentido, todo discurso organiza tanto um **já-dito** (ibidem, p. 28), quando “compra” enunciados anteriores a ele, e um **jamaís-dito** (ibidem, p. 28), quando opera pela renúncia à compra ou pela ocultação do que concatena.

A última consideração que Foucault faz a respeito das estratégias discursivas é sobre a relação entre o discurso e as práticas não discursivas. Essa relação é definida pela função que o discurso exerce e pelos **regimes e processos de apropriação do discurso** (ibidem, p. 75). Assim, a expectativa de uso e de apropriação não discursiva do discurso também influencia a formação dos discursos.

De acordo com Fischer (2001), os caminhos apresentados por Foucault podem resumir-se em uma disposição à análise do discurso através da análise dos enunciados, que são, em suma, formados por um **referencial**, ou seja, daquilo a que se refere o enunciado e o que o particulariza; do **sujeito**, no sentido do lugar social e da função que enuncia e organiza o conjunto de enunciados; da **relação do enunciado com outros** uma vez que todo enunciado, embora um acontecimento único, atualiza outros; e da **materialidade** específica, posto que cada materialidade influencia e é influenciada por aquilo que enuncia, de modo que

certas materialidades permitem certos enunciados e repelem outros (ibidem; FOUCAULT, 2008a).

Outra preocupação importante em relação à análise do discurso é a de superar seu sentido superficial de organização e de superação de opostos e buscar sua dimensão simbólica através da observação dos abrigos, dos deslocamentos e dos silêncios (FOUCAULT, 2008a). Nesse sentido, entende-se **abrigo** como enunciado ou conjunto de enunciados que buscam superar as fissuras entre o sujeito e o tempo, de modo a criar um senso de continuidade, como se tudo o que traz o tempo tivesse sido planejado pelo sujeito (idem; MEDEIROS, MELLO NETO, CATANI, 2015). Já **deslocamentos** são os movimentos e transferências de um enunciado para outra positividade, outra disciplina ou de um saber para um discurso, de maneira que ele mantenha seu referente, mas perca a relação com os enunciados de seu lugar primeiro, podendo assim ser modificado (FOUCAULT, 2008a). Finalmente, os **não-ditos** são os enunciados que poderiam constar naquela formação discursiva específica em virtude de sua forte relação com os enunciados ali presentes, mas que são silenciados, pois, de outra forma retirariam força ao discurso (ibidem).

Assim, a análise do discurso constitui-se não só como um ferramental metodológico qualitativo para analisar os dados da Avaliação Capes, mas, sobretudo, uma forma de pensar como se estruturam as estratégias e como as táticas aparecem na dispersão pouco regular de enunciados retóricos através dos diferentes textos. Chega-se, então, a um ponto em que, através da conjugação da análise do discurso com estatística descritiva compõem-se a metodologia mista utilizada nesta tese.

Contudo, como se viu, o método misto aqui proposto também é teórico, com Certeau como ponto central. Por isso, toda a análise transcorre tendo suas categorias, estratégias e táticas como guia. Essas estratégias e táticas ocorrem em espaços sociais e segundo não só regras evidenciadas em discursos, mas conforme regras desconhecidas mas acumuladas historicamente, sendo necessário, trazer para o método uma forma de pensar o espaço social e a formação dessas regras. E aí que entra Bourdieu, que, além de propor o modelo geral de espacialização social utilizado nesta análise, também contribui com a compreensão dos espaços sociais específicos em que as estratégias e táticas da Avaliação Capes ocorrem: o campo científico e o campo administrativo. Finalmente, existem muitas formas históricas de campo administrativo, levando à necessidade de localizar historicamente o tipo de campo administrativo em que ocorre a Avaliação Capes. Por isso, traz para o método as contribuições de Neave e Janela sobre o Estado Avaliador e sua inserção no contexto

brasileiro, o qual tem como uma das principais características a formação de uma democracia delegativa, que traz modificações às características tradicionais de um Estado Avaliador.

Deste modo, o método de compreensão de regras e usos de regras se completa ao construir sua metodologia de análise, definir suas categorias teóricas centrais, e situar onde e como, social e historicamente elas ocorrem.

3. TRAJETÓRIA E USOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES NO E PELO CAMPO CIENTÍFICO.

Este capítulo trata da trajetória da construção da Avaliação Capes e dos usos que são dados à avaliação de uma forma geral. Para isso, apresenta o cenário da educação superior no Brasil, com foco na pós-graduação *stricto sensu*, a relação entre o Estado Avaliador, a avaliação de eficácia e a pós-graduação *stricto sensu*, e as consequências e ambiguidades do modelo para a pós-graduação.

A primeira parte debruça-se sobre a constituição da reforma gerencial e seus impactos no campo da educação e no campo científico, com ênfase nos impactos sobre a pós-graduação *stricto sensu*, através da análise das normativas regulatórias do campo administrativo, do campo da educação e do campo científico. Além disso, inicia a caracterização e a discussão sobre a Avaliação Capes, sua relação com a estratégia do campo da educação e as alterações que provocou no subcampo da educação superior de pós-graduação.

O segundo trecho volta-se para as relações entre a Avaliação Capes e a configuração do Estado Avaliador no caso brasileiro, o que só pode ser entendido através da compreensão da formação da Capes, e dos elementos constitutivos de sua estratégia institucional, que influenciaram a configuração da sua estratégia a partir do modelo de reforma gerencial, dos seus objetivos para a pós-graduação e do *habitus* do campo científico.

A última seção aborda mais detalhadamente as ambiguidades da Avaliação Capes e suas consequências para o campo científico, com foco nas alterações provocadas pela Avaliação da Capes, com mudanças na disposição tradicional dos capitais no campo, que tendia a favorecer, de maneira razoavelmente equilibrada, os processos de acumulação e de transmissão do capital científico por vias de incorporação e de institucionalização; mas que, em virtude do impacto do meta-capital do campo administrativo e dos deslocamentos de enunciados do campo administrativo para o campo científico e da clivagem do *habitus* do campo científico a partir da influência do campo administrativo, tendeu a fortalecer bastante o caminho da institucionalização.

3.1. REFORMA GERENCIAL DO ESTADO E SEUS IMPACTOS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E NO CAMPO CIENTÍFICO.

A partir de meados dos anos 1990, teve início no Brasil um processo estruturado de alteração da *polity*¹⁷, a partir de mudanças no campo da Administração Pública, no sentido da construção de um modelo gerencial de administração pública (MEDEIROS, RODRIGUES, 2014; PECI, PIERANTI, RODRIGUES, 2008), a partir da compreensão de que eram insuficientes mudanças focadas apenas no modelo econômico ou no modelo de desenvolvimento social.

Esse modelo gerencial de administração pública pode ser caracterizado, em resumo, como [1] a busca por reduzir a centralização, [2] o esforço em diminuir a burocracia, [3] o foco no controle dos resultados e na qualidade dos serviços públicos, [4] a manutenção da disciplina fiscal, [5] a melhoria na formação dos agentes públicos, [6] profissionalização da gestão pública, [7] aumento da autonomia de decisão e processual na ponta da execução das políticas, [8] a compreensão do usuário como cidadão-cliente, e [9] a importação de técnicas e ferramentas de gestão do Setor Privado, notadamente aquelas relacionadas ao Planejamento Estratégico e à Gestão por Resultados, e (FADUL, SILVA, 2008; SERRA, 2008; PERDICARIS, 2010; RIBEIRO, PEREIRA, BENEDICTO, 2013).

De um ponto de vista conceitual, a estruturação do modelo gerencial de administração pública deu-se com base, principalmente, em duas correntes distintas (FADUL, SILVA, 2008; RIBEIRO, PEREIRA, BENEDICTO, 2013): [1] *New Public Administration*, ou Nova Administração Pública, de surgimento nos Estados Unidos da América, com orientação menos liberal, que via o governo como um catalisador da mudança social e um empreendedor voltado para o mercado e para o cliente, sem perder de vista o sentido comunitário e social; [2] *New Public Management*, ou Nova Gestão Pública, de surgimento na Inglaterra, com cunho mais liberal, maior influência do que se fazia no setor privado, como políticas de privatização e terceirização, além de forte separação entre planejamento e execução, e maior foco na eficiência.

Além disso, no caso do campo administrativo brasileiro, houve forte influência do modelo de terceira via de Anthony Giddens, que buscava superar os problemas do Estado Providência e do Estado Mínimo Neoliberal, mantendo o Estado no papel de executor do desenvolvimento social e econômico, mas concedendo algumas tarefas para a sociedade civil, através de um terceiro setor sem fins lucrativos ou da exploração econômica direta (RIBEIRO, PEREIRA, BENEDICTO, 2013).

¹⁷ De acordo com Frey, existe uma diferença entre a *polity*, que compreende a dimensão institucional e das regras do jogo, a *politics*, que compreende a arena política, e a *policy*, que compreende a prática das políticas públicas. Assim, “A dimensão institucional ‘polity’ se refere à ordem do sistema político, delimitada pelo sistema jurídico, e à estrutura institucional do sistema político-administrativo” (FREY, 2000, p. 216).

O principal documento estratégico dessa nova regulação foi o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), elaborado a partir do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, que havia sido criado para reconfigurar a Administração Pública, a partir de uma perspectiva diferente daquelas do Estado Providência e do Estado Mínimo Neoliberal (BRASIL, 1995; MEDEIROS, RODRIGUES, 2014).

De acordo com Fadul e Silva (2008), a Reforma Gerencial proposta no PDRAE visava a resolver os seguintes problemas enfrentados pelo campo administrativo: [1] a crise fiscal e financeira, que dificultava a manutenção da rede de desenvolvimento social do modelo de Estado Providência [2] a estagnação do modelo burocrático, focado em cumprir normas e não em oferecer melhores serviços sociais e [3] a baixa qualidade dos serviços públicos, os quais, muitas vezes, ainda apresentavam alto custo.

Dentro do PDRAE, as soluções para resolver esses problemas passariam por três eixos: [1] focalizar ações do Estado para atendimento das demandas sociais básicas; [2] sair do papel de executor e entrar no papel de promotor do desenvolvimento; e [3] criar condições para a implantação do modelo, através de alterações na Constituição, na legislação infraconstitucional, na cultura organizacional e na própria dinâmica da gestão nacional (BRASIL, 1995).

Uma das principais alterações sugeridas, do ponto de vista da estruturação do próprio campo administrativo, foi a divisão em quatro configurações distintas, de acordo com o tipo de serviço público e o nível de participação na formulação da política pública: núcleo estratégico, responsável pela formulação das políticas; atividades exclusivas do Estado, como a defesa social, por exemplo; serviços não-exclusivos, em que tanto Estado quanto particular podem participar, como é a educação e a saúde; e bens e serviços para o mercado, definido como os itens que o Estado precisa prover em virtude de o particular não ter capacidade, interesse ou ser de difícil regulação, como é o caso, muitas vezes, do serviço de água.

A organização da estratégia dá-se, então, através do deslocamento de enunciados do setor privado, com a organização de coerência interna de que a racionalização aconteceria através de uma reforma sobretudo administrativa. A esse respeito, a estratégia de reestruturação das configurações do campo é feita com base não nas características dos campos autônomos, mas tomando em conta as funções de existência e de delimitação do setor privado, uma vez que levam em conta mais o tipo do serviço público do que sua organização interna, colocando educação e saúde no mesmo esquema em virtude de os campos estarem sujeitos à exploração econômica por agentes privados.

Percebe-se, então, que a reforma gerencial previa alterações nos outros campos, que, embora possuísssem condições diferentes sobre seu posicionamento em relação à estratégia de reforma, de acordo com a distribuição dos capitais em cada campo, conforme afirmam Gomes e Azevedo (2009), a partir do momento em que há a mudança para um novo “marco regulatório”, para uma nova estratégia, aqueles sob a sua letra veem-se obrigados a cumpri-la “não por decisão política ou pessoal”, mas pela força vinculante do instrumento em si (p. 103).

No campo da educação, destacam-se como documentos que materializam essa nova estratégia de regulação, a Lei 9.131 de 1995, que regulamenta o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Lei 9.394 de 1996, com as Diretrizes e Bases da Educação e o Decreto nº 5.773/2006¹⁸ (este já no governo Lula, 2003-2010), que “trazem elementos norteadores de gestão e resultados, como produtividade, qualidade e conhecimento de seus custos, qualificação de pessoal, avaliações institucionais” (FARIAS FILHO, GARCIA, HERREROS, 2013, p. 255).

Como afirma Andreia Ferreira da Silva (2005), a Lei 9.131 de 1995, que criou o CNE, nasceu de uma Medida Provisória (MP), a qual foi modificada por outras 14 MPs, cujo objetivo inicial era fechar o antigo Conselho Federal de Educação (CFE), por causa das denúncias de corrupção e tráfico de influência que pairavam sobre o órgão.

Ainda segundo a autora (ibidem), o CNE foi criado para ser um órgão consultivo e colaborador do Ministério da Educação (MEC), que buscava aumentar sua legitimidade perante a sociedade através do diálogo com um órgão que, ao menos na aparência, era representativo de diversos agentes partícipes do campo educacional. Todavia, características como o Presidente poder nomear diretamente 50% do total de conselheiros, ou o MEC possuir cadeiras cativas no conselho, ou as listas de consulta serem elaboradas a partir de nomes indicados por diversas entidades e segmentos (inclusive, participantes indiretos do campo da educação), ou a previsão legal de o MEC validar as decisões do conselho, indicam que a estratégia de uso para o CNE pelo MEC era de fórum consultivo e de legitimação, com esvaziamento político e redução das capacidades administrativas do conselho (ibidem).

A estratégia de configurar o CNE como órgão consultivo, e de usá-lo como instância de legitimação, buscando reduzir a tensão do deslocamento de práticas e de enunciados do campo administrativo para o campo da educação, repete-se em outros momentos da regulação da educação superior, como ver-se-á com mais detalhes adiante em relação à importância da

¹⁸ Este decreto foi alterado em 2016, pelo Decreto 8754 (BRASIL, 2016b), e em 2017, pelo Decreto 9235 (BRASIL, 2017c).

avaliação por pares na Avaliação Capes, e no papel consultivo que as Comissões de Área (CA) possuem em relação ao Conselho Técnico-Científico (CTC-ES), que, no fim das contas, decide as notas dos programas. Observa-se, então, que essa não é uma estratégia somente discursiva, uma vez sua tematização prevê usos não-discursivos bastante robustos.

A segunda normativa de destaque na formulação da estratégia do campo da educação é a LDB de 1996. Em geral, como defende Isabelle Fiorelli Silva (2016), a LDB ratificou os princípios da Constituição Federal de 1988, atualizando-a com os princípios da Reforma do Estado, de 1995, e outras propostas, oriundas do campo da educação. Ainda de acordo com a autora (*ibidem*), em que pesem as ambiguidades dos artigos e dispositivos da LDB, a atualização deu-se com a configuração de funções, de responsabilidade e com a ressignificação de conceitos, como o de qualidade.

Toda essa estruturação aconteceu, segundo Cury (1997), atualizando os dois eixos norteadores que a Constituição Federal trouxe para a Educação: flexibilidade e avaliação, sob a responsabilidade do Governo Federal. A flexibilização entra como a possibilidade de usar modelos institucionais, financeiros e organizacionais distintos, para além do tradicional modelo de universidade; enquanto a avaliação, a cargo da União, é percebida como a forma de averiguar e garantir a qualidade e desenvolvimento da Educação Superior, através do controle dos resultados, dos recursos, do credenciamento / descredenciamento dos cursos e programas e assim por diante (SILVA, 2016; ARRUDA, 2011).

Portanto, esses dois eixos foram essenciais para a construção de uma regulação pautada pela racionalização dos recursos, com gestão direcionada para resultados e gestão com base nos princípios de qualidade (MANCERO, 1998), indicando a forte presença da estratégia de Estado Avaliador no campo da educação, a partir do contexto de reforma do Estado.

Fora isso, com base em Fávero (2004), as diretrizes propostas na LDB para a Educação Superior podem ser localizadas em três funções de organização, as quais retomam princípios constitucionais: 1) Papel do Estado; 2) Concepção de Universidade e 3) Autonomia Universitária, sendo este o principal ponto explorado na normativa. Acontece então uma configuração em que, as instituições de ensino superior recebem diferentes graus de autonomia e de flexibilidade de acordo com o cumprimento de determinados objetivos e metas, verificados através dos sistemas e avaliação, cuja responsabilidade é do Estado.

Assim, as competências acerca dos resultados (monitoramento e avaliação) e de validação do cumprimento de requisitos ficaram a cargo da União, como se percebe, por exemplo, no artigo 46, em que se lê “A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como

o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, deve-se contextualizar que, assim, como ocorre com o PDRAE, a modificação na estratégia do campo da educação insere-se num diálogo internacional de aumento do valor público através da melhoria da educação. Essa tendência é fomentada, sobretudo, mas não exclusivamente, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), pelo o Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), com seus estudos para promover o desenvolvimento dos países através da educação (ALTMANN, 2002).

Podemos destacar, neste rol de estudos: [1] *La Enseñanza Superior - Las lecciones derivadas de la experiencia* (BM, 1994), no qual se reforça a ideia de rentabilidade social dos investimentos em educação, e se coloca como caminhos para o ensino superior a necessidade de rever o papel do Estado dentro do sistema de educação superior, a necessidade de diferenciação institucional, e a vinculação entre financiamento público e resultados [2] *Quality and Internationalization in Higher Education* (OCDE 1999), em que a avaliação (*assessment*) é colocada como uma das ferramentas centrais para garantir a melhoria na qualidade da educação; [3] *Governance and quality guidelines in Higher Education* (OCDE, 2010), em que é prescrito que “A garantia da qualidade tornou-se uma necessidade para os fazedores de política que procuram demonstrar a efetividade dos gastos com o fundo público e que estão sendo cumpridos os objetivos públicos para o financiamento da Educação Superior” (p. 20), sendo central para isso as agências regulatórias (EQR Agencies).

Assim, entre 1994 e 2010 esses órgãos internacionais publicaram uma sorte de documentos em que os objetos de flexibilização e de avaliação são reforçados, em um sentido estratégico mais amplo, de mudança do papel do Estado em relação à educação superior.

Evidente que estas mudanças internacionais influenciam o caso brasileiro, ainda mais no caso da educação superior, que tem como característica fundamental a internacionalização (sobretudo, no recorte da pós-graduação *stricto sensu*). Com isso, ocorre aquilo que Ball (2001) classifica como tendências gerais que transpassam diversos países, acarretando em políticas e reformas genéricas, no sentido em que suas práticas discursivas e não-discursivas são deslocadas do campo administrativo para outros campos, com um forte sentido homogeneizante.

No discurso oficial do campo administrativo brasileiro, especialmente no recorte da Educação Superior e da Pós-graduação, em virtude da forte presença da internacionalização na formação *habitus* do campo científico de maneira geral, e de a adoção de padrões

internacionais de desempenho, enquanto opção da estratégia recente, existe a compatibilização da estratégia local com o discurso desses órgãos internacionais, como se vê, sobretudo, nos últimos planos da pós-graduação (BRASIL, 2004a, 2010a).

Como afirma Sguissardi (2006), o a Avaliação Capes, assim como outros modelos de gestão por resultados, comporta uma dimensão de transferência de política pública (BENSON, JORDAN, 2011; LEVI-FAUR, 2005), no sentido que atualiza, no âmbito nacional, recomendações e orientações dos organismos multinacionais focais, dos quais irradiam a maior parte das transferências de políticas públicas (LEVI-FAUR, 2005).

A atualização da estratégia ocorre não só no sentido de transferência, mas também de modernização, como sugerido por Le Goff (1990), em que as mudanças nos enunciados ocorrem no sentido de concomitância (FOUCAULT, 2008a), criando uma temática de equivalência entre enunciados entre objetos distintos como ruptura e de conservação, para realizar uma coerência interna de que o avanço para o futuro deve tomar por base o retorno ao passado.

Por esses motivos, a atualização é tanto do lugar, com o sentido de transferência de política pública, quanto do tempo, com temática de modernização, no sentido concomitante (LE GOFF, 1990), em que se busca mudar as regras do jogo mas manter o sentido de construção histórica coerente, tão necessário à formação de uma verdade (FOUCAULT, 2008a).

Observa-se no PNPG 2005-2010 que a avaliação tem por requisito básico a qualidade: “A avaliação deve ser baseada na *qualidade e excelência dos resultados*, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade” (BRASIL, 2004a, p. 62-63, grifo nosso); a qual se relaciona com a diretriz de inserção social, inclusive, através do atendimento ao setor empresarial: “A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção do Programa na sociedade” (ibidem, p. 63).

No PNPG 2010-2020 (BRASIL, 2010a), os enunciados são praticamente os mesmos:

A pós-graduação deveria ser aferida pela qualidade da produção científica e pós-graduação deveria ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem. [...] A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de mestrado, deveria ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção daquela no mestrado, deveria ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção daquela na sociedade (p. 36).

Dias Sobrinho (2004) aponta que a avaliação e a responsabilização adquiriram funções centrais na efetivação do modelo de fiscalização, controle e planejamento da Educação Superior na América Latina, reunindo aspectos como externalidade, exogenia, somatividade, posterioridade (ex-post) e direcionamento para a competitividade. Assim, para que funcionem a contento, a avaliação e a responsabilização (bem como outros construtos, conforme ensina Therborn (1989)) passam por um processo ideológico, em que suas violências são simbolizadas e seus aspectos negativos tornam-se inexistentes (não-ditos), colocam-se como benéficos ou são vistos como naturais (*sine qua non*). A externalidade e a competitividade são realçadas em seus aspectos positivos, já que as instituições não podem avaliar a si mesmas da maneira adequada e, sem competição, estariam fadadas à estagnação; enquanto a desigualdade de condições para competir é simplesmente silenciada – ou, quando muito, colocada como insuperável (não devendo, portanto, ameaçar a competitividade em si).

Destaca-se ainda que a regulação das avaliações possui aspectos de “legitimação simbólica”, sobretudo no tocante à “regulação intermediária”, definida por King (2006) como o espaço entre a agência reguladora e os regulados, cuja função é traduzir posições *top-down* e *bottom-up* presentes em determinado campo. Essa função de regulação intermediária é exercida por agentes oriundos do próprio campo autônomo, que são selecionados em virtude do capital originário que possuem sob a forma institucionalizada. Então, no caso do campo científico, esses agentes são selecionados como coordenadores de área e avaliadores de área, de acordo com o capital científico institucionalizado que foram capazes de acumular. Nesse sentido, a avaliação por pares visa, entre outras coisas, a garantir a legitimidade e a aceitação da regulação: “o envolvimento dos pares no processo de avaliação foi essencial para que ela ganhasse legitimidade [... pois] o modelo baseado na avaliação por pares parece levar a uma diminuição do espaço para críticas, um empalecimento (sic), uma vez que fortalece a máxima: ‘a Capes somos nós’” (MEDEIROS, 2016, p. 78 e p. 86).

Dentro dessa configuração de reformas e de influências internacionais, e, sobretudo, em virtude do recorte de interesse desta tese, uma vez que a quase totalidade do campo científico é formado por pesquisadores universitários, cumpre discutir as relações entre a Universidade e os eixos de flexibilização e de avaliação.

Para Mancebo (1998), o processo de construção das normas regulatórias da autonomia universitária envolveu, desde a Constituição de 1988, uma disputa no âmbito da *politics*, com movimentos antagônicos e enunciados imprecisos sobre os pontos ligados à reforma gerencial, e consensos quanto à necessidade de autonomia administrativa, financeira e científicas.

De acordo com Durham (2005), no caso brasileiro, o Art. 207 da Constituição Federal de 1988 já enuncia o objeto ‘autonomia universitária’, o qual é delimitado e especificado através do Art. 206, que expõe “os limites dentro dos quais a autonomia deve ser exercida” (p. 2). Contudo, ainda segundo a autora (2005), na formação discursiva da educação superior na Constituição Federal, o objeto ‘autonomia’ é mais central que o objeto ‘universidade’, uma vez que a universidade é definida pelas suas características de autonomia e de indissociabilidade, ao passo que a autonomia é expressamente definida, o que opera um deslocamento do objeto ‘universidade’ para o campo jurídico.

Percebe-se também que os enunciados sobre autonomia universitária receberam uma delimitação bastante ampla, envolvendo aspectos didático-científicos, administrativos e de gestão orçamentária, financeira e patrimonial (BRASIL, 1988). A tematização desse amplo rol de características para a autonomia dispõe, inclusive, uma esquematização que evoca práticas não-discursivas conectadas aos processos administrativos da instituição, mas não aos seus resultados ou princípios, por exemplo, mostrando que, embora ampla em termos de objetos discursivos, possui restrições de uso significativas.

Além do que se esquematiza na seção própria da educação da Constituição Federal, a educação pública, independentemente do nível de ensino, tem de se submeter aos princípios gerais da Administração Pública, presentes no artigo 37º da Constituição Federal, de onde se destaca o princípio abrangente da “eficiência” (BRASIL, 1988), o qual foi inserido a partir da reforma gerencial.

É somente com a LDB (BRASIL, 1996) que a autonomia vai ganhar delimitação mais definida em relação ao que é possível fazer (Art. 53, Art. 54) e aos requisitos para que a autonomia seja exercida (Art. 52). Neste sentido, como afirma Borges (2007), a LDB especificou os sentidos do eixo flexibilização, trazendo grande diversidade de tipos de instituições educacionais, as quais precisam atingir determinados requisitos para subirem degraus na especificação institucional e, ao subirem, recebem como retorno, sobretudo, aumento na sua autonomia.

Enquanto a autonomia universitária foi fortalecida em sua dimensão formal e em relação, sobretudo, aos processos administrativos, estabeleceu-se controle externo dos resultados, no caminho do modelo anglo-saxônico, de acordo com critérios difusos do campo social, do campo econômico e do campo da Administração Pública, com o Estado tornando-se

o principal financiador da Educação Superior, sobretudo a de pós-graduação *stricto sensu* (SAVIANI, 2010)¹⁹.

Assim, os enunciados cujo objeto são os requisitos acontecem com frequência na LDB, como, por exemplo, para que Universidade possa registrar e validar seus próprios diplomas, condição necessária para a *garantia pública de qualidade*, objetivando a formação de “quadros profissionais de nível superior” (BRASIL, 1996, Art. 52), exigem-se, além de atividades de “pesquisa, extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (idem), requisitos como produção intelectual, titulação mínima do corpo docente, e carga horária mínima por docente (idem).

Percebe-se que a flexibilização é dos processos, e não dos requisitos ou resultados. Isso não quer dizer, entretanto que a CF ou a LDB tragam, necessariamente, requisitos equivocados, ou que ela não deveria trazê-los. Como afirma Foucault (2008a), a análise da formação dos conceitos e da coerência dentro de um discurso não exclui dele a racionalidade. O ponto é que os enunciados do objeto flexibilização são utilizados de maneira ampla, quando a análise da dispersão dos enunciados pelo texto mostra que alguns pontos são flexibilizados, e outros, enrijecidos.

A avaliação institucional ocupa lugar central neste modelo, para assegurar que a Universidade cumpra com os critérios necessários para exercer suas funções, sendo utilizada, inclusive, “como instrumento de regulação e controle” (SGUISSARDI, 2006), por meio da qual o Estado seleciona onde e como gastar seus recursos, justifica os gastos para a sociedade (NEAVE, 1998; SGUISSARDI, 2006; DURHAM, 2005) e para órgãos internacionais (SGUISSARDI, 2006), através da avaliação da eficácia das ações das instituições reguladas.

A este respeito, embora, na estratégia da reforma gerencial, o sentido de atuação das agências reguladoras estivesse direcionado para o setor privado, para as empresas públicas ou para as organizações sociais (ABRUCIO, 2007), pode-se dizer que o sentido de regulação transbordou a atuação originária de regulação do mercado, sendo voltada também para as atividades do setor público, como no caso da Educação Superior, que está envolvida numa forma específica de regulação.

Nesse sentido, a atuação do Estado desloca-se do controle direto para o controle regulatório, por meio de “regras, leis, normas e assim por diante” (AZEVEDO, GOMES,

¹⁹ No caso da Pós-Graduação *stricto sensu*, a influência do modelo estadunidense foi ainda maior na formulação da política pública, uma vez que no parecer nº 977 (BRASIL, 1965), pioneiro a respeito da definição e estruturação do modelo de pós-graduação, tinha-se por vista o modelo estadunidense de pós-graduação, especialmente no que toca duração do curso e tipologia da formação (com cursos, além da defesa dos trabalhos de conclusão das pesquisas).

2009), que envolvem tanto a dimensão formal (aparato legal); quanto material (distribuição e reprodução do capital simbólico a ser legitimado e atrelamento entre capital simbólico e capital financeiro), e dependem da atuação dos reguladores intermediários, que são os multiplicadores locais das regulações nacionais e supranacionais (KING, 2006), como as Agências Reguladoras, os Institutos de Avaliação, e assim por diante.

Destarte, mantém-se a capacidade da burocracia estatal, grupo dominante no campo da Administração Pública (BOURDIEU, 2012), de monopolizar o capital simbólico responsável pelos discursos de identidade e classificação, e de violência simbólica, ao categorizar as instituições avaliadas por meio de notas, conceitos e afins.

Nesta configuração, apesar de sua condição, ou como autarquia ou como instituições do setor privado, as instituições de educação superior são ou dependentes ou grande consumidoras do financiamento público; bem como necessitam da validação de seu capital simbólico, o que ocorre através das avaliações (KING, 2006).

Isso fortalece o processo regulatório e influencia para que a avaliação externa da Educação Superior, embora trate de um objeto educacional e seja feita por educadores, afaste-se da dimensão educativa, de formação e diagnose, e se aproxime dos aspectos de instrumentos regulatórios (SGUISSARDI, 2006), como são os pareceres de auditoria, as tomadas de conta, as avaliações institucionais e assim por diante.

Evidentemente, esse deslocamento faz com que, nas configurações assumidas pelas práticas avaliativas, tenda a serem mais valorizados os capitais científicos obtidos institucionalmente do que aqueles obtidos por inversão simbólica direta, já que, as formas de acumulação e transmissão de capital científico institucionalizado são mais próximas daquelas reconhecidas pelo campo administrativo.

Por isso, cumpre entender que a avaliação de que aqui se fala pouco (ou nada) tem a ver com seu sentido educacional, e, sim, com o sentido empregado no campo da Administração Pública, dentro do âmbito da gestão por resultados e da avaliação da eficácia, ou seja, do alcance de metas e do cumprimento de requisitos de qualidade; e à avaliação de políticas públicas, que, em suma, busca estimar e explicar o impacto de determinada ação sobre determinado resultado (SERRA, 2008).

Logo, embora possua uma dimensão “educativa”, essa dimensão se dá no âmbito do *feedback*, do replanejamento e da correção de processos e ações, e, não necessariamente, na formação dos agentes que executam os processos e formulam as ações. Assim, não é de se esperar que a política de gestão por resultados, ainda que na Educação Superior, mesmo que no campo da educação, possua um caráter formativo.

Além disso, deve-se lembrar que, não obstante os discursos de apresentação e de regulação dos modelos gerenciais de administração pública utilizem-se de objetos como novidade, criação e ruptura, e se esforcem para pontos de difração com estratégia de diferenciação em relação aos modelos anteriores, é possível perceber muitos elementos de continuidade em relação ao modelo proposto e aos modelos que lhe precedem.

No caso da Pós-graduação, discursos e práticas de avaliação existem desde os anos 1970, com modificações ao longo do tempo, mas evidente continuidade quanto à necessidade de acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de formação de recursos humanos e de publicações científicas, por exemplo.

Portanto, mesmo o foco maior do controle administrativo tenha se voltado, ao longo dos anos, para os cursos de graduação, o Estado brasileiro, como principal *financiador* da Pós-graduação no País (SGUISSARDI, 2006), tem uma preocupação evidente com o acompanhamento de seus investimentos e da função social esperada dos Programas de Pós-graduação, que mantêm sua “vocação histórica” como mecanismo para o desenvolvimento, não só tecnológico e científico, mas econômico e social (MENDONÇA, 2003; BRASIL, 2010a; AZEVEDO, SANTOS, 2009; KING, 2006).

3.2. O ESTADO AVALIADOR E A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: O MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES.

Para a avaliação da Pós-graduação, é essencial a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação ligada ao Ministério da Educação, que tem por finalidades, de acordo com a Lei nº 11.502 de 2007:

- (1) subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para 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; [e]
- (2) 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 (BRASIL, 2007a, Art. 2º-6º).

Como se percebe da lei, a CAPES tem em sua primeira finalidade a ação de subsidiar o MEC na formulação das políticas públicas de pós-graduação, e a responsabilidade direta pela coordenação, avaliação e fomento – os quais, como se verá adiante, são operacionalizados em conjunto.

Para melhor entender a relação entre as disputas que são realizadas dentro do campo científico, e as disputas que os eleitos nesse campo (ou qualquer campo autônomo) para participarem do campo administrativo realizam com eleitos de outros campos, é necessário compreender melhor seu desenvolvimento específico no caso brasileiro, bem como a influência que o modelo gerencial e a cultura de gestão por resultados têm neste processo. Logo, é pertinente revisitar a formação da CAPES e as mudanças que a agência sofreu em sua atuação.

De acordo com Elizabeth Balbachevsky (2005) e Cury (2005), embora a Capes e o CNPq tenham sido criados em 1951 (BORGES, 2007), a valorização da Pós-graduação pelo governo brasileiro teve início no final dos anos 1960 e início dos anos 1970, quando o setor passou a ser visto como essencial para o crescimento do País devido ao seu potencial para desenvolver ciência e tecnologia. Para este fim, foi essencial a atuação das agências do governo existentes, o CNPq e a Capes, e da criação de uma nova agência, a Finep, responsável por administrar o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) pois elas possuíam tanto capital econômico, quanto funcionários capacitados e com autonomia garantida pelo Estado (ibidem).

Nesse sentido, coloca-se como marco o parecer CFE no 977/65 (BRASIL, 1965) – Parecer Sucupira – que definiu a pós-graduação, seus níveis, suas características e suas finalidades, com base no modelo norte-americano (BRASIL, 1965; Cury, 2005). Além disso, normatiza-se, de acordo com Cury, de maneira pioneira, a compreensão de que os cursos seriam controlados pelo Conselho Federal de Educação (ibidem; ibidem). Ao longo da década, os entendimentos presentes no parecer foram referendados por diferentes normativas, sendo as principais o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, decreto nº 62.937/68, a Lei de Reforma Universitária, de 28/11/1968, o decreto-lei nº 464, de 11/2/1969 (Cury, 2005). Neste sistema, para evitar desperdícios de recursos financeiros e de tempo, em virtude da burocracia, os investimentos eram realizados diretamente aos pesquisadores.

Em paralelo à normatização, eram criadas as condições financeiras para que a pós-graduação funcionasse:

Para alcançar sucesso nos ambiciosos planos de desenvolvimento tecnológico e científico, o principal banco de investimento do país, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDES), estabeleceu um fundo de suporte ao desenvolvimento tecnológico, ainda em 1969. O sucesso do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) criou uma pressão para sua institucionalização em uma nova agência especializada. Criada em 1971, a Financiadora de Estudos e Projetos, Finep, assumiu a secretaria executiva do FNDCT, agora como um fundo nacional definido como um item permanente do orçamento público federal (BALBACHEVSKY, 2005, p. 279).

Nesse sentido, houve forte influência do pacote de medidas oficiais adotadas nos anos 1960, das quais Fávero (2006, p. 30) destaca “o plano de assistência técnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968)”.

A primeira medida caracterizou-se pela assistência técnica, militar e financeira por parte do Governo dos Estados Unidos da América, tendo em vista a formação de recursos humanos no país e a intervenção política para garantir que os interesses do País no Brasil fossem cumpridos (ibidem). Esse acordo financiou boa parte da Pós-graduação nascente, inclusive a dos institutos de pesquisa da Universidade do Recife / Universidade Federal de Pernambuco.

A segunda medida esteve relacionada ao relatório produzido pelo “consultor americano Rudolph Atcon, entre junho e setembro de 1965, a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num “modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência” (ibidem, p. 31).

Finalmente, a última medida esteve ligada à luta contra “subversão estudantil”, e criou algumas das bases da Reforma Universitária em 1968: “fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos” (p. 32).

Do ponto de vista do sistema, foi essencial a formalização do processo de avaliação e do planejamento da pós-graduação como um todo, o que se consolidou na década seguinte, a partir da resolução CFE nº 40/75, que normatizou a visita *in loco*, do parecer nº 8/75 que estabeleceu as regras da avaliação periódica (CURY, 2005), e do Plano Nacional de Pós-graduação (BRASIL, 1975), que tinha entre suas diretrizes a necessidade de institucionalizar o nascente sistema, que até então funcionava com tendência à improvisação e à desorganização (BALBACHEVSKY, 2005; BRASIL, 2004a), sem regras claras de como as agências atuavam.

Neste ponto, o MEC passou a fortalecer sua atuação em relação ao então nascente Sistema de Pós-graduação, e alterou as funções da CAPES em 1975. A agência, que era responsável por bolsas estudantis de pós-graduação, passou a analisar os cursos de Mestrado e Doutorado. O controle saiu dos indivíduos e das suas atuações isoladas, e passou para os coletivos docentes e suas produções, com a avaliação sendo conduzida pelas comissões de cada área de conhecimento. As características de avaliação por pares, de ligação (e não vinculação) entre desempenho e sucesso, e ausência de classificação ordenada fizeram com que o sistema fosse bem aceito pelos pesquisadores: “O processo de avaliação levado a cabo pela Capes foi aceito como a mais importante referência de qualidade para os programas de pós-graduação no Brasil” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 282).

Já nos anos 1980, de acordo com Cury (2005), a CAPES, especificamente, adquiriu o contorno de atuação que lhe caracterizaria até o século XXI, baseado em procedimentos como a elaboração, acompanhamento e coordenação do Plano Nacional de Pós-graduação; avaliação e acompanhamento dos cursos de pós-graduação; na celebração de contatos, convênios para aperfeiçoar o pessoal da Educação Superior; fomento da pós-graduação e da pesquisa; cooperação científica internacional; indução e fomento à formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Essa estratégia, de avaliação e financiamento, embora bem-sucedida no curto prazo, culminou por gerar três condições não esperadas: fortalecimento das pós-graduações em detrimento dos departamentos, o que aumentou as pressões locais; reconhecimento individualizado de trabalhos muitas vezes coletivos; concentração dos investimentos na Área de Exatas (BALBACHEVSKY, 2005).

Essas condições, que inicialmente eram contradições internas do modelo, cresceram ao ponto de levarem o próprio modelo de avaliação ao esgotamento nos anos 1990: “Na avaliação realizada em 1996, quatro em cada cinco programas foram posicionados nas duas mais altas classificações” (ibidem, 283).

Além disso, sob a ótica do campo administrativo, o insucesso do III Plano Nacional de Pós-graduação em alavancar a pesquisa na pós-graduação levou ao entendimento de que a Pós-graduação não vinha cumprindo seu papel de indução de C&T através da pesquisa devido à centralidade na docência e ao ritmo leniente da transformação das pesquisas em produtos de pesquisa (KUENZER, MORAES, 2005).

No contexto de forte reforma política, de criação de novas leis (como a LDB) e de uma pressão globalizante para garantir a qualidade através da avaliação, a fração dominante do campo científico, em sua interface com o campo administrativo, conseguiu tornar vitorioso

o discurso que entendia como necessária a modificação da avaliação da pós-graduação para torná-la mais acurada e direcionada, inclusive com a responsabilização dos próprios programas.

É interessante notar que, nesse movimento, muitos dos agentes localizados no campo científico posicionam-se também no campo administrativo, devido a sua função pública, sua autoridade científica e sua capacidade de atestar conhecimentos. Todavia, como afirma Bourdieu (1983), não há sobreposição plena entre as posições, uma vez que os dois campos, embora povoados pelos mesmos agentes, não mobilizam o mesmo *habitus*, tampouco possuem a mesma estrutura de capitais: agentes em posição dominante em relação ao campo científico, não necessariamente, localizam-se em posição dominante no campo administrativo, i.e, os coordenadores dos programas, chefes de departamento?, os chefes de centro, pró-reitores, coordenadores de área, membros do CTC-ES não são necessariamente os professores mais reconhecidos pelos seus pares no campo científico. Além disso, mesmo no espaço do campo administrativo que se dedica à educação e à ciência, não temos somente agentes conectados ao campo científico, mas, igualmente, agentes que agem nesse espaço, mas conectam-se a outros campos – como o campo político – ou cuja ação dá-se diretamente por dentro do campo administrativo, já que são vinculados ao campo da gestão pública, por exemplo.

Em resumo, pode-se dizer que há homologia entre os campos (THIRY-CHERQUES, 2006), já que eles se tocam com a presença de agentes comuns, com a disputa por capitais comuns, ainda que com *habitus* distintos como podemos resumir com o diagrama abaixo:

Figura 1. Diagrama de Venn com representação gráfica da relação entre o campo do Estado e o campo científico.



Fonte: elaborada pelo autor, com base no diagrama de Veen.

Nessa interação, um dos fatores determinantes para estabelecer-se em posição dominante é a anuência, o alinhamento com aquilo que o campo administrativo reconhece como legítimo – o que poderíamos resumir como a aquiescência ao oficial, ao sentido e à forma das políticas públicas.

Do ponto de vista do campo científico, alguns agentes começavam a perceber a avaliação como enviesada, pois os conceitos dos cursos (entre A e E) eram constantemente inflacionados devido a "o pequeno tamanho da comunidade científica brasileira e a

visibilidade do trabalho dos comitês [que] davam origens a pressões paroquiais [...] dificilmente contornadas" (BALBACHEVSKY, 2005, p. 283), o que resultou em 80% dos programas obtendo nota A ou B (ibidem). Assim, esses agentes passaram a perceber a avaliação como injusta, já que todos recebiam remunerações semelhantes (tanto econômicas quanto simbólicas) independente do esforço que faziam e dos resultados que atingiam.

A partir de 1998, o modelo de Avaliação foi alterado (BRASIL, 1998a; BRASIL 1998b), passando a ser representado por notas, as quais eram apontadas com base em novos critérios, inclusive indicadores quantitativos até então inexistentes, e na padronização das fichas de avaliação (BARATA, 2016).

Para Bianchetti e Valle (2011), as mudanças incluíram ainda redução no tempo de conclusão; transformação dos cursos em programas; vinculação entre resultados e financiamento; modificação nos objetivos da Capes, com direcionamento para formação de professores e pesquisadores. Nesse sentido, foram fortalecidos dois instrumentos: as Linhas de Pesquisa, que se tornaram indutoras de todo o processo, já que ao redor delas reúnem-se professores, disciplinas, grupos de pesquisa, orientações (DANTAS, 2012); e os periódicos científicos, como legitimadores da produção docente, através da atuação de comitês científicos, comissões de avaliação, e avaliação por pares (BRASIL 1998a; BRASIL 1998b).

De acordo com Barata (2016), para isso, foi importante a criação de uma classificação para os periódicos nos quais a produção científica dos programas seria publicada. Ainda segundo a autora, esse modelo de classificação deu-se com base nos critérios de indexação dos periódicos e de revisão por pares. Contudo, os critérios de classificação poderiam ser modificados de acordo com a área. Inicialmente, o modelo não conseguiu classificar adequadamente os periódicos, de modo que, em 2007, sofreu uma modificação na sua parametrização. Como indicam alguns relatórios das comissões de área, a deficiência de classificação deveu-se, sobretudo, à fissura entre a classificação e as expectativas do subcampo sobre quais situavam os melhores periódicos. Assim, a modificação buscou permitir que todos os estratos de classificação fossem utilizados (BARATA, 2016) e que fosse respeitada a distribuição dos capitais dos subcampos, garantindo, assim, a característica de classificação em árvore intrínseca ao modelo:

Há somente as seguintes regras a serem obedecidas: A quantidade de títulos no estrato A1 não deve ser maior do que a do estrato A2; A quantidade de títulos nos estratos A1 e A2 não deve ultrapassar, no conjunto, a 25% do total de títulos de periódicos da área naquele ano; A quantidade de títulos nos estratos A1, A2 e B1 não deve ultrapassar, no conjunto, a 50% do total de títulos de periódicos da área naquele ano; Nenhum estrato deve estar vazio, com a exceção do estrato C. (SOMA, ALVES, YANASSE, 2016, p. 51).

Assim, pela natureza em árvore do sistema de classificação, garante-se que, ainda que existam revistas com qualidades boas o suficiente, elas não poderão todas ocupar os estratos A1 e A2, por exemplo. Dessa forma, contribui-se para a avaliação comparativa dos programas, um dos pilares da Avaliação da Capes: “A estratificação dos periódicos por uma dada área na Capes nesses oito estratos só, e somente só, é feita para que seja possível realizar a avaliação comparativa dos programas de pós-graduação constantes do SNPG” (ibidem, p. 51).

Outro ponto importante sobre o Qualis é a maneira como ele é efetivamente aplicado. A lista é montada e atualizada com base no que é informado pelos Programas de Pós-graduação. Assim, se uma revista importante para o campo não é citada no aplicativo de coleta, ela não figura no Qualis Periódicos (ibidem). Igualmente, se houver defasagem entre a publicação de algum indicador utilizado na classificação e a avaliação Qualis pela área, o novo indicador não será computado (ibidem).

Além disso, de acordo com Barata (2016), apesar dos parâmetros gerais da estratégia de classificação, existe considerável variação. Critérios de circulação e impacto bibliométrico são utilizados por 65% das áreas; enquanto 31% (predominantemente o colégio de Humanas) utiliza critérios formais e critérios subjetivos – “um “ranqueamento” estabelecido pelas comissões avaliadoras quanto à relevância de cada revista para o campo” (ibidem, p. 26). Porém, não há classificação homogênea dos periódicos nem mesmo entre as áreas que utilizam critérios semelhantes. Na verdade, a homogeneidade tende a acontecer apenas quando o periódico acumula tanto capital que seria difícil classificá-lo de outra forma:

Evidentemente, periódicos com fatores de impacto tão altos quanto os da revista *Science* ou *Nature* garantem que qualquer que seja a área de conhecimento, ela será classificada no estrato A1. Já os *Anais da Academia Brasileira de Ciências*, embora com um fator de impacto bom para uma revista brasileira, dependendo dos pontos de corte utilizados em cada área de avaliação, teve classificações bastante diferentes, variando entre o estrato A1 e o B4 (idem, p. 29).

Finalmente, como se sabe há algum tempo, os critérios bibliométricos, a despeito de seu ar de objetividade, envolvem, não raro, a inversão de capitais, bem como a perpetuação da estrutura tradicional de capitais.

É sabido que os fatores de impacto são influenciados por muitos aspectos que não estão diretamente relacionados com a qualidade da produção, tais como o tamanho da comunidade científica em cada área, o prestígio de subáreas do conhecimento dentro de um mesmo campo, o número médio de autores por artigo, a língua da publicação, o país de residência dos autores, entre outros (idem, p. 32).

Pelo conjunto de modificações sumariadas acima, percebe-se que, como afirmam Kuenzer e Moraes (2005), as alterações foram tantas e tão profundas que modificaram não só a forma de avaliar, mas o próprio paradigma da Pós-graduação. No período que vai de 1999 (primeiro ano da primeira avaliação trienal) até por volta de 2005, o modelo ainda estava se configurando.

Os principais indícios de que o sistema só atingiu a maturidade a partir da trienal de 2007 são: (1) de 1997 (primeira normatização) até 2002, o fluxo de edição de normas era de 0,71/ano. Depois, caiu para 0,25/ano, com a primeira norma do segundo período sendo editada somente em 2008; (2) até a avaliação 2007, não havia padronização das fichas, critérios de área, nem dos relatórios; (3) o sistema ainda não atendia a característica de nacionalidade, já que a concentração no S/SE era ainda maior; (4) o Relatório 2004, no trecho sobre “Razões do sucesso da Avaliação da Pós-graduação” classifica a avaliação como “tarefa extremamente difícil e até mesmo dolorosa”, em virtude das necessidades de “colaboração contínua”; do “esforço sobre-humano”, dos “grandes conflitos”, e dos questionamentos sobre a justiça dos resultados dos avaliadores; e do sofrimento ao ser avaliado por uma comissão distante – todavia, tudo isso se justificava pelos resultados conseguidos pelo país (BRASIL, 2004b).

Havia muito mais dúvidas e inseguranças a respeito dele, o que alimentava posições de resistência e contestação. Com o tempo, contudo, foram ficando cada vez mais evidentes as dificuldades em resistir, ao passo em que o modelo fortalecia sua estrutura (OLIVEIRA, CATANI, 2011) e os agentes passavam a vê-lo com bons olhos, uma vez que garantia a perpetuidade de suas posições e dos lucros de seus capitais.

Nos anos de 2005-2006, o modelo de avaliação sofreu duas importantes modificações, em relação a sua orientação estratégica e aos seus modos de uso, com a implementação do V Plano Nacional da Pós-graduação (BRASIL, 2004a), e, especialmente, do Programa de Excelência Acadêmica (BRASIL, 2006).

Desde 2007, a avaliação baseia-se nos seguintes quesitos: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações [Quesito Central]; Produção Intelectual [Quesito Central]; e Inserção Social. A esses quesitos são atribuídos conceitos, de acordo com descritores avaliativos e indicadores de resultado: “1 – Deficiente; 2 – Fraco; 3 – Regular; 4 – Bom e 5 – Muito Bom”. Após as atribuições dos conceitos, são recomendadas notas que vão de 2 a 7 (CAPES, 2007b, 2010b, 2013), sendo que:

- Nota 2 implica descredenciamento – o que acarreta em o Programa não poder mais selecionar ou inscrever alunos, devendo apenas concluir as atividades daqueles já

matriculados. É importante lembrar que, para oferecer um novo curso, é necessário preencher submissão específica, conhecida como Aplicativo de Propostas de Cursos Novos (APCN). Os cursos novos tendem a receber uma espécie de imunidade da Capes em sua primeira avaliação, com a orientação de que sua nota não seja reduzida. Entretanto, nas próximas avaliações, o curso pode receber uma nota 2 e ser descredenciado do Sistema Nacional de Pós-graduação. Evidentemente, o mesmo vale para qualquer curso nota 3 que obtenha nota 2 em uma avaliação. Quando isso ocorre, o Curso não pode mais selecionar e/ou inscrever, uma vez que seus diplomas não são mais reconhecidos, e deve apenas concluir o curso dos alunos que atualmente já se encontram matriculados. Além disso, em virtude do vínculo entre resultados e fomento, há significativa perda de recursos.

- Nota 3 é o mínimo para funcionamento do Programa;
- Nota 4 é a nota intermediária;
- Nota 5 é o máximo que um Programa sem Doutorado pode atingir;
- Notas 6 e 7 são exclusivos aos programas em nível de excelência.

Fora essas regras, desde 2010, devem ser seguidas as orientações básicas para atribuição de nota:

- 1) Programa que obtenha conceito 1 ou 2 (Deficiente ou Fraco) na Proposta, não poderá ter nota final maior que 3;
- 2) O menor valor entre os conceitos centrais define a máxima nota final possível;
- 3) Nota 4: no mínimo conceito 4 (Bom) nos quesitos centrais e em mais um outro;
- 4) Nota 5: conceito 5 (Muito Bom) nos quesitos centrais e em mais outros 2;
- 5) Nota 6 ou 7: conceito 5 nos quesitos 2, 3 e 4; conceito 5 em um dos outros quesitos e conceito 4 no restante; curso de doutorado consolidado; titulação regular de doutores; inserção e/ou padrão de desempenho internacional; desempenho consolidado e liderança nacional em nucleação²⁰; inserção e impacto regional ou nacional, com integração e solidariedade.

Hoje, a avaliação da Pós-graduação é realizada pelas comissões de avaliação das áreas, compostas por consultores *ad hoc*, os quais são recrutados entre os docentes das Instituições de Ensino Superior do País, que atuam em programas de pós-graduação. Esses consultores *ad hoc* produzem as normativas indutoras da avaliação de cada área, os chamados “Documentos

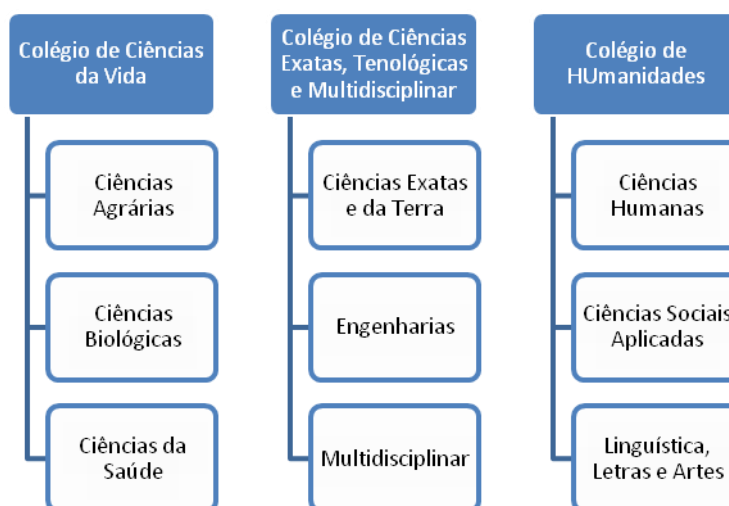
²⁰ A nucleação diz respeito à atuação dos egressos do Programa, e pode ser resumida à capacidade dos egressos em se inserirem em Instituições de Ensino Superior e em Programas de Pós-graduação.

de Área”, que trazem a análise do estágio atual da área, os critérios da qualificação das produções intelectuais, a distribuição dos pesos pelos critérios de avaliação dos cursos, e os critérios de excelência considerados pela Área. Essas normas, entretanto, são enunciados limitados, pois devem acontecer de acordo com os critérios gerais da avaliação. Por isso, embora exista um para cada área, percebe-se, como será discutido melhor no terceiro capítulo, uma grande repetição de diversos enunciados.

As comissões são lideradas pelos Coordenadores de Área, os quais são escolhidos a partir das listas tríplexes elaboradas pelo Conselho Superior da CAPES com base nos nomes levantados em consulta ao campo científico, conforme critérios definidos em portaria específica, a qual também trata da forma de colaboração (BRASIL, 2016a). Além de presidirem as comissões, os coordenadores compõem, em número de seis por cada colégio, o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, um órgão deliberativo e de assessoria, que é o responsável final sobre os critérios de avaliação, as propostas de novos cursos e os conceitos finais da avaliação.

Atualmente, há 49 áreas, as quais se organizam em nove Grandes Áreas e em três Colégios, de acordo com o desenho abaixo

Figura 2. Organograma das Grandes Áreas e Colégios da CAPES.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base no organograma da Capes.

Conforme apontam o material de divulgação da avaliação da CAPES (BRASIL, 2018a) e os regulamentos (idem, 2007b, 2010b, 2013) das avaliações recentes, os principais marcos normativos que tornam possível a avaliação são o Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010, a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases.

Neste sentido, de acordo com Verhine e Dantas (2009), o V PNPG é um marco importante, pois modificou a estratégia do Sistema Nacional de Pós-graduação em direção ao alcance de metas e objetivos, que se traduziu por uma avaliação orientada para resultados: “Vale acrescentar que o foco nos resultados e produtos foi também enfatizado no V PNPG. Na seção do Plano que tratou da avaliação (BRASIL, 2004a, p. 66-67), as palavras “resultados” e “produtos” foram utilizadas múltiplas vezes, enquanto as palavras “insumos” e “processos” foram ignoradas” (ibidem, p. 300-301). Assim, aquele PNPG marcou a oficialização, no campo legal, da mudança de estratégia.

Concomitantemente, tanto no horizonte da mudança de estratégia do V PNPG, quanto da assunção do instrumento normativo “contrato de gestão”, foi lançado com a portaria nº 34 (BRASIL, 2006) o Programa de Excelência Acadêmica – PROEX, voltado para os Programas de pós-graduação que atingem as notas seis ou sete por duas avaliações seguidas, sendo considerados de excelência por isso. Nesse programa, há um aumento na concessão de recursos, em troca do cumprimento de um plano de metas, estabelecido em conjunto pela Capes e pelo Programa, o qual deverá também instituir uma Comissão de Gestão (idem), conforme se resume abaixo:

- Programa de Excelência Acadêmica. **Objetivos:** manter o padrão de qualidade dos programas avaliados pela CAPES com nota 6 e 7. **Instrumento:** bolsas e transferência direta. **Requisitos/Critérios:** plano de metas acadêmicas, elaborado pelo programa de pós-graduação em compromisso estabelecido junto a CAPES; nota 6 ou 7 em duas avaliações consecutivas; instituir Comissão de Gestão - CG/PROEX específica; implantar plano de metas acadêmicas.

É interessante notar, neste ponto, que o campo administrativo, conforme argumenta Salione (2013), valendo-se de sua função de fomento, utiliza-se de um instrumento semelhante ao contrato de gestão, originalmente destinado a organizações da iniciativa privada que, de alguma forma, contribuem para o alcance dos objetivos propostos nas ações governamentais e em suas políticas públicas.

De maneira semelhante ao plano de metas acadêmicas do PROEX, o contrato de gestão prevê determinado repasse de recursos, desde que a organização privada consiga cumprir com determinadas metas. Além disso, cabe lembrança que as autarquias podem celebrar instrumentos semelhantes com o Governo Federal, com o objetivo de obterem maior autonomia na utilização de seus recursos.

Outro programa que interfere na relação dos Programas mais bem avaliados com os de nota mais baixa é o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD), cujo objetivo é fazer com que os programas mais bem avaliados cooperem com os programas de notas mais baixas, através de intercâmbio, produções conjuntas, etc.

- Programa Nacional de Cooperação Acadêmica. **Objetivos:** apoiar projetos conjuntos de pesquisa utilizando-se de recursos humanos e de infra-estrutura disponíveis em diferentes IES. **Instrumento:** transferência direta para custeio. **Requisitos/Critérios:** Existem dois tipos de projeto: 1) cooperação, em que uma equipe de programa 5+ auxilia uma equipe de programas somente com Mestrado ou de programas 3 ou 4; 2) redes nacionais, em que duas equipes de programas 5+ estabelecem cooperação mútua.

Para além do PROEX, a análise dos regulamentos dos principais programas de fomento da Capes evidencia a relação entre avaliação e recursos, como se vê abaixo:

- Programa de Demanda Social (DS). **Objetivos:** formar recursos humanos; proporcionar aos programas condições adequadas; manter em tempo integral alunos de excelente desempenho acadêmico. **Instrumento:** bolsas. **Requisitos:** os principais requisitos envolvem outorgar poderes à Pró-reitoria para representação junto à Capes; instituir Comissão de Bolsas-CAPES; firmar convênio específico com a Capes. **Critérios:** característica, dimensão e desempenho do curso e desempenho dos bolsistas (pelo tempo médio para titulação); necessidades específicas de formação de recursos humanos.
- Programa de Apoio à Pós-graduação (PROAP). **Objetivos:** proporcionar melhores condições para atuação dos programas. **Instrumento:** transferência de recursos. **Requisitos:** os principais são manter estrutura administrativa e responsabilizar-se pelas obrigações do convênio. **Critérios:** quota de bolsas DS, natureza da área do conhecimento, nível de formação (mestrado ou doutorado).
- Programa de Fomento à Pós-Graduação (PROF). **Objetivos:** atender mais adequadamente as necessidades ou especificidades das Instituições de Ensino Superior. **Instrumento:** bolsas e transferência de recursos. **Requisitos:** manter estrutura adequada para o gerenciamento do PROF; apresentar política de desenvolvimento institucional de pós-graduação; apresentar estrutura administrativa disponível para a execução do PROF; instituir Comissão de

Planejamento e Gerência (CPG/PROF). **Critérios:** qualidade do planejamento institucional da pós-graduação da IES; capacidade organizacional; proposta de planejamento; integração de sua proposta às orientações políticas da IES, expressas pela CPG/PROF; característica, dimensão e desempenho do curso e desempenho dos bolsistas (pelo tempo médio para titulação); necessidades específicas de formação de recursos humanos.

- Programa Nacional de Apoio ao Ensino e à Pesquisa em Áreas Estratégicas (PRONAP). **Objetivos:** apoiar projetos de pesquisa em áreas estratégicas da política brasileira de ciência e tecnologia. **Instrumento:** bolsas. **Requisitos:** demonstrar a contribuição do projeto na expansão e criação de programas de pós-graduação, no avanço de novas áreas de concentração ou linhas de pesquisa em programas existentes, na formação de mestres e doutores e na produção intelectual e científica no tema a ser apoiado. **Critérios:** a Capes apenas diz que “A análise de mérito será conduzida pela CAPES, podendo ser assessorada pela Comissão de consultores”.
- Programa de Suporte à Pós-graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP). **Objetivo:** A análise de mérito será conduzida pela CAPES, podendo ser assessorada pela Comissão de consultores. **Instrumento:** bolsas e auxílios. **Requisitos:** garantir e manter estrutura para gerenciamento do Programa; Programas do PROEX não podem receber PROSUP. **Critérios:** são exigidas algumas condições dos alunos, tais como bom desempenho acadêmico e realização de Estágio Docência.

Quanto à forma, todos esses regulamentos da Capes seguem a mesma estrutura, com uma mensagem do responsável pela norma, a exposição dos objetivos, os requisitos para pleito, as funções e responsabilidade de cada parte (Capes e o beneficiário), e as condições do financiamento (valores, itens financiáveis, como concorrer, etc.).

Desses editais se notam duas coisas interessantes. Forte relação entre os resultados da avaliação e o fomento, sendo este um critério central do DS (principal fonte de bolsas), e, por conseguinte, do PROAP (principal fonte de recursos para os programas); além do uso do critério no PROEX, é claro. Assim, o fomento é diretamente proporcional ao capital cultural acadêmico acumulado pelo programa. Existe também uma relação interessante entre o fomento e o capital cultural em Gestão Pública, uma vez que os postulantes precisam dos seguintes conhecimentos para serem eficazes em suas propostas de fomento: saber ler e interpretar regulamentos, ter contatos no Campo Administrativo para tirar dúvidas, etc., e

conhecer de elaboração de propostas. Além disso, programas que possuem bons conhecimentos em Gestão Pública podem, através da elaboração de planos institucionais, acessar o PROF.

Em resumo, de acordo com o atual Plano Nacional de Pós-graduação, a Avaliação da Pós-graduação instrui-se por três características: 1) avaliação por pares 2) meritocracia, especialmente em relação ao fomento, que se traduz pelo alcance de resultados 3) associação entre reconhecimento e fomento (BRASIL, 2010a) – com o destaque que a associação não é linear, pois há um salto de patamar quando o Programa torna-se de excelência.

Nesse contexto exposto até aqui, é possível considerar que a estratégia de pós-graduação foi bem sucedida no sentido da promoção da pesquisa, do aumento das titulações e do número de programas; contudo os elementos de (1) racionalização dos procedimentos (prazos, padrões, critérios...), (2) a valorização dos resultados, (3) a medição individualizada Programa a Programa (4) a responsabilização de cada Programa (independentemente de suas condições) por seus sucessos e fracassos, e (5) a função do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da CAPES como órgão *acreditador* das notas atribuídas pelas Comissões de Áreas evidenciam que a criação do modelo capes de avaliação foi feito a partir de uma posição de deslocamentos de objetos e práticas do campo administrativo, gerando ambiguidades e tensões.

Desta feita, apesar dos avanços em garantir a promoção da pesquisa, com o aumento da participação do Brasil na produção mundial de pesquisa, a subida de posições em *rankings* regionais e mundiais, o incremento nos números brutos de formação de mestres e doutores, e assim por diante (BALBACHEVSKY, 2005; BIANCHETTI, VALLE, 2011); "a esperança [...] de que essa experiência tivesse um forte impacto na competência do País para inovar e criar novas tecnologias não se realizou" (BALBACHEVSKY, 2005, p. 285).

De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), a ambiguidade é resultante da “centralidade da pesquisa na pós-graduação e o seu caráter de cientificidade” foi mal compreendida, a partir de um recorte bastante limitado, que se traduziu por “exacerbação quantitativista” (p. 1347), “surto produtivista” (p. 1348). Ou, como resume Dias Sobrinho (2003): "na opinião pública e em muitos setores da administração central e até mesmo em determinados âmbitos acadêmicos se dá o equívoco, carregado de pesadas consequências, de *identificar-se avaliação com medida e controle*" (grifo nosso) (idem, p. 35).

Assim, de acordo com esses autores, o modelo de avaliação da Capes que surgiu no final dos anos 1990 apresenta problemas relativos tanto à formulação dos indicadores, quanto

à forma como coleta e avalia os indicadores. Portanto, do ponto de vista gerencial, embora necessária, a avaliação é percebida pelos autores como mal formulada e mal executada.

Neste sentido, cumpre ao comparar o perito e o filósofo, Certeau (2013) defende que se instaura um quiproquó quando o discurso se desloca do seu lugar social, e aquele que o enuncia passa a acreditar que seus enunciados partem de um não lugar, passando a se comportar, tão somente, como revelações, e não mais construções. Portanto, deve-se ponderar, contudo, a existência de um quiproquó semelhante neste caso, já que há evidente ruptura entre a avaliação pedagógica, compreendida já numa perspectiva não diretiva (no horizonte dos autores citados), e a avaliação de políticas públicas (no horizonte do lugar de onde a Capes formulou sua estratégia de controle dos cursos), de modo que, embora advogue a favor de um modelo de avaliação que compreenda a diversidade, a Capes termina por, na prática, criar um lugar de avaliação homogênea; todavia, se não em raros momentos, a Capes defende que exista uma dimensão pedagógica em sua avaliação – o que leva a crer que também alguns dos críticos sucedem-se apenas em parcialmente perceber o lugar a partir do qual se constrói a avaliação.

3.3. AMBIGUIDADES E CONSEQUÊNCIAS DO MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES.

Embora variem as motivações, as percepções e o nível de concordância, logo os agentes veem-se compelidos a conviver e, gradualmente, incorporar um novo *habitus*, abandonando estratégias de resistência aguda, como a estratégia de desafio (OLIVER, 1991)²¹, para assumir estratégias de resistência branda, como a evasão, ou, mais provável, posições de conformidade, como a aquiescência, quando há a incorporação da estratégia regulatória em um novo *habitus*, ou o compromisso, quando há a busca pelo cumprimento da estratégia sem deixar de lado o *habitus* anterior, levando a um *habitus* clivado²².

Portanto, as práticas institucionais e os documentos regulatórios são marcas das estratégias que constituem os *habitus*. Segundo Michel de Certeau (2013), as estratégias formam regras que circunscrevem os usos possíveis, ao apontarem o “cálculo (ou a

²¹ Segundo a autora (1991), existem cinco estratégias possíveis: Aquiescência, Compromisso, Evasão, Desafio, Manipulação. As duas primeiras são de aceitação da estratégia a que os agentes e grupos estão submetidos e diferenciam-se pelo nível de alteração que provocam no *habitus*; as outras três são estratégias de negação, que passam pela busca da não participação, o confronto declarado, e o confronto sub-reptício.

²² De acordo com Mello, Crubellate e Rossoni (2010), a diferença entre as posições de aquiescência e de compromisso está no grau de envolvimento com a estratégia: na aquiescência, a aceitação e a incorporação do *habitus* são grandes; enquanto no compromisso, os grupos ou agentes buscam aceitar a estratégia sem abrir mão de sua configuração.

manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado, [...] e] postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como *algo próprio* e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma *exterioridade* de alvos ou ameaças” (2013, p. 99). Por conseguinte, as estratégias instituem regras (saber-poder) de controle (uma visão) sobre aqueles a sua volta, de modo a garantir a perpetuidade do agente ou grupo, protegendo-o de ameaças. Opera por meio de um “próprio”, que é um conjunto de características que lhe define e que permite que seja assim reconhecido por agentes e grupos externos.

Com a alteração no campo, as universidades caminham para estabelecer suas estratégias por meio de medidas internas de controle e orientação aos seus Programas de Pós-graduação, seguindo um efeito tanto top-down quanto horizontal de disseminação das políticas (LEVI-FAUR, 2005). Esse efeito acontece a partir do momento em que a CAPES define sua estratégia quanto ao modelo de avaliação, em sintonia com uma visão e um saber-poder internacionais e também em sua interação, a partir do campo da Administração Pública, com segmentos nacionais de outros campos que já possuem políticas públicas reguladas.

Nesta trajetória, localizam-se, nas universidades, agentes que ou já estão inseridos nas “comunidades mundiais” (ibidem, p. 26) de pesquisa e de Educação Superior, ou já possuem capital científico institucionalizado grande o suficiente para participarem do processo de intermediação, ou já reconverteram seus capitais e encontram-se dentro do campo da administração. Os sistemas de apreciação e de reprodução desses agentes apontam para caminhos semelhantes aos que o movimento *top-down* (a partir da CAPES) procura validar. Esses agentes partem na frente no processo de acumulação, por já conhecerem “a natureza dos problemas, desafios, e soluções”²³ (ibidem, tradução nossa), e tornam-se pontos centrais na transferência da política pública e na modernização da trajetória através da constituição de um novo *habitus*. Sua recompensa é a herança da estratégia, a prioridade na seleção para ocupar as posições de regulação intermediária e o fortalecimento de seu capital científico institucionalizado.

Assim, diante destas exigências, os Programas, agentes centrais da pós-graduação dentro de uma universidade, colocam-se algumas vezes em posição de “resistência”, a qual costuma envolver o desafio dos Programas frente aos órgãos externos (SGUISSARDI, 2006) ou a “evasão”, para colocar nas fichas de avaliação o melhor retrato possível do Programa ou não aceitar participar em atividades que pontuam pouco (LOVISOLO, 2003).

²³ “the nature of the problems, challenges, and solutions”.

Em adição, coordenadores pressionados pelas exigências de funções gerenciais e burocrático-administrativas, oriundas do campo da Administração Pública (BIANCHETTI, MACHADO, 2009), veem-se tendo de desenvolver novas competências profissionais, bem como demandar tempo de seu trabalho para atividades não acadêmicas, fazendo com que boa parte do tempo e da energia seja dedicada a tarefas de formatação de propostas, preenchimento de formulários, elaboração de pareceres, etc. (LOVISOLO, 2003).

Ainda que essas funções contribuam para a formação de capital científico institucionalizado (BOURDIEU, 2003a), cujas estratégias de acumulação e transmissão não são exclusivas do campo científico, é possível classificar as funções profissionais de gestão e burocrático-administrativas como impróprias, no sentido que na formação da maioria dos professores doutores (da graduação ao doutorado), especialmente na área das Ciências Humanas, não há qualificação específica para administrar ou gerir. Menos ainda, o seu recrutamento não foi realizado com base nessas capacidades (e, sim, com base em capacidades relacionadas a sua área de concentração), fazendo com que a aprendizagem tenha de ser realizada de forma heurística e em serviço, na maioria das vezes.

A esse respeito, Silva *et al* (2014), em sua análise sobre a transformação de professores em diretores escolares, a qual guarda paralelismo com a do professor-pesquisador em gestor acadêmico, argumentam: “Pode-se identificar que alguns dos problemas enfrentados pelos até então diretores são provenientes do fato de a maioria deles não terem sido formados para essa tarefa, utilizando, por consequência, soluções emergenciais, dificultando a gestão dos processos” (p. 132).

Em adição, Barbosa e Mendonça (2014, p.141) apontam que

Em se tratando da formação desse professor-gestor no Brasil, observa-se que [...] tais professores são egressos de cursos de pós-graduação, nos quais é priorizada uma formação para a pesquisa, que dota os alunos com perfil de pesquisadores e de especialistas em seus temas de estudo (Morosini, 2000; Fischer, 2006; Bastos et al, 2011). Sendo assim, apresenta-se uma lacuna na formação desses professores que atuarão como gestores: [...] ‘na maioria dos casos, não antecedem treinamento formal à atuação dos indivíduos escolhidos para as funções gerenciais na universidade. Isto faz com que adquiram condições de atuar como gestores, pelo método da tentativa e do erro’.

Por que, então, pensar essas funções como impróprias? Quando se fala de funções impróprias, situa-se mais um lugar de pertencimento do que um tempo, ou uma acumulação histórica. Assim, como afirma Certeau (2013), embora toda prática, toda função, todo objeto que se usa e que se consome, exibam marcas históricas, acumuladas pelo uso cotidiano provenientes das maneiras de fazer daqueles que com eles processaram e enunciaram coisas; nem todos são donos do jogo, nem todos possuem um próprio. A muitos, resta jogar o jogo,

criando “para si um espaço de jogo para *maneiras de utilizar* a ordem imposta do lugar ou da língua” (CERTEAU, 2013, p. 86, grifo do autor).

A escolha pela classificação das funções com os termos de “própria | imprópria” se relaciona à maneira como de Certeau (2013) classifica o lugar social daqueles que atuam na dimensão estratégica e daqueles que atuam na dimensão tática: do ponto de vista do lugar social, a principal diferença é a existência ou não de um espaço próprio, o qual é instituído e regulado; ou de um espaço impróprio, no qual se deve atuar taticamente, com deslocamentos, aproveitamento de brechas, etc. Assim, a função própria é aquela marcada por uma função instituída pelo próprio campo (ou melhor, os dominantes do campo) em seu *habitus*, que Bourdieu (2003a) relaciona à obtenção de capital científico incorporado (chamado também de “puro” pelo autor); enquanto a função imprópria é instituída a partir de outro campo, aparecendo no campo em questão como um deslocamento, não lhe sendo, portanto, característica, e gerando, portanto, um capital científico institucionalizado.

Embora essas funções sejam constitutivas do *habitus* do campo científico, a partir de uma perspectiva histórica, uma vez que estão presentes no campo há várias décadas e em muitos sistemas, e de uma perspectiva normativa, uma vez que estão previstas em diferentes leis, elas não são exclusivas ao campo, nem constituem uma preocupação primária, mas um evento secundário, que, inclusive, do ponto de vista do agente, pode ser exercida com raridade, visto que enquanto todos os docentes dão aula e muitos deles pesquisam, nem todos atuam na extensão, e apenas um por vez ocupa determinado cargo gerencial.

Nesta linha, são visíveis as marcas de uso acumuladas historicamente pelos professores em relação a suas funções históricas, contudo esses usos têm ocorrido, na maioria das vezes, dentro de regras de uma estratégia cujo próprio tem outro lugar. Assim, embora coordenem pós-graduações e gerenciem revistas, por exemplo, pouco podem fazer senão coordenar pós-graduações para produzir de acordo com os critérios da avaliação capes, ou gerenciar revistas para selecionar e publicar artigos dentro dos parâmetros da avaliação qualis.

Tem-se, então, uma situação complexa, pois, embora a função gerencial não seja exclusiva ao campo, nem seus agentes sejam regularmente treinados com saberes para executá-la, ela tem sido historicamente uma dimensão importante do processo de acumulação, como afirma Bourdieu: “a carreira científica ‘bem-sucedida’ torna-se um processo *contínuo* de acumulação de capital no qual o capital inicial, representado pelo título escolar, tem um papel determinante (...) esse processo continua com o acesso aos cargos administrativos, às comissões governamentais, etc.” (BOURDIEU, 1983, p. 131).

Cabe, porém, uma reflexão, ainda com Certeau (1982, 2013), que diferencia o que aconteceu do que é relatado, o que é conhecido do que é implicado, e o que é cotidianamente praticado do poder de transformar esse cotidiano em um relato. Assim, hoje é mais sentida a presença do que Ball (2005) classifica como ‘pós-profissionalismo’, “performatividade” e “gerencialismo”.

O pós-profissionalismo, assim como o profissionalismo, é marcado por um agir baseado em normas e numa racionalidade instrumental. Contudo, diferencia-se do primeiro por sua racionalidade e suas normas serem construídas por instâncias exógenas ao seu fazer, ou seja, pela atuação de agentes de um campo de acordo com uma estratégia definida em outro campo, a qual, inclusive, pode chocar com a relação tradicional de acúmulo e distribuição de capitais. A performatividade envolve um amplo sentido de regulação, baseado na visibilidade e nos resultados, os quais têm sua estratégia determinada a partir de uma posição exógena. O gerencialismo é um fenômeno histórico recente de defesa da entrada de parâmetros de valor privado dentro do setor público, sendo os mais visíveis os parâmetros de competitividade, responsabilização e desempenho. Nota-se em comum aos três termos a presença marcante de uma exogenia, de uma influência imprópria.

Contudo a história desse trinômio no campo científico remonta a décadas anteriores, quando na UFRJ já havia um sistema de regulação, ou quando na USP, no final dos anos 1980, foi editada uma “lista dos improdutivos”, com os nomes dos docentes que pouco produziam (BIANCHETTI, ZUIN, 2015). Por isso, o que é relatado, o que se condensa em estratégia, nem sempre reflete o que é vivido, já que no campo das táticas aquelas práticas e enunciados podem existir já há algum tempo.

Apesar de hoje os relatos de pós-profissionalismo, performatividade e gerencialismo sejam muito mais fortes, em virtude de um novo conhecimento sobre o tempo (CERTEAU, 1982, 2013; LE GOFF, 1990), eles já existiam, ainda que de maneira localizada, desde os anos 1970; sendo, inclusive, sua existência em décadas anteriores um dos fatores essenciais para sua condensação nas décadas mais recentes:

Enfim, quando a avaliação feita pela Capes – acoplada ao fomento – assumiu a forma que apresenta atualmente, a partir de meados da década de 1990, aquilo que foi implementado ou metaforicamente falando, aquilo que foi semeado, foi feito em “terreno” preparado e fértil, garantindo os “frutos” que conhecemos hoje, sintetizados na expressão “produtivismo acadêmico”, em todas suas consequências, seja para a ciência, seja para os envolvidos com a PG, em sua subjetividade e em sua condição de sujeitos de um coletivo (BIANCHETTI, ZUIN, 2015, p. 738).

Diante desse cenário e dessas condições, os agentes tendem a incorporar as novas estratégias, mudando tanto as práticas próprias quanto as impróprias, e modificando discursos

em acordo com as expectativas desenhadas na Avaliação e no preenchimento do Programa Coleta Capes (atualmente Plataforma Sucupira), tanto porque veem esgotadas suas possibilidades de resistência, quanto porque acreditam na necessidade e legitimidade do processo de regulação.

Por isso, em acordo com Levi-Faur (2005), um dos principais poderes ao alcance do “Capitalismo Regulatório” é a sua capacidade de difundir uma estratégia de maneira difusa, mas efetiva, por meio de valores e práticas conectados a suas propostas políticas, através de processos amplos de “transferência política”, que envolvem não somente os meios tradicionais de controle e disseminação, mas outros indiretos como o reforço de aspectos desejáveis das comunidades mundiais de determinada área, a valorização das vantagens oriundas de outras áreas reguladas, até a criação de um sentido de justiça (a meritocracia) dentro da regulação.

As formas que estes movimentos são feitos, contudo, depende bastante das práticas e das oportunidades de desvio, das brechas que a estratégia permite – ainda que de maneira imprevista. Assim, como afirma Certeau (2013), os agentes desenvolvem táticas para fabricar, no cotidiano, formas de atender e driblar a estratégia, de jogar o jogo a partir de um lugar que é do outro. Como não têm lugar próprio, essas táticas operam a partir do que lhes é imposto, de forma a não só utilizar aquilo da estratégia que lhes convêm, mas também para consumir as falhas, os buracos, as brechas que se abrem no lugar das estratégias. Portanto, o que classifica as táticas não é especificamente sua capacidade de resistir ou de convergir, mas sua relação com o poder, já que “a tática é determinada pela *ausência de poder*, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (idem, p. 95). Por isso, as táticas são golpes, são astúcias, são movimentos que embora visem a manter a capacidade de criação dos agentes em meio ao mar de regras que se lhes impõem, não visam (nem podem visar) a destruir a estratégia em si.

Para responder a esta situação, para *adaptarem-se*, os grupos e os indivíduos neles inseridos, criam, de forma relacional e dinâmica, estratégias e táticas. As estratégias, definidas por Certeau como a criação de um *lugar* autônomo, com regras próprias, dominado por uma *visão* que controla e orienta os objetos em um todo organizado e dotado de sentido, o qual se “sustenta e determina” por um *poder do saber* que o legitima (CERTEAU, 2013, p. 100), são expedientes formais, declarados e escolhidos a partir dos “atores dirigentes” (MELLO, CRUBELLATE, ROSSONI, 2010, p. 438) que se traduzem em regimentos, estruturas disciplinares, decisões colegiadas, etc. Contudo, embora sejam atividades com um *próprio* estabelecido, devido aos níveis desiguais no equilíbrio de poder, elas não são completamente

autônomas, posto que sempre estão em relação com outras estratégias. Como afirmam Mello, Crubellate e Rossoni podem ser muitas vezes resumidos a “instrumento para evitar a avaliação das ações concretas, por parte de órgãos externos” (idem, ibidem).

A tática, de outra forma, é a “ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio”, logo não tem lugar (age no lugar do outro), nem se fundamenta no exercício de controle ou poder, nem institui saber, pois não tem projeto global (CERTEAU, 2013, p. 100). Joga no lugar do outro com as regras do outro, aproveitando-se das brechas, das “ocasiões”, das falhas, operando “golpe por golpe”. Enfim, “É astúcia” (idem, p. 100-101). É, sobretudo uma prática dos indivíduos, um o que fazer com aquilo que se joga sobre eles sob a forma de produtos, regras, hábitos, etc.

Esse movimento de disputa entre os grupos dominantes e dominados, entre as estratégias e as táticas, entre CAPES/PROPESQ e Programas, acontece, sobretudo, em um campo social bastante definido: o campo científico.

No campo científico, embora a dinâmica dos capitais dominantes sofra poucas alterações, certamente há modificações nos produtos do campo, na disputa por posições e na constituição do *habitus*. Deste modo, a despeito das motivações, interesses e capitais prévios dos agentes, eles veem-se compelidos a incorporar novas práticas para atenderem à avaliação externa, e manterem a sua sobrevivência individual e coletiva (AZEVEDO, GOMES, 2009).

Neste momento de remodelação do campo, é necessário lidar também com a maior participação de elementos como competitividade, angústia e frustração – que podem ser resumidos na ideia de *publish or perish* (BIANCHETTI, ZUIN, 2012) –, as quais se desenvolvem na relação entre as exigências constantes e performativas²⁴:

(1) das funções próprias, as quais são resumidas a seus produtos (pesquisar → publicar; orientar (ensinar) → defender);

(2) das funções impróprias, tais como elaborar os textos da proposta do programa, atualizar o currículo lattes, justificar extrapolação de prazos, editar a revista do programa, etc., tendo em vista criar resultados bons e justificar resultados ruins (RODRIGUES, 2007; BIANCHETTI, MACHADO, 2009; DIAS SOBRINHO, 2008); e

(3) das relações com os pares de dentro do Programa, para selecionar as principais publicações do Programa, quais membros serão permanentes e quais serão colaboradores, que

²⁴ Para descrever esta situação, Luzzi, Pereira e Souza (2010) usam o termo “fordismo acadêmico”: produção acadêmica transformada num fim em si mesma, apartada do desenvolvimento científico e preocupada com a quantidade produzida, criando “um fluxo de publicações que atendem aos critérios estabelecidos pelos órgãos de fomento e avaliação, mas que por outro lado não promovem, necessariamente, a formação de massa crítica” (PEREIRA et al, 2010, p. 49).

linhas de pesquisa serão permitidas, se um aluno tem direito a prorrogar seu curso, dentre outras; e com os pares de fora do Programa, para compor mesas examinadoras, buscar financiamentos, etc.; tudo isso de acordo com o capital simbólico acumulado pelos agentes e reconhecido pelos *pares-concorrentes*:

O reconhecimento, marcado e garantido socialmente por todo um conjunto de sinais específicos de consagração que os *pares-concorrentes* concedem a cada um de seus membros, é função do *valor distintivo* de seus produtos e da *originalidade* (no sentido da teoria da informação) que se reconhece coletivamente à contribuição que ele traz aos recursos científicos acumulados (BOURDIEU, 1983, p.131, grifo do autor).

Deve-se dizer ainda que, nesse contexto, a posição dominada no campo científico é sobremaneira ocupada pelos agentes que integram programas que recebem nota 3 na avaliação, e que, por isso, estão ameaçados de serem descredenciados. Fazer parte de um programa de pós-graduação é uma barreira importante no campo científico, pois a maioria dos capitais necessários para fazer reproduzir eficazmente seu próprio capital cultural – orientandos, bolsas, bancas examinadoras, intercâmbios institucionais, etc. – só é acessível aos docentes, caso integrem um Programa de Pós-graduação. Contudo, em virtude da raridade de capital científico que possuem os programas nota 3, suas tensões são maiores e mais evidentes, pois o cumprimento da regulação tornar-se imperativo, torna-se sobrevivência.

Quando consideramos a Área de Ciências Humanas²⁵, embora estejam presentes nos documentos formais os critérios da avaliação e as instruções de como avaliar (BRASIL, 2007b, 2010b, 2013), a análise das notas dos Programas, em confronto com as fichas e os critérios de áreas, tem demonstrado a presença de aspectos não ditos no discurso na avaliação – o que contraria o discurso oficial, de avaliação pautada em critérios objetivos e quantitativos.

Além disso, a escolha dos pesos dos critérios, a ponderação das partes subjetivas da avaliação, a apreciação como um todo dos dados coletados, a classificação dos periódicos e eventos possuem um caráter diverso de área para área, o qual está relacionado com o *habitus* daquele campo, especialmente em relação ao capital simbólico, de maneira semelhante ao que Lamont encontrou em suas pesquisas sobre a maneira como cada campo do conhecimento produz e avalia o conhecimento produzido: “Muito antes deles [pesquisadores] lidarem com os painéis de financiamento, eles absorvem várias crenças e percepções sobre as culturas

25 A Área de Ciências Humanas reúne os cursos de Antropologia/Arqueologia, Ciência Política e Relações Internacionais, Educação, Filosofia/Teologia, Geografia, História e Sociologia. (ver Tabela das Áreas de **Conhecimento** (CAPES) - http://fisio.icb.usp.br:4882/posgraduacao/bolsas/capesproex_bolsas/tabela_areas.html)

disciplinares, sobretudo a forma como cada campo produz e avalia conhecimento” (LAMONT, 2009, p. 53)²⁶.

Logo, existem nas avaliações e nas escolhas das áreas um caráter simbólico, pelo meio do qual os agentes dominantes reafirmam a sua posição, embora expressem sua decisão como uma seleção inevitável, natural, obscurecendo a violência simbólica nela existente.

A bibliografia acerca da avaliação da CAPES (MEIS ET AL, 2003; SGUISSARDI, 2006; RODRIGUES, 2007; BIANCHETTI, MACHADO, 2009; MOTA JÚNIOR, 2011, dentre outros) tem construído significativas contribuições acerca da análise de questões sobre os limites e as ambiguidades do modelo de avaliação, especialmente nas suas consequências quanto ao fomento da competitividade entre os pares, ao preenchimento defensivo e/ou simulatório dos instrumentos avaliativos, ao distanciamento das pesquisas de interesse local/regional em nome da internacionalização e aos problemas de saúde docente advindos do desgaste.

Contudo, não temos ainda considerações significativas a respeito das mudanças no campo científico, nas configurações dos Programas, nem em como entram em cena as estratégias e táticas desenvolvidas pelas Comissões de Avaliação e pelos Programas. Tampouco a bibliografia sobre o tema tem se dedicado a uma análise comparativa e integrada de documentos normativos e relatórios, que permita investigar a dimensão não dita da avaliação, os aspectos de violência simbólica na avaliação, e a investigação do impacto sobre a nota dos programas de indicadores não explicitados nas fichas de avaliação, como localização do programa, anos de fundação do programa, se ele tem ou não doutorado, dentre outros.

Em pesquisa sobre os papéis das dinâmicas de relacionamento e das estratégias na formação de redes de pesquisa entre universidades, Mello, Crubellate e Rossoni (2010) afirmam, a partir da tipologia de estratégias e táticas criadas por Oliver (1991), que “Programas com maior índice de centralidade de grau estão mais propensos a oferecer respostas de aquiescência aos critérios da Capes e, provavelmente, a influenciar a resposta daqueles programas que mantêm relações diretas com eles” (MELLO, CRUBELLATE, ROSSONI, 2010, p. 453). Ou seja: universidades que ocupam posições centrais no jogo (maior nível de poder) tendem a escolher suas jogadas de forma *aquiescente* tendo em vista “o hábito, a imitação, a conformidade” (ibidem, p. 438); e, devido a sua posição central, possuem maiores condições de afetar as estratégias das outras universidades.

26 “Long before they come to sit on funding panels, scholars absorb a variety of beliefs and perceptions about disciplinary cultures, especially each field’s approach to producing and evaluating knowledge.”.

Contudo para melhor entender os usos da avaliação pelo campo científico, temos de considerar as formas “impróprias” utilizadas pelos docentes para darem conta do confuso emaranhado de funções próprias, impróprias e da reorganização espaço-temporal e social²⁷ e se apropriarem das estratégias, regras e normas oficiais de modo que possam utilizá-las para, na expressão de Evangelista (*apud* BIANCHETTI, MACHADO, 2009, p. 66) “publicar *pero sin morir*”.

Docentes, além de [1] utilizarem-se de seu tempo livre e de interrupções no trabalho (greves, p.e.) para realizar tarefas pendentes (MANCEBO, 2007, p.77); valem-se da [2] *cooperação* – “equipes de pesquisa e publicação” -, da [3] *reciprocidade* – “mera troca de assinaturas” -, da [4] *replicação* - “cite e recite um autor famoso [...], realize a mesma pesquisa com pequenas mudanças e chegue a resultados compatíveis” (LOVISOLO, 2007, p. 31), da [5] *pirâmide científica* “orientador – alunos de doutorado – de mestrado – de iniciação científica” -, da [6] *publicação endógena* - “31 artigos foram publicados numa revista na qual o doutor A é o próprio editor” (RODRIGUES, 2007, p. 42-43), da [7] *intercitação* - “troca de citações para aumentar fator de impacto”, [8] da *produção em salame* - “fracionamento da divulgação da pesquisa para gerar o maior número de *papers* possíveis” (CHRISPIANO, 2006, p. 31-32), [9] “*passarela de trabalhos*” - a publicação em massa de literatura cinzenta em eventos (BIANCHETTI, 2006, p. 149), [10] *coletâneas banalizadas* (KUENZER, MORAES, 2005, p. 1348); [11] *repetição de ideias*, [12] *recortar-colar* – autocitação indiscriminada, [13] *falar sobre tudo* (MOREIRA, 2009, p. 31); [14] *formação de grupos “artificiais”* (MOCELIN, 2009, p. 39); e assim por diante. Logo, há usos táticos muito distintos daqueles previstos inicialmente pela estratégia oficial da regulação.

Destarte, a acumulação histórica do uso recorrente das táticas tem força, inclusive, para criar novos padrões no *habitus* do campo, clivando-o, e mexendo na distribuição e nos retornos de capitais até então vigentes. Assim, por exemplo, tomando por base a tática de troca de citações, conta menos o capital cultural do pesquisador, que se expressa em sua capacidade de criar produtos de pesquisa, e mais seu capital social, em sua habilidade de negociar as trocas de citações.

A incipiente produção de publicações pelo campo científico a respeito dessas práticas e dos resultados que elas geram parece apontar para alguns pontos importantes. Os diversos artigos de mídia escritos sobre termos como “produtividade acadêmica” (mais de 12.000

27 Embora sejam pontos importantes para a questão das publicações, uma vez que o foco são as táticas e as configurações, não serão tratadas aqui as hipóteses notadamente ilegais como fraude e o falseamento, apontados por Rodrigues (2007, p. 44-45).

entradas no Google) ou “*publish or perish*” (mais 507.000 entradas no Google) apontam para a existência de uma discussão incorporada a respeito do que ou não legítimo para publicar e conseguir alcançar os resultados exigidos.

Contudo, não há ainda um volume expressivo de publicações que permita falar de uma prática discursiva escrita, da formação de uma positividade (FOUCAULT, 2008a) escrita sobre o tema - o que pode levar os agentes do campo a evitarem o assunto, a adotarem perspectivas individuais (de caso a caso), e preferirem a fofoca (ELIAS, SCOTSON, 2000) como forma de punição e controle social.

Essa situação passa pelo papel da própria agência reguladora, que embora promova a discussão a respeito dos requisitos e dos indicadores avaliativos, sobretudo em sua revista, que conta com dezenas de artigos sobre a avaliação, a produtividade acadêmica e assim por diante, foca sua política pública de gestão por resultados em indicadores de produção, como o número de doutores e mestres, número de publicações, número de teses defendidas; e de processo, como a dispersão das orientações entre os docentes e o tempo médio de conclusão de curso (BRASIL, 2007b, 2010b, 2013).

O mesmo vale para o que toca o descredenciamento: o campo também não possui uma prática discursiva escrita incorporada acerca do que é o descredenciamento, do que acontece com um programa descredenciado, tampouco de como tratar os docentes deste programa. O descredenciamento parece ser, então, um espectro (ZIZEK, 1999), sobre o qual não se deve falar, uma vez que são projeções não simbolizadas do real que aparecem nas fissuras da realidade (aquilo que conseguimos simbolizar) e expõem nossos medos diante do inexplicável.

Como afirma Serra (2008), as políticas de gestão por resultado têm como um dos requisitos o sistema de “sanções e incentivos”, apoiado na utilização de indicadores que permitam verificar o alcance dos resultados desejados. Assim, deveria fazer parte da regulação uma estrutura clara tanto de sanções quanto de incentivos.

Entender por que a regulação se forma desse jeito passa por compreender o modelo de Estado no qual o campo administrativo atua, bem como analisar de que maneira a estratégia de regulação formou-se de uma perspectiva histórica. Cumpre, portanto, analisar e compreender melhor como funciona o sistema de sanções e incentivos, bem como a estrutura de indicadores, para entender como os discursos de regulação são criados e usados.

É certo que, ciente das limitações do modelo, a CAPES tem envidado esforços para avaliar sua própria Avaliação através de consultores externos (SGUISSARDI, 2006), das críticas dos próprios coordenadores dos Programas por meio do Aplicativo Coleta CAPES

(HORTA, 2006), das reuniões das Comissões de Área e destas com o CTC-ES (HORTA, MORAES, 2005), e da consulta a Coordenadores e membros das Comissões de Avaliação (SPAGNOLO, SOUZA, 2004). Ademais, como afirma Sguissardi (2006), a avaliação da CAPES é necessária e legítima, já que é uma necessidade dos Estados democráticos a prestação de contas à sociedade.

De acordo com a bibliografia consultada, o que causa discordância entre os agentes do campo científico é a redução da avaliação a um caráter performativo, mas que ignora uma sorte de produções tradicionais para algumas áreas, e eleva a publicação em revista bem qualificadas ao patamar máximo. Além disso, os dispositivos de mudança e diversificação são insuficientes ou lenientes, fazendo com que a avaliação interrompa o ciclo no momento de controle, havendo baixa correção.

Por exemplo: não obstante a consulta aos Avaliadores e aos Coordenadores de Área ou de programas tenha apontado concordância quanto à flexibilização (SPAGNOLO, SOUZA, 2004, p.33) e à inserção de indicadores sociais (ibidem, p. 29), estes dois itens só passaram a figurar nas avaliações trienais mais recentes e, ainda assim, de forma muito tímida, já que a flexibilização dos critérios é muito pequena (as áreas podem alterar pouco valores e descritores dos indicadores), e a inserção social conta pouquíssimo para a nota final. Diante disto, resume Sguissardi: “a relação da comunidade acadêmica da pós-graduação com o “Modelo CAPES de Avaliação” é de profunda ambiguidade. Ao mesmo tempo em que o reconhece como legítimo, o teme” (SGUISSARDI, 2006, p. 79).

Para Lovisolo (2003, 2007) podemos resumir as ambiguidades entre os resultados alcançados pelo sistema e a forma como a avaliação é conduzida no argumento central de que a despeito do crescimento quantitativo com publicações e titulações, as pesquisas não se têm traduzido em patentes, inovações, nem em prêmios; e, caso todos os Corpos Docente e Discente dos Programas tentassem atingir os números de publicação indicados pela CAPES, não haveria revistas em quantidade suficiente. Tomando como acertadas as considerações de Lovisolo, é interessante notar que a avaliação funcionaria, então, como um sistema de classificação em árvore, garantindo que houvesse a manutenção de certas quantidades médias de programas em cada nota da avaliação.

Numa visão complementar, Balbachevsky (2005) argumenta que os problemas existentes no sistema estão relacionados a três pontos: à *desigualdade regional*, formada a partir da concentração dos recursos em alguns polos no momento inicial, fazendo com que, na virada do modelo, estes polos tivessem um maior volume de capital, e melhores condições de utilizá-lo; à *falta de diversificação*, tanto na formação de novas áreas quanto na avaliação

diferenciada para áreas distintas; e ao modelo sequencial com tempo muito elevado para a formação dos pesquisadores.

Por fim, Spagnolo e Souza (2004) apontam que a escolha dos membros das Comissões de Avaliação segundo critérios técnicos (especialidade, representatividade) e políticos (instituição e região geográfica) não leva em conta se eles são ou não “especialistas em avaliação”; e a atuação das Comissões, ainda que escolhidas dentro das áreas, é submissa aos critérios gerais e à validação do CTC-ES. Assim, infere-se que para participar como avaliador de uma área, é mais importante o conhecimento sobre a área do que sobre modelos de avaliação por resultados; o que, possivelmente, relaciona-se à ideia de construção de legitimidade, concedendo a função de avaliador a agentes com maior capital no campo científico.

Para Keer-Pontes et al (2005), estas ambiguidades tornam-se ainda mais aguçadas para programas localizados no Norte e no Nordeste, que não veem concretizadas as políticas de equidade prometida pelo governo (BRASIL, 2004a, 2010a). Se o Programa obtiver conceito 3, as coisas caminham ainda pior, pois com restrição de recursos torna-se difícil não só finalizar o processo (publicar, defender as dissertações, inserir o programa socialmente...), mas mesmo começá-lo já que “os melhores alunos [... prestam] exames para Mestrado e Doutorado em outras universidades, não por serem melhores, mas porque dizem que Conceito 3 não tem bolsa” (idem, p. 86). Segundo o autor, isto tem feito com que os pesquisadores dos Programas Conceito 3, especialmente os novos, deixem de lado outras atividades acadêmicas (como docência e extensão), para focarem nas atividades que permitem a produção dos resultados esperados pela avaliação. Além disso, joga contra os Programas Conceito 3 o fato de, em geral, não possuírem doutorado²⁸, o que gera dificuldades de financiamento (menos bolsas e menos recursos diretos), e de pesquisa, já que, por questões técnicas e políticas, as teses tendem a gerar mais facilmente artigos.

Conforme expõe Steiner (2005), este é um problema central, pois tanto “Instituições sem programas de doutorado tendem a ser mal avaliadas” (p. 356) quanto a avaliação de Programas sem Doutorado tende a ser homogeneizante (repetidamente Conceito 3), fazendo com que estes Programas entrem em um *looping*, do qual uma das únicas formas de escapar é por meio da constituição de Doutorados Integrados ou da participação em PROCAD com programas de conceito mais alto. Contudo, como afirma Silva (2010), num cenário em que produzir vale mais que solidarizar, o impacto do PROCAD tende a se atenuar, sofrendo,

²⁸ Podem existir algumas exceções como Psicologia UNESP/ASSIS que tem M 3 e DO 3, ou Filosofia UFPE, que em 2014 possuía apenas DO 3 (devido ao Programa Integrado com a UFPB e UFRN).

inclusive, soluções de descontinuidade. A hipótese da avaliação homogeneizante confirma-se do ponto de vista dos dados quantitativos, como se pode ver na tabela abaixo, que relaciona a nota do programa em 2007x2010 e a nota do programa em 2010x2013 e seu crescimento, de acordo com seu fator (M = Mestrado ou M/D = Mestrado e Doutorado), considerando apenas programas que tinham nota 3 na avaliação eminentemente anterior:

Tabela 1. Porcentagem de Crescimento de Programas notas três de acordo com o nível de curso oferecido.

SITUAÇÃO	NOTA 2007 X NOTA 2010		NOTA 2010 X NOTA 2013	
	CRESCIMENTO	NÃO-CRESCIMENTO	CRESCIMENTO	NÃO-CRESCIMENTO
M	12%	88%	39%	61%
M/D	89%	11%	85%	15%
Teste Qui-Quadrado (2007X2010) = 2,82E-65 Teste Qui-Quadrado (2010X2013) = 8,85E-14				

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nas fichas de resultado da Capes, considerando todos os programas, independente da área.

Dos programas que tinham apenas mestrado e conceito 3 em 2007, apenas 11% conseguiram crescer; enquanto dos programas que tinham mestrado e doutorado em 2010, 89% conseguiram crescer. Em 2010 x 2013, a situação melhorou para os M, mas se manteve quase inalterada para os M/D. Estas frequências, junto aos testes qui-quadrado²⁹ (que apontam para a rejeição de H_0), indicam que o crescimento é sensível ao nível do curso de pós-graduação oferecido (Mestrado ou Mestrado/Doutorado), ou seja, que há uma tendência maior ao crescimento (de uma avaliação para outra) dos programas conceito 3 que possuem M/D. Evidentemente, a existência ou não de um doutorado no programa não é o único fator responsável pelo crescimento ou não da nota do programa de uma avaliação para outra. Adiante, serão analisadas outras variáveis que também podem impactar neste crescimento.

²⁹ De acordo com Fávero *et al* (2009), o teste Qui-quadrado não é paramétrico, pois não necessita que os dados se distribuam de nenhuma maneira específica para ser utilizado. Este teste “compara as frequências observadas com as esperadas em cada categoria” (p. 149). Assim, serve para compararmos as frequências real e ideal de um evento (crescimento), com relação a determinado fator (nível do curso de pós-graduação), i.e. M e M/D), em relação a um sujeito específico (Programas de Pós-graduação). Para um Nível de Confiança de 95%, com valores maiores que 0,05 no teste QQ, não se rejeita a Hipótese nula (H_0) – a qual estabelece não haver diferença entre as frequências do evento de acordo com o fator. Para valores menores que 0,05, se rejeita H_0 , e conclui-se que as frequências variam de acordo com o fator – no nosso caso, que o crescimento é mais frequente para programas conceito 3 que possuem Mestrado e Doutorado.

Todavia, é interessante desde já notar a força da hipótese levantada por Steiner (2005), em virtude de uma assimetria tão grande nos padrões de crescimento, quando categorizamos os programas entre aqueles que possuem e aqueles que não possuem DO.

No outro extremo, a participação dos Programas Nota 6 e 7 se dá como uma espécie de *terceiro setor* dentro do próprio Sistema de Avaliação da Capes através do atrelamento da obtenção e manutenção destas notas elevadas ao parâmetro avaliativo “Solidariedade” (BRASIL, 2010b, 2017a), o qual é atrelado à capacidade do programa de manter mestrados e doutorados integrados, e manter projetos conjuntos com grupos não consolidados e programas cursos 3 ou 4 (sem DO), como se lê na mensagem do então Diretor de Avaliação da Capes, em 2007:

No quesito relativo às exigências para cursos 6 e 7, está estipulada a questão da solidariedade. Já no corrente ano de 2007, estamos levando em conta – ainda moderadamente – se o curso proposto para essas notas máximas manifesta solidariedade em relação a cursos de nota 3, ou eventualmente 4, de preferência situados em regiões geográficas menos desenvolvidas e que pertençam à mesma área ou a uma área do conhecimento afim ou que se beneficie do aporte do curso mais desenvolvido.

Será preciso, no próximo triênio, desenvolver as ferramentas que permitam mensurar a solidariedade. Os instrumentos para praticá-la existem: Procad, PQI, casadinho, associações, Minter’s, Dinter’s. Também o recebimento de alunos de outras regiões para o doutorado pode ser levado em conta. Contudo, o importante é que essa solidariedade se inscreva numa política do programa, se possível fortalecido pela área do conhecimento e/ou pelas IES’s envolvidas. É totalmente diferente o rendimento de uma ação de solidariedade conforme esta é apenas pontual (o que provavelmente não será valorizado na Avaliação) ou atende a uma estratégia de fortalecimento de área do conhecimento e/ou região geográfica (RIBEIRO, 2007, p. 2).

No regulamento da avaliação de 2010, o quesito solidariedade acontece de passagem, sem enunciados auxiliares que o definam ou caracterizem, acontece não como um requisito mas como algo que deve influenciar a obtenção das notas 6 e 7 por um programa: “Por orientação da CAPES e do CTC-ES, a solidariedade ainda não é exigência absoluta para que um curso seja classificado como de excelência. Mas ações de solidariedade devem ser consideradas, ainda que não devam ser fatores determinantes para a localização do programa nos níveis superiores da escala de notas” (BRASIL, 2010b, p. 12).

Em 2013 (BRASIL, 2013), não acontece o termo solidariedade, contudo um dos itens do quesito avaliação de inserção social possui descrição semelhante: “Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação” (p. 19). Já no ano de 2017, o termo acontece com mais clareza, trazendo a descrição das características

do termo, que passa a figurar como uma necessidade para que os programas atinjam a nota 6 ou 7:

As notas 6 e 7 serão reservadas exclusivamente para os programas com doutorado que obtiveram nota 5 e conceitos “Muito Bom” em todos os quesitos da ficha de avaliação e que atendam, necessariamente, às seguintes condições:

[...]

iii. Solidariedade com programas não consolidados ou com países que apresentam menor desenvolvimento na área; (BRASIL, 2017a).

Como retribuição por seus resultados e pelo atendimento aos requisitos, esses programas podem participar do Programa de Excelência Acadêmica, recebendo recursos que não estão acessíveis aos outros programas. Assim, ao atingirem os mais elevados níveis de resultado, os Programas de Excelência reingressam no sistema para apoiar o Estado com a política de avaliação, dividindo com ele o protagonismo e a responsabilidade das ações e políticas públicas, de maneira semelhante ao que Afonso (2001a) argumenta sobre a atuação do terceiro setor. Deste modo, a Capes incentiva os Programas Nota 6 e 7 a agirem e se responsabilizarem pelo próprio Sistema de Pós-graduação, cuidando, tutorando e fomentando os Programas não consolidados e de nota mais baixa, recebendo por isso recursos extraordinários.

Contudo, para atingirem as notas mais elevada, antes de atuarem como fiadores da política pública, os Programas de Excelência precisam apresentar elevados resultados nos indicadores posicionados pelos documentos indutores de suas áreas. Neste sentido, com já falamos anteriormente, um dos conceitos centrais é o da produção de artigos acadêmicos em revistas *qualis*. O aumento no número de publicações induz a consequências bastante agudas para o trabalho dos pesquisadores, exigindo deles adaptação para sobreviver dentro do sistema de avaliação e formando um enorme número de críticas (YAMAMOTO et al, 2012).

Em 2003, Meis publicou, junto a outros autores, um artigo que se tornou uma das produções centrais para a análise a respeito da relação entre a redução do financiamento, o aumento do trabalho dos pesquisadores nas pós-graduações no Brasil, e o impacto disso sobre os docentes. Citado por outros 147 artigos sobre a temática³⁰, *The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout* demonstra, a partir de uma *survey* com docentes, mestrandos e doutorandos, e pós-doutorandos, que a pressão por publicações tem afetado a qualidade de vida dos pesquisadores e mudado o *habitus* acadêmico. Estresse,

30 De acordo com levantamento a partir do Harzing's Publish or Perish, realizado na base Google Scholar em 17 dez. 2017.

insegurança, ansiedade, *burnout*³¹ e sofrimento são consequências para os pesquisadores, que demonstram “alto grau de envolvimento com seu trabalho”, aliado à preocupação em publicar em jornais de grande impacto (MEIS ET AL, 2003, p. 1138-1140). Nesse sistema, a competência docente em sala de aula ou escrever a tese podem se tornar apenas efeitos/subprodutos da pesquisa, uma vez que a estrutura de distribuição dos capitais e de reconhecimento coaduna com a maior retribuição do capital cultural (BOURDIEU, 2008) para as construções intelectuais publicadas em bons periódicos. Além disso, a intensidade da relação do pesquisador com sua pesquisa conduz a uma mistura entre o sujeito empírico do pesquisador e seu sujeito epistêmico, atribuindo valor pessoal ao próprio pesquisador.

Além do *burnout* provocado pelo *habitus* de publicar ou perecer, também desempenham funções importantes neste cenário a acumulação de funções comumente impróprias a sua formação e ao concurso pelo qual foi selecionado, mas próprias de servidores públicos de maneira geral, com o professor sendo responsável pelo preenchimento de planilhas, relatórios, planejamentos, prestação de contas, formulação de horário, participação em comissões, etc. (MANCEBO, 2007; YAMAMOTO ET AL, 2012); e a extenuação do tempo livre uma vez que a evolução das tecnologias de comunicação e informação (e-mail, whatsapp, facebook, etc.), antes de aumentarem o tempo destinado para lazer, criam um cenário em que o docente sempre pode ser acessado (ainda que remotamente).

É importante destacar que esse movimento no sentido da performatividade não é um acontecimento isolado, uma jabuticaba acadêmica. Do contrário, segundo Yamamoto et al (2012), Bianchetti e Zuin (2012, 2015) a performatividade é um fenômeno internacional, evidenciado por diferentes publicações, com destaque para estudos que vão de *How to Complete and Survive a Doctoral Dissertation*, de David Sternberg, em 1981, a *Enemies of Promise*, do diretor executivo de ciências humanas da editora de Harvard, Lindsay Waters, nos anos 2000.

Nesse sentido, Archambault e Larivière (2009) fazem um trabalho muito interessante, ao demonstrarem três pontos importantes sobre a performatividade e a classificação de periódicos científicos (os quais andam em conjunto): 1) a adoção do fator de impacto como principal característica para classificação é recente na história, com crescimento exponencial a partir do final dos anos 1990 2) o fator de impacto, e outros critérios semelhantes, são características bibliométricas e não indicadores de qualidade da produção acadêmica 3) a

31 Para Meis, as características que envolvem o burnout são muito severas, pois envolvem “esperanças frustradas [...], sentimento de inaptidão [...] e de perder o sentido da vida” e trazem como consequências “exaustão física e psíquica, sentimento de cinismo [...], e de incompetência” (p. 1140).

instituição de indicadores bibliométricos movimentou o jogo de capitais e o *habitus* do campo científico, em virtude do aumento no retorno obtido por esse capital específico:

Muitos pesquisadores têm observado que o indicador [fator de impacto] está orientando as estratégias de publicação de cientistas que querem maximizar o seu fator de impacto médio e como, similarmente, editores de periódicos aspiram a aumentarem seus JIF através da utilização de estratégias que às vezes divergem consideravelmente das crenças amplamente aceitas sobre os fundamentos éticos da ciência³² (ARCHAMBAULT, LARIVIÈRE, 2009, p. 1, tradução nossa)

Assim, é relevante ainda que a opção pela estratégia de performatividade no cenário brasileiro ocorra em paralelo com o acontecimento da busca por internacionalização e intercâmbio dentro dos parâmetros avaliativos e dos Planos Nacionais da Pós-graduação, como resumem Bianchetti e Zuin (2012):

No que diz respeito ao Brasil, há uma série de iniciativas, desde a criação e expansão do Sistema CAPES, que foram implementadas a partir de influências advindas principalmente dos EUA, seja pelos financiamentos indutores das Fundações, seja pela vinda de professores de universidades americanas e de assessores governamentais para atuarem no Brasil, seja pela ida de estudantes e professores brasileiros para fazerem ou complementarem sua formação nas universidades desse país (p. 66-67).

Para além dessa questão, a performatividade não é “o problema central, mas sim sua face mais à mostra, pelo impacto mais visível sobre as avaliações de desempenho do pesquisador e do programa de pós-graduação” (BIANCHETTI, ZUIN, 2015, p. 735). Isto, pois boa parte dos problemas, como já foi dito previamente, ocorre pela participação de funções que são impróprias do campo científico, mas próprias do campo administrativo, do qual o professor também faz parte.

Com base em uma análise histórica sobre a trajetória do campo intelectual e do campo artístico, Bourdieu analisa o mercado de trocas simbólicas, com ênfase nas relações entre os campos produtores de capital simbólico e cultural, e o campo do poder:

A cada uma das posições típicas no campo corresponde uma forma típica de relação entre a fração dominante-dominada e as frações dominantes. Em termos mais precisos, é através da relação que as categorias de agentes vinculados a cada uma destas posições mantêm com o mercado e através dos diferentes tipos de gratificações econômicas e simbólicas correspondente às diferentes formas desta relação que se define o grau que se enfatiza objetivamente a pertinência ou a exclusão e, paralelamente, a forma da experiência que cada categoria de agente pode

32 “Many researchers have observed that the indicator is driving the publishing strategies of scientists who want to maximize their average impact factor and how, similarly, journal editors aspire to augment their JIF by using strategies that sometimes diverge considerably from widely held beliefs on the basic ethics of Science”.

ter a respeito da relação objetiva entre a fração dos artistas e as frações dominantes (e, secundariamente, as classes dominadas) (BOURDIEU, 2007b, p. 193)

Neste sentido, destaca-se que, embora os agentes do campo intelectual (do qual o campo científico faz parte) participem, em geral, da fração dominante do campo social, eles ocupam uma posição dominante-dominada, dada sua menor concentração de capital dentro do campo do poder (do qual o campo da Administração Pública faz parte) de maneira geral, e a constituição do seu *habitus* e do que produzem tem a ver diretamente com a posição, a relação, a sua forma de inserção no campo do poder, e, especialmente, suas gratificações econômicas e simbólicas.

Em resumo, as regras de pesquisa que regulam o *habitus* a este respeito no campo científico, são, em geral, formuladas por agentes que ocupam posição dominante em ambos os campos (Administração Pública e Acadêmico), e que possuem maiores gratificações econômicas e simbólicas em virtude dessa posição, a qual já está sujeita às regras que procuram transmitir.

Portanto, a escolha desses herdeiros já se faz de acordo com uma configuração de gratificações que os reconhece como aptos. Por outro lado, é natural que o que colocam à venda no mercado de trocas simbólicas esteja intimamente ligado com essa estrutura. Analisando situação semelhante, Bourdieu (2007b) defende que os três tipos de arte preponderantes em meados do século XIX, configuraram-se de acordo com esta relação, de modo que a “arte social” conectava-se a uma posição dominada dos artistas em relação ao campo do poder, e que buscava aproximação com os grupos dominados do campo social como um todo; a “arte burguesa”, de uma posição dominante dos artistas em relação ao campo do poder; e a “arte pela arte”, com a busca por uma postura autônoma em relação ao campo do poder.

Evidentemente, existe uma ambiguidade nesta configuração, pois, mesmo na “arte burguesa”, que é usada com uma perspectiva que mais tem a ver com o campo do poder que com o campo artístico, existe legitimidade para produzir e ofertar bens no mercado de trocas simbólicas, uma vez que seus agentes produtores também fazem parte do campo artístico. De acordo com vários autores, esta ambiguidade também existe dentro do Sistema de Avaliação, uma vez que os avaliadores são membros tanto do campo da Administração Pública, quanto do campo científico.

Sobre este último ponto, cumpre destacar estudo tipológico sobre os modelos de universidade, realizado por Sérgio Castanho (2002), em que, de certa maneira, embora sem utilizar Bourdieu, traz uma formulação semelhante, a respeito dos modelos de universidade e

sua relação com o campo econômico e o campo do poder. Com isso, o qual o autor observa três tipos diferentes de modelos contemporâneos de universidade, de acordo com os objetivos da instituição, seu nível de autonomia, e seu posicionamento e sua função em relação aos outros campos: democrático-nacional-participativo, neoliberal-globalista-plurimodal e crítico-cultural-popular.

O primeiro está focado no momento histórico pós-guerra, e tem sua hegemonia (apesar dos abalos que já destacamos) no Brasil até nos anos 1990. Sua base está na ideia de que embora a universidade tenha um importante papel social, goza de autonomia e de forte participação interna, estruturando-se a partir dos seus movimentos internos.

O segundo, ao contrário, busca tornar-se hegemônico a partir do contexto de reformas dos anos 1990 no Brasil. Seu foco não está na autonomia e no desenvolvimento da nação, mas no atendimento a demandas do mercado financeiro e dos detentores dos meios de produção, que podem ser resumidas no crescimento econômico e na criação de mão de obra capacitada. Neste sentido, veem a educação em sentido amplo, e a Universidade, em particular, como um dos principais indutores, devido a sua capacidade de produzir e ofertar bens simbólicos e culturais de elevado valor agregado.

O terceiro, finalmente, envolve uma universidade que, sem deixar de vista seu papel e a configuração do seu campo originário, pois sem isso pouco tem a contribuir, busca direcionar suas ações para atender ao que necessitam, para resolver os problemas que vivem aqueles que moram nas comunidades de seu entorno. Faz-se, portanto uma universidade voltada para os dominados, e não para os dominantes.

Em resumo, o autor afirma que o modelo de universidade, embora localizado no tempo, tem a ver, fundamentalmente, com a maneira como essa instituição social relaciona-se com o campo do poder

A universidade sempre esteve, principalmente em termos de faceamento em relação ao poder, entre o sim, o não e o talvez. Quando disse que sim, capitulou e foi uma extensão do poder organizado. Quando disse não, resistiu, proclamando-se território autônomo e exercendo sua potencialidade crítica. Quando disse talvez, com os pés em duas canoas, acendeu uma vela para Deus e outra para o Diabo. Mas essa afirmação, que parece verdadeira, pode ser perigosa. A universidade está inserida na história. Suas respostas (o sim, o não e o talvez) dependem muito de cada circunstância histórica (CASTANHO, 2002, 44).

Assim, de maneira semelhante ao que descreve Bourdieu, não só os agentes no campo, tampouco a formação do campo, mas a própria instituição, numa ponte entre sua visão e a de

Castanho, segue uma trajetória histórica e configuram-se de acordo com a sua relação com o campo do poder.

No caso brasileiro, esta relação tem uma característica muito interessante, em virtude da tendência ao monopólio da produção científica pelas universidades públicas, financiadas pelo governo federal e pelos governos estaduais, sobretudo. De acordo com Oliveira (2013) e Dotta (2014), embora na última década o setor privado tenha quase que dobrado sua participação na pós-graduação, o setor público ainda responde por 81,2% das ofertas. Por isso, no Brasil a relação do campo científico com o campo do poder acontece, sobretudo, com a fração representada pelo campo da Administração Pública. Essa fração do campo do poder, além de possuir mais de 80% da oferta, possui o monopólio na classificação dos principais bens culturais que transitam no mercado simbólico do campo científico – ou seja, os periódicos e seus artigos –, e da classificação da principal organização dos agentes no campo – qual sejam os programas de pós-graduação – reafirmando, deste modo, uma de suas principais funções: classificar e selecionar, dentro do público, o que é oficial (BOURDIEU, 2012).

Este conjunto de combinações específicas, potencializadas pelo monopólio do campo da Administração Pública sobre as funções de classificação, permitem que a instituição de um regime de produtivismo e performatividade tendam, no curto prazo, a serem vinculatórios. Isso demanda “reacomodação do campo sócio-subjetivo, produz novas performances para o trabalhador, que vêm afetando sua organização [...], sua dinâmica interpessoal (onde a competição é extremamente acirrada), além de exigir-lhe uma ativa adaptação espaço-temporal” (MANCIBO, 2007, p. 75).

O *publish or perish*, o incremento das funções impróprias, o acirramento da competição e a reorganização do tempo livre em tempo de (re)trabalho mudam as relações sociais e são exigidas *adaptações* – que chamaremos de estratégias e táticas –, as quais dão-se a partir de “engenhosidade, diversidade e inventividade [...] buscando brechas e possibilidades de escape” (idem, p. 79).

Num esforço para sintetizar as análises deste capítulo, podemos dizer que a Avaliação da Capes se conecta a uma reconfiguração mais geral do campo administrativo, a partir do modelo gerencial de Estado, que influenciou tanto o campo da educação quanto o campo científico.

A maneira que a reconfiguração ocorreu no campo científico, embora bastante influenciada pelo campo administrativo, levou em consideração o *habitus* do campo, a trajetória institucional da Capes, enquanto um dos principais agentes no campo, e os seus objetivos para a pós-graduação e a ciência nacional.

Assim, foram importantes, sobretudo, as experiências que a Capes já possuía com avaliação de eficácia, bem como alguns elementos do *habitus* do campo científico, como a avaliação por pares.

Toda essa movimentação gerou várias ambiguidades, sobretudo em virtude dos choques entre a perspectiva homogeneizante da avaliação e a tradição de autonomia presente no campo científico. As principais consequências dessas tensões foram a alteração no *habitus* tradicional do campo que equilibrava os processos de acumulação e transferência pelas vias institucionalizada e incorporada, passando a primeira a ganhar bem mais relevo; a clivagem do *habitus* tradicional do campo, que passou a ser povoado por novas funções impróprias; e o deslocamento de enunciados, objetos, esquemas, estratégias e modalidades discursivas do campo administrativo para o campo científico.

Isso gerou consequências também sobre os agentes no campo, que viram diminuídos os retornos tradicionalmente recebidos por seus capitais e tiveram suas práticas alteradas de modo que o estresse e as pressões tornaram-se, em alguns casos insuportáveis.

A resposta a essa configuração complexa foi conciliar estratégias de aquiescência com estratégias defensivas e táticas que permitissem tanto cumprir com as regras quanto usá-las para manter, dentro do possível, as configurações tradicionais das frações dos campos autônomos.

4. RELAÇÕES ENTRE A AVALIAÇÃO DA CAPES, OS SUBCAMPOS CIENTÍFICOS E OS PROGRAMAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFPE – UM ESTUDO DE CASO.

Neste capítulo final, é realizada a análise com foco nos aspectos táticos, em sua relação com a estratégia tanto da Gestão da UFPE, quanto da CAPES. Em termos metodológicos, foi utilizada a análise do discurso, a partir de Foucault (2008a); e análise quantitativa, com as seguintes ferramentas: correlação, gráfico de dispersão e histograma (FÁVERO ET AL, 2009). Todos os dados utilizados são públicos e secundários. Foram coletados das páginas de avaliação das áreas, em cada avaliação trienal. Os principais agentes analisados são as CA e os programas da UFPE. Assim, ficaram de fora agentes importantes como o Fórum de Pró-reitores de Pós-graduação e Pesquisa (FOPROP) e as associações, como a Associação Nacional de História (ANPUH) ou a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em virtude de a inclusão desses autores necessitar vir acompanhada por uma modelagem específica e diferente.

Como se disse no início desta tese, a análise do discurso está voltada, sobretudo, para a observação dos enunciados, em sua relação com o sentido que operam, o sujeito a partir do qual operam, a sua relação com outros enunciados, e a materialidade que lhes permite existir. Em adição, o que se procura é identificar as operações de abrigo, os deslocamentos dos enunciados de suas formações específicas, e os jamais-ditos, os silêncios de enunciados que poderiam estar presentes naquela formação mas não estão, e que usam, assim, retóricas específicas para modular o sentido e a coerência de seus enunciados.

Quanto à análise quantitativa, é importante especificar cada técnica utilizada. Além disso, cumpre dizer que foram realizados os seguintes tratamentos 1) exclusão da base dos programas de pós-graduação profissional 2) utilização do ano de início do mestrado como ano de início do programa, e padronização de acordo com a fórmula

$$\frac{X - \text{Mínimo}}{\text{Máximo} - \text{Mínimo}}, \text{ tendo em vista reduzir possíveis problemas de}$$

heterocedasticidade na associação entre as variáveis. Para todas as análises quantitativas, foi utilizado o software R, com o IDE R Studio

Uma das principais técnicas utilizadas foi a correlação. De acordo com Gujarati e Porter (2011), a correlação mede a associação linear entre duas variáveis, ou seja, em que medida o valor de uma variável se altera quando o valor de outra variável é modificado. A correlação é expressa em um módulo que vai de 0 a 1, em que quanto mais forte a associação,

maior o módulo; e possui um sinal, que pode ser positivo ou negativo. Em caso de sinal positivo, as duas variáveis mudam de valor no mesmo sentido (diretamente proporcionais), e, em caso de sinal negativo, as duas variáveis mudam de valor em sentido contrário (inversamente proporcionais).

Além disso, a correlação acompanha um teste de hipótese, que expressa se é possível negar a hipótese H_0 de que a correlação não é significativa e de que, por isso, não pode ser generalizada. Para rejeitar H_0 , precisamos de um p-valor abaixo do valor de referência α , que, para este caso será de 0,10. Assim, caso o p-valor seja um número abaixo de 0,10, é possível afirmar que a correlação é significativa.

Contudo, é importante lembrar que “uma relação estatística por si própria não implica logicamente uma causação (sic)” (GUJARATI, PORTER, 2011, p. 43), ou seja, mesmo uma forte e significativa correlação não implica que A causa B, e, sim, que A e B possuem uma forte associação, que quando o valor de A aumenta, o valor de B tende a aumentar / diminuir com a mesma intensidade. A ideia de causa tem a ver com o suporte teórico, a análise qualitativa do que A e B significam, e, não menos importante, a presença de ambos em determinada trajetória social.

Uma ferramenta gráfica importante para esta tese é o gráfico de dispersão, que representa por meio de uma imagem a associação entre duas variáveis (FÁVERO ET AL, 2009). Não possui teste de hipótese nem atribui valor a associação, apenas permite visualizar de maneira gráfica a relação entre as variáveis. Por isso, Hair et al (2009) definem o gráfico de dispersão como “um gráfico de pontos baseado em duas variáveis. Uma variável define o eixo horizontal e a outra define o eixo vertical. Variáveis podem ser qualquer valor métrico. Os pontos no gráfico representam os valores conjuntos correspondentes das variáveis para qualquer caso dado. O padrão de pontos representa a relação entre as variáveis” (p. 53).

Outra ferramenta gráfica importante é o histograma, que pode ser definido como uma forma gráfica de representar a frequência de ocorrência de determinada variável (FÁVERO ET AL, 2009), de modo a evidenciar com que frequência cada valor ou conjunto de valores acontece. Assim, no eixo horizontal são apresentados os valores ou agrupamento de valores, e no eixo vertical a frequência de cada valor ou agrupamento (idem). De acordo com Hair et al (2009), o histograma pode ser definido como um gráfico “de uma única variável que representa a frequência de ocorrências (valores dos dados) dentro de categorias de dados. As frequências são graficamente representadas para examinar a forma de distribuição de valores” (p. 53).

Deste modo, aliando análise do discurso foucaultiana à análise quantitativa com as ferramentas mencionadas é possível realizar uma triangulação concomitante (CRESWELL, 2010), que permite analisar de maneira complementar as mudanças e permanências na estratégia e nas táticas, por meio do cruzamento dos enunciados com os indicadores, sem colocar como mais importante o qualitativo ou o quantitativo.

Para melhor organizar a análise, esta seção é dividida em três partes maiores: [1] análise da formação das estratégias e táticas da UFPE, [2] análise das trajetórias e dos usos da avaliação pelas áreas de ciências humanas, com ênfase em cada programa de pós-graduação de Ciências Humanas da UFPE, do campus Recife, [3] discussão dos resultados, tendo em vista os pontos mais recorrentes e mais marcantes das análises específicas por área.

A trajetória de análise seguiu a cronologia da institucionalização da pesquisa e da pós-graduação na UFPE e da formação das avaliações capes. O roteiro, nas análises específicas, inicia com o documento de área, depois a planilha comparativa de indicadores, e, por fim, a ficha de avaliação, repetindo o procedimento para cada uma das três avaliações. Quando havia dúvidas sobre o uso de alguma tática específica por parte do programa, foi analisado também o caderno de indicadores, que é o arquivo em texto com as informações preenchidas pelo programa no coleta capes.

Finalmente, para melhor entendimento da análise, são repetidas aqui as regras gerais da avaliação da Capes, que já existiam enquanto práticas em 2007, mas que foram normatizadas em estratégia a partir de 2010:

- 1) Programa que obtenha conceito 1 ou 2 (Deficiente ou Fraco) na Proposta, não poderá ter nota final maior que 3;
- 2) O menor valor entre os conceitos centrais define a máxima nota final possível;
- 3) Nota 4: no mínimo conceito 4 (Bom) nos quesitos centrais e em mais um outro;
- 4) Nota 5: conceito 5 (Muito Bom) nos quesitos centrais e em mais outros 2;
- 5) Nota 6 ou 7: conceito 5 (Muito Bom) nos quesitos 2, 3 e 4; conceito 5 (Muito Bom) em um dos outros quesitos e conceito 4 (Bom) no restante; curso de doutorado consolidado; titulação regular de doutores; inserção e/ou padrão de desempenho internacional; desempenho consolidado e liderança nacional em nucleação; inserção e impacto regional ou nacional, com integração e solidariedade.

Os critérios gerais acima evidenciam a característica de avaliação em árvore, buscando criar uma distribuição não-linear entre os diferentes extratos de nota, uma vez que para nota 3

basta apenas não possuir nenhum fraco; mas para a quatro já é necessário possuir três Bons; e para a cinco já é necessário obter Muito Bom e m quatro quesitos.

4.1. ESTRATÉGIAS E TÁTICAS DA UFPE.

Dentro das configurações nas quais acontecem os usos da avaliação Capes, são centrais as estruturas universitárias nas quais estão organizadas as pós-graduações e a pesquisa, como as pró-reitorias de pesquisa, ou as câmaras de pós-graduação.

Neste sentido, deve-se lembrar que, embora regulado sobretudo a partir da Capes, de um ponto de vista figuracional, o local de onde é possível discernir um próprio para o campo científico é a Universidade, por ser o principal ponto de vinculação profissional e social dos cientistas, bem como o lugar onde os herdeiros são treinados e onde as pesquisas efetivamente ocorrem.

Assim, embora a regulação tenha seu próprio na Capes, é nas Universidades que as estratégias são traduzidas, reconfiguradas e efetivamente usadas. Por isso, para um estudo de caso mais significativo, é necessário entender a formação do próprio da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), através da história da formação de suas configurações de pesquisa e da formulação e dos usos de sua estratégia de pesquisa.

Além disso, de um ponto de vista metodológico, é importante trazer à baia as evidências que apontam a UFPE como um caso importante de ser estudado, em virtude de sua amplitude em relação aos tipos de programas, e em relação a sua posição ambígua como uma das universidades que mais cedo iniciou a institucionalização da pesquisa, contando, inclusive, com alguns dos programas de pós-graduação pioneiros na área de ciências humanas, mas que ainda apresenta diversas dificuldades em relação aos usos da avaliação Capes.

É possível, então, situar a UFPE como uma das instituições que faz parte do contexto de agentes intermediários já inseridos nas “comunidades mundiais”, com relativa abundância de capital científico institucionalizado e com um posicionamento aquiescente no campo administrativo.

Antes do atual modelo de avaliação da Capes, a UFPE já contava com programas e docentes em posições dominantes em relação aos dois campos, em virtude do acúmulo e da reconversão de capital simbólico suficiente para capitanear pesquisas, conseguirem fundos, estabelecerem trocas com professores de universidades de outros Estados e de fora do País, e participarem de órgãos de pesquisa e fomento.

A UFPE foi criada em 1946, ainda como Universidade do Recife (URE), a partir de diferentes Escolas e Faculdades que se encontravam dispersas pela cidade (SOUTO MAIOR, 2005), mas somente nos anos 1960 foi formulada uma estratégia específica de pesquisa científica, com o reconhecimento das unidades de pesquisa já existentes e criação de mais sete, cada uma delas relacionada a uma área de investigação científica, deixando as Faculdades e Escolas com as atividades de ensino (ibidem).

Logo, foram criados os institutos centrais e os institutos especializados, sendo os primeiros responsáveis pelas pesquisas nas grandes áreas de conhecimento; e os segundos, pelas investigações especializadas, sendo que “os institutos especializados eram anteriores ao Estatuto de 1962. Foram criados em algumas áreas, tendo à frente pesquisadores de renome, com prestígio científico suficiente para carrear recursos externos” (SOUTO MAIOR, 2005, p. 15). A maioria desses recursos vinha de fontes internacionais, como a UNESCO, o Banco Mundial e a USAID, através da SUDENE (ibidem).

Ocorreram nos institutos especializados as primeiras estratégias institucionalizadas de pesquisa dentro do âmbito da atual UFPE (SOUTO MAIOR, 2005). Esses institutos especializados já existiam desde os anos 1950 e foram oficializados no início dos anos 1960: “Representavam o primeiro passo da pesquisa institucionalizada na Universidade, em adição às pesquisas de natureza individual, até então predominantes” (ibidem, p. 16). Ainda segundo o autor (SOUTO MAIOR, 2005), neste período, o acúmulo de capitais cultural e simbólico por um líder de pesquisa era determinante para o sucesso da pesquisa, uma vez que ela ainda não contava com financiamentos centralizados e, ao menos na formalidade, democraticamente acessíveis.

Além desses institutos especializados, foram criados, no início da década de 1960, os institutos centrais, que agregavam cursos em grandes áreas de conhecimento (SOUTO MAIOR, 2005), então organizados segundo divisões. Em 1963, foi criado o Instituto de Ciências do Homem (ICH), com divisões de Sociologia, Psicologia, Direito e História; as quais, ao longo das décadas seguintes, resultariam nos primeiros programas de pós-graduação. Já nesta época, estavam previstos os cursos de mestrado, com financiamento da SUDENE (e mais tarde da USAID e da FORD), da UNESCO e do Banco Mundial, que optaram pelo aporte de recursos em virtude do diagnóstico de que faltava material humano capacitado na região (ibidem).

A este respeito, Souto Maior indica que, embora a preocupação da USAID não fosse a institucionalização de cursos de mestrado e doutorado, terminaram por investir nesses por ser o caminho mais viável no momento:

A USAID não estava interessada num programa formal de mestrado, mas na preparação específica de pesquisadores para fornecer à SUDENE os dados de que essa agência necessitava para o planejamento econômico e social da Região. Recursos humanos eram, segundo os técnicos norte-americanos, a prioridade em Washington e uma espécie de “palavra chave”, na expressão de um deles, para a obtenção de recursos. Não foi difícil mostrar-lhes que, embora tivessem interesses mais imediatos, um programa de mestrado resultaria, no final, na preparação desses recursos (SOUTO MAIOR, 2005, p. 29).

Outro ponto de destaque neste processo foi a resistência de professores e alunos ao modelo de pós-graduação então criado, em virtude de quem e como a financiava, da associação entre ensino e pesquisa, do apontamento no sentido do recrutamento e valorização de doutores, e do intercâmbio com outras universidades.

A despeito desses problemas, a institucionalização aconteceu, com o Mestrado conjunto de Sociologia passando a funcionar no final dos anos 1960, abrindo alas para outros, como o de Filosofia e de História, nas décadas seguintes.

Assim, em resumo, pode-se dizer que, os anos 1960 e 1970 foram, para a UFPE, anos de estruturação e institucionalização de sua pesquisa (anos 1960) e da sua pós-graduação (anos 1970), no mesmo momento em que se estruturava a pós-graduação nacional, evidenciando um posicionamento de alta aquiescência em relação à estratégia.

A configuração do campo científico na UFPE modificou, naquele momento, sua estratégia, que passou de grupos especializados capitaneados por líderes que acumulavam suficiente capital para mantê-los autonomamente (muito também em virtude da ausência do monopólio de financiamento existente hoje), para programas formais, organizados de acordo com a estratégia da gestão da universidade como um todo, ocorrendo, portanto, a criação de um próprio.

Isso, todavia, não ocorreu sem disputas e resistências, mas terminou por referendar uma posição aquiescente da Universidade e de seus institutos e programas. A construção da posição aquiescente deu-se, evidentemente, não somente com a estratégia, professada em conjunto de regimentos, editais, etc., mas num conjunto de táticas, que envolviam, sobretudo, o esforço para legitimação frente aos agentes internos da universidade e a negociação com o Regime Militar a respeito de bolsas e financiamentos, como ilustra Souto Maior (2005):

O mecanismo da concessão [de bolsas] consistia no envio da lista dos candidatos a bolsas para a aprovação da SUDENE que dava a palavra final. [...] Na verdade, a lista dos candidatos era investigada pelo serviço de segurança da SUDENE e dele dependia a resolução final. Ao assumir a coordenação, o professor Heraldo Souto Maior, conhecer das circunstâncias, procurou agendar uma entrevista com o coronel Lima, então chefe dessa segurança. [...] A entrevista foi uma longa conversa, na verdade, um longo e disfarçado interrogatório. Por trás de tudo estava o interesse de

conhecer as ideias do coordenador e saber se ele e o Programa representavam ou não um perigo para as instituições (p. 53-54).

Portanto, já na história de seu acontecimento, a pesquisa e a pós-graduação em Ciências Humanas na UFPE, embora estruturada a partir de uma posição estratégica aquiescente, convivia com diferentes táticas para sobreviver dentro do próprio de um campo outro, que não o seu. E de um próprio que, àquela época, estruturava-se a partir não de um controle regulatório e de resultados, mas, sim, de um controle direto, burocrático e que, não raro, misturava controle gerencial e investigação policial.

Não obstante, desde a formulação de seu próprio nos anos 1960/1970, a UFPE convive com uma configuração ambígua, na qual há pesquisadores em posição dominante o bastante para capitanearem sozinhos grupos de pesquisa, mas também há forte exigência de formação dos docentes da universidade, os quais foram, muitas vezes, os primeiros alunos das recém-criadas pós-graduações (SOUTO MAIOR, 2005).

Essa configuração continuou pelas décadas seguintes, com a UFPE mantendo sua posição ambivalente no campo científico: apesar de suas boas colocações em índices nacionais e internacionais (QS Latin American University Ranking, Ranking Universitário Folha, Times Higher Education World University, dentre outros), localiza-se numa das três regiões³³ com os menores taxas de investimentos e os índices mais baixos em relação à Pós-graduação (CAPES 2010; AZEVEDO, SANTOS, 2009), atestando sua posição como instituição emergente e exposta a ambiguidades bastante acentuadas (THEIS ET AL, 2007).

Nesse sentido, nota-se que a UFPE possui uma posição de destaque em sua região, sobretudo em relação à pós-graduação, conforme mostra o quadro comparativo abaixo, com o orçamento de 2017 e os resultados da última avaliação quadrienal (2017).

Tabela 2. Quadro comparativo das principais universidades federais do Nordeste (2017)

Universidade	Orçamento	Total de programas de pós-graduação	Total de programas de excelência
UFAL	R\$ 704.344.328,32	31	0
UFBA	R\$ 1.356.142.206,40	69	5

³³ É difícil categorizar a posição das regiões Nordeste, Centro-oeste e Norte num hipotético “ranking negativo” de Pós-graduações, pois 1) além da avaliação da CAPES desconsiderar as características locais/regionais, gerando dificuldade para analisar os dados (p.e.: os conceitos 3 mostrados são novos ou antigos?); 2) as posições variariam de acordo com o parâmetro adotado. Por exemplo, de acordo os dados da CAPES, o NE é a segunda região em números absolutos com Programas Conceito 3 – ficando atrás somente do Sudeste, que, entretanto, apresenta relação percentual de apenas 22% – mas fica em segundo lugar quando se considera a relação percentual entre o total de cursos e o total de cursos (CAPES, 2017b).

UFC	R\$ 1.202.735.646,42	57	10
UFMA	R\$ 626.661.830,00	27	1
UFPB	R\$ 1.361.794.299,21	52	2
UFPE	R\$ 1.350.735.695,00	72	9
UFPI	R\$ 725.122.155,83	33	0
UFRN	R\$ 1.415.868.187,57	60	3
UFS	R\$ 597.764.472,68	43	0

Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos resultados finais da Avaliação CAPES 2017 e em Portal da Transparência. «Gastos Diretos por Órgão Executor». Consultado em 20 de janeiro de 2017.

A UFPE ocupa o 3º lugar em orçamento, o 1º em número de programas, e o 2º em número de programas de Excelência (nota 6 ou 7), mostrando uma posição dominante no recorte regional do campo científico, sobretudo quando se toma como indicador o capital científico institucionalizado.

Além disso, estudo recente da Clarivate (2017) mostrou que, no tocante aos principais indicadores de produção científica, a UFPE (assim como a UFC e a UFBA) está mais próxima das universidades das regiões sudeste e sul, do que das universidades do nordeste, como se vê na imagem abaixo:

Figura 3. Resultado das universidades brasileiras em 5 indicadores de pesquisa.

University	Web of Science Documents	Category Normalized Citation Impact	% Documents in Top 1%	% Documents in Top 10%	% Industry Collaborations	% International Collaborations
Universidade de São Paulo	54,108	0.93	1.06	7.96	0.83	35.83
Universidade Estadual Paulista	20,023	0.79	0.69	6.10	0.30	27.77
Universidade Estadual de Campinas	17,279	0.94	1.22	8.35	1.11	30.57
Universidade Federal do Rio de Janeiro	16,203	0.93	1.11	8.18	1.85	38.70
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	14,611	0.89	0.86	6.76	0.98	30.39
Universidade Federal de Minas Gerais	13,294	0.88	0.67	6.24	0.90	31.22
Universidade Federal de São Paulo	10,667	0.93	1.05	6.15	1.24	28.78
Universidade Federal do Paraná	8,233	0.67	0.44	5.31	0.84	27.45
Universidade Federal de Santa Catarina	7,908	0.91	0.66	6.79	1.09	32.41
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	6,433	1.01	1.45	8.98	1.04	39.33
Universidade Federal de Pernambuco	6,420	0.73	0.48	5.51	0.76	30.51
Universidade Federal de Vicosa	6,373	0.63	0.56	4.33	0.60	20.76
Universidade de Brasília	6,218	0.89	1.13	6.10	0.77	33.07
Universidade Federal de São Carlos	5,794	0.72	0.50	6.28	0.62	29.19
Universidade Federal de Santa Maria	5,750	0.65	0.24	4.96	0.45	18.89
Universidade Federal do Ceará	5,621	0.76	0.75	6.12	0.66	29.41
Universidade Federal Fluminense	5,441	0.71	0.70	5.99	1.43	30.42
Universidade Federal de Goiás	4,217	0.74	0.81	5.90	0.88	23.33
Universidade Federal da Bahia	4,198	0.81	0.88	6.77	0.69	31.23
Universidade Estadual de Maringá	4,067	0.61	0.44	4.50	0.59	18.83

Figure 39 Research performance of Brazil's leading universities, 2011-2016.

Fonte: CLARIVATE (2017).

Então, em que pese a concentração da produção absoluta de documentos na USP (que tem 2.2 o total de publicações da segunda colocada), a UFPE posição central em relação a quase todos os indicadores, com destaque para a sua porcentagem de colaborações internacionais (30.51%) acima de 3 das 10 universidades que apresentam maior número de documentos publicados.

Essa distribuição de capital ocorre não somente pelos processos de acumulação ao longo do tempo, mas também pelo uso de uma forte “estratégia aquiescente”, e de um conjunto de táticas no mesmo sentido.

Nesse sentido, a partir dos anos 1990, as gestões da Universidade Federal de Pernambuco têm se organizado, com base em sua Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-graduação (PROPESQ-UFPE), para assumir uma atuação mais centrada na regulação dos Programas de pós-graduação (UFPE, 1990, 1998).

Em 1990, o Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) editou uma resolução (UFPE, 1990) tendo em vista “a necessidade de definir normas unificando os procedimentos adotados nos diversos Cursos de Mestrado e Doutorado ministrados na Universidade” (ibidem, p. 1).

Essa foi a primeira norma da regulação recente, ainda antes da reforma gerencial e da nova estrutura de avaliação Capes, e estabeleceu as regras gerais concernentes à finalidade dos cursos, à organização administrativa, à estrutura acadêmica, aos currículos, disciplinas e programas e à obtenção de graus, colocou a coordenação geral dos cursos sob as Câmaras de Pesquisa e de Pós-graduação (CPPG) e estabeleceu prazo de um ano para que os programas se adequassem às normas. Assim, ainda quando os campos começavam a se reconfigurar, a UFPE já se posicionava em posição aquiescente em relação à estrutura de regulação, que, para o caso dessa universidade, também envolvia o controle e padronização dos processos.

No ano de 1998, agora já no contexto da reforma gerencial, do CNE, da LDB e do novo modelo de Avaliação Capes, o CCEPE editou nova resolução (UFPE, 1998) para regulamentar a pós-graduação *stricto sensu*, motivada pelas mudanças no regimento da universidade e pelo “interesse da Universidade em aperfeiçoar o sistema de pós-graduação” (ibidem, p. 1), em virtude do contexto de mudanças no campo científico. Em comparação com a normativa anterior, esta foi bem mais detalhada, e contou com a introdução de critérios objetivos a respeito de tomadas de decisão que eram mais subjetivas na norma anterior, como os critérios da padronização.

Além disso, houve a edição de capítulo específico na norma para regular o “Acompanhamento e a fiscalização dos cursos de pós-graduação” (ibidem, p. 7), através da PROPESQ. Esse capítulo é formado por três artigos, nos quais a importância da PROPESQ é enfatizada, bem como a obrigação dos professores em prestar as informações necessárias para que a pró-reitoria elabore seus relatórios. E mais, no artigo 51 (ibidem), é informado que “Após cada avaliação dos cursos pelo órgão federal competente, a Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-Graduação encaminhará relatório circunstanciado à Câmara de Pós-Graduação”, indicando que, além da avaliação oficial pela CAPES, a PROPESQ realizará avaliação própria.

É interessante notar que os enunciados sobre a avaliação são bastante ambíguos sobre como se deve dar a prática da avaliação, mostrando que, embora se forme um sentido específico de apropriação, no qual se busca permitir à PROPESQ aumentar seu poder regulatório, não se define a estrutura de recompensas e de sanções (que torna-se um jamais-dito), com os enunciados sendo dispostos de modo a encaminhar as práticas não discursivas para uma circularidade, como se vê no Art. 50º:

Os docentes dos cursos de pós-graduação devem estar conscientes da importância do fornecimento, em tempo hábil, de todas as informações que se fizerem necessárias para o correto preenchimento dos relatórios ou outros documentos solicitados pela Pró-Reitoria para Assuntos de Pesquisa e Pós-graduação e/ou pelo órgão federal competente.

Parágrafo Único – Caso o docente não colabore com o fornecimento de tais informações, o Colegiado do curso deverá levar em consideração esse fato, quando proceder a avaliação do mesmo (Art. 48).

De qualquer forma, observa-se a importância da PROPESQ como agente intermediário, responsável por atualizar e reconfigurar localmente a estratégia da Avaliação Capes, através de intervenções que redispõem e recombina os enunciados, de modo a criar uma nova sistematização que permita conservar a estratégia de modo adaptado aos usos locais.

Na década seguinte, a resolução 03/98 do CCEPE sofreu duas alterações. Em 2004, houve modificação do Art. 20, que versava sobre a seleção de novos alunos, para adequá-lo às exigências da Capes a respeito da necessidade de credenciamento do programa junto à agência federal (UFPE, 2004); e em 2008, foi editada mais uma resolução para regulamentar a pós-graduação na UFPE, a qual foi motivada, inclusive, pelas necessidades de adequar as normas da universidade às da Capes (UFPE, 2008).

De maneira geral, a alteração de 2008 atualizou pontos anteriores à luz das novas regulações da Capes, mas manteve o papel da PROPESQ, demandando que os programas lhe

enviassem seus regimentos (Art. 8º), sua estrutura curricular (Art. 8º); seu relatório anual de atividades, previamente ao envio à Capes, em prazo próprio estipulado pela pró-reitoria (Art. 10º); além de informar alterações no corpo docente (Art. 12º), submeter à análise da pró-reitoria a criação de cursos novos e a formação de bancas examinadoras (Art. 42º). Também foi mantido o relatório próprio de avaliação: “Após cada avaliação dos cursos pelo órgão federal competente, a PROPESQ encaminhará relatório circunstanciado à Câmara de Pós-Graduação” (UFPE, 2008, art. 50º).

Assim, destacam-se dois pontos: [1] a alteração na regulação geral prontamente provoca a alteração na regulação local, indicando uma posição de forte aquiescência [2] em que pese a posição aquiescente, a atualização da regulação local é feita, também, com base numa estratégia de conservação do *habitus* e dos discursos das frações locais dos campos, que se reconfiguram de modo a manter tanto a estratégia quanto a disposição local.

Além da atualização e reconfiguração da estratégia no âmbito local, a PROPESQ é responsável por preencher os espaços deixados pela Avaliação Capes, em virtude, sobretudo, de sua característica de avaliação de eficácia, focada nos resultados. Por isso, cabe a PROPESQ cuidar dos processos e do direcionamento dos usos: formulação dos modelos dos documentos, dos regulamentos internos (em geral, aditivos às normas da Capes) e dos editais de fomento à pesquisa, que tanto atualizam a estratégia organizada pelas gestões da UFPE desde 1990 quanto são fortemente influenciados pela materialidade utilizada pela Capes.

Nesse sentido, é importante notar que essas estratégias discursivas (modelos, regulamentos e editais) compartilham entre si o sentido de neutralidade, construído por meio do deslocamento de objetos do campo administrativo, que são recombinações com estratégias de equivalência e de sistematização, as quais transformam os objetos em instruções de uso, reduzindo a complexidade dos objetos originários do campo (MARINELLO ET AL, 2008; SANTOS, NASCIMENTO, 2011), e alterando o processo de acumulação e transmissão de capital científico, que é bastante aproximado das formas burocráticas de acumulação e transmissão (BOURDIEU, 1993, 2003a).

Assim, a escolha por esse tipo de uso da estratégia cria uma configuração na qual as chances de acumulação tornam-se maiores para os agentes que possuem maior quantidade de capital científico institucionalizado e que estão mais familiarizados com as formas de acumulação burocráticas.

Deve-se pontuar, entretanto, que essa forma de uso não está circunscrita à pós-graduação e que se relaciona não somente com a estratégia da Avaliação Capes, mas com a

própria estratégia de administração gerencial, pautada em planejamento estratégico e gestão por resultados.

Vê-se que no seu Planejamento Estratégico, principal documento, do ponto de vista organizacional, de materialização da sua estratégia aquiescente com o campo administrativo, a UFPE (2013) defende como primeira ação para os desafios da Educação Superior a avaliação da qualidade, que passa pela “cultura de avaliação de cursos de graduação e de pós-graduação, da pesquisa e da avaliação do desempenho institucional” (p. 9).

Ainda neste documento, aparece como uma das diretrizes “estimular a consolidação e desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa das universidades, dobrando em dez anos o número de pesquisadores qualificados” (p. 8). Assim, a UFPE reconhece sua posição aquiescente e traça uma diretriz agressiva, de, em 10 anos, dobrar seus resultados atuais.

Essa regulação tem em vista formular e coordenar as estratégias de pós-graduação e pesquisa, em alinhamento com as normas e orientações da CAPES no tocante a bolsas, formação do corpo docente, condução das atividades dos programas de pós-graduação³⁴, aos processos seletivos de ingressantes aos cursos de Mestrado e Doutorado, e à forma como os Programas preenchem a Avaliação no Sistema CAPES.

Além dos documentos de planejamento institucional e das normas locais de regulação da pós-graduação, outro ponto importante de destaque na trajetória histórica da UFPE é a instrumentação da progressão docente nos anos 1980, durante o reitorado do prof. George Browne e vice-reitorado da prof^a Maria Antonia Amazonas Mac Dowell; momento em que, de acordo com o Evson Santos (2012), a UFPE consolidou sua trajetória de destaque na região Nordeste, que lhe permitiria, nas décadas seguintes, ocupar uma posição importante no campo científico.

Na resolução de 06 de 1985, do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão, aparecem como grupos de avaliação para progressão funcional: Grupo A - “Esforço de Aperfeiçoamento Acadêmico”, Grupo B - “Produção Intelectual”; Grupo C - “Contribuição à Formação de Recursos Humanos”; Grupo D - “Atividades Administrativas”.

O Grupo A está resumido, basicamente, à formação pessoal do pesquisador. Chama a atenção a pontuação para obtenção de especialização e mestrado, o que se explica por ainda ser recente a institucionalização do docente enquanto professor doutor com dedicação.

³⁴ Outro agente que pode influenciar a formulação das políticas públicas é o Ministério Público da União (MPU). Como o foco do MPU é o controle de legalidade, e envolve muito mais a responsabilização jurídica, do que a avaliação propriamente dita (a qual gera outro tipo de responsabilização), a atuação do MPU, embora seja importante, foge ao escopo da nossa pesquisa.

O Grupo B tinha a ver com o que o professor efetivamente produzia, já com um conceito e tipificação semelhantes aos de hoje, mas ainda com caracterização particular. Subdividia-se em subgrupos 1, 2 e 3, respectivamente participação em eventos, com peso 2; artigos, didático-científica, relatórios, obras artísticas e patentes, com peso 3; e “trabalhos publicados em revistas especializadas com política explícita de julgamento e seleção de seus artigos”, atividades artísticas que pudessem ser equiparadas aos trabalhos especializados, e “livros com tiragem mínima que assegure distribuição a nível nacional”, todos com peso 5.

O Grupo C tinha a ver com ensino, orientações, bancas examinadoras, orientações, regências, e assim por diante. E o Grupo D pontuava desde a coordenação de convênios e projetos até os cargos e funções gerenciais.

O relevo para o Grupo B reside na presença destacada, já nos anos 1980, de uma classificação das publicações, conferindo mais peso para aquelas que, aos critérios da época, eram mais significativas.

Quanto ao Grupo D, cumpre destacar que, apesar das funções gerenciais serem impróprias ao campo científico do ponto de vista de como treina e recruta seus membros e herdeiros; em termos de trajetória histórica, ela já se faz presente há um bom tempo, contanto, inclusive, com reconhecimento formal como uma capacidade desejável e de distinção dentro do sistema de bonificações do campo.

As evidências do processo histórico da UFPE indicam a permanência de critérios semelhantes nos anos 1990, com destaque para Resolução nº 03/98, que, ao regulamentar a pós-graduação *stricto sensu*, ainda deixava em aberto a possibilidade de docentes sem o título de doutorado ministrarem aulas, e exigia apenas, de maneira bastante aberta, que a produção dos docentes permanentes se caracteriza-se “pela realização de trabalhos de pesquisa de valor comprovado em sua área de atuação” (p. 18).

Outro ponto importante da UFPE nos anos 1990 foi a elaboração, por uma consultoria externa, de uma Avaliação Institucional a qual guiaria as ações da referida universidade nos anos seguintes. Posteriormente, essa avaliação foi repetida, tanto a partir de uma gente externo, quanto da própria universidade, a partir de uma perspectiva interna.

Assim, em 2003³⁵, após seis anos de avaliações interna e externa, o Grupo de Apoio ao Planejamento Estratégico (GAPE-UFPE), constituído exatamente para este fim, e composto por representantes de cada um dos centros UFPE, chegou à conclusão do Planejamento

³⁵ Todavia, o documento só foi publicado em 2013.

Estratégico Institucional (PEI-UFPE 2010), com o objetivo de “identificar a visão e a missão da UFPE, e propor tópicos estratégicos alinhados a sua missão” (UFPE, 2003, p. 4).

O PEI foi um documento fundante da estratégia da UFPE. Sua análise fundou-se na identificação da visão, da missão, dos valores, os objetivos e os tópicos estratégicos, de acordo com as atividades principais (o tripé Ensino, Pesquisa e Extensão), as Áreas de Cooperação, e os alicerces (áreas meio para atingimento dos objetivos elencados).

Do ponto de vista do seu lugar discursivo, tomou por base a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (UNESCO, 1998), o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), e as ideias da Nova Administração Pública, introduzidas pelas reformas no campo do Estado, especialmente aquelas relativas ao planejamento plurianual das políticas públicas.

Assim, o PEI-UFPE ratificou como linhas importantes da política universitária a qualidade, a busca pela excelência, e a cultura de avaliação; além de valores como democratização e cooperação, de acordo com o alinhamento estratégico que se buscava. Além disso, identifica-se uma clara preocupação com o financiamento da instituição, sobretudo no tocante à pesquisa, que é tida como uma despesa de capital, inicialmente não contemplada pelos recursos destinados pelo Governo Federal; e a vontade, ainda que não professa em sua missão e em sua visão, de manter-se como um centro de referência em sua região.

Portanto, o Planejamento Institucional foi tanto um documento que funda uma estratégia de aquiescência³⁶ aos modelos nacionais e internacionais da Nova Administração Pública (New Public Management), de onde emergem enunciados com objetos como planejamento, controle, avaliação, eficiência e estratégia (UFPE, 2003, p. 9-10), com base na “adaptação e [na] transferência dos conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o público” (PECI, PIERANTI, RODRIGUES, 2008, p. 40); quanto foi um documento de interpretação dessa estratégia para as necessidades e anseios da instituição.

A produção do texto que normatiza uma estratégia também é feita em termos de arena, como “resultado de disputas e acordos” (MAINARDES, 2006, p. 52), que além de transformar em ideias em um compromisso escrito; corporifica estratégias discursivas que permitem conectar enunciados e discursos doutra forma incompatíveis (FOUCAULT, 2008a), através de modulações, vazios e silêncios (MAINARDES, 2006).

³⁶ De acordo com Mello, Crubellate e Rossoni, a posição aquiescente “refere-se ao consentimento das organizações às pressões institucionais; incluem o hábito, a imitação e a conformidade” (2010, p. 438) e são mais comuns em instituições que apresentam posições centrais, alinhadas à instituição matriz.

Dentro do modelo gerencial de Administração Pública, o Planejamento Estratégico é responsável pela missão, visão, objetivos e mapeamento de alto nível da instituição. Assim, embora tenha o poder de criar uma estratégia, não é o bastante para comunicá-la e executá-la no médio e cruto prazo. Assim, foi necessário que a gestão da UFPE elaborasse também um Plano Institucional, cuja função era traduzir o PEI em componentes táticos e operacionais. Com base na atuação de três comissões internas e de diversos diagnósticos setoriais, a Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças (PROPLAN-UFPE, 2008) formulou em 2008 o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2009-2013).

Deste modo, este documento faz acontecer uma economia discursiva particular para a UFPE, servindo como ponto de sistematização de outras formações discursivas, as quais podem aproveitar os objetos, as modalidades e os sentidos de seus enunciados para construir suas verdades, inclusive com utilização das estratégias de “já-dito”, em que os enunciados de uma formação não precisam “dizer” suas evidências de verdade, uma vez que elas já foram ditas em outro lugar.

Uma das trajetórias escolhidas para viabilizar a estratégia determinada no PEI foi a de promover o alinhamento entre as ações da instituição e o financiamento para seus grupos e agentes, através de um instrumento específico: o edital. Assim, os enunciados deste novo discurso fizeram nascer uma verdade específica (FOUCAULT, 2012), que, no nível das práticas, procurou criar um próprio através da unificação, padronização e organização das frações de estratégia que estavam dispersas, elegendo o edital como a porta de entrada pela qual os grupos e agentes que estivessem alinhados com o próprio da Gestão da Universidade poderiam obter os meios necessários para atingir seus objetivos táticos.

Um dos pontos relevantes sobre os dois documentos é a influência da Declaração Mundial sobre o Ensino Superior da UNESCO (1998) e do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), como textos dos quais o novo discurso da UFPE busca sua legitimidade. Esses dois textos são as bases para a identificação dos desafios, princípios e ações, as quais se organizam através de enunciados como diversificação, expansão da oferta da matrícula, relações com desenvolvimento socioeconômico e tecnológico, protagonismo da universidade, cooperação institucional e autonomia universitária (UFPE, 2003, p. 5-8; UFPE, 2010, p.9-11).

A análise sobre a construção dos documentos regulatórios da UFPE revela a influência das mudanças de 1998 no campo do Estado sobre a confecção do Planejamento Estratégico. 1998 foi o ano em que aconteceram várias das alterações nas configurações no campo educacional e no campo da Administração Pública, com a Declaração da UNESCO; a Reforma da Administração Pública no Brasil, através da Emenda 19/98, que introduz o

princípio da Eficiência; e o Decreto 2.829, de 29 de outubro de 1998, que regulamenta o Plano Plurianual e os Orçamentos da União. Não por acaso, foi neste ano, fazendo referência a essas novas estratégias e a seus enunciados, que os documentos de gerenciais da UFPE começaram a serem gestados.

Outro ponto que marca a elaboração dos documentos estratégicos da UFPE é a participação, em três momentos distintos, de agentes externos enquanto mediadores ou executores diretos da avaliação. Em 1997, houve a primeira rodada de avaliação, realizada pela Associação das Universidades Europeias. Em 1999, a Middle States Association of Colleges and Schools (USA) realizou a avaliação. Em 2002, a consultoria Lobo & Associados. Assim, nos primeiros momentos, a avaliação foi realizada por grupos comuns aos dois campos, enquanto, no terceiro momento, optou-se por uma consultoria privada. Desse modo, a construção da estratégia foi feita a partir de uma posição aquiescente em relação a diagnósticos elaborados por grupos externos, ainda que distantes da realidade da comunidade acadêmica, mas que se tornam válidos por invocarem “lenguajes expertos” (GONZÁLEZ, PAZ, 2013, p. 175), que nada mais são do que enunciados com vocabulário e lócus social específico, os quais foram traduzidos e certificados pelo GAPE, pela PROPLAN e pelas comissões universitárias, por possuírem um duplo de especialistas na temática específica e na realidade acadêmica.

Comum aos três momentos de avaliação é a ideia de criar uma “cultura de avaliação [tendo em vista o] desempenho institucional” (UFPE, 2003, p. 9). E a crença na insuficiência da avaliação interna e da autoavaliação, a qual encontra respaldo em determinado discurso que percebe a avaliação interna como constrangida, interessada, com os sujeitos compelidos por interesses como cargos, financiamentos e outras vantagens simbólicas ou econômicas (ARRETCHE, 2001).

Assim, não existe uma posição discursiva ou social simples que permita construir um discurso complexo como esse. É um conjunto de posições, ocupadas por agentes e grupos diferentes, organizados na forma de grupos colegiados, que se legitimam para selecionar os enunciados que formaram a estratégia, corporificá-los em um documento e, mais tarde, colocar em editais as regras a serem cumpridas por agentes e grupos que também queiram participar.

Além do conjunto de posições que legitimam o discurso, existe também o conjunto de posições que se relacionam com o discurso da Gestão da UFPE. Por exemplo, a despeito da autonomia universitária, existe uma espécie de dever institucional de aquiescência com o discurso e os textos da UNESCO e com as políticas e textos do Governo Federal, devido ao

posicionamento da Universidade como instituição pública vinculada ao Estado Brasileiro, o qual, por sua vez, é membro da ONU e signatário de diversos de seus tratados. Por isso, na produção do texto e na formulação da política, existem constrangimentos e enfrentamentos horizontais e verticais oriundos de espaços e instituições multilaterais, nacionais, governamentais.

Nesse sentido, os enunciados no discurso da Gestão da UFPE aludem para outros, os quais fazem parte dos mercados simbólicos do campo da Administração Pública nacional e internacional, como o do desenvolvimento tecnológico, da educação tecnológica, da eficiência e transparência do poder público, da nova administração pública, da responsabilidade universitária em relação ao mercado e à sociedade, do desenvolvimento socioeconômico, da defesa dos direitos das mulheres, além de outros. É interessante notar que, não necessariamente, os enunciados acontecem de modo a organizar formações discursivas específicas, pois, por vezes trazem consigo adventos diferentes, como é o caso da educação tecnológica e da defesa dos direitos das mulheres, por exemplo. O único fio que liga (quase) todos os enunciados é a ideia de modernização da universidade.

Os enunciados sobre as ‘funções’ da universidade repetem o abrigo da tríade ensino-pesquisa-extensão no mesmo nível de importância (UFPE, 2003, p. 11, 12, 14, 15). Apesar disto, há enunciados ambíguos em relação ao abrigo da tríade, nos quais a pesquisa aparece retratada como um elemento central, um “elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior” (UFPE, 2003, p. 9).

Já os enunciados a respeito dos objetivos estratégicos são permeados por enunciados de cooperação e interdisciplinaridade. Ademais, conectada à ideia de “cultura de avaliação”, a Gestão da UFPE prescreve a institucionalização dos fomentos e incentivos à pesquisa, por meio de editais (UFPE, 2010, p. 39-40) que se articulam aos processos de avaliação e regulação institucional contínua e do gerencialismo acadêmico na aplicação dos recursos. Esses enunciados evidenciam a posição aquiescente em relação à avaliação da CAPES, que, ao mesmo tempo que incentiva a pluralidade externa, busca, no âmbito interno dos Programas, crescente nível racionalização, através da articulação contínua entre docentes, discentes, projetos, linhas e produções de modo que não haja produção desconexa ou docentes isolados de projetos e linhas (BIANCHETTI, MACHADO, 2009, p. 54).

Quando o texto caminha para os objetivos e tópicos estratégicos, a formação dos enunciados parte de uma posição de autoelogio, intercalando exposição de dados e números que comprovam a ascensão da UFPE, com construções como “A UFPE tem historicamente formado diversos líderes, que honram o nome da UFPE nas mais diferentes áreas do

conhecimento” (UFPE, 2003, p. 15; UFPE 2010, p. 25); “Os resultados destas pesquisas têm colocado a UFPE em destaque no cenário nacional, com liderança em diversas áreas do conhecimento” (UFPE, 2003, p. 16; UFPE, 2010, p. 37-38); “Nele, a UFPE tem um papel histórico e vital a cumprir na busca da coesão e da inclusão social, como princípios de desenvolvimento sustentável” (UFPE, 2003, p. 17; UFPE, 2010, p. 41-42). Há o uso, portanto, de enunciados que se encadeiam em uma retórica de conciliação entre tradição e modernidade, passado e presente.

Após enunciados como esses é que são construídos aqueles sobre o desenvolvimento da UFPE, trazendo indícios de que tão importante quanto desenvolver a universidade, é fazê-lo segundo um sentido particular, que envolve a compreensão de que as coisas já vão bem, mas podem ficar ainda melhores. Com isso, delimita-se o espaço, criando um sentido de que a missão não contradiz os feitos do passado: de certo, é justamente o “papel histórico” que permite confiar que a missão será cumprida.

Esses textos marcam o acontecimento de uma formação discursiva particular na UFPE, conectando práticas discursivas e não discursivas: do planejamento estratégico, influenciado pelos discursos correlatos da Nova Administração Pública, pautado em elementos discursivos como racionalidade, eficiência e controle, e relacionado a práticas não-discursivas como avaliação, planejamento e controle. Isto não quer dizer que somente a partir daí a racionalidade, a eficiência e o controle tenham existido na UFPE; ou que só agora a avaliação tenha chegado como prática. Quer dizer que, como todo enunciado é único, é um *acontecimento*, que não se repete e nem se reduz, mas concatena vários vazios e dispersões ao seu redor (FOUCAULT, 2008a). É somente na produção destes dois documentos que se condensa, em diversos enunciados distintos, o discurso de planejamento, de ação racionalizada e estratégica.

O acontecimento desse discurso está intimamente relacionado a mudanças no nível das práticas. De certo, os agentes que constroem a estratégia sabem que não podem controlar os significados dos textos que produzem, e, menos ainda, como eles serão postos em prática (MAINARDES, 2006). Todavia, isso não impede que eles tentem direcionar o sentido, a interpretação e a forma como a estratégia será praticada, através da reiteração dos seus enunciados em outros discursos e através de novos suportes (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005); tampouco que tentem criar estratégias que imponha limites às práticas (CERTEAU, 2013).

Assim, no caso do planejamento estratégico e do plano de desenvolvimento, a Gestão da UFPE valeu-se, sobretudo, dos editais como forma de controle das práticas, e de sua

Assessoria de Comunicação para atualizar e traduzir sua estratégia. Deste modo, a estratégia não discursiva é de fortalecer os processos de acumulação e transmissão do capital científico institucionalizado, que pode ser verificado.

Esses editais possuem características bastante específicas que lhes permitem ser uma excelente forma de controle do capital científico institucionalizado: são abertos a quem quiser se inscrever, mas exigem condições para tanto, além de deixarem transparentes as contrapartidas de cada lado dentro do contrato que celebram. Podem existir, portanto, sem necessitarem apelar para outro discurso ou prática fundadora, posto que são percebidos como uma forma neutra de celebrar determinada relação entre as partes, construindo assim sua retórica particular. Porém, como não existem discursos em posição isolada dentro do mercado de bens simbólicos, logo esses instrumentos estão replicando e atualizando outros enunciados, quando se pergunta, por exemplo, por que está presente determinado critério de pontuação para habilitação a uma bolsa e não outro qualquer.

De acordo com Santos e Nascimento (2011), edital é um gênero “padronizado”, em que há poucas condições para o aparecimento da subjetividade (p. 136), e cujo objetivo principal é “tornar público determinado fato ou ato” (idem, p. 138). Portanto, é intrínseco a este gênero a abordagem de todos os pontos passíveis de “disputa”, tendo em vista informar o postulante das condições a que se sujeita caso decida submeter-se ao certame, bem como direcionar a ação (idem, p. 139- 140). Além disso, dentro do saber do Direito Administrativo, o edital é o padrão-ouro³⁷ para garantir a execução de dispositivos como impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo – os quais são princípios da licitação na Administração Pública. Essa ação também evidencia a aquiescência da Gestão da UFPE com a Capes, em virtude de a Capes também optar pela utilização de editais como instrumento padrão de fomento.

Desde o acontecimento dessa estratégia particular, existe o movimento de manutenção dos editais conectados a práticas que a estratégia julga necessárias de serem mantidas, como os de editoração, publicação de teses e dissertações, eventos, laboratórios multiusuários, grupos de pesquisa, etc.; mas há também trajetórias de extinção e de criação de editais, que se vinculam à ideia de que nem todos os problemas e situações são percebidos pelas instituições como possíveis e desejáveis de serem alvo de sua estratégia: “problemas do ponto de vista

³⁷ Ao analisarmos, por exemplo, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, que regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências, vemos que há referência recorrente ao edital como instrumento, como meio para as licitações, contratos e alienações da Administração Pública.

analítico só se transformam em problemas de 'policy' a partir do momento em que adquirem relevância de ação do ponto de vista político e administrativo” (FREY, 2000, p. 227).

Em 2009, havia, por exemplo, o edital enxoval, para garantir o mínimo de estrutura de pesquisa para os docentes entrantes; e, em 2010, edital específico, de apoio a projetos de “Pesquisa-ação”, fortemente conectado ao eixo de extensão da universidade. Com o tempo, tais editais foram sendo deixados de lado, quer pela modificação/extinção do recurso, quer pela modificação/extinção da necessidade. Por outro lado, em anos recentes, houve desmembramento de editais, como os de IC e ITI, de eventos para residentes e para público em geral; e, na esteira de avaliações externas como o *Ranking Scopus*, houve a criação de novos editais voltados para “Melhoria Qualitativa da Produção Científica” (compreendida como a internacionalização e publicação em periódicos de altos estratos): um para fomentar a tradução de artigos e outro para o custeio relativo à submissão de *papers*, ambos com foco em periódicos A1, A2 e B1.

Contudo, as características textuais do gênero edital mantêm-se a despeito das trajetórias: o “contrato” entre a Gestão da UFPE e o docente, programa ou grupo que a ele se submete; a abordagem total, visando a dirimir qualquer ponto de possível dúvida e/ou conflito; o julgamento, normalmente por comissão, das diferentes propostas com a inserção de aspectos de mérito (estrato do periódico, impacto do evento, currículo do pesquisador, indicação da dissertação/tese pelo colegiado, dentre outros).

Então, por exemplo, o Edital de “Produtividade em Pesquisa” traz os objetivos, as diretrizes (requisitos e critérios), com exigência de projeto específico, e o instrumento (com os valores). O Edital “Qualis A” segue a mesma estrutura e está voltado para publicações em revista A1 ou A2. Da mesma forma estão o Edital de “Auxílio Financeiro para apresentação de trabalhos”, o Edital “Custeio de Publicação”, e o Edital “Tradução de Manuscritos”. Todos eles, como se vê, atualizam tanto a forma como a Capes destina seus recursos, quanto estão alinhados com a estratégia da agência, e com a estratégia da Gestão da UFPE.

A “política de editais” conecta-se, portanto, ao discurso de uma justiça fina, bastante presente em Democracias Delegativas. Como afirma Kerstenetzky (2006), os discursos de justiça fina estão ligados a uma compreensão do campo enquanto mercado, que busca assegurar a publicidade dos atos, a responsabilização do poder público e a possibilidade de *accountability vertical* (dos cidadãos sobre seu governo), e que incorpora uma 'ética da responsabilidade', segundo a qual os agentes e grupos no campo simplesmente estão recebendo retribuições diferentemente justas de acordo com o nível de responsabilidade de

suas práticas (ibidem, p. 565) – transformando em jamais-ditos os enunciados que esclarecem que a responsabilidade será medida de acordo com o nível de aquiescência com a estratégia.

Evidente que essa estratégia discursiva escamoteia diversas ambiguidades. Além do não-dito a respeito de como será avaliado o nível de responsabilidade, ela também silencia sobre as trajetórias dos agentes e grupos dentro do mercado de bens simbólicos inserido no campo científico. Assim, a capacidade de produção e, especialmente, de compra e venda de produtos como publicações, defesas, projetos de pesquisa, etc. é extremamente desigual, já que ao longo de suas trajetórias, houve diferentes acúmulos de capital cultural e simbólico, fazendo com que os programas e pesquisadores cheguem à disputa em condições bastante desiguais. Outro ponto é que, embora conectadas ao capital científico simbólico, os produtos avaliados são forma institucionalizadas do capital científico, o qual, como viu-se, correlaciona-se a maneiras específicas de aquisição e transmissão. Além disso, os produtos desse mercado são extremamente heterogêneos, importando muito quem fez, como fez, etc.

Enfim, embora os editais se apoiem em uma compreensão do mercado de bens simbólicos do campo científico como um mercado de concorrência perfeita com bens homogêneos, as práticas indicam que esse mercado possui fortes barreiras de acesso e que nele transitam bens bastante heterogêneos. Por isso que, de maneira semelhante ao que Bourdieu identifica em relação aos estudantes (KAPLAN, NAPOLI, 2013), também os programas, os pesquisadores e os grupos de pesquisa encontrarão no seu horizonte diferentes níveis de sucesso de acordo, por exemplo, com o capital cultural que herdaram dos colegiados antes deles (programas), da sua inserção pessoal em relação com o lugar e/ou a temática do seu doutorado (pesquisador) ou da força política do grupo em que estão inseridos – em suma, do seu capital social.

Serve ainda a política de editais à efetivação da “cultura de avaliação”, que pressupõe tanto que a avaliação seja bem vista e até desejada (AFONSO, 2001, p. 23). A cada vez que se submete a um edital, coloca-se o sujeito em uma posição de avaliação, em que muitas vezes não está em jogo somente seu “mérito” em receber os benefícios daquele edital específico, mas, sim, as suas atividades pregressas no tocante à pesquisa. Faz-se assim não só que os recursos sejam dirigidos para aqueles que “merecem”, mas também os sujeitos se esforçam para “merecer”.

Por outro lado, existe também a função da assessoria de comunicação da UFPE, de, através dos seus produtos de comunicação, atualizar e ampliar a estratégia, inclusive para agentes externos ao campo:

divulga aos diversos meios de comunicação e à comunidade acadêmica as notícias relativas a eventos, pesquisas, cursos, congressos, serviços e atividades de extensão oferecidas pela UFPE, além de informações relativas à gestão universitária, no que diz respeito a administração, corpos docente e discente, e servidores técnico-administrativos

Para isso, a ASCOM utiliza diversos meios, tais como o portal da universidade, as redes sociais, boletim de rádio (Notícias no campus), etc. Um dos meios mais interessantes de divulgação é o *Incampus*, em virtude de ser um documento escrito, amplamente distribuído por todo o campus, e cujo público-alvo são os próprios servidores.

Os boletins *Incampus*, embora tão importantes quanto os editais, são bastante diferentes. Ao contrário dos editais, em que há expectativa de neutralidade, de formalidade, com o objetivo de formar contratos entre a gestão e os interessados, o *Incampus* tem linguagem mais leve e admite seu lugar social enquanto veículo através do qual a Gestão da UFPE se comunica oficialmente, registra sua memória e propaga os enunciados de seus discursos.

Por isso, embora inscrito em práticas discursivas e não discursivas particulares, o *Incampus* possui certa autonomia para criar retóricas: atos de fala particulares, específicos, úteis sobretudo quando o discurso perde sua capacidade de concatenar um dado número de enunciados ambíguos ou de não-ditos (CERTEAU, 2013).

De acordo com Teresa Pinto (2008) a comunicação organizacional possui um laço estreito com a formação da identidade de uma organização, pois além de colaborar com sua emergência, orienta a maneira como as pessoas agem dentro da organização, quais os seus objetivos, quais suas preocupações, e assim por diante.

De toda sorte, o *Incampus* e os *Editais* têm um papel fundamental na tradução e no reforço da estratégia da Gestão da UFPE, ao atualizá-la de acordo com as circunstâncias específicas (BALL apud GONZÁLEZ, PAZ, 2013), aumentando o alcance da informação, em termos sociais (por chegar a mais grupos sociais), temporais (dada sua edição diária) e espaciais (por atingir todos os Campi); em busca de uma compreensão uniforme (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005).

O esforço, neste sentido, também inclui a construção dos sentidos, a criação de significados e a redução das contradições (GONZÁLEZ, PAZ, 2013), criando “instâncias de delimitação” (FOUCAULT, 2008a, p. 47), que modulam os enunciados por meio das posições, status e lugares institucionais. Assim, legitimam e estruturam o discurso não somente o texto, o que se fala e os objetos que se evoca, mas quem fala (não o sujeito, mas o

status), de onde fala (em nome de qual instituição) e a posição que o discurso se coloca em relação a outros.

Assim, no *Incampus* de maio de 2009, acontece pela primeira vez em um documento oficial a referência à “Política de Editais”, que, entretanto, já era praticada há algum tempo. Em breve trecho, o então pró-reitor de pesquisa, prof. Anísio Brasileiro, concatena enunciados com base em estratégias discursivas *de vertigem*, *de totalidade*, e de *necessidade e urgência*, como se vê nos seguintes trechos: “A política de editais da Propesq é uma das prioridades da atual gestão do reitor Amaro Lins e só é possível graças ao apoio de toda a equipe da pró-reitoria” (RÉGIS, 2009b); e “É necessário também o apoio financeiro [dos programas] na forma de editais” (RÉGIS, 2009a).

A orientação de gestão estratégica de financiar a pesquisa através de editais é transformada numa política específica e focalizada, em consonância com três estratégias discursivas interessantes: 1) a primeira e muitas vezes apenas gráfica, é a de *vertigem*, baseada na enunciação de números que crescem *vertiginosamente* de um período para o outro, buscando gerar um sentido de que a informação é inconteste; 2) a segunda, de *totalidade*, está presente em muitos outros números do boletim, e acontece através do uso de moduladores como “todos”, “nosso”, “nossa”, com o objetivo de suprimir do discurso a diferenciação hierárquico-social e de poder dos agentes no campo, para “mobilizar pessoas em direção ao consenso” institucional (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 436-437); 3) a terceira, *de necessidade e urgência*, com moduladores como “preciso”, “necessário”, busca construir-se como um acontecimento suficiente e irresistível, a única alternativa possível.

Todavia, um dos pontos mais intrigantes desses enunciados é a estratégia retórica utilizada para gerar um sentido de neutralidade, que é a imbricada e atípica relação entre a nome da estratégia e seu instrumento, que leva a uma ruptura na típica estrutura de nomeação das políticas públicas, que é feita de acordo com seu público-alvo ou ação específica (universidade para todos, iniciação científica, cotas – os exemplos são muitos); para a nomeação com base no instrumento (do meio) que lhe serve de suporte – “política de edital”.

Cabe destacar ainda que, embora o PDI e o PEI enunciem os pontos estratégicos em que os editais devem (deveriam) se focalizar, e que a análise da trajetória do acontecido evidencie que, muitas vezes, os editais vêm para normatizar uma prática que a estratégia vê como desejável, ou incentivar uma nova prática; os editais terminam por ter uma história própria, conectada a diferentes momentos da UFPE.

Isso evidencia, tal qual defende Ball, que a dimensão da prática não é um espelho do texto e do discurso que constroem a estratégia, mas, sim, uma *atuação*, atualizada e

reinterpretada das mesmas de acordo com as próprias regras do “mundo” das práticas (MAINARDES, MARCONDES, 2009, p. 305), posto que a maneira como a estratégia se multiplica e se atualiza sempre abre espaços, brechas, fissuras, as quais serão tomadas pelas táticas dos agentes e dos grupos no campo.

Na tentativa de traduzir e alimentar continuamente este discurso e estas práticas, a gestão da UFPE reitera-os em outros textos e pronunciamentos, que são recheados com exemplos de sucesso, números crescentes, reuniões de mérito, notas de destaque e assim por diante – como se observa em enunciados semelhantes, como: “Também festejamos o novo recorde de teses e dissertações defendidas na UFPE. Aprovamos mais de 1.100 teses e dissertações e ampliamos, de forma significativa, as bolsas de mestrado e doutorado (CAMPOS, 2009, p.5)”, ou em matérias do tipo “Nota 6 para sete programas de pós-graduação da UFPE”, com destaque para a “excelência” dos programas (SILVEIRA, 2013a).

Ademais, são recorrentes: 1) a referência aos sucessos dos programas como sucessos da UFPE, através da utilização da estratégia discursiva de totalidade (nós/nosso/todos): “Teremos o Mestrado em Enfermagem, um sonho de uma escola de 60 anos, um compromisso da gestão” (CAMPOS, 2009, p. 4); 2) a busca pelo reforço da coerência do discurso do planejamento estratégico, a partir de enunciados que reforçam a tradição da UFPE – “o resultado confirma a projeção da UFPE no Norte e Nordeste como uma instituição de reputação e produção científicas internacionais” (idem), buscando criar um sentido de continuidade, em que a trajetória já estava toda planejada, desde a formulação, lá atrás, das ações estratégicas planejadas, e criando um sentido de *super* integração e coesão interna do discurso – como se cada passo dele fosse planejado e coerente, e não uma construção violenta de sentido (FOUCAULT, 2012).

Contudo, a despeito dessas formações discursivas, a organização das práticas e do discurso da “política de editais” deixam ausentes outras práticas e retóricas existentes na UFPE. Apesar da centralização na “política dos editais”, a UFPE mantém diversas ações paralelas, como a submissão de propostas aos editais infra da CAPES, o Projeto multiplicadores da CAPES (s/a, 2009, p. 6) ou a utilização do “Sistema Financiar” (SILVEIRA, 2013b). Além disso, uma vez que nem todos os recursos são diretamente apresentados por edital, permanecem relações outras de fomento, ou relações de fomento com outros editais, fazendo com que, apesar do discurso oficial, coexistam diversas formas de financiamento, as quais não atendem à delimitação da “política de editais”. Fora isso, tal qual já foi dito acerca do discurso do planejamento estratégico e da nova administração pública, que orientam os editais, também nestes e no *Incampus* são posicionadas regras de interdição

(FOUCAULT, 2012, p. 9), que fazem silenciar os fracassos e insucessos – os quais, se pronunciados, poderiam colocar em cheque tanto a real capacidade do protagonismo universitário quanto à boa aplicação da “cultura da avaliação”. No silêncio, nada se fala, escreve ou “politiza” a respeito dos números que decrescem, das pesquisas que não se concluem, dos programas de pós-graduação que são descredenciados e assim por diante.

No próximo capítulo, a análise estará focada para os silêncios e não-ditos, além dos movimentos retóricos das falas, os quais serão percebidos por meio da análise cruzada de dados quantitativos e qualitativos.

4.2. ANÁLISES DAS TRAJETÓRIAS E DOS USOS DAS AVALIAÇÕES.

O regulamento da avaliação de 2007 traz previsão da avaliação em duas instâncias, sendo a primeira consultiva, com as CA; e a segunda deliberativa, com o CTC-ES. Ambas as instâncias seguem os mesmos critérios, e, como dito anteriormente, a maioria dos integrantes do CTC-ES vêm das CA.

Os objetivos da avaliação são contribuir para o controle da qualidade da pós-graduação brasileira; retratar a situação da pós-graduação brasileira no triênio; contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação brasileira em geral; e fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento da Pós-graduação Nacional. Assim, a avaliação tem sentidos de controle, de diagnóstico e busca oportunizar os programas com condições de desenvolvimento.

As premissas são a adoção de padrão internacional; a elevação periódica dos referenciais de avaliação adotados, que envolve a manutenção da “capacidade discriminatória da escala adotada, em decorrência da alta concentração de programas nos níveis superiores da escala”; e garantia da qualidade dos pareceres. Vê-se, então, a preocupação com o sistema de pós-graduação ser elevado a níveis internacionais; bem como de voltar ao modelo anterior, em que os conceitos atribuídos não estavam associados aos indicadores dos programas, nem possuíam um sentido comparativo, perdendo capacidade de avaliação; e de garantir a legitimidade do processo, que vem da avaliação por pares, mas que precisa ter qualidade (ser coerente e precisa) para continuar legítima.

Os instrumentos utilizados na avaliação são a ficha de avaliação, o caderno de indicadores, as planilhas específicas de indicadores, os relatórios de resultados propostos, e o Aplicativo SIR – Sistema de Indicadores de Resultados dos Programas de Pós-graduação

(sendo este opcional). Portanto, a avaliação recebe insumos qualitativos e quantitativos, bem como outputs qualitativos e quantitativos.

O processo deve seguir as seguintes etapas:

1ª) avaliação dos quesitos dos programas com base nos instrumentos disponíveis, compreendendo também a análise da qualidade dos dados, a necessidade de realizar visita ao programa, e a possibilidade de mudança de área de avaliação;

2ª) avaliação apenas dos programas com doutorado e nota 5, tendo em vista avaliar se os programas atendem os critérios para tornarem-se programas de excelência;

3ª) revisão geral da avaliação, que compreende, inclusive, a comparação das notas dos programas da área, observando a coerência da avaliação;

4ª) elaboração do documento de área e das considerações (críticas e sugestões) para a Diretoria de Avaliação;

5ª) contatos e reuniões de preparação entre os representantes das CA, tendo em vista a reunião com o CTC-ES.

6ª) reunião do CTC-ES para deliberar as notas, com base nos documentos produzidos, tendo em vista verificar a qualidade dos pareceres, com o critério principal de atendimento às premissas e ausência de distorções na avaliação. No caso dos programas indicados para credenciamento e indicados para excelência, haverá relatório especial, elaborado por dois conselheiros ou comissão relatora.

Com esse procedimento longo e cheio de passos, evidencia-se a escolha por uma avaliação densa, com sucessivos controles, que permita a comparabilidade e a coerência, e evite a atribuição de notas atípicas – possivelmente em função da associação entre resultados e financiamento, e ao longo período (três anos) para que uma nota seja modificada.

Quanto aos documentos de área do ano, percebe-se que, embora já fosse sugerida padronização do que deveria constar nelas, ainda não existia padronização de suporte, tampouco de referentes, já que, como ficará claro, havia grandes variações entre as CA.

Quanto à planilha comparativa, percebe-se que ainda não era utilizada a classificação qualis (A1, A2...C), com as publicações sendo classificadas como internacionais (A, B, C), nacionais (A, B, C) ou locais (A, B, C). Contudo, como o número de estratos era o mesmo, e a qualis depois baseou-se em premissas semelhantes, a análise da trajetória foi realizada a partir de uma tradução do tipo: Int A = A1, IN B = A2...NacA = B2...LocC = C.

O regulamento de 2010 reafirma os objetivos, premissas e o processo do regulamento de 2007. Há, contudo uma mudança na formatação, com a caracterização mais detalhada, no próprio documento, da ficha de avaliação, com os quesitos, descritores, pontuações, etc. Além

disso, como já comentado, surgem as “regras básicas para atribuição de nota”. Finalmente, os mestrados profissionais acontecem na ficha, ganhando destaque os enunciados sobre as regras da sua avaliação.

Contudo um dos pontos mais importantes é a regulação da composição das CA. De acordo com o documento, além da “qualificação e competência técnico-científica do consultor” (p. 6), é necessário que o consultor não seja reitor, vice-reitor nem presidente de associação científica; participe de programa pelo menos nota 4, e, preferencialmente seja bolsista de produtividade nível 1. Além disso, se deve observar critérios mais amplos, como representatividade regional, representatividade das subáreas, e renovação da CA atual em relação à CA anterior.

A principal mudança trazida pelo regulamento de 2013 foi a retirada da exigência sobre a qualificação individual do pesquisador enquanto membro de programa nota 4 e bolsista de produtividade preferencialmente nível 1. E a nova padronização do documento de área, para acrescentar tópicos relativos à relação com a Educação Básica, e a perspectiva de interdisciplinaridade da área. No mais, o regulamento referendou aquilo que os anteriores a ele preconizavam.

4.2.1. Antropologia e Arqueologia.

O documento de área de 2007 (CAPES, 2007)³⁸ é bastante detalhado, contendo memória precisa da atuação na comissão. Inicia descrevendo a CA do ano, com enunciados que evidenciam a heterogeneidade da área, a qual é dominada pela antropologia: “Além da presença de uma arqueóloga, procurou-se contar com a participação de antropólogos que tiveram formação em Arqueologia” (p. 1). Além disso, o número de programas também evidencia esta situação, já que havia 3 programas de arqueologia e 12 de antropologia (1:4).

A composição da CA foi feita com base em critérios de regionalização e de priorização dos programas 6 e 7: “A formação dessa comissão de avaliação trienal levou em consideração a representação regional, bem como a representação dos programas com conceitos 6 e 7” (p. 1).

O documento de área traz uma distribuição interessante dos pesos nos critérios, ao colocar 30% para os quesitos de produção discente, produção docente e também para o quesito de corpo docente, relativizando a centralidade dos dois primeiros.

³⁸ As referências desta seção virão como base de dados em virtude de todas as referências de um mesmo ano pertencerem à mesma base, e, no caso do caderno de indicadores, pertencerem à base geral do aplicativo Coleta Capes.

A análise da planilha comparativa (CAPES, 2007) do ano demonstra uma correlação muito forte de -0.84 (p-valor 9.136e-05)³⁹ entre o ano de criação do programa e sua nota. As correlações entre o ano de criação do programa e as principais produções também são altas: produção de artigos A1 e A2 e o ano de criação foi de -0.79 (p-valor 0.0004161); e entre a produção de livros integrais e o ano de criação foi -0.90 (p-valor 6.583e-06). Isso indica que há forte associação entre a nota na avaliação e o ano de criação, mas também que os programas mais antigos tendem a produzir mais dos itens mais valiosos para a sua área.

A ficha de avaliação (CAPES, 2007) do Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA-UFPE) é interessante, pois embora o programa não atenda aos critérios objetivos, sua consolidação e inserção social são utilizadas para criar uma retórica que justifique a atribuição de nota 5:

Por isso, e porque temos certeza de que os docentes do programa reverão a gestão de suas atividades, e que poderão pressionar a sua administração universitária, achamos que a nota 5 de um programa com amplos serviços prestados à comunidade científica brasileira deve ser prova de um voto de confiança para significativas alterações (p. 5)

Apesar da tática da CA, o CTC-ES revê a nota sugerida, atribuindo ao programa nota 4, em virtude de sua baixa produção, silenciando sobre os serviços prestados pelo PPGA-UFPE.

A ficha de avaliação (CAPES, 2007) do Programa de Pós-graduação em Arqueologia (PPGARQ-UFPE) traz uma construção oposta de enunciados, pois sai de cena a retórica de tradição, consolidação, inserção, para entrar a de regionalização: “O impacto do curso ainda não pode ser totalmente dimensionado porque sua criação é recente. No entanto, como se trata de um programa que privilegia pesquisas na região nordeste do Brasil, ainda pouco estudada, sua importância é grande [...] desempenha um papel regional importante” (p. 4, 6).

O documento de área de 2010 (CAPES, 2010) reforça o discurso de crescimento e expansão da área, bem como o avanço na aproximação entre as duas subáreas, citando, inclusive, que essa é a tendência nos Estados Unidos da América. Por outro lado, foi reforçada a desigual distribuição entre as subáreas, passando de 1:4 para 1:5+. Ademais, houve leve alteração nos pesos dos critérios, com produção intelectual indo a 40%, e produção discente permanecendo com os 30% anteriores.

A planilha comparativa do ano (CAPES, 2010) indica manutenção do cenário anterior, com -0.81 (p-valor 1.483e-05) de correlação entre o ano de criação e o conceito; de -0.80 (p-valor 1.961e-05) entre ano de criação e produções A1 e A2; e -0.47 (p-valor 0.03659) entre

³⁹ Essa notação “9.136e-05” indica que o número 9136 está multiplicado por 10^{-5} , ou seja, o número antes do “e” é multiplicado por 10 elevado a menos o número após o “e”.

ano de criação e livros integrais. Assim, os programas mais antigos continuam associados a notas melhores e a produções qualificadas, contudo reduziram sua associação a livros integrais. Aqui, cabe lembrar, entretanto, que: 1) a área qualifica produções como vídeos, exposições, etc., as quais podem ter concentrado os esforços dos programas mais antigos; 2) a área abriga duas subáreas, o que pode ter alterado a associação.

A ficha de avaliação do PPGA-UFPE (CAPES, 2010) repete resultados e enunciados, com atribuição de nota 4, apesar da baixa produção, em virtude da inserção regional e relevância social do programa. Aqui, cumpre destacar que, embora o programa tenha aumentado suas publicações A1 de 0 para 3, uma vez que a avaliação é comparada, sua média permaneceu abaixo da média da área.

A ficha de avaliação do PPGARQ-UFPE (CAPES, 2010) apresenta trajetória semelhante à do ano anterior, com a baixa produção discente e baixa produção docente sendo compensadas pela capacidade de inserção regional e pela tradição, não do programa, mas de alguns de seus pesquisadores.

O documento de área de 2013 (CAPES, 2013a) reforça a ideia de expansão com regionalização e o sentido de aproximação entre antropologia e arqueologia, embora a área continue sobremaneira dominada pela primeira subárea, com 5 programas de arqueologia e 21 de antropologia. Neste documento também aparecem enunciados sobre a produção de audiovisual pela área, com criação de critérios e condições de avaliação.

A planilha comparativa de 2013 (CAPES, 2013a) evidencia um aumento na correlação entre ano da criação e nota do curso, com valor de -0.88 (p-valor 4.919e-09). Novamente, os programas mais antigos têm forte associação com a produção de artigos A1 e A2, com -0.84 (p-valor 6.41e-08), mas associação mediana com a publicação de livros integrais, com -0.47 (p-valor 0.01469).

A ficha de avaliação de 2013 do PPGA-UFPE (CAPES, 2013a) evidencia uma melhora substancial nos indicadores criticados nas avaliações anteriores, fazendo com que o programa recebesse nota 5. É interessante notar que os enunciados desta vez foram construídos com maior sistematização, pois a CA parece ter percebido alinhamento entre o que o programa produziu e o que se esperava dele. Do ponto de vista do programa, a tática foi o fortalecimento das publicações nos estratos superiores, que resultaram em 11 artigos A1 e 11 artigos B1, enquanto os livros integrais foram deixados de lado (apenas 1) e os capítulos fortalecidos (81 no total). Assim, a CA reforça os enunciados sobre a liderança e inserção do programa, em conjunto com suas produções, como se vê em: “A inserção social do PPGA é inconteste, pois como unidade pioneira no Norte e Nordeste exerce liderança e apoia os

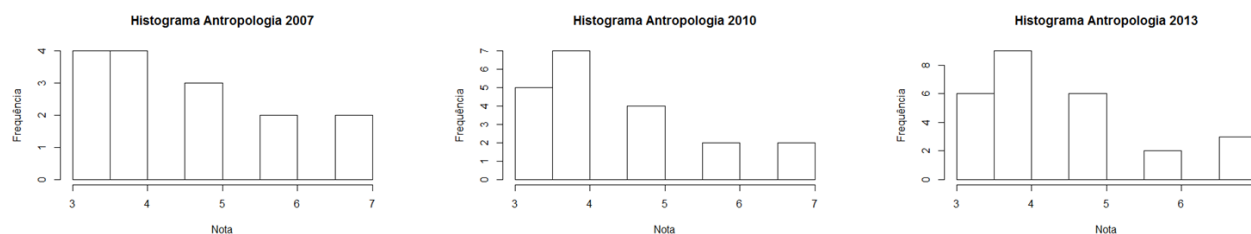
demais cursos de pós-graduação que se formam após sua implantação” (p. 4-5); e destaca a participação social do programa, inclusive juntos aos povos indígenas das regiões Norte e Nordeste.

A análise da ficha de avaliação 2013 do PPGARQ (CAPES, 2013a) evidencia um descompasso entre a liderança regional falada pela CA e o nível de publicação. Além disso, o recurso do programa à nota 4 recebida evidencia uma dificuldade em entender qual as práticas avaliativas, ao solicitar que sejam avaliados itens que não foram enviados no aplicativo, por exemplo. Um ponto interessante é que a CA reconhece a produção discente como a melhor da área, mas classifica como regular a docente, o que evidencia que, internamente, o programa não possui táticas consolidadas de produção, e que o reconhecimento da CA não altera sua decisão, pois a modificação da nota iria de encontro à estratégia dominante.

Finalmente, a análise da trajetória dos histogramas⁴⁰ da área mostra a presença de uma cauda longa, com concentração nos programas de nota 3 e 4. A variação é sentida, sobretudo nos programas de excelência e no último triênio, quando o número de programas 3 igualou o de programas 5.

A baixa variação indica que a avaliação possui um uso não-discursivo jamais-dito do critério de elevação dos padrões avaliativos, que é a classificação competitiva e em árvore dos programas, uma vez que não obstante variações nos padrões de associação e nos quantitativos de produção, as frequências dos programas em cada nota permanece relativamente estável, como se vê no gráfico abaixo:

Figura 4. Trajetória dos histogramas de notas dos Programas da área de Antropologia e Arqueologia na avaliação da Capes.



Fonte: elaborada pelo autor, com base nos dados das planilhas de resultados da Capes.

Feitas essas análises, é possível destacar alguns pontos a respeito da CA de Antropologia e Arqueologia: [1] que existem esforços ambíguos de criação de uma retórica de que a área possui homogeneidade em relação a abrigar dois subcampo distintos (arqueologia e

⁴⁰ Para construção dos histogramas (de todas as áreas) foram excluídos os programas nota 1 e 2.

antropologia), realizando deslocamentos de enunciados de outras configurações – como quando se pontua que, nos EUA, as áreas são próximas – ou ao enunciar que a composição privilegia antropólogos com formação em arqueologia; [2] ao mesmo tempo em que existem esforços no sentido de resistir à homogeneização que a Avaliação Capes faz entre diferentes áreas, ao evidenciar, por exemplo, a importância de outras publicações para a área, como os documentários; [3] há movimentos no sentido de winner-take-all, uma vez que, além de outras vantagens, os programas 6 e 7 também devem ter representatividade maior na comissão, o que pode apontar, na prática, para presença certa na CA, uma vez que é muito reduzido o número de programas 6 e 7; [4] a CA tende a construir uma retórica com objetos como “tradição” e “regionalização” para tentar justificar as notas atribuídas, num esforço de reconhecer o capital científico “puro” dos programas, bem como a importância que eles possuem para a manutenção do subcampo ao longo do tempo, o que, geralmente, é refutado pelo CTC-ES, uma vez que a aceitação de argumentos retóricos com objetos fora do discurso da estratégia colocaria em cheque o saber-poder do próprio que lhe sustenta.

4.2.2. **Ciência Política e Relações Internacionais**

Antes de iniciar a análise da área de Ciência Política, é preciso fazer dois comentários, que tornam mais curta a análise sobre o ano de 2007 (CAPES, 2007): 1) a área possui considerável heterogeneidade, contando, em 2007, com programas de Ciência Política (7), Relações Internacionais (6), Diplomacia (1) e Interdisciplinar (2); 2) Não foi possível localizar nem o documento de área nem a ficha de avaliação do Programa de Pós-graduação em Ciência Política da UFPE (PPGCP-UFPE) no ano de 2007.

Neste sentido, vai-se direto para análise da associação entre o ano de criação do programa e sua nota na avaliação, ano de criação e artigos A1 e A2, ano de criação e livros integrais (CAPES, 2007). A primeira mostra-se alta, com -0.84 (p-valor $8.958e-05$); a segunda também, com -0.70 (p-valor 0.003917); e a terceira, mediana, com -0.41 (p-valor 0.1315), indicando que a correlação não é significativa, tomando por base a amostra reduzida de programas ($n = 16$). Então, de maneira geral, temos a repetição do que aconteceu com a área de Antropologia e Arqueologia, com os programas mais antigos sendo mais associados a notas altas, bem como mais associados às valiosas publicações A1; ainda com a particularidade de que em Ciência Política esses programas também não estavam associados a mais produções de livros integrais.

O documento de área de 2010 (CAPES, 2010) começa fazendo um relato sobre os problemas enfrentados pela área, em virtude da avaliação de seus programas em outra(s)

área(s). Também acontecem os enunciados que buscam afirmar o capital da área no campo, tais como “a área apresentou um forte crescimento”, “a área conseguiu expandir-se [...] e hoje tem uma presença relativamente forte”, “Mostrou ainda crescimento nas cidades de Belo Horizonte e Rio de Janeiro”, “A área também mostrou, no triênio anterior, um grande crescimento da sua inserção internacional [...] através de um forte aumento nas publicações internacionais [...] significativa produção [...] e ampliação da participação...” (p. 1).

Quanto à distribuição dos critérios, a CA atribuiu peso 40% à produção intelectual (sendo 60% à produção qualificada) e 30% à produção discente, reforçando, para a área, a importância desses indicadores.

A análise da ficha comparativa de indicadores de 2010 (CAPES, 2010) mostra a manutenção da forte associação entre ano de criação do programa e nota do programa, com -0.86 (p-valor 9.599e-08). Mantêm-se a associação entre artigos A1 e A2 e ano da criação, com -0.71 (p-valor 8.776e-05); e a associação entre livros integrais e ano da criação aumenta e torna-se significativa com -0.60 (p-valor 0.002085). Assim, os programas mais antigos continuaram associados a notas altas, e tornaram-se ainda mais associados às produções mais valiosas para o campo.

A ficha de avaliação do PPGCP-UFPE (CAPES, 2010) concede uma nota 5 e destaca a alta produção dos docentes e discentes do programa, bem como a concentração dessa produção em estratos altos do qualis. A apreciação reforça o sentido da tradição “Programa mais antigo e consolidado da região Nordeste”, e enfatiza o número de docentes com bolsa de produtividade. É interessante que o PPGCP-UFPE recorreu à nota, por entender que merecia nota 6, em virtude de sua elevada produção. Em adição, sugeriu a adoção de novo tipo de indicador para avaliar a produção, com foco na produtividade e não na produção estratificada. Tal sugestão foi feita em virtude da concentração das publicações do programa no estrato B1, o qual recebe pontuação menor. Essas iniciativas demonstram que, ao contrário do que ocorre com os programas da UFPE na área Antropologia e Arqueologia, o nível de aquiescência e de uso do processo de avaliação que o PPGCP possui é bastante alto, de modo que se utiliza taticamente de aspectos da própria estratégia para construir sua retórica.

O documento da área em 2013 (CAPES, 2013a) aposta novamente em uma construção de sentido de evolução e desenvolvimento do campo, com enunciados com objetos como crescimento, expansão, consolidação, evolução incremental e assim por diante.

A CA constrói uma avaliação bastante robusta sobre os resultados e a relação entre os indicadores – em certo sentido, inclusive, semelhante a que é realizada nesta tese – com análise das correlações entre os indicadores de produção qualificada, produção de bolsistas de

produtividade, teses, tempo de funcionamento e as notas obtidas. Além disso, a CA propõe índices próprios para avaliação, focados na produção qualificada (em estratos mais altos) de artigos e de livros.

Todavia, é interessante que a CA deixa algumas análises de lado, como a correlação entre o tempo de funcionamento e as produções; e, além disso, embora identifique “gargalos” na relação entre tempo de funcionamento e notas na avaliação, naturaliza o fato de programas mais antigos terem notas maiores e programas recentes terem notas menores: “Programa com nota 3 apresentaram um baixo tempo médio de funcionamento, comprovando que este resultado está relacionado à recente formação institucional” (p. 6).

Assim, são naturalizadas as complexas relações entre a distribuição de capital e avaliação, e entre a associação do tempo de funcionamento e os produtos entregues; criando um sentido de que, com o passar do tempo, programas jovens tornar-se-ão mais bem avaliados. Contudo, o que se vê é que a avaliação tende a criar caudas longas período após período, independentemente do número total de programas e do tempo médio de funcionamento dos programas – como se verá ao longo deste capítulo.

Outro ponto interessante a esse respeito é a circularidade dos critérios, como se percebe pela análise dos indicadores utilizados para pontuar os livros publicados:

Figura 5. Critérios de pontuação de livros (por autoria) da CA de Ciência Política em 2013.

AUTORIA	
Única, resultado de pesquisa com projeto financiado por Edital de agências nacionais (CNPq, Capes, Finep) ou internacionais	10
Única, resultado de pesquisa com projeto financiado por Edital de agências estaduais (FAPs)	05
Única, de autor Bolsista PQ do CNPq	10
Única, de docente ou discente do Programa não-bolsista CNPq e sem financiamento	1
Coletânea ou obra coletiva com 60% de docentes de Programas com nota Capes 5,6 e 7, sem participação discente	10
Coletânea ou obra coletiva com 60% de docentes de Programas com nota Capes 5,6 e 7, com participação discente	12
Coletânea ou obra coletiva, na qual pelo menos 50% dos autores sejam bolsistas PQ do CNPq	10
Coletânea ou obra coletiva com docentes do Programa e de instituições internacionais sem participação discente	15
Coletânea ou obra coletiva com docentes do Programa e de instituições internacionais com participação discente	17
Coletânea ou obra coletiva com docentes do Programa apenas	2
Coletânea ou obra coletiva com docentes e discentes do Programa apenas	3
Coletânea ou obra coletiva com discentes do Programa apenas	1
Coletânea ou obra coletiva com discentes do Programa e discentes de outros Programas	2

Fonte: Documento de Área 2013: Ciência Política e Relações Internacionais (CAPES, 2013a).

Ou seja: livros produzidos por programas com notas altas valem mais pontos! É evidente a circularidade neste caso, uma vez que a nota dos programas 5, 6 e 7 também vem da publicação de livros. Assim, os programas que já possuem nota elevada adquirem uma vantagem circular e inicialmente não prevista, além de diversas outras vantagens previstas na estratégia e em esperadas do uso de variadas táticas: a de multiplicarem seu capital em uma forma inacessível aos programas 3 e 4.

A análise da ficha comparativa de indicadores de 2013 (CAPES, 2013a) traz uma correlação mediana entre ano de criação do programa e nota, com -0.49 (p-valor 0.006787). Contudo, essa correlação foi sobremaneira afetada pela presença de dois *outliers* extremamente fortes: o programa da Universidade Cândido Mendes (UCAM), criado em 1969, que recebeu nota 2; e o programa da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), criado em 2010, que recebeu nota 6. Com a correção desses *outliers* (retirando o programa UCAM da tabela, e atribuindo ao programa da UERJ o ano de criação do programa da UCAM, pelos motivos que serão explicados a seguir), a correlação adquire valor de -0.74 (p-valor $1.15e-05$). Quanto às correlações, também com a correção citada, tem-se -0.73 (p-valor $9.541e-06$) para ano de criação e produções A1 e A2; e -0.52 (p-valor 0.004922) para ano de criação e livros integrais, indicando manutenção dos cenários anteriores.

A leitura da ficha de avaliação do PPGCP-UCAM (CAPES, 2013a) revela a existência de forte dificuldade interna, com “forte descontinuidade institucional em 2010, com a saída de todos os docentes e todos os alunos. Não possuiu atividade em 2010 e não apresentou Relatório Capes referente a este ano” (p. 1); algo extraordinário e sem precedentes nas fontes analisadas nesta tese. A saída dos docentes implicou em perda de todos os bolsistas de produtividade (na ordem de mais de 80% do total de docentes, no triênio anterior), deixando, na verdade o programa com apenas 9 docentes.

O caso é tão atípico que, na avaliação anterior, o programa era nota 7. A CA também se mostra afetada pelo evento, ao modular bastante os enunciados da apreciação do recurso do programa, como se vê a seguir: “Programa sofreu forte descontinuidade, com a saída de TODOS os docentes e TODOS os discentes em 2010, resultando em completa descaracterização em relação ao Programa que havia obtido nota 7 na trienal 2007/10” (p. 8). Na análise desta tese, este foi o único momento que uma CA utilizou caixa alta em um enunciado (afora de siglas, etc.). Além disso, não há referência ao programa no documento de área, o que reforça a interpretação de que os programas descredenciados são espectros para as CA, o CTC-ES e a Capes – ainda mais um programa que vai de 7 para 2, de uma trienal para a outra.

A avaliação ruim do programa da UCAM tem íntima relação com a boa avaliação da UERJ, uma vez que a leitura da ficha de avaliação do segundo leva a entender que os professores que saíram da UCAM o fizeram para transferir o programa para a UERJ, criando um novo instituto, como se lê: “O programa tem a peculiaridade de formalmente ser recente na sua atual localização institucional, mas bastante antigo (o primeiro doutorado em ciência política do Brasil, 1969), consolidado e referência na área. Com sua transferência da UCAM para a UERJ, criou-se o IESP, garantindo a continuidade de suas atividades” (p. 1). Assim reforça-se a ideia de atipicidade na correlação com *outliers* do ano de 2013.

A ficha de avaliação do PPGCP-UFPE (CAPES, 2013a) mostra que o programa realinhou suas táticas, incentivando o pós-doutoramento, e modificando a política de credenciamento e descredenciamento, avaliando seus docentes com base em publicações qualis A1 e A2 – as quais pontuam no índice utilizado pela CA da área. Outro realinhamento importante é a redistribuição das teses entre os docentes, obtendo neste quesito a maior pontuação da área. Além disso, houve forte crescimento nos artigos A1 e A2, que passaram de 5 e 7 para 13 e 20, respectivamente.

Esse aumento resultou não só de um movimento de alinhamento estratégico – regulamento de credenciamento docente –, mas de uma série de usos táticos. De acordo com o

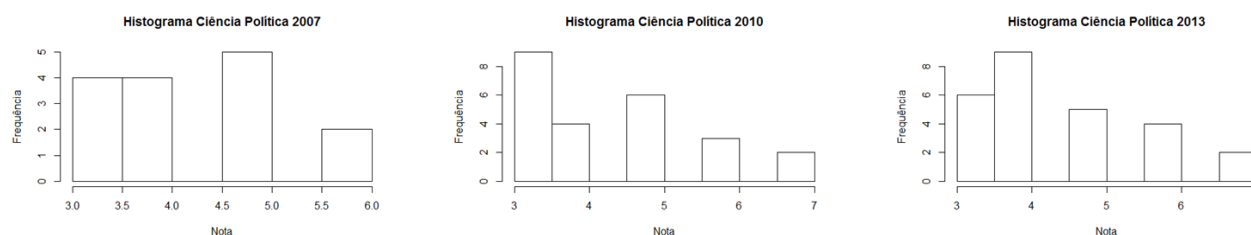
caderno de indicador do programa (CAPES, 2013b) em 2010, dos 5 artigos A1, apenas 1 teve coautoria (com participante externo); e dos 4 artigos A2, 1 teve coautoria, com 1 participante externo e três discentes. Em 2011, dos 2 artigos A1, um teve coautor (participante externo); e dos 8 artigos A2, 3 tiveram coautores, sendo 1 com participante externo e os outros 2 com discentes. Já em 2012, dos 6 artigos A1, apenas 1 não teve coautor, sendo que os coautores foram em sua maioria discentes; e dos 8 artigos A2, 5 tiveram coautores, sendo 3 com participantes externos e 2 com discentes. Além disso, o alcance dos trabalhos de alguns dos autores mostrou-se bastante diverso, passando por temas como segurança pública, metodologia quantitativa, metodologia da ciência política, poder judiciários e regimes políticos.

Assim, vê-se o uso das táticas mapeadas na introdução (p. 27) de [2] cooperação, em que os autores buscam ativamente a publicação em coautoria, muitas vezes fracionando a publicação, de acordo com a especialidade de cada um; de [5] pirâmide científica, com a publicação conjunta de docentes e discentes, às vezes em temas diferentes da especialização de um ou outro; e de [13] falar sobre tudo, provavelmente em decorrência ou em associação com os outros dois anteriores.

De uma forma ou de outra, o novo posicionamento em relação à estratégia, bastante aquiescente, e as novas táticas, implantada por um dos docentes, deram resultado, pois o programa foi avaliado com nota 6, recebendo destaque pela CA da área em relação a suas produções muito acima da média.

A análise dos histogramas mostra um padrão diferente do de Antropologia e Arqueologia, uma vez que não há a formação de uma cauda longa. Do contrário, os histogramas são bastante diferentes entre si, sobretudo no que diz respeito à nota 5. Uma tendência que acontece no curto prazo, no entanto, é a concentração na nota 4, em virtude do crescimento dos nota 3 e do rebaixamento dos nota 5:

Figura 6. Trajetória dos histogramas de notas dos Programas da área de Ciência Política e Relações Internacionais na avaliação da Capes.



Fonte: elaborada pelo autor, com base nas planilhas de resultados da Capes.

A análise da área de Ciências Políticas e do PPGC-UFPE é talvez uma das mais ricas, em virtude dos diferentes objetos e esquemas que aparecem nos documentos e nos dados, alguns deles confirmando padrões gerais – como a forte associação entre ano e nota – e outros contrariando – como os histogramas fora do padrão de calda longa.

Assim, vale a pena sumarizar e discutir detalhadamente alguns elementos, como se faz a seguir: [1] embora a retórica de antiguidade esteja presente, ela, ao contrário de outras áreas, não é usada pela CA para construir estratégias de manipulação ou de evasão, provavelmente em virtude de esta CA colocar-se em posição aquiescente; [2] existe, na análise que a CA faz sobre a avaliação, a escolha por uma estratégia discursiva de naturalização de práticas não-discursivas, através da associação entre a nota do programa e o ano de fundação do programa com um sentido de que programas com notas 3 são todos novos institucionalmente, e, por isso, estão apenas iniciando no processo de amadurecimento; [3] contudo, a presença de um winner-take-all, com os programas 5, 6 e 7 recebendo remunerações extraordinárias por seus capitais, aponta para uma prática não-discursiva incompatível com a retórica, já que, como acontece nesse tipo de sistema, os retornos dos vencedores são tão grandes que impedem novos vencedores de surgirem; [4] o que aconteceu com a UCAM, inclusive com a mudança na estrutura do objeto – uma vez que os enunciados “todos” e “TODOS”, embora tenham o mesmo valor sintático e semântico, são completamente diferentes – revela não só um jamais-dito – o que acontece com um programa descredenciado? – mas um espectro, que é uma espécie de jamais-feito de práticas não-discursivas, pois não se espera (e se teme) que um programa use a estratégia de uma forma tão diferente que saia de 7 para 2 em apenas uma avaliação; [5] neste sentido, existe um grande esforço de usar a ficha de avaliação para silenciar o acontecimento, atribuindo diretamente à movimentação dos professores, o que escamoteia as disputas internas presentes na configuração, que fez com que docentes e discentes decidissem por levar seus capitais para outro lugar; [6] de acordo com o que se lê na Proposta do Programa da UERJ em 2012, o motivo para saída dos professores foi bastante sério e extrapola, inclusive, o habitus do campo científico, portanto, não se trata aqui de uma análise sobre o mérito da mudança (que, de qualquer forma, deve-se dizer que é válido, diante do que se lê na proposta do programa) mesmo por que, no sentido foucaultiano não se buscam as intenções dos indivíduos, mas, sim, evidenciar os movimentos que isso provoca na formação discursiva; [7] assim, observa-se que, não obstante a posição das universidades enquanto agentes intermediários e enquanto local onde as práticas de produção do capital científico ocorrem, elas não são necessariamente o lugar de onde os sujeitos do discurso

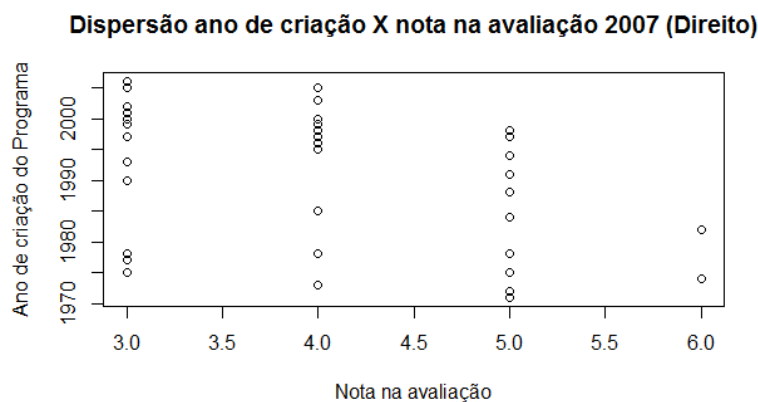
retiram sua legitimidade e seu status, uma vez que os docentes, ao migrarem o programa para a UERJ mantiveram a mesma legitimidade e o mesmo status de antes, inclusive, com a CA esforçando-se, ela mesma, para criar um sentido de continuidade entre o programa da UERJ e o da UCAM; [7] então, para a estratégia, em virtude de sua ocorrência no campo científico, em que os capitais possuem razoável grau de corporificação e podem ser transportados, é melhor para a estratégia, em sentido a como conservar o seu próprio, mudar o lugar a partir do qual aplica sua visão do que abrir mão do seu saber-poder, ou seja, é melhor transportar capitais de uma instituição para outra do que enunciar objetos que contradigam seu discurso oficial; [8] em relação ao PPGCP-UFPE, sua posição é baseada um uso muito peculiar e inteligente das regras do jogo, uma vez que apresenta aquiescência institucional, ao competir (e vencer) nos editais da UFPE, ao instituir política de credenciamento / descredenciamento, ao trabalhar tanto no aumento da produção quanto na melhor distribuição da produção entre os docentes, mas também ao utilizar táticas para aumentar suas produções, e ao construir sua retórica com objetos e estratégias presentes no discurso da estratégia, aumentando a força da sua retórica, em virtude da dificuldade que a estratégia possui em se mover, sobretudo em relação ao seu saber-poder.

4.2.3. **Direito**

Dos documentos de área analisados nesta tese, o da área de Direito em 2007 (CAPES, 2007) é o mais particular, por possuir formação discursiva e enunciados bem distante da tendência dos outros documentos. Sua estrutura é a de um relato pessoal – quase uma epístola – com tom mais coloquial que os outros documentos. Não faz referência objetiva aos critérios, mas detalha amplamente todo o processo de avaliação. Também as práticas relatadas são diferentes, uma vez que a CA visitou todos os programas e buscou implantar uma avaliação continuada, informando aos programas o que era necessário cumprir para obter notas melhores. Contudo, dois enunciados que se fizeram presentes, embora em menor volume que nos documentos das outras áreas analisadas, são os de tradição, vista como importante para subir a nota dos programas de excelência; e de crescimento, desenvolvimento – o qual, porém, não aconteceu com a formação vertiginosa de números crescentes, comum aos outros programas.

A análise da ficha comparativa de indicadores (CAPES, 2007) também mostra um resultado atípico, com baixa correlação entre a nota obtida na avaliação e o ano de criação do programa: -0.48 (p-valor 0.0003372). Neste sentido, é interessante notar que quase todas as notas possuem programas antigos, de “meia idade” e recentes:

Figura 7. Distribuição dos Programas da Área de Direito na avaliação de 2007, de acordo com o ano de criação do Programa.



Fonte: elaborada pelo autor, com base na planilha comparativa da área de Direito na avaliação 2007.

A análise da ficha de avaliação (CAPES, 2007) do Programa de Pós-graduação em Direito da UFPE (PPGD-UFPE) mostra que, apesar de alguns problemas com a produção discente e a distribuição da produção docente, a CA avaliou bem as produções. Além disso, a CA reconhece o esforço do programa em reestruturar-se, possivelmente, a partir das recomendações das visitas e avaliações continuadas. Novamente, na apreciação aparecem os enunciados sobre tradição e inserção social para justificar a nota 5 obtida na avaliação 2007.

O documento de área 2010 (CAPES, 2010) apresenta grande padronização, quando comparado aos documentos de outras áreas – bem diferente do que ocorreu em 2007. Além disso, a formação discursiva é semelhante, com a CA construindo enunciados sobre a expansão, o crescimento e desenvolvimento da área, os quais devem acontecer sem perder de vista a qualidade. Neste documento, aparecem os pesos dos quesitos, com 30% para produção discente e 40% para produção docente.

A análise da ficha comparativa (CAPES, 2010) mostra um aumento na associação entre ano de criação do programa e nota na avaliação, com -0.63 (p-valor 1.096e-07). É interessante que a associação entre o ano de criação e os artigos A1 e A2 também é muito baixa e não significativa, com -0.19 (p-valor 0.1562). Já a associação entre o ano de criação e a produção de livros integrais era mediana, com -0.49 (p-valor 7.099e-05). Assim, os programas mais antigos não conseguem utilizar seu capital para produzir mais, em comparação com os outros; nem tendem a possuírem melhores notas. Esse padrão é atípico para a área de ciências humanas, uma vez que os programas mais antigos estão, na maioria das vezes, associados aos melhores resultados.

Contudo, uma investigação mais detalhada mostra que, na verdade a área tem baixíssima produção de artigos, com média de 0.19 para A1, 0.39 para A2, e 1.9 para artigos B1. Assim, a produção da área é extremamente concentrada em estratos baixos, nos quais as médias são muito altas: 30.4 em artigos B5 e 71.4 em artigos C. Além disso, os desvios são consideráveis: 32.9 para B5, e 62.8 para C. Obviamente, essas características fazem com que a análise do padrão de notas a partir dos indicadores de produção seja muito menos precisa.

A ficha de avaliação do PPGD-UFPE (CAPES, 2010) indica, inicialmente, a nota 4 em virtude da má qualidade dos dados, e da baixa produção. Contudo, após o pedido de reconsideração, feito com base em informações que não estão no aplicativo, a CA resolve pela nota 5. O CTC-ES refuta, afirmando que não podem ser utilizadas informações fora da aplicação. É interessante que, além de aceitar a reconsideração, a CA argumenta, na apreciação inicial que, apesar do programa não informar sobre seus egressos “é notória a relevância do programa na formação”. Assim, numa prática incomum para as CA, a de Direito aceita a utilização de instrumentos fora dos formalizados pelo regulamento de avaliação.

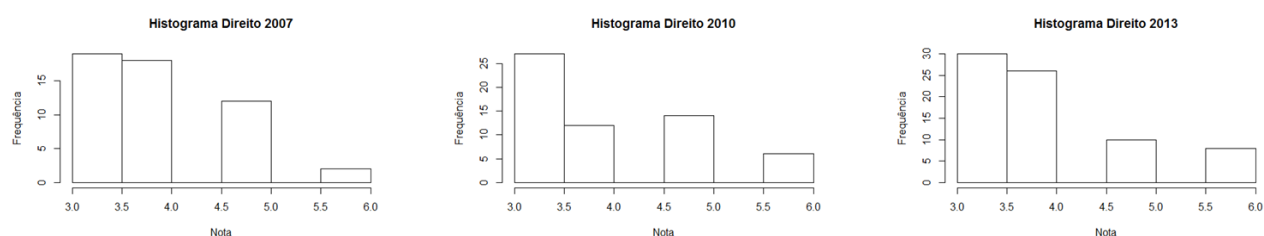
O documento de área de 2013 (CAPES, 2013a) possui o mesmo formato dos demais áreas, bem como se vale dos mesmos tipos de enunciados para criar um sentido de crescimento e expansão da área. Cumpre lembrar que em 2013 os documentos tornaram-se maiores, pois, por indicativo da Capes, tiveram de sua estrutura padronizada para falarem sobre pontos determinados como diagnóstico da área, relação com ensino, interdisciplinaridade, e outros. Quantos aos critérios, os pesos permanecem iguais, com 30% para produção discente e 40% para produção docente.

A análise da planilha comparativa (CAPES, 2013a) indica uma associação maior entre o ano de criação do programa e sua nota, com -0.63 (p-valor 2.046e-09). Houve crescimento das médias dos artigos A1, A2 e B1 para, respectivamente, 2.7, 5.6, e 14.6. Contudo, os desvios permanecem elevados, com, respectivamente 4.3, 8.1, e 14. Assim, vê-se que a área de Direito, embora tenha aumentado suas produções nos estratos mais altos, permanece com programas que produzem de maneira extremamente heterogênea.

A ficha de avaliação do PPGD (CAPES, 2013a) indica que apesar do programa ter melhorado o preenchimento, e ter aumentado sua produção docente, o resultado permanece nota 4. A apreciação destaca a tradição e os serviços prestados do programa, e indica que, se não fossem problemas com a concentração das publicações, a nota seria maior: “em que pese o histórico do programa, a combinação das suas atividades atuais não autorizam qualquer elevação de nota” (p. 5).

A análise da trajetória dos histogramas da área de Direito mostra que o efeito cauda longa acontece apenas no último triênio. Além disso, não houve programas com conceito 7 nos três triênios analisados:

Figura 8. Trajetória dos histogramas de notas dos Programas da área de Direito na avaliação da Capes.



Fonte: elaborada pelo autor, com base nas planilhas de resultados da Capes.

A área de direito possui algumas características peculiares como: [1] a baixíssima produção, apesar do aumento no último ano, e a ausência de programas nota 7, indicando que a área, como um todo coloca-se em uma posição intermediária de aquiescência, em relação aos usos que faz da avaliação, muito embora o discurso seja muito parecido, sobretudo no último ano, com o das outras áreas; [2] essa ideia se reforça pelo fato de a CA aceitar uma retórica que não opera enunciados nem usos das estratégia, mas, sim, apela para elementos fora dela, indicando que a CA vai além das outras áreas no sentido de buscar preservar a configuração do capital científico “puro” do subcampo; [3] as associações entre ano e produção são muito diferentes das outras áreas, indicando que, os programas antigos, pelo menos no recorte da avaliação, não se colocam em situação de dominância direta em relação aos mais novos; [4] contudo, assim como ocorre em outras áreas, a retórica de tradição é bastante usada pelos programas e aceita pela CA.

4.2.4. Educação

De maneira semelhante aos documentos das outras CA, o documento 2007 (CAPES, 2007) da área de Educação também não possui a padronização específica, que surgiu nos triênios seguintes. Todavia, estão presentes os enunciados sobre crescimento da área – o que já se configura como um abrigo, presente em todos os documentos, de todas as áreas.

O texto do documento é muito organizado e detalhado. Traz um relatado bastante pormenorizado do processo de avaliação. Assim como o documento da área de Direito, a avaliação é vista não só como classificação, mas como subsídio ao desenvolvimento dos programas:

Cada programa deveria receber um parecer detalhado, apresentado didaticamente e com redação clara, que evidenciasse, de forma nítida, a relação entre indicador, critério e julgamento. O formato dos pareceres deveria ser o mais padronizado possível, para garantir tratamento igual a todos os programas e facilitar um olhar comparativo entre eles, bem como uma visão global sobre a situação da Área. [...] o resultado do aplicativo da CAPES nem sempre correspondeu à visão dos avaliadores sobre a qualidade global do programa (p. 6).

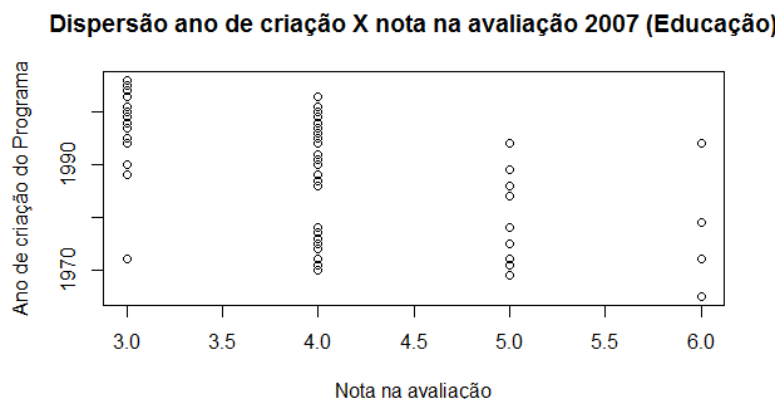
Outro ponto de destaque é a previsão de usar elementos qualitativos externos aos instrumentos de avaliação:

Todavia, indicadores quantitativos não seriam valorizados isoladamente ou de forma independente dos outros fatores e variáveis relevantes. Como nos dois anos anteriores, foi acordado que, na medida em que o avaliador percebesse que um certo dado quantitativo não estaria representando a situação geral do programa, a discrepância seria discutida com os outros membros da CA-ED e, quando existisse concordância, o parâmetro seria ajustado (p. 5).

Quanto aos critérios, cumprem-se basicamente as orientações da Capes, embora a área utilize alguns índices próprios, focados numa percepção da qualidade dos produtos. Ademais, a CA vale-se de critério de sobreposição, em que a produção em eventos só é computada se sua pontuação for maior que a da produção em periódicos e livros; e de critério de exclusão, quando a coautoria endógena só é computada uma vez.

A análise da planilha comparativa 2007 (CAPES, 2007) indica associação de -0.60 (p-valor 6.622e-09) entre ano de criação e nota do programa. A associação entre a idade do programa e o total de artigos A1 e A2 foi de -0.54 (p-valor 3.606e-07), e entre a idade e o total de livros integrais foi de -0.49 (p-valor 4.804e-06). Entretanto, assim como ocorreu com a área de Direito, a área de Educação possui um número muito grande de programas (78), e dados bastante heterogêneos: a média de artigos A1 é 6, para um desvio-padrão de 8.7; e para livros integrais, 8.8 e 9.3. Neste sentido, é interessante notar que quase todas as notas possuem programas antigos, de “meia idade” e recentes:

Figura 9. Distribuição dos Programas da Área de Educação na avaliação de 2007, de acordo com o ano de criação do Programa



Fonte: elaborada pelo autor, com base na planilha comparativa da área de Educação na avaliação 2007.

A ficha de avaliação (CAPES, 2007) do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEDU-UFPE) atribuiu uma nota 4 em virtude da Produção Intelectual “Regular” e destacou a qualidade dos dados como “Regular”. A apreciação destaca a baixa produção e, apesar, de existir política de credenciamento, os vínculos docentes não estão claros.

O documento de área de 2010 (CAPES, 2010) é bastante diferente do 2007, pois a padronização geral dos documentos de um triênio para o outro fez com que o da área de educação fosse bastante modificado. Novamente, faz-se presente o abrigo do crescimento, através da sistematização de enunciados com objetos como melhoria, expansão, consolidação e assim por diante. Quanto aos critérios, tanto produção discente quanto docente recebem o mesmo peso de 35%, sendo que as teses respondem por 40% do total da discente, e as publicações por 50% do total das docentes.

A planilha comparativa (CAPES, 2010) evidencia que a área continua grande, com 92 programas. Embora ainda exista bastante dispersão dos dados, a associação entre ano de criação do programa e nota na avaliação aumentou para -0.73 (p-valor 2.875e-16). A associação entre a idade do programa e o total de artigos A1 e A2 é mediana, com -0.56 (p-valor 4.967e-09), assim como a entre a idade e o total de livros integrais, com -0.52 (p-valor 8.882e-08). Assim, embora a associação entre o ano de criação e a nota tenha aumentado, não aconteceu o mesmo com as associações entre o ano de criação e as principais produções.

A ficha de avaliação de 2010 do PPGEDU-UFPE (CAPES, 2010) atribui novamente uma nota 4, mas com relevante melhoria na qualidade dos dados (de Regular, em 2007, para

Muito Bom em 2010). Todavia, a falta de correção dos problemas com produção intelectual levou à manutenção da nota.

O documento da área em 2013 (CAPES, 2013a) também traz a estratégia discursiva do crescimento, com os mesmos enunciados já citados em outros momentos. Em relação aos critérios da avaliação, são mantidos os mesmos parâmetros do triênio anterior. Contudo, um dos traços interessantes é a sugestão de indicadores de gestão, que possam controlar a apreciação dos resultados, de acordo com as condições estruturais de que dispõe o programa. Esse ponto é muito importante, pois, como dito anteriormente, um dos problemas centrais das políticas públicas de gestão por resultados é sua baixa consideração pelas condições utilizadas para produzir aquele resultado, o que fortalece configurações de *winner-take-all*.

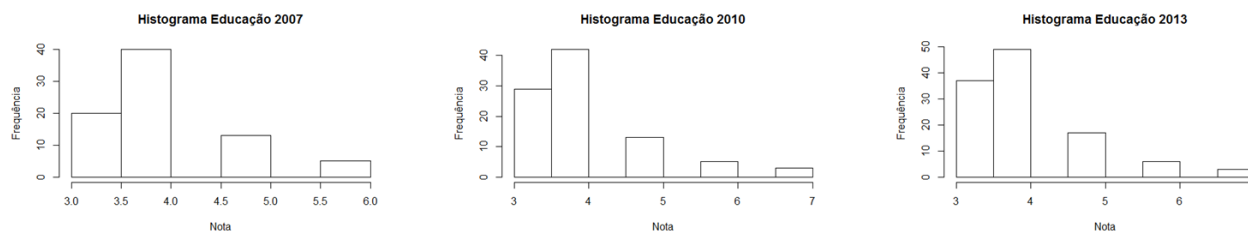
A análise da planilha comparativa de 2013 (CAPES, 2013a) mostra que a área continuou a crescer em número de programas chegando aos três dígitos, com 112 programas. A associação entre idade do programa e nota permaneceu alta, com -0.76 (p-valor 2.2e-16). A associação entre a idade do programa e o total de artigos A1 e A2 cresceu, mas continuou mediana, com -0.61 (p-valor 1.358e-12), assim como a entre a idade e o total de livros integrais, com -0.59 (p-valor 5.632e-12).

A ficha de avaliação do PPGEDU-UFPE (CAPES, 2013a) em 2013 atribuiu nota 5, e destacou a melhoria na produção intelectual dos docentes, bem como a política de credenciamento / descredenciamento, que resultou em 5 descredenciamentos do corpo docente permanente de um triênio para o outro. De fato, os aumentos na produção são impressionantes, com 127% em artigos A1 e de 300% em artigos A2.

Para além da estratégia de credenciamento / descredenciamento, assim como em Ciência Política, existe uma forte dimensão tática. Em 2010, foram publicados 9 artigos A1, com dois em coautoria, sendo um com participante externo e outro com discente; e foram publicados 12 artigos A2, com 7 em coautoria, 6 com participantes externos. Em 2011, os 5 artigos A1 tiveram coautoria, sendo 1 discente e 4 participantes externo; e dos 12 artigos A2, 6 foram com coautores. Finalmente, em 2012, dos 10 artigos A1, 4 tiveram coautores; e dos 12 artigos A2, todos tiveram coautoria (CAPES, 2013b).

Finalmente, a análise da trajetória dos histogramas da área mostra que a área concentra seus programas na nota 4 e tende a manter estável o número de programas com outras notas, sendo as maiores variações no total de programas na nota 3, de acordo com o número de ingressantes naquele triênio:

Figura 10. Trajetória dos histogramas de notas dos Programas da área de Educação na avaliação da Capes.



Fonte: elaborada pelo autor, com base nas planilhas de resultados da Capes.

Pelo exposto acima, vê-se que a possui algumas características semelhantes, como a tendência à forte associação entre idade do programa e nota, ou a importância do uso de táticas para que um programa aumente a sua nota. Além disso, assim como ocorreu com o PPGCP, criar uma estratégia própria de credenciamento / descredenciamento também foi importante para que o PPGEDU aumentasse sua nota.

Contudo, alguns pontos merecem destaque em virtude de sua particularidade: [1] a CA de Educação customiza bastante seu documento e seus critérios, em virtude tanto de representar um subcampo que possui na configuração do seu *habitus* um sentido de conhecer e usar a avaliação – ainda que uma modalidade diferente de avaliação que a da Capes; [2] a produção da área é extremamente heterogênea e o número de programas muito grande, fazendo com que haja grande iniquidade interna; [3] a CA, contudo, é atenta a isso e, ao invés de incentivar uma configuração *winner-take-all*, busca combatê-la, ao sugerir a criação de indicadores de gestão e ao intervir na avaliação para dotá-la de um sentido formativo, não previsto inicialmente; [4] isso evidencia que, embora predominem as estratégias aquiescentes, há espaço, no subcampo, e a própria CA age assim, para estratégias de desafio, como quando a CA sugere novos indicadores e um novo sentido aos usos da avaliação, e de manipulação, ao criar uma estratégia de uso de elementos externos à avaliação, sobretudo em 2007.

4.2.5. Filosofia e Teologia

O documento de área de 2007 (CAPES, 2007) é bastante curto (7 páginas) e traz apenas os critérios da avaliação. Além disso, há um curto espaço para falar sobre a subárea de filosofia, com o acontecimento da já conhecida sistematização de crescimento.

A análise da planilha comparativa (CAPES, 2007) indica uma associação mediana entre o ano de criação do programa e a nota na avaliação, com -0.63 (p-valor 0.0002744). A correlação entre o ano de criação e o total de artigos A1 e A2 também é mediana, com -0.51 (p-valor 0.004809); enquanto a correlação entre o ano de criação e os livros publicados é

baixa, com -0.32 e está no limite da significância (p-valor 0.09193). Contudo, assim como ocorreu com a área de Direito, há, em geral, um baixo e disperso nível de produção: A1, com média 0.6 e desvio 1; A2 com média 2.9 e desvio 3.7; e livros integrais com média 6.5 e desvio 7.4.

A ficha de avaliação (CAPES, 2007) do Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGFIL-UFPE) traz uma nota 2 e indica o descredenciamento. Na apreciação da proposta do programa, avaliada com o conceito regular, destaca-se que, embora o programa seja tradicional:

o programa já sofreu várias reformulações da sua proposta nos últimos anos: uma em 1995, outra em 2000 [...]. As constantes reformulações da proposta do programa indicam grande instabilidade e incoerências no que se refere à vinculação da produção docente e discente às linhas e projetos de pesquisa. Ademais, demonstra falta de clareza e consistência na formulação de uma proposta capaz de suscitar de maneira consistente e coerente projetos de pesquisa e produção científica docente e discente. Os projetos de pesquisa dos docentes em alguns casos não correspondem aos padrões usuais de projetos de pesquisa em pós-graduação com pouca elaboração quanto à fundamentação teórica e com bibliografia restrita, em alguns casos limitada a textos em língua portuguesa quando se trata de análise de obras de pensadores estrangeiros cuja bibliografia na língua original é facilmente encontrável. As ementas das disciplinas (disponíveis no site do programa) têm caráter muito genérico e a bibliografia é extremamente vasta e somente em língua portuguesa (p. 1).

Assim, observa-se que o PPGFIL-UFPE tem grandes dificuldades em relação ao capital cultural de gestão de pesquisa e de gestão do ensino de pós-graduação, construindo propostas inadequadas e fora dos padrões da área e da Capes de maneira geral.

Nota-se, então, que semelhante ao que ocorreu com o PPGA e com o PPGD, mas diferente do que ocorreu com o PPGCP, o poder da retórica, no sentido de como o programa justifica a relação entre seu planejamento, suas produções e seu resultado esperado, está correlacionado à apropriação tática que o programa faz das regras presentes na estratégia. Há, contudo, uma variação de nível, na qual, por vezes a CA (PPGA e PPGD) concorda com a retórica, possivelmente por reconhecer nela elementos importantes para a estratégia do subcampo; e por vezes nega, como no caso de filosofia. A despeito do que decide a CA, entretanto, a concordância do CTC-ES mostra-se correlacionada diretamente às regras da avaliação do campo como um todo.

A produção intelectual foi considerada “muito deficiente [...]”. Parte da produção de artigos é publicada na revista do próprio programa e a quase totalidade dos livros e capítulos de livro, tanto dos docentes como dos discentes, é veiculada por uma gráfica-editora que não tem qualificação na área de filosofia”. É interessante notar que a CA modulou seu discurso,

acrescentando um “muito” ao conceito Deficiente; além de destacar que, pelos padrões da área, algumas publicações não são consideradas científicas.

Contudo, a apreciação da nota e a apreciação do recurso trazem as evidências mais concretas da fissura entre o *habitus* da área e o *habitus* do programa, quando se lê:

A própria concepção da pós-graduação não parece estar clara para o programa. Evidência disso é a organização curricular, na qual predominam cursos com ementas muito amplas, sem recortes mais específicos em torno de temas e problemas a serem aprofundados, com bibliografia generalista e primordialmente em língua portuguesa (p. 6).

Possivelmente, parte disso acontece, como a própria ficha destaca, pela ausência de renovação no corpo docente, que é reduzido ano a ano e que funciona como vários professores aposentáveis. Além disso, parece não haver aquiescência com a UFPE, uma vez, que ao contrário de outros programas desta universidade, a captação de financiamento interno do PPGFIL-UFPE é muito baixa e não há regulação clara de credenciamento / descredenciamento.

Como era de se esperar, o documento de área 2010 (CAPES, 2010) apresenta grande padronização de acordo com o que foi estabelecido pela Capes. Além disso, a formação discursiva é semelhante, com a CA construindo enunciados sobre a expansão, o crescimento e desenvolvimento da área, os quais devem acontecer sem perder de vista a qualidade. Neste documento, aparecem os pesos dos quesitos, com 35% para produção discente e 45% para produção docente.

A análise da planilha comparativa de 2010 (CAPES, 2010) mostra um aumento expressivo na correlação entre ano de criação do programa e nota, com -0.78 (p-valor 2.503e-08); a associação entre idade e artigos A1 e A2 é mediana, com -0.47 (p-valor 0.004764); e a entre idade e livros integrais também, com -0.39 (p-valor 0.02111). Contudo, que as médias continuam muito baixas e com altos desvios: 0.6 de média e 0.95 de desvio para A1; 2.9 de média e 4 de desvio para A2; e média 7.5 e desvio 7.3 para livros integrais.

A ficha de avaliação de 2010 do PPGFIL-UFPE (CAPES, 2010) indica que foram sanados alguns dos problemas relativos à estrutura organizacional e ao preenchimento do aplicativo. Além disso, a CA elogia bastante o PROCAD realizado com a UNICAMP. Esse é um ponto importante, pois, para atingir a excelência, os programas nota 6 e 7 precisam de estratégias de solidariedade com outros programas de nota mais baixa, sendo o PROCAD uma das principais formas. Também, os programas que recebem o PROCAD são bem vistos, pois a associação deles com programas de excelência, além dos ganhos diretos em produtividade e qualidade, indicam para a área uma posição de aceitação da condição dominada. No mais,

conforme orientação geral da Capes, o programa, por ser recém-credenciado, ganha uma espécie de imunidade na avaliação do triênio.

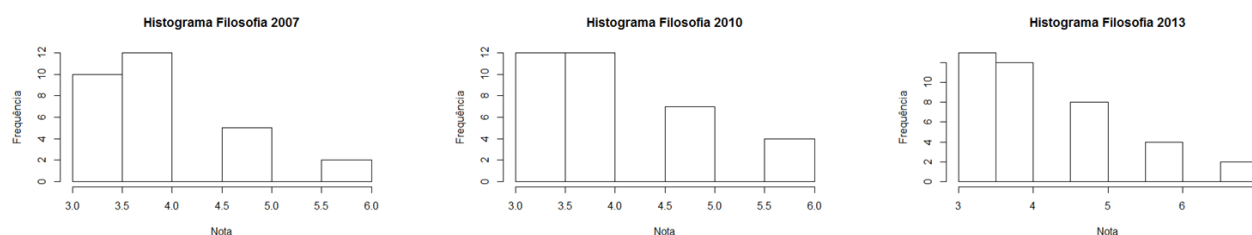
O documento da área em 2013 (CAPES, 2013a) também traz a formação discursiva do crescimento, com os mesmos enunciados já citados em outros momentos. Em relação aos critérios da avaliação, são mantidos os parâmetros do triênio anterior.

A análise da planilha comparativa de 2013 (CAPES, 2013a) mostra uma diminuição expressiva na correlação entre ano de criação do programa e nota, com -0.70 (p-valor $3.339e-07$); a associação entre idade e artigos A1 e A2 segue mediana, com -0.50 (p-valor 0.0006664); e a entre idade e livros integrais também, com -0.49 (p-valor 0.001011). A média de artigos A1 sobe para 1.1, com desvio de 2; enquanto artigos A2 ficam com 5.2 de média e desvio de 5; e livros integrais com média de 7.9 e desvio de 7.5.

A leitura da ficha de avaliação do PPGFIL-UFPE (CAPES, 2013a) mostra que a CA entendeu que o programa, ao indicar mais colaboradores que permanentes, estava fora dos padrões da área, atribuindo nota 2. No pedido de reconsideração, o programa argumenta erro de preenchimento do aplicativo. Contudo, a CA entende que 1) não havia política clara de credenciamento / descredenciamento docente, a qual só veio a ser formalizada em regimento de 2013 2) a presença do erro indica que o programa não entende nem pratica com clareza a relação entre permanentes e colaboradores. Assim, é interessante notar que, assim como em 2007, ano de seu primeiro descredenciamento, o programa continua sem o conhecimento sobre as regras a que está submetido, tampouco apresentava o capital cultural necessário em gestão para fazer um bom preenchimento do aplicativo.

Finalmente, a análise da trajetória dos histogramas indica que somente em 2013 aconteceu o efeito de cauda longa, muito embora não haja grandes variações entre o total de programas 3 e 4, indicando grande estabilidade:

Figura 11. Trajetória dos histogramas de notas dos Programas da área de Filosofia e Teologia na avaliação da Capes.



Fonte: elaborada pelo autor, com base nas planilhas de resultados da Capes.

Assim, observa-se que as características de produção não são determinantes para o alinhamento da CA com a estratégia, tampouco com os usos que a CA faz das regras do jogo. De maneira semelhante à área de Direito, a área de Filosofia caracteriza-se pela baixa produção, todavia, ao contrário de Direito, percebe-se um posicionamento mais aquiescente, que se evidencia no rigor das cobranças em relação ao preenchimento dos dados no relatório, ao entendimento e ao uso das regras do jogo, como no caso do número de colaboradores e da necessidade de regulação de credenciamento / descredenciamento. Além disso, o nível da produção também não se mostrou determinante para o comportamento da distribuição dos programas nas notas, uma vez que os histogramas de Filosofia mostram-se bastante diferentes dos de Direito.

4.2.6. Geografia

O documento de área de 2007 (CAPES, 2007) é o mais extenso entre os analisados. São 94 páginas com uma descrição extremamente detalhada de cada critério, descritor e pontuação, de cada quesito, cada periódico, evento e livro. Além disso, há a descrição do que se espera dos programas de acordo com a nota, com exemplos característicos. No caso dos programas de excelência, a descrição é bastante detalhada, passando por cada um deles.

A análise da planilha comparativa (CAPES, 2007) indica uma associação forte entre o ano de criação do programa e a nota na avaliação, com -0.70 (p-valor $1.432e-05$). A correlação entre o ano de criação e o total de artigos A1 e A2 também é mediana, com -0.61 (p-valor 0.004809); enquanto a correlação entre o ano de criação e os livros publicados é baixa, com -0.40 (p-valor 0.02662).

A ficha de avaliação 2007 (CAPES, 2007) do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGGEO-UFPE) atribuiu nota 5 ao programa, cujos dados foram considerados bons, assim como a produção; não havendo maiores apreciações ou considerações.

O documento de área 2010 (CAPES, 2010) está dentro da padronização prevista pela Capes. Além disso, a formação discursiva é semelhante, com a CA construindo enunciados com objetos como expansão, crescimento e desenvolvimento da área. Neste documento, aparecem os pesos dos quesitos, com 35% para produção discente e 35% para produção docente.

A análise da planilha comparativa de 2010 (CAPES, 2010) indica uma associação forte entre o ano de criação do programa e a nota na avaliação, com -0.77 (p-valor $4.785e-09$). A correlação entre o ano de criação e o total de artigos A1 e A2 aumentou e tornou-se forte,

com -0.70 (p-valor 2.775e-07); o mesmo ocorreu com a correlação entre o ano de criação e os livros publicados, com -0.65 (p-valor 4.979e-0).

A ficha de avaliação 2010 do PPGGEO-UFPE (CAPES, 2010) atribui novamente nota 5, com destaque para a consolidação, abrangência nacional do programa e a captação de recursos. A única recomendação foi a maior aproximação da graduação – o que já havia sido sinalizado na ficha anterior.

O documento da área de Geografia em 2013 (CAPES, 2013) segue a padronização da Capes e o discurso de crescimento, destacando a necessidade de maior regionalização. Os critérios avaliativos permanecem os mesmos do triênio anterior. Assim como aconteceu com as áreas de Ciência Política e Educação, a CA sugeriu inovações aos programas da área: plano de metas e realização de autoavaliação.

A análise da planilha comparativa de 2013 (CAPES, 2013) indica uma associação mediana entre o ano de criação do programa e a nota na avaliação, com -0.67 (p-valor 1.961e-07). A correlação entre o ano de criação e o total de artigos A1 e A2 aumentou e tornou-se forte, com -0.73 (p-valor 2.912e-09); por outro lado, houve diminuição na correlação entre o ano de criação e os livros publicados, com -0.56 (p-valor 2.988e-05).

A ficha de avaliação 2013 do PPGGEO-UFPE (CAPES, 2013) atribui, inicialmente, nota 6, destacando, como de costume, a tradição do programa, sua contribuição para a área, a inserção social e a internacionalização: “O Programa de Pós Graduação em Geografia é um dos cursos dos mais antigos do país. Seu mestrado foi criado na década de 1970 e seu doutorado em 2004. Mostra-se consolidado em vários dos quesitos considerados para análise e que são primordiais para o bom desempenho de um Programa de pós graduação” (p. 7).

É interessante notar que de 2007 para 2010, o programa investiu em livros, aumentando a produção de livros integrais em 400%, e de capítulos de livros em 2900%. Já de 2010 para 2013, a produtividade de livros voltou ao patamar de 2007, e a de capítulos reduziu à metade de 2010. Contudo, a produção de artigos em estratos mais altos subiu bastante: 350% para artigos A1, 275% para artigos A2, e 1500% para artigos B1.

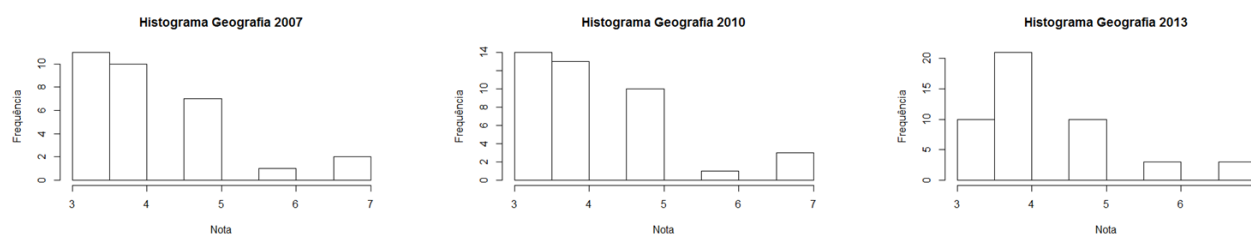
A análise dos cadernos de indicadores (CAPES, 2013b) mostra um padrão semelhante ao dos outros programas da UFPE que cresceram (ou que tiveram indicativo de crescimento). Os dois artigos A1 de 2010 foram em coautoria, sendo um deles do docente com três discentes; dos três artigos A2, um deles também foi do orientador com um orientando. Em 2011, um dos dois artigos A1 teve a mesma estrutura (docente + discente); os quatro artigos A2 foram em coautoria, sendo três com participantes externos e um na tática docente + discente. Em 2012, dos cinco artigos A1, quatro foram em coautoria, sendo um deles no

sistema docente + discente; e dos seis artigos A2, quatro foram em coautoria, sendo um deles na tática docente + discente. Assim, o aumento na produção foi fortemente apoiado na tática de colaboração e medianamente na tática de pirâmide.

Contudo, apesar do aumento expressivo na produção e das características de internacionalização, a nota 6 não foi validada pelo CTC-ES, em virtude da baixa internacionalização do programa: “O CTCES considerou em sua avaliação que o grau de internacionalização alcançado pelo programa no triênio ficou abaixo dos programas nota 6 da Área”. Aconteceu, então, um movimento interessante: a área entrou com um recurso; a CA acatou, escrevendo parecer minucioso sobre a internacionalização, nucleação e solidariedade do programa; mas o CTC-ES novamente recusou. Entretanto, nesta recusa, o CTC-ES não alegou mais a internacionalização, mas, sim, revisou a nota do corpo docente de “Muito Bom” para “Bom”, fazendo com que, apesar da forte internacionalização, o programa não mais pudesse concorrer à nota 6, em virtude das regras gerais do regulamento da Capes.

Finalmente, temos abaixo a imagem dos histogramas da área nos três triênios, que mostra uma atipicidade importante, que quebra o efeito cauda longa: a presença acentuada de nota 7 (maior, em dois anos, do que os nota 6). Além disso, no último ano, houve grande concentração na nota 4, com o movimento de crescimento dos 3 e rebaixamento dos 5.

Figura 12. Trajetória dos histogramas de notas dos Programas da área de Geografia na avaliação da Capes.



Fonte: elaborada pelo autor, com base nas planilhas de resultados da Capes.

De maneira resumida, pode-se dizer, então, que a área de Geografia mantém as características gerais observadas em outra área. Contudo, é bem interessante a situação que aconteceu com o pedido de reconsideração, uma vez que a aproximação entre PPGGEO e CA, que assumiu um posicionamento de desafio em relação ao CTC-ES, mostra que, não obstante o esforço de criação, no discurso da estratégia, de um sentido de continuidade entre CA e CTC-ES, essa relação também se configura enquanto disputa, sobretudo em virtude da composição da CA, que, embora feita a partir de disputas internas, é montada somente por

agentes do subcampo autônomo em questão, enquanto o CTC-ES é formado por agentes de diversos subcampos.

Assim, para a CA, o cumprimento dos requisitos de internacionalização pelo programa devem ser o bastante para a nota 6, uma vez que, a não aplicação da nota colocaria em xeque o saber-poder da estratégia. Todavia, para o CTC-ES a situação é diferente, uma vez que seu compromisso não é com o mesmo saber-poder da CA, mas, sim, com um saber-poder mais amplo, que permite, inclusive, movimentações que são normalmente difíceis de serem executadas pela estratégia em virtude de sua baixa mobilidade. Porém, a partir de um lugar discursivo de maior legitimidade e que permite uma maior amplitude de usos, o CTC-ES pode, inclusive, mudar, de um parecer para o outro, o argumento para negar uma nota, ainda que essa nota tenha sido recomendada pela CA.

4.2.7. **História**

De acordo com o documento de área de 2007 (CAPES, 2007), a Comissão de Área buscou adequar as orientações gerais de avaliação às especificidades da área, as quais podem ser resumidas à inadequação dos indicadores inicialmente propostos em relação à expectativa da área a respeito de quais são os melhores programas; a dificuldade em tratar a dimensão da internacionalização, em virtude de a área privilegiar as pesquisas em história do Brasil; e a centralidade da publicação docente em livros, e não em periódicos. Além disso, contou bastante o tempo reduzido que a área teve para cuidar da avaliação.

Dos pontos acima, o que chama mais atenção é o primeiro: alguns indicadores terem sido silenciados ou alterados, em virtude de sua pontuação originária alterar a classificação esperada pela área para seus programas de excelência, conforme indicam o seguinte trecho:

Em primeiro lugar, por decisão unânime, o CA resolveu excluir o primeiro indicador escolhido para o Item 1 do Quesito II; ou seja, aquele que dizia respeito à endogenia da formação do corpo docente do Programa. Isso decorreu da constatação de que um dos três Programas mais importantes da Área, por força de sua história e tradição, como o mais antigo com Doutorado, receberia uma nota, neste item, de todo incompatível com sua projeção (p. 8).

Isso indica que, diante de uma prática e de um resultado estranho à expectativa do subcampo, a CA preferiu alterar a sua forma de usar a estratégia, de modo a não mexer na configuração tradicional das forças no campo, sob o risco de reduzir o capital simbólico de um programa prestigiado ou aumentar o capital simbólico de um programa de pouco prestígio, como se vê abaixo:

O fato é que muitos programas, quase sempre pequenos e tendendo a um certo isolamento geográfico, têm procurado, de maneira louvável, compensar as dificuldades que sentem de divulgar sua produção com a publicação de coletâneas de trabalhos de seus docentes. Tais obras, no entanto, em função dos critérios adotados e das dificuldades para realizar um exame mais rigoroso – que distinguísse, como previsto, entre coletâneas endógenas ou não – acabavam quase sempre alcançando uma pontuação muito elevada. Apesar disso, elas não podem ser avaliadas como dotadas do mesmo impacto de outras, equivalentes, publicadas por programas consolidados e de projeção (p. 7)

Assim, fica evidente que o discurso sobre a avaliação, para esta CA, oculta um ponto central da estratégia de avaliação: os resultados não devem contrariar tampouco modificar a configuração tradicional de retribuições e punições existentes em um dado subcampo.

O silêncio também contrasta com as fichas de avaliação, cujos enunciados estão esquematizados de modo a construir um sentido de resumos descritivos dos indicadores selecionados, quase como se não houvesse uso da estratégia pela CA, que apenas atribuiria a nota de acordo com o que o programa produziu.

Essa compreensão é reforçada pela análise quantitativa da planilha comparativa da avaliação da área em 2007 (CAPES, 2007), que mostra uma forte correlação de -0.82 (p -valor = $3.743e-11$) entre o ano de criação do Programa e a sua nota na avaliação da CAPES, indicando que os programas mais antigos estão associados a notas maiores. E isso não se deve ao fato que esses programas tenham mais publicações, pois a correlação entre o ano de fundação e as publicações A1 e A2 é de apenas -0.39 (p -valor = 0.01872), e entre o ano de fundação e os livros com texto integral é de -0.35 (p -valor = 0.03411).

Quando consideramos o extrato do Programa de Pós-graduação em História (PPGH-UFPE), qual seja o dos programas nota 5, vemos que todos os programas nesse extrato foram fundados entre 1972 e 1987, possuem uma mediana de 19 docentes, cuja produção é centrada nos capítulos de livros, com mediana de 43 capítulos, reforçando o perfil descrito acima. Quanto à ficha de avaliação, percebemos a repetição da tendência de resumo descritivo dos dados, exceto na parte final da ficha de avaliação, em que se destaca a antiguidade e tradição do referido programa.

Para o ano de 2010 (CAPES, 2010), o documento de área traz mudanças significativas tanto na estrutura do texto quanto nos enunciados. A formatação muda de um texto corrido em forma de relatório para um texto tabulado, estruturado por tópicos. Os enunciados tornam-se mais diretos e concisos, sempre retomando aspectos dos documentos indutores que lhe são anteriores.

Além disso, os critérios de classificação são clarificados e quantificados com precisão, inclusive para os programas em nível de excelência. Finalmente, os enunciados que se

repetem são os relativos às especificidades da área. Contudo, eles mudam, uma vez que são silenciadas as considerações sobre a adequação dos indicadores, os enunciados sobre internacionalização são revistos e relativizados, e os sobre a relação entre a área e os periódicos passam a ocupar a maior parte do documento, indicando que a CA passou a uma posição mais aquiescente em relação à estratégia.

A definição dos critérios reforça a centralidade nos critérios de produção discente, com 35% do total da nota, e produção docente, também com 35% do total da nota. Enquanto o primeiro critério é mais bem distribuído, com valores entre 20% e 30% para cada um dos quatro critérios; o segundo é menos bem distribuído, com valores entre 5% e 40%, com centralidade para as publicações qualis (40% do total) e a distribuição entre os docentes (30% do total).

No tocante às planilhas comparativas (CAPES, 2010), temos a manutenção da forte correlação entre ano da fundação e conceito, com o valor de -0.8 ($p\text{-valor} = 7.15e-13$). A alteração maior vem com o aumento modular na correlação entre o ano de fundação e os livros integrais publicados, indicando que, para o recorte específico, os programas mais antigos valeram-se melhor de seu capital acumulado para produzir mais do bem como maior valor agregado para o mercado em que se inserem.

A análise da trajetória do PPGH da UFPE de 2007 a 2010, a partir da sua ficha de indicadores (CAPES, 2010), evidencia um aumento expressivo na produção dos bens de maior valor agregado para a área (livros), com aumento de aproximadamente 1.86 vezes no número de livros integrais, de 1.33 no número de capítulos de livro, e de 1.67 no número de coletâneas; enquanto os demais indicadores mantiveram-se relativamente estáveis.

Quanto à ficha de avaliação, destaca-se, mais uma vez a presença de enunciados sobre tradição e liderança local; além da estrutura de resumo descritivo da maior parte dos itens avaliados. No tocante às mudanças nas práticas do Programa, percebemos a correção de todos os problemas apontados na área da Proposta do Programa – o que é interessante, pois, de acordo com a estratégia oficial, esta dimensão não vale pontos na avaliação final. Ainda nessa dimensão, a CA avalia os esforços do Programa para buscar e relatar seu financiamento, o que havia sido considerado um erro na avaliação anterior.

Outro ponto importante é o alinhamento entre as orientações da Capes, da Gestão da UFPE e do Programa: tendo em vista ser a endogenia um dos enunciados centrais nos documentos formuladores da estratégia, a Gestão da UFPE exige que as bancas examinadoras das dissertações e teses tenham sempre um membro externo, o que foi seguido à risca pelo Programa.

Percebe-se, então, que o Programa modificou seus usos da estratégia, fortalecendo aqueles que resultam na obtenção de financiamentos, e aqueles que resultam na produção dos bens mais valiosos para sua área; além do preenchimento do aplicativo, criando um discurso mais coerente a respeito da sua Proposta.

No ano de 2013 (CAPES, 2013a), embora o documento de área tenha mantido a mesma estrutura, seus enunciados mudaram bastante, indicando mudanças também nos usos. A primeira alteração nas práticas avaliativas relatadas foi a execução dos seminários de avaliação, em que a CA discutiu com os coordenadores dos programas seus indicadores até aquele momento, numa espécie de prévia da avaliação vindoura.

No tocante aos enunciados, destaca-se a inserção de objetos sobre interdisciplinaridade e sobre a educação básica, que foram enunciados a partir de processos de deslocamento da estratégia oficial, mas que são sistematizados de forma a aparentar que são objetos intrínsecos à área.

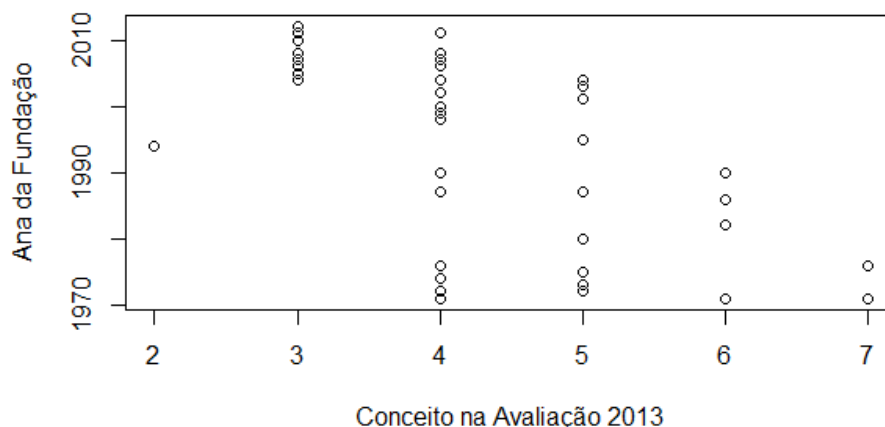
Uma estratégia discursiva semelhante é usada para o objeto internacionalização, que passou de objeto incompatível para objeto equivalente, uma vez que saiu de um esquema de referência a práticas impossíveis para um esquema de referência a uma prática altamente desejável, como se percebe pelo seguinte enunciado “O processo de internacionalização será altamente valorizado” (p. 19).

Assim, a internacionalização passou a ser avaliada de maneira mais rígida, posto que seu cômputo estaria atrelado aos processos de internacionalização que geram produtos acadêmicos, com privilégio para os intercâmbios e convênios de solidariedade. Logo, objetos já-ditos – como a solidariedade – foram utilizados para reforçar o sentido do objeto internacionalização.

A ficha comparativa dos indicadores (CAPES, 2013a) mostra permanência da correlação significativa entre ano da fundação e conceito na avaliação da capes, embora seu valor tenha reduzido consideravelmente para -0.66 (p-valor = 3.607e-09). Quando se analisam as correlações entre os anos de fundação e a publicação de artigos nos mais altos extratos (A1 e A2), se obtém um valor de -0.63 (p-valor = 4.036e-08); e para livros, encontra-se -0.72 (p-valor = 3.227e-11), ou seja, os programas mais antigos estão associados à publicação de mais livros, e de maior número de artigos com qualis mais altos. O aumento contínuo indica que os programas mais tradicionais estão conseguindo utilizar melhor o capital acumulado ao longo das décadas para produzir mais dos bens de maior valor para o campo, notadamente os livros. Contudo, a análise gráfica indica que o enfraquecimento da correlação aconteceu, sobretudo,

em virtude dos programas no centro da população, já que os programas dos anos 2000 ficam entre as notas 3 e 5, e os programas dos anos 1970 ficam entre 4 e 7:

Figura 13. Distribuição dos Programas da Área de História na avaliação de 2013, de acordo com o ano de criação do programa.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos resultados da avaliação Capes 2013.

Além disso, evidencia-se que todos os programas nota 3 são dos anos 2000; que não há nenhum programa antigo com nota menor que 4, e que todos os programas de excelência são dos anos 1990 para trás.

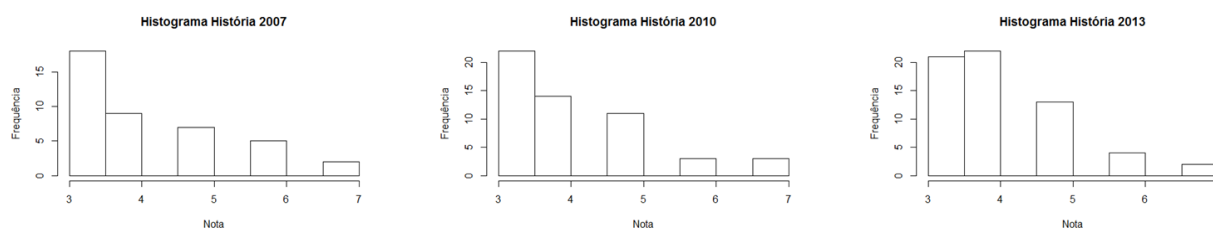
Finalmente, a análise da trajetória dos indicadores do PPGH da UFPE (CAPES, 2013a) revela relativa manutenção das produções dos anos anteriores, sobretudo em relação aos artigos em periódicos bem qualificados e de livros integrais. Contudo, a ficha de avaliação retornou uma nota 4 em virtude da produção intelectual ser considerada regular, quando comparada à produção geral da área, o que se deu em virtude de um aumento médio no total de publicações dos programas na área, sobretudo nos artigos em periódico A1, que subiu de 5.1 para 11.7 por programa.

A continuidade da análise da ficha de avaliação evidencia que os enunciados que exaltavam a tradição e vocação regional do programa são silenciados ou bastante modulados. Outro ponto interessante é a centralidade da classificação do que é produzido, em comparação tanto com outros itens da avaliação quanto dos outros critérios dentro da produção intelectual (dispersão, por exemplo), uma vez que este critério é o único que o programa recebe nota regular, e essa nota define todas as outras.

Evidentemente, o programa recorreu à nota quatro, indicando erro de preenchimento e necessidade de reclassificação dos periódicos e livros – o que foi prontamente recusado pela CA e pelo CTC-ES.

Para além do possível erro de preenchimento, embora a produção tenha se mantido estável de 2010 para 2013, o programa teve sua nota rebaixada em virtude do aumento da produção média da área, o que reforça a ideia apresentada anteriormente de que, embora não existam enunciados claros a esse respeito (diferente da qualificação dos periódicos), a avaliação é feita em forma de árvore, de maneira competitiva, e de modo que exista um determinado número de programas em cada estrato, como se evidencia nos histogramas com forte efeito de cauda longa, de concentração nas notas 3 e 4:

Figura 14. Trajetória dos histogramas de notas dos Programas da área de História na avaliação da Capes.



Fonte: elaborada pelo autor, com base nas planilhas de resultados da Capes.

Em resumo, observa-se que a área de história partiu de uma regulação de estratégia de desafio em relação aos objetos “indicadores”, “periódicos” e “internacionalização”, com, inclusive, alteração no uso da regulação para não afetar a configuração do subcampo, para uma estratégia de aquiescência, com silêncios em relação ao desafio anterior e intervenções para reduzir os pontos de incompatibilidade entre a compreensão e os usos da área a respeito dos três objetos e o que acontecia nas normas regulatórias.

Quanto aos programas, percebeu-se que, ao longo das avaliações, houve aumento nas associações entre a idade do programa e sua produção, mostrando a posição de compromisso desses programas, bem como a possibilidade que eles possuem de redirecionar o uso que fazem do capital à sua disposição.

Em relação à área de História, pode-se destacar quatro coisas: [1] o caráter competitivo da avaliação, típico dos usos de um Estado Avaliador, uma vez que o programa teve sua nota reduzida em virtude não de sua produção em si, mas do aumento da produção média da área; [2] a retórica de erro de preenchimento busca, sem sucesso, manipular o próprio da estratégia, pois mesmo ressaltando o qui-pro-có entre o que é reportado e o que é o real, não é aceita, em virtude de os agentes responsáveis entenderem que as publicações não preenchidas não devem ser pontuadas; [3] a retórica de critérios injustos na qualificação dos livros também é rechaçada, afirmando que os critérios já estavam postos antes da avaliação, evidenciando a importância da apropriação, pelos docentes dos Programas, do capital

burocrático e o fortalecimento de suas funções impróprias, uma vez que o processo avaliativo dá-se com base no capital científico institucionalizado; [4] a presença de enunciados sobre tradição do programa (que também acontece em outros momentos) indica uma esforço da CA de reconhecer o capital científico “puro” que está corporificado de maneira dispersa entre os docentes do programa e cujo reconhecimento se dá através da sua antiguidade.

4.2.8. **Psicologia**

O documento de 2007 (CAPES, 2007) da área de Psicologia traz um detalhamento preciso dos critérios, descritores, etc. dos quesitos, e propõe um critério próprio. A Tabela de Melhor Produção (TMP), proposta pela área, visa a criar um teto para os indicadores de Produção Intelectual, em virtude das táticas de aumento artificial e do surgimento de *outliers* que levantam muito a média de algumas áreas:

A cada período avaliado, os indicadores têm revelado um aumento no número de títulos publicados, que, por seu turno, dá origem a um novo ciclo de busca de aumento da produção. Em casos especiais, a preocupação com os índices de produção deu origem a certas distorções, especialmente relacionadas ao fracionamento de trabalhos e multiplicação de itens publicados, algumas vezes sem que representem efetivas contribuições nas subáreas em que se inserem (p. 44).

Outra discussão interessante no documento de área é a posição dos docentes colaboradores em relação ao programa. Percebe-se, pelos enunciados construídos, que a CA possui dois temores:

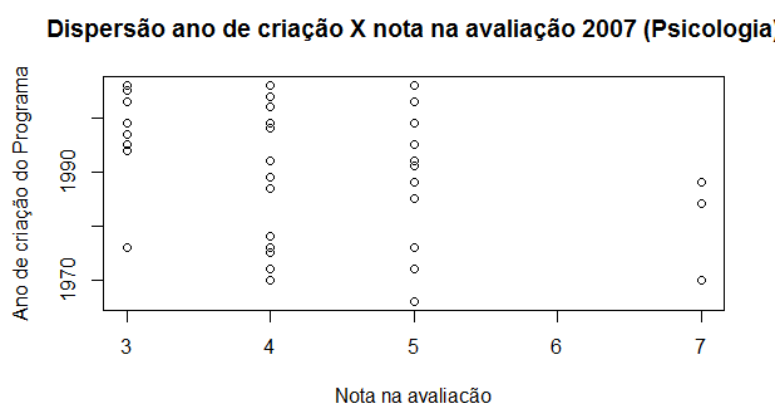
Para a área de Psicologia, docentes colaboradores são docentes que não podem ser permanentes por força do vínculo que mantêm com a instituição ou com o Programa, mas cujo perfil de produtividade é muito bom, de modo que sua participação agrega qualidade ao Programa. Não é aceitável que um Programa mantenha como colaboradores docentes sem produção, com o único fim de não impactar negativamente a avaliação do corpo docente permanente. Não é recomendável que o Programa dependa de docentes colaboradores para as atividades principais de formação (orientação, disciplinas e outras atividades obrigatórias etc.). A área de Psicologia não especificou uma proporção máxima de docentes colaboradores em relação a docentes permanentes, mas espera-se que o Programa esteja sustentado predominantemente nas atividades desenvolvidas por docentes permanentes e que as contribuições de colaboradores sejam mais pontuais (p. 26-27).

Assim, a CA tem receios que os colaboradores 1) estejam situados no programa por questões de micropolítica, sendo colocados como colaboradores por não possuírem produção (ou seja, para não atrapalhar os indicadores do programa); 2) não sejam utilizados como esteio de produção dos programas. Com essas construções, a CA reconhece a existência das táticas, bem como dos *outliers* e entende que as regras atuais não são o bastante para contê-las.

Esse ponto é muito importante por que: 1) um sujeito partícipe do próprio da estratégia reconhece em uma materialidade oficial desta mesma estratégia – o documento de área – que o controle exercido não é suficiente, e, mais que isso, que ele gerou um efeito imprevisto e contrário ao seu objetivo inicial; 2) a utilização tática de falhas estruturais na estratégia pelos agentes que não participam do próprio lhes permite receber benefícios de capital que não estavam previstos inicialmente; 3) com isso, a estratégia perde uma de suas principais capacidades que é a de isolar e de proteger de ameaças externas o sujeito que lhe opera.

A análise quantitativa da planilha comparativa (CAPES, 2007) da avaliação da área de Psicologia em 2007 mostra uma baixa correlação de -0.35 (p -valor = 0.008753) entre o ano de criação do Programa e a sua nota na avaliação da CAPES, indicando que não há associação entre a idade do programa e a nota. Semelhante ao que ocorreu com a área de Direito, o gráfico de dispersão mostra presença de programas de todas as faixas de idade em cada nota da avaliação:

Figura 15. Distribuição dos Programas da Área de Psicologia na avaliação de 2007, de acordo com o ano de criação do programa.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base nos resultados da avaliação Capes 2013.

Além disso, a análise das médias e desvios das produções evidencia que as preocupações da CA com a necessidade de controle da produção estavam corretas. Pois, enquanto a média de artigos A1 foi 15.1, o desvio foi 20.4. Por outro lado, os desvios de artigos A2 e de livros integrais foram muito mais baixos, 3.4 e 3.6, respectivamente.

A ficha de avaliação 2007 (CAPES, 2007) do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGPSI-UFPE) traz um conceito regular para a qualidade dos dados, destacando a incompletude dos mesmos. A nota final foi 3, e a

apreciação destacou o fato do programa ser recente, e contar com muitos professores permanentes atuantes em outros programas.

Para o ano de 2010 (CAPES, 2010), o documento de área traz mudanças significativas tanto na estrutura do texto quanto nos enunciados. A estratégia discursiva muda para se adequar à materialidade da Capes. Os critérios de produção são distribuídos equitativamente com 35% para produção discente e 35% para produção docente. Além disso, é interessante notar que a CA expandiu os critérios do quesito 4 (Produção Intelectual) para incluir o 4.5 Coautorias docente-docente, e docente-discente, com o seguinte descritor:

O item avalia as coautorias entre docentes e entre docentes e discentes, uma vez que essas parcerias podem ser indicativas da formação de redes internas de colaboração na pesquisa e constituir evidência de que as linhas de pesquisa definidas na proposta existem concretamente enquanto reunião de esforços de vários participantes do Programa. A avaliação do item será qualitativa e precisará levar em conta as características da subárea do Programa (p. 10).

Assim, a CA transforma em estratégia uma tática que era bastante utilizada, tanto no campo como um todo quanto no específico da UFPE. Deste modo, a CA passa a incentivar a prática de colaboração interna do programa, mas com análise qualitativa, sem ainda a construção de um indicador.

A planilha comparativa de 2010 (CAPES, 2010) apresenta um aumento na correlação entre idade do programa e nota, com -0.56 (p-valor 2.101e-06). A correlação entre a idade e o total de artigos A1 e A2 é baixa, no entanto, com -0.36 (p-valor 0.003325), assim como a associação entre idade e livros integrais, com -0.37. Embora o desvio tenha reduzido para os artigos A1, ele continua alto com 8.3; além de ter crescido para artigos A2, com 18.

A ficha de avaliação 2010 do PPGPSI-UFPE (CAPES, 2010) aponta nota 4, por considerar que o programa se desenvolveu bem e atingiu um patamar de produção compatível com sua idade e estrato na avaliação. Além disso, destaca que o programa utiliza ferramentas próprias de gestão, que compreende autoavaliação e monitoramento contínuo.

Um ponto interessante da ficha de avaliação é a contestação da CA sobre a participação de membros externos nas bancas examinadoras: “A Comissão lembra que, por definição da área em 2009, são considerados membros externos nas bancas de defesa de dissertação de mestrado docentes oriundos de outras IES (externos à UFPE)” (p. 10). Contudo, de acordo com a Resolução 10/2008 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (CCEPE) da UFPE, membro externo é aquele que não participa do programa.

Então, o programa estava sujeito a normas diferentes, em virtude das mudanças na tradução quando da alteração das instâncias avaliativas, uma vez que, no âmbito mais amplo,

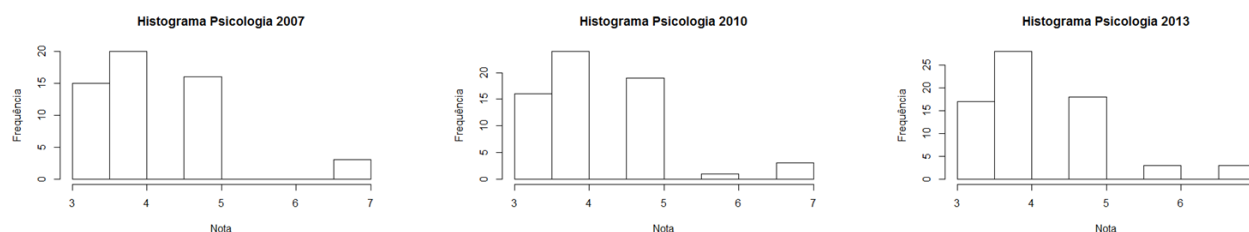
o CTC-ES não delimitou qual a definição de membro externo. Diante da fissura na tradução das estratégias, o programa optou pelo alinhamento com a instância mais próxima.

O documento da área em 2013 (CAPES, 2013a) segue o padrão da Capes, e repete os critérios da avaliação anterior, apenas enxugamento bastante os itens dos quesitos e padronizando os descritores para equalizar com os gerais.

A planilha comparativa de 2013 (CAPES, 2013a) mantém o padrão da anterior, com -0.52 de associação entre ano de criação e nota (p-valor 4.889e-06). O mesmo vale para as associações entre ano de criação e produção A1 e A2, com -0.33 (p-valor 0.004959), e para ano de criação e livros integrais, com -0.33. Em adição, os desvios continuam grandes, com 12.7 (e média 9.8) para artigos A1; 30.3 (e média 28.6) para artigos A2.

Finalmente, a análise da trajetória dos histogramas mostra uma maior concentração dos programas na nota 4, em todos os triênios, e uma tendência a manutenção da proporção de programas em cada faixa:

Figura 16. Trajetória dos histogramas de notas dos Programas da área de Psicologia na avaliação da Capes.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base nas planilhas de resultados da Capes.

Em suma, observa-se na área um predomínio de posicionamento aquiescente, como se vê no alto número de produções com *qualis*, não obstante haja espaço para usos de desafio e de manipulação, como quando a CA propõe uma classificação própria (desafio) ou quando altera indicadores (como a produção docente-discente).

Outro ponto de ambiguidade é a atípica baixa ou mediana associação entre programas antigos e recentes, mostrando que a CA busca outras estratégias – como desafiar ou manipular a estratégia Capes – para garantir a conservação da configuração das forças no campo.

É marcante que a CA envide esforço para transformar em estratégia práticas recorrentes. Esse esforço é muito importante para a estratégia, pois faz com que um ponto de difração presente em sua visão alimente seu saber-poder, que passa a tornar-se mais abrangente e robusto, evitando, em momentos futuros o uso tático daquele mesmo objeto, ou

seja, ao regulamentar a colaboração e a produção docente-discente, a CA faz com que essas táticas acontecem segundo as regras de sua estratégia.

4.2.9. Sociologia

O documento de 2007 (CAPES, 2007) da área de sociologia é bastante detalhado e completo, passando não só pelos critérios, mas trazendo um relato das reuniões, decisões, etc. Inicialmente, cumpre destacar que a CA apresenta um maior nível de aquiescência que a CA de História, por exemplo, em virtude da aceitação e manutenção dos parâmetros gerais da Capes; e da formatação do texto, que elucida os parâmetros e pontuações dos critérios de avaliação, item por item.

Semelhante ao que acontece com o documento 2007 de Antropologia e Arqueologia, os enunciados destacam que a composição da CA aconteceu tomando por base a regionalização e a priorização dos programas 6 e 7.

Além disso, no caso da avaliação *qualis* dos livros, em virtude da dificuldade de avaliar todas as produções da área, foram avaliados apenas os livros dos programas com nota 5, 6 e 7, sob a justificativa de que essas produções estariam mais padronizadas e representariam 55% do total da área: “Ao invés de examinar toda a produção, concentrou o foco nos livros publicados pelos 15 programas que haviam obtido, na trienal anterior, os conceitos 5, 6 e 7” (p. 14).

Desse modo, percebemos que, semelhante ao que aconteceu com a área de Antropologia e Arqueologia, além dos retornos excepcionais (culturais, econômicos e simbólicos⁰ que a estratégia declara para os programas de excelência, há retornos extraordinários, que envolvem, inclusive, uma aparente regra oculta que conduz os tomadores de decisão a tratar de maneira diferente (além das previstas) os programas de excelência.

A análise quantitativa da planilha comparativa (CAPES, 2007) da avaliação da área de Sociologia em 2007 mostra uma forte correlação de -0.67 (p-valor = 6.847e-06) entre o ano de criação do Programa e a sua nota na avaliação da CAPES, indicando que os programas mais antigos tendem a possuírem notas maiores. E isso não se deve ao fato que esses programas tenham mais publicações, pois a correlação entre o ano de fundação e as publicações A1 e A2 é de apenas -0.48 (p-valor = 0.003371), e entre o ano de fundação e os livros com texto integral é de -0.34 (p-valor = 0.0415).

Quando se considera o extrato do Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS-UFPE), qual seja o dos programas nota 4, vê-se que a uma amplitude consideravelmente grande uma vez que os programas nesse extrato foram fundados entre 1967 e 2005. Quanto

aos indicadores, possuem uma mediana de 17.67 docentes; média de 2.62, desvio padrão de 2; e média de 7.88 e desvio padrão de 11.85 de desvio padrão na produção de livros integrais. Esses dados evidenciam que o extrato de nota 4 possui programas com indicadores bastante desiguais – o que reforça a perspectiva em árvore da avaliação.

A análise da ficha de avaliação do PPGS-UFPE (CAPES, 2007) mostra uma construção extremamente objetiva do texto, sem espaço para enunciados que não os comentários sobre o que os indicadores demonstram, servindo, portanto, apenas como uma atualização dos objetos para uma nova modalidade, a da CA de Sociologia, e para uma nova estratégia, com os gráficos e tabelas tornando-se textos.

Contudo, é interessante que, ao acatar o recurso do PPGS-UFPE para reconsideração da nota (de 4 para 5), o CA altera a sua formação discursiva e os enunciados com objetos como tradição e liderança regional aparecem com força: “Convém sublinhar que o programa revela liderança na região, é o mais consolidado, tem tradição histórica na formação de recursos humanos qualificados, mantém presença regional e nacional destacada. Nesse sentido, é recomendável que a decisão do CTC seja revista no sentido de atribuir novamente o conceito 5 ao programa” (p. 7). Nesse ponto, cumpre destacar que o PPGS-UFPE é o programa mais antigo da ficha de avaliação, sendo um *outlier* em relação à tendência geral de os programas mais antigos terem melhores notas.

Para o ano de 2010 (CAPES, 2010), o documento de área traz mudanças significativas tanto na estratégia discursiva quanto na organização do sentido. A formatação muda de um texto corrido em forma de relatório para um texto tabulado, estruturado por tópicos. Em relação ao documento de 2007, os enunciados que se repetem são os relativos às especificidades da área, e a como ela está em crescimento e desenvolvimento. Nota-se também que é reforçada a centralidade dos critérios de produção discente, que passa a valer 30% da nota (sendo 40% da produção de dissertações e teses), e de produção docente, que passa a 40% (com 50% diretamente da produção com qualis).

No tocante às planilhas comparativas (CAPES, 2010), temos a manutenção da correlação entre ano da criação do programa e nota na avaliação, com o valor de -0.67 (p-valor = 1.347e-06). As correlações entre o ano de criação do programa e o total de artigos A1 e A2, e entre o ano de criação e o total de livros integrais permaneceu baixa, com valores por volta de -0.48, indicando que os programas mais antigos não tenderam a publicar mais que os mais novos, apesar de sua nota tender a ser mais alta.

A comparação das planilhas de indicadores do PPGS-UFPE dos anos de 2007 e 2010 mostra um aumento de 200% no total de artigos A1, de 187.5% no total de livros integrais, de

266,7% no total de capítulos de livros, e de 466,7% no total de coletâneas. Ou seja, levando em consideração a avaliação da ficha anterior, houve uma intensa alteração no padrão de produção, que passou, inclusive, pelas coletâneas com autores do próprio programa – o que gera produção tanto de organizador quanto de capítulo dentro do livro.

A análise da ficha de avaliação do programa (CAPES, 2010) mostra que a alteração nas táticas de produção teve resultado, com a avaliação da produção intelectual recebendo um conceito “Muito Bom”. Para além disso, destaca-se que, com uma ficha de avaliação positiva, acontecem os enunciados sobre a tradição do PPGS-UFPE (programa mais antigo dentre os avaliados) e sua liderança regional.

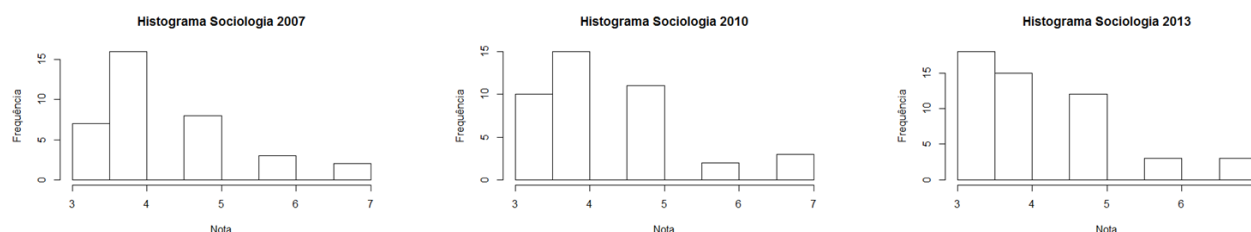
O documento de área de 2013 (CAPES, 2013a) é marcado pela continuidade do discurso sobre o crescimento e desenvolvimento da área; mas também pela necessidade de delimitar as diferenças entre os programas focados em Sociologia e os programas interdisciplinares de Ciências Sociais; e pelas diferenças e desigualdades regionais. A respeito da produção, é interessante notar que o seminário da área apresentou a proposta de flexibilizar os critérios para que os periódicos se tornem B1; e a alteração na pontuação de produção docente, com 70% para periódicos e 30% para livros, sendo que a produção como um todo passou a valer metade da nota do critério 4 (produção intelectual).

A ficha comparativa dos indicadores (CAPES, 2013a) mostra a permanência da correlação significativa entre ano da fundação e conceito na avaliação da capes, embora seu valor tenha reduzido consideravelmente para -0.57 (p-valor = 1.028e-05). Quando se analisam as correlações entre os anos de fundação e a publicação de artigos nos mais altos extratos, obtém-se um valor de -0.59 (p-valor = 3.591e-06); e para livros, encontra-se -0.61 (p-valor = 1.406e-06), ou seja, os programas mais antigos tendem a publicar mais livros, mas estão próximos da associação média dos artigos de qualis mais altos. O aumento contínuo indica que os programas mais tradicionais estão conseguindo utilizar melhor o capital acumulado ao longo das décadas para produzir mais dos bens de maior valor para o campo – um padrão já observado em outras áreas.

A ficha de avaliação mostra uma tendência à repetição, com a mesma nota, a ênfase na tradição do programa e apreciações semelhantes a respeito dos critérios. É interessante notar também que houve um considerável incremento no total de publicações em periódicos A1, de 6 para 16, com concentração dessas produções em alguns professores, com cerca de 1/3 não publicando em periódicos qualificados. Assim, os docentes que possuíam capital suficiente para acessar revistas A1 focaram suas produções nesse extrato, garantindo a nota do Programa (CAPES, 2013b).

A análise dos histogramas ano a ano mostra padrão semelhante ao já identificado em outras áreas, com formação de uma cauda longa no último triênio:

Figura 17. Trajetória dos histogramas de notas dos Programas da área de Sociologia na avaliação da Capes.



Fonte: Elaborada pelo autor, com base nas planilhas de resultados da Capes.

Assim, foram observadas em Sociologia várias das tendências gerais, como tendência a concentração dos programas nas notas mais baixas, a presença de uma estratégia aquiescente e a retórica de tradição e regionalidade. Além disso, houve a forte presença de sistema *winner-take-all*, talvez o mais forte, uma vez que, além da composição da CA privilegiar programas de excelência, em 2007, só foram analisados os livros produzidos nos programas de níveis mais altos.

4.3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte, são discutidos de maneira mais geral os resultados verificados na análise, tendo em vista pontos de generalização e de difração quando da comparação entre as diferentes áreas, e quando da comparação dos padrões de modificação da estratégia e de seus usos ao longo do tempo.

Em 2007, os documentos de área e práticas de avaliação são bastante diferentes entre as CA. Embora a Capes possuisse uma estratégia definida, ela ainda não tinha sido traduzida em relação aos objetos, como os itens, critérios e descritores; nem em relação à materialidade do documento de área, que era escrito com as mais diferentes estruturas; ou à formulação da coerência interna, que acontecia segundo diferentes práticas de intervenção.

Era possível encontrar pontos de difração ainda em formação, permitindo que as áreas fizessem usos bastante distintos da avaliação e que formassem discursos específicos sobre as particularidades das áreas; e os gêneros discursivos eram bastante distintos, de epístola a relatórios quase antropológicos, indicando que a superfície de existência ainda estava bastante aberta.

A partir de 2010, houve padronização da materialidade dos documentos em um relatório, e dos objetos de fala obrigatória, o que também impactou as coletas e as fichas de avaliação. Além disso, os artigos pararam de serem classificados como Internacional, Nacional e Local, e passaram para a classificação qualis (A1, QA2, B1, B2, B3, B4, B5, C ou NC), aumentando a padronização da classificação.

Aconteceu uma formação discursiva em que os programas passaram a construir enunciados usando como referente os objetos de crescimento, expansão, etc., com um esforço para criar pontos de equivalência, nos quais os enunciados que mostravam uma área já forte eram somados aos que afirmavam que a área ainda podia crescer, criando um sentido de continuidade entre passado e futuro. Assim os sujeitos dos discursos foram homogeneizados quanto aos seus lugares e posições discursivas, fazendo com que a superfície de existência dos objetos se centralizasse, havendo pouco espaço para estratégias de difração ou de incompatibilização dos enunciados.

Além disso, houve o deslocamento de enunciados da análise quantitativa para todas as áreas. Deste modo, aconteceram objetos como gráficos e tabelas em todas as áreas, independente do capital cultural em estatística da CA, modificando completamente as instâncias de delimitação e os lugares institucionais, já que todas as áreas passaram a usar análises quantitativas.

Isso esteve correlacionado às práticas não-discursivas da avaliação, uma vez que, com o fortalecimento do saber-poder da estratégia, tanto as CAs quanto os programas colocavam-se sob a visão de regras mais rigidamente construídas.

Em 2013, a formação discursiva focada nos enunciados com objetos de crescimento fortaleceu-se tanto que virou um abrigo, uma vez que todos os documentos de área começavam por ela, e buscavam destacar pontos de melhoria, mesmo diante de fraquezas ou pontos a melhorar, enfatizando bastante os pontos de equivalência entre já ter bons resultados e melhorá-los ainda mais.

Evidentemente, essa formação também comporta jamais-ditos, movimentos de tática discursiva para esconder acontecimentos ou práticas, ou deslocá-los em relação aos enunciados ou práticas de sua formação discursiva anterior.

Há jamais-ditos nos documentos sobre as reduções de nota e os descredenciamentos; e sobre o fato de uma área produzir poucos produtos qualificados (artigos ou livros). Às vezes em que foram analisadas fichas de avaliação de descredenciamento, o silêncio mostrou-se um espectro. As intervenções nos objetos dos enunciados eram tão fortes – como a utilização de caixa alta ou a construção agressiva de um enunciado – que mostravam certa incompreensão

sobre como lidar com o que estava acontecendo, indicando que, embora não estivesse previsto na estratégia, a avaliação podia ser usada taticamente para expressar a frustração da área com um resultado ruim, que ameaça tanto a formação do discurso, quanto as práticas de acompanhamento das CA.

Outro jamais-dito importante é a relação entre a nota da avaliação e o ano de criação do programa, uma vez que a maioria das CA apresenta forte associação entre um e outro, mesmo quando os programas mais antigos não são os mais produtivos; ou apresenta associação crescente, conforme a estratégia da Capes avança em tradução e expande seu próprio, fazendo com que os programas com maior capital científico possuam melhores condições de acompanhar a expansão do próprio.

Há momentos, entretanto, em que esse silêncio ganha voz. Como quando a CA de História enuncia que alterou os critérios de qualificação por eles não corresponderem ao entendimento que a área tinha sobre a importância dos periódicos. Ou quando os enunciados sobre tradição e serviços prestados são usados como retórica para reforçar uma nota alta ou tentar mitigar notas baixas. Ou ainda na naturalização da trajetória de resultados pela CA de Ciência Política, como se o crescimento de nota na avaliação dependesse da maturação do programa.

Assim, os enunciados sobre a tradição dos programas não formam um discurso, uma vez que precisam operar cuidadosamente os jamais-ditos, mas às vezes aparecem como espectro ou como retórica, indicando a sua importância para as práticas não discursivas, seu uso retórico para melhorar ou atenuar um resultado, bem como sua importância para a economia da constelação discursiva.

O que provavelmente ocorre em virtude de a CA tentar conservar a configuração tradicional de acumulação e transferência de capital científico no seu campo, diante das tentativas de homogeneização da avaliação, como se vê, mais claramente, quando as CA constroem estratégias de desafio ou de manipulação: Antropologia e a aceitação de produções audiovisuais como produtos científicos, por exemplo.

A maneira prática como se usa a premissa avaliativa da elevação periódica dos referenciais de avaliação adotados é outro jamais-dito importante, uma vez que as frequências de distribuição dos programas pelas notas tende a ser ou uma calda longa ou há mostrar concentração nos níveis 3 e 4 – variando se 3 ou 4 (ou ambos) de acordo com o número de programas entrantes.

Assim, embora a premissa fale em manter a capacidade discriminatória, evitando a concentração de programas na cauda superior (ou seja, nos estratos mais altos), na prática o

seu uso é o contrário, com a tendência à formação de uma cauda longa dos níveis mais baixos para os mais altos, ou de um movimento de vai-e-vem, que concentra os programas no nível 4.

Mesmo que um programa varie sua produção, seguindo, por exemplo, a recomendação de uma CA, uma vez que os parâmetros são comparativos, sua nota só será alterada caso a média da área não varie ou varie pouco. Nos casos do PPGA-UFPE e do PPGH-UFPE, houve diminuição da nota, mesmo com aumento na produção.

Pode-se dizer, então, que a elevação periódica dos referenciais avaliativos também comporta um sentido jamais-dito de competição, uma vez que tanto os docentes competem nos editais, nas submissões a revistas e nas bolsas, quanto os programas competem entre si para encontrarem espaço em notas mais altas.

Em alguns momentos da avaliação, como na recusa repetida do CTC-ES a conceder nota 6 ao PPGGEO-UFPE, contestando ora uma coisa ora outra, também reforça esse entendimento, e acrescenta a ideia de que, para que mais programas atinjam a excelência, é necessário que mais programas entrem e mais programas, de determinada outra idade, avancem no sistema, criando espaço de maneira que a proporção seja mantida.

Além disso, a possibilidade de o CTC-ES mover a estratégia é algo muito marcante, pois, em geral, devido a sua dimensionalidade, uma das fraquezas da estratégia em relação à tática é sua baixa mobilidade. Essa possibilidade, de mudar práticas discursivas e não discursivas, evidencia uma grande amplitude no saber-poder do CTC-ES, que, embora necessite das CA para ampliar sua visão e sua capacidade de legitimação, tem liberdade para alterar não só os pareceres da CA, como alterar os seus próprios pareceres.

Os resultados de cada programa têm muito a ver não somente com sua produção, mas com a configuração específica de cada área. Assim, áreas menos aquiescentes, com baixa produção qualificada, interpretação diferentes dos critérios e assim por diante, permitem mais facilmente a existência de programas com estratégias e táticas de evasão, como se viu na área de Direito. De outro modo, áreas mais aquiescentes demonstram menos espaço para estratégias não aquiescentes, a não ser no caso em que a própria CA constrói autonomamente as estratégias não aquiescentes, como no caso do desafio e da manipulação pela CA de Psicologia, por exemplo.

Algumas áreas também constroem formas adicionais de remuneração de capital para os programas de excelência ou para os programas 5, 6 ou 7, colaborando para a existência de sistemas *winner-take-all*, em que as remunerações dos mais “ricos” em capital científico institucionalizado tendem a receber rendas muito maiores do que os outros, como ocorre com

a priorização na escolha de consultores, ou, no caso mais marcante, quando um critério objetivo é formado, concedendo mais pontos aos livros publicados por docentes de programas 5, 6 e 7. Para além das retribuições de capital econômico, como maior capital DS, PROAP, acesso ao PROEX e ao PROCAD; social, como a capacidade de atrair mais e melhores alunos; e simbólico, como a distinção com a qual tendem a serem tratados; esses programas ainda podem receber benefícios adicionais, não previstos na estratégia, mas que lhe são aquiescentes.

Quanto aos programas com os melhores desempenhos, é interessante notar que eles estão unidos pela elevada estratégia aquiescente, sobretudo em relação ao preenchimento do aplicativo, à captação de recursos com a UFPE e/ou com agências de fomento, à participação de membros externos nas bancas, e à existência de uma estratégia de credenciamento e descredenciamento. Além disso, foi comum que esses programas utilizassem táticas de cooperação e de pirâmide, além, em casos específicos, da prática de ampliação artificial dos escopos de pesquisa.

Evidencia-se, então, que a presença da UFPE – e pode-se pensar, das universidades como um todo – neste cenário está mais conectada às oportunidades de financiamento que possibilita e ao preenchimento do vazio deixado pela política de gestão por resultados em relação ao controle e normatização dos processos.

Embora sejam importantes as jogadas dos programas dentro da sua universidade, pois são elas que possibilitam o aumento dos capitais localmente disponíveis, são mais importantes para a nota a capacidade de institucionalização do capital científico em publicações, o posicionamento dos docentes em relação ao seu subcampo específico e a relação entre as configurações programa de pós-graduação e comissão de avaliação. Na única vez em que houve evidente conflito entre a regulação da universidade e da comissão de avaliação – no caso dos membros externos de psicologia – a vitória foi para a CA.

O jogo da avaliação Capes é complexo não somente por envolver características gerais de jogos complexos (ELIAS, 2008), como a existência de multijogadores (docentes, discentes, programas, comissões de avaliação, universidade, etc.) e a configuração multinível, com os agentes individuais se organizando em configurações como periódicos, programas, comissões, conselhos, etc.; ou pela intensidade de disputa em relação às regras do jogo, como é característicos dos campos (BOURDIEU, 2003a). É complexo também em virtude dos constantes deslocamentos dos discursos e dos usos de uma configuração para outra ou de um campo para outro, uma vez que a maioria dos capitais são obtidos localmente (ou com alta dependência da posição local do agente), em uma configuração competitiva, com alguns dos

produtos sendo validados também localmente (dissertações e teses), mas a maioria sendo validados externamente, nos periódicos de área, também numa configuração competitiva. Tudo isso de forma circular e interdependente, já que a obtenção de capital localmente se dá através dos produtos que foram validados externamente, já que os editais e bolsas de fomento usualmente são concedidos com base no que o pesquisador já publicou; além, é claro, de a avaliação ser feita com base nas publicações, ao mesmo tempo em que estar num programa com nota mais alta aumenta as chances de acumulação de capital científico “puro” e de conseguir institucionalizar esse capital.

Outro fator de complexidade do jogo é a percepção que as CAs possuem a respeito das táticas, as quais são bastante diferentes, variando do não-reconhecimento ao reconhecimento e busca por estratégias de controle, passando até mesmo pelo incentivo, tendo em vista a capacidade que elas possuem de aumentar as produções. As CA de Antropologia e Arqueologia, e a de Direito reconhecem retóricas de tradição e serviços prestados; enquanto outras, como a de Filosofia e Teologia, não. De todo modo, o CTC-ES não se mostrou nenhuma vez sensível à retórica. O sucesso dessas retóricas parece residir, todavia, na operacionalização dos enunciados das formações discursivas e nas relações de poder entre diferentes formações discursivas. Logo, embora exista um discurso de tradição, ele não tem poder o bastante para ser bem-sucedido quando evocado taticamente enquanto uma retórica; enquanto a utilização tática de enunciados do discurso de avaliação por produção e resultados possui um poder diferente.

Por outro lado, as estratégias aquiescentes são sempre associadas a objetos de elogio e demarcações de pertencimento. Isso ocorre provavelmente porque, embora alguns subcampos reconheçam outros discurso, ou melhor, reconheçam os usos táticos de uma retórica construída através de enunciados de outros discursos, como o da tradição, o campo como um todo, e o grupo dominante no campo em relação à avaliação (o CTC-ES) só reconhecem os movimentos táticos que muito se aproximam da estratégia oficial, do discurso estratégico construído em seus documentos oficiais. Ou de outra forma, tal qual dizia Certeau (2013), o sucesso das táticas está intimamente correlacionado ao uso que os agentes fazem das estratégias.

Em resumo, pode-se dizer que há uma configuração de influência bastante complexa sobre os resultados que os programas receberão. Existe, evidentemente, uma preocupação com as normas de avaliação, que orientam tanto as práticas discursivas (como se relata a avaliação) quanto as não discursivas (como se avalia em si). Essa preocupação é uma disputa, norteadas pela concomitância e as difrações entre o *habitus* de cada área e o que se delas exige

o campo científico como um todo e o campo da administração, além das relações de interdependência entre as diferentes configurações (universidade, programa, CA), fazendo com que as CA de cada subcampo busquem, o quanto podem, customizarem suas regras, seus discursos e suas práticas não discursivas.

Há, porém, momentos, em que brechas surgem, e com elas os usos táticos dos dispositivos, tanto pelos agentes avaliados quanto pelos agentes avaliativos. Um resumo simples de como essas brechas surgem reside no sentido latente, na douda sabedoria desta política de gestão por resultados: aumentar a importância do capital científico institucionalizado sob a forma de publicações, orientações, etc., os quais são traduzidos em indicadores verificáveis e comparáveis. Assim, quando se observam espectros ou retóricas apelando para tradição, serviços prestados, etc., nota-se que se espera que outras formas de capital científico não institucionalizado sejam reconhecidas, evitando assim as sanções de não ter alcançado o resultado esperado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta última parte da tese é dedicada a fazer uma retomada do que foi abordado nas seções anteriores, de modo a avaliar se os objetivos foram cumpridos, apontar possíveis caminhos futuros e discutir aspectos analíticos que perpassam os diferentes capítulos.

Para isso, retoma-se primeiro a estruturação do modelo analítico. Em seguida, avalia-se o cumprimento dos objetos, com discussão dos aspectos analíticos transversais. Finalmente, são apontadas as possibilidades de continuidade e de aprofundamento da pesquisa.

Este foi um caminho longo. Começou com um objeto, a Avaliação Capes; um problema, a tensão que essa avaliação provoca; e uma hipótese, que os agentes sob a avaliação buscavam tanto obedecer às regras, para receberem seus prêmios e evitarem suas sanções, quanto dobrá-las, para conservar a autonomia do seu lugar social.

Existia também uma compreensão de que o objeto era um jogo social complexo, em virtude de ser jogado por muitos agentes, em muitos níveis e por as próprias regras estarem em jogo. A análise mostrou que, além disso, é complexo porque envolve intensos deslocamentos circulares entre diferentes jogos e configurações, o que aumenta muito a interdependência entre as jogadas.

Por isso, era necessário construir um modelo próprio de análise, que fosse capaz a complexidade do objeto. Em virtude de o problema ser a tensão entre as regras do jogo e seus usos, foi utilizado como modelo teórico primário o paradigma de análise de estratégias e táticas de Michel Certeau, o qual está focado em observar como operam-se as regras do jogo (estratégias) e os usos que são dados a elas pelos agentes (táticas).

Como o paradigma de Certeau não nos diz especificamente sobre o espaço social em que as estratégias e táticas ocorrem, foi necessário trazer um constructo que permitisse pensar o espaço social enquanto jogo complexo e em disputa. Assim, Bourdieu contribuiu tanto com a compreensão sobre campos de maneira geral (jogos complexos cujas regras estão em disputa), quanto com a compreensão dos dois principais espaços sociais onde o objeto se localiza (campo científico e campo administrativo).

Em seguida, foi demarcado que tipo de campo administrativo estava-se falando. Assim, foram embarcados os conceitos de Estado Avaliador e de Democracia Delegativa, os quais tiveram aderência à análise, em virtude das características da Avaliação Capes e de seu posicionamento em relação ao campo administrativo.

Finalmente, foi trazido para o modelo uma perspectiva de análise da estratégia e da tática, que foi a análise do discurso foucaultiana, que possibilita tanto a análise dos discursos em si da estratégia, quanto a análise da retórica das táticas, através da análise dos enunciados que compõem os diversos textos que envolvem a Avaliação Capes.

Com esse modelo, havia ainda duas preocupações: [1] não construir um modelo superajustado, ou seja, construir um modelo que permitisse pensar o objeto em sua completude e não somente no recorte a partir do qual foi possível realizar a análise [2] fortemente relacionado à primeira preocupação, construir possibilidade de generalização qualitativa, através da mediação teórica, e quantitativa, através da descrição dos dados e do teste das hipóteses subjacentes ao seu comportamento.

Assim, embora fosse preciso recortar o objeto através de um estudo de caso, em virtude de sua complexidade, o contato com o modelo teórico permitiu generalizações dos resultados, uma vez que a presença de determinada característica dialogava com precedentes empíricos, achados em outros estudos, e se inseria na estrutura lógica do modelo teórico.

O primeiro ponto, após a construção do modelo, foi reconstruir a história da avaliação, a partir do olhar sobre as ambiguidades na formulação da regulação, com base, sobretudo, na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no Plano Diretor da Reforma do Estado, na Lei de Criação do Conselho Nacional de Educação e nas normativas relativa à Capes e a sua avaliação, uma vez que todas essas normativas, ao seu modo, contribuíram para criar as condições de existência das práticas discursivas e não-discursivas da Avaliação Capes.

Parece ter ficado claro que a Avaliação Capes está inserida numa configuração mais ampla de estruturação do campo administrativo dentro da perspectiva de um Estado Avaliador, a partir da reforma gerencial dos anos 1990.

Observa-se a presença da gestão por resultados no campo como um todo, com a presença de avaliação de eficácia em todos os níveis da Educação, mas com diferenças marcantes em relação à conexão entre financiamento e resultados, e na existência de metas diretas, como no caso da Educação Básica, em que só há meta para a rede como um todo, ou de um sentido geral de competição, como no caso da Pós-graduação.

Porém, o uso do Estado Avaliador foi mais amplo, com a criação de uma forte cultura de avaliação e de presença de modelos de uso (como o de o programa criar uma regulação de credenciamento / descredenciamento docente), o que extrapola o sentido de “apenas” acompanhar os resultados.

Também se notou a presença de características de Democracia Delegativa, tanto na reforma gerencial como um todo, quanto na Avaliação Capes. O primeiro ponto de destaque a esse respeito é o fortalecimento dos aspectos de responsabilização horizontal, ou seja, do campo administrativo sobre ele mesmo ou sobre outros campos, através da relação entre agentes reguladores, agentes intermediários e agentes regulados, com muito mais responsabilidades para esse último segmento, com participação muito menor das estratégias e usos de responsabilização vertical, já que a sociedade participa muito pouco do processo. A isso conecta-se, inclusive, a busca de legitimação, que ocorre muito mais horizontalmente, com a avaliação por pares, do que verticalmente.

O segundo ponto é a inexistência de estratégias de enfrentamento ao problema da iniquidade, que, como já foi apontado por alguns autores (NEVES, ALMEIDA, 2016), é esperado quando se estruturam modelos focados em resultados, uma vez que os aumentos nos resultados tendem, até certo ponto, a serem acompanhados por aumento da iniquidade, com concentração dos resultados em determinados grupos.

Tanto a estratégia da avaliação quanto os usos empregados pelas CA tendem a ou ignorar ou a agir no sentido contrário desse problema, uma vez que há mais incentivos para formação de configurações *winner-take-all* do que para reduções da iniquidade, sendo uma das poucas a estrutura de solidariedade, do ponto de vista da estratégia, ou esforços de manipulação da estratégia por parte de algumas CA – como a de Educação, que sugere indicadores de gestão, ou a de Psicologia, que sugere uma nova forma de pontuação das produções.

Em um contraponto a isso, do ponto de vista da CAPES, que já possuía uma história própria de avaliação e de regulação, os usos do aparelho de regulação que se formava foram no sentido de conservar o máximo possível o que já existia no campo científico, como a avaliação por pares, um dos pontos centrais na distribuição do capital científico incorporado; e também para fortalecer conceitos que existiam no campo, mas que não tinham disposição suficiente para acontecerem, para emergirem.

Neste sentido, é notável a presença da relação bastante linear entre resultados e capital econômico concedido. Notável tanto por sua linearidade, com raríssimas alternativas de compensação, quanto pela falta de paralelo em outras políticas de gestão por resultados, sobretudo no campo da educação – já que, por exemplo, um melhor resultado no IDEB não garante mais recursos à escola.

Outro ponto de destaque é a função das universidades, enquanto agentes intermediários, na atualização, tradução e complementação da estratégia. No caso estudado, a

universidade assume função de ofertar os capitais para os docentes e os programas e de construir a regulação dos processos – que escapa ao escopo da avaliação de eficácia.

Embora tenha-se analisado somente uma universidade, a presença frequente nas fichas de avaliação de elementos como o incentivo a que os docentes “corram atrás” dos recursos de suas universidades – como no caso da CA de Antropologia, que sugere diretamente à PPGARQ que pressione a sua universidade por mais recursos ou na migração do PPGCP da UCAM para UERJ – indica que a estratégia da Avaliação Capes espera essa função das universidades nas quais os programas estão localizados.

No caso específico da UFPE, a formação de usos extremamente aquiescentes talvez seja surpreendente do ponto de vista do ponto, do final da história; mas se torna mais compreensível quando se conhece a história da universidade, e a construção de sua posição dentro do campo científico e suas expectativas em relação ao recorte regional do campo.

A elevação ao extremo da transmissão burocrática do capital científico institucionalizado com a “política dos editais” é um uso muito particular do que a estratégia de regulação apresentava para a universidade, mas se apoia na tendência geral da estratégia de privilegiar o capital científico institucionalizado ao “puro”, sendo essa, possivelmente a principal alteração que a Avaliação Capes traz para o campo.

As análises das áreas de ciências humanas evidenciam a validade da hipótese da tese, qual seja a de que os agentes regulados e também os intermediários buscam tanto cumprir as regras quando manipulá-las para conservar de algum modo a sua autonomia, fazendo com que os usos táticos sejam tão ou mais importantes que os usos estratégicos.

Muito embora Certeau já tivesse demonstrado algo parecido, suas pesquisas voltavam-se bastante para o cotidiano, sendo algo razoavelmente novo utilizar seu instrumental para compreender e provar uma hipótese dessas numa configuração tão diferente, como é a de uma política pública de avaliação.

Com isso, foi atendido o objetivo geral, sendo oferecida uma análise bastante robusta sobre as trajetórias e os usos, com métodos mistos em quase todos os seus aspectos, já que foram utilizados dados de diferentes fontes e tipos, com métodos quanti e quali, e um esforço teórico amplo para compreender as práticas discursivas, não discursivas, e os usos estratégicos e táticos.

Os dois primeiros objetivos específicos acrescentaram o objeto “criticamente” ao objeto “análise”, modificando o sentido do enunciado. Acredito que houve uma análise crítica, sobretudo quando foram demonstradas as ambiguidades, os limites, as relações com

ideias internacionais, com o campo econômico e o com o campo empresarial, à luz de conceitos como Estado Avaliador e Democracia Delegativa.

O terceiro objetivo específico era mapear as táticas a partir dos não-ditos e dos usos. Considerado que esse ponto foi parcialmente cumprido, mas mais por causa da ação proposta, “mapear”, já que a própria natureza fugidia dos jamais-ditos, dos usos táticos e da retórica dos dados das fichas de avaliação impõem limites ao mapeamento.

Por isso, o mapeamento foi mais um andar certauniano pelas ruas formadas por esses objetos do que realmente uma cartografia. É interessante, pois, em dado momento, achei que fossem acontecer diversos dos usos táticos catalogados no segundo capítulo. Contudo, na análise, o que estava naquele catálogo se comportava muito mais como possibilidades de surgimento do que como usos em si. Os usos eram muito mais complexos, sendo os mais perceptíveis a retórica de tradição e regionalização, e a publicação docente-discente.

A este respeito, objetos como regionalização aparecem bastante nos documentos, indicando que a estratégia possui algum tipo de expectativa específica em relação aos programas da região nordeste. Contudo, para maiores conclusões seria necessário analisar a estratégia a partir desse viés e de maneira comparada, aumentando a amostra com programas de outras regiões.

Quanto ao quarto objetivo específico, o de avaliação dos próprios resultados, uma espécie de meta-avaliação, foi o mais abrangente, pois a análise quantitativa realmente se sobressaiu mostrando padrões de comportamento bastante interessantes – alguns, inclusive, contrários ao discurso da regulação.

Uma análise mais robusta do ponto de vista quantitativo – com técnicas inferenciais ou de aprendizagem de máquina, por exemplo – poderia ter mostrado ainda mais características, como as relações práticas de uso entre escrever determinado número de artigos A1 e determinado número de artigos B1, por exemplo, ou o impacto da dispersão das publicações sobre a nota final, ou a relação entre os indicadores e o alcance da excelência pelos programas. Infelizmente, esse tipo de avaliação fica além do que essa tese se propôs e seria mais fácil de ser realizada com a estrutura atual de dados de pós-graduação, presente na plataforma sucupira, uma vez que os dados do aplicativo Coleta Capes estão disponíveis em níveis de baixa estruturação ou de semiestruturação.

Neste sentido, também teria sido interessante uma análise com produção de dados primários, como entrevistas, questionários ou observação direta da pós, sobretudo no período de coleta. Contudo, isso demandaria a construção de outro tipo de ferramental metodológico,

além de um tipo diferente de dedicação à pesquisa da tese. Contudo, a expansão para esse tipo de dados poderia aumentar bastante a compreensão sobre os usos.

Também não foi possível desenvolver a análise de documentos do próprio programa, como os regimentos, atas e assim por diante. Esse seria outro mundo a ser aberto, já que envolveria diretamente a tomada de decisão pelos agentes na ponta do processo. Para isso, seria necessária outra abordagem metodológica, tanto quantitativa – possivelmente com a utilização de modelos de compreensão de tomada de decisão ou de decisão multicritério – quanto qualitativa, como observação participante ou entrevistas.

Ficaram igualmente de fora da análise a participação de configurações de agentes do campo que, embora não participem diretamente da política pública de gestão por resultados da pós-graduação *stricto sensu*, podem influenciá-la bastante, como é o caso das associações, do CNPq, das agências estaduais de fomento.

Outro recorte interessante que merece análise futura são os “pretendentes”. A maior parte da bibliografia sobre o tema foca nos docentes, nas universidades ou nos programas, ou, até mesmo, nos instrumentos de distribuição do capital científico, como as revistas. Mas e quanto aos pretendentes? Quais seus usos? Quais suas estratégias e táticas? Como se constroem seus discursos, sobretudo na Associação Nacional de Pós-Graduandos, e suas retóricas, possivelmente nas reuniões dos colegiados?

Espero que esta tese possa contribuir com essas discussões e possa servir como um apoio a outras pesquisas sobre esse tema ou com esse referencial teórico e metodológico, sobretudo no campo da educação, que ainda carece de pesquisas mistas ou mesmo puras de método quantitativo; e de pesquisas não somente no sentido crítico, mas também de compreensão, e, quem sabe de proposição.

Sobre isso, deve-se destacar que é legítimo e necessário que existam modelos de monitoramento e de avaliação das políticas públicas. Modelos de gestão por resultados trazem a vantagem de facilitar a comunicação da gestão e de garantir que o trabalho seja conduzido para determinado fim.

Contudo, há dificuldades evidentes em relação a pontos como a determinação da finalidade da política pública, a escolha e processamento dos indicadores de resultado, a participação e interação da sociedade com o processo de monitoramento e de avaliação, as tensões que monitoramento e avaliação provocam nos campos autônomos em virtude da perspectiva homogeneizante, a iniquidade que tende a acompanhar o processo, e, talvez o mais importante deles, a ausência de relação direta entre os resultados e o impacto que a

política pública traz – ou seja, o aumento no número de programas, de mestres e de doutores, de publicações, impactou positivamente a sociedade? Gerou valor público?

Possivelmente, as respostas para essas dificuldades já estejam de certa forma prontas, mas dispersas dentro do próprio campo científico, como se vê nas propostas de alterações de indicadores ou de consideração, no processo avaliativo e de atribuição de notas, das condições para alcance dos resultados.

Assim, é preciso fortalecer os processos de participação, com mecanismos de inserção nos processos decisórios, para que os diferentes grupos que se relacionam com uma política pública de avaliação ou ação governamental de regulação ou intervenção possam influenciar sobre os objetivos, as metas e os métodos dessa ação. Todavia, esses processos devem ser democráticos, pois a participação imposta tende a gerar apenas uma carcaça de legitimação e induzir à manipulação das regras, pois se resumem a formatos participativos criados pela própria administração e voltados para a maior eficiência da organização, para a melhoria dos canais de comunicação e de nível de satisfação (MOTTA, 2003). Nesses processos controlados, tem-se evidente que o campo busca mais legitimar-se do que efetivamente abrir-se a mudanças na estrutura do seu próprio. Deve-se, então, garantir modelos mais diversificados e amplos de participação, como a participação funcional (reuniões de consulta, informação e debate), a participação administrativa (por representação) e mesmo mecanismos de cogestão, a partir dos quais o administrado tenha gerência direta sobre parte de seus recursos e metas (*ibidem*).

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Rev. Adm. Pública**, v.41, no.spe, p.67-86, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v41nspe/a05v41sp.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

AFONSO, A. J. A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 37, p. 33- 48, 2001a. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n37/n37a02.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, p. 35-46, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n22/n22a05.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

AFONSO, A. J.; RAMOS, E. Estado-nação, educação e cidadanias em transição. **Revista Portuguesa de Educação**, v.1, n. 20, p. 77-98, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v20n1/v20n1a04.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ALVERGA, C. F. Levantamento teórico sobre as causas dos insucessos das tentativas de reforma administrativa. **Revista do Serviço Público**, v. 54, n. 3, p. 29-46, 2003. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/270>. Acesso em: 15 mai. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, A. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129>. Acesso em: 15 mai. 2018.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no Projeto Educacional Brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. Modelos de análise das políticas públicas. **SOCIOLOGIA, PROBLEMAS E PRÁTICAS**, n. 83, pp. 11-35, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/spp/2662>. Acesso em: 15 mai. 2018.

ARCHAMBAULT, E.; LARIVIÈRE, V. History of the journal impact factor: Contingencies and consequences. **Scientometrics**, Budapeste, v. 79, n. 3, 2009.

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. IN: RICO, Elizabeth Melo (Org.) **Avaliação de Políticas Sociais**: uma questão em debate. São Paulo: Cortez, 2001, p. 29-39.

ARRUDA, A. L. B. Expansão da Educação Superior: uma análise do Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3825>. Acesso em: 01 jul. 2018.

AZEVEDO, J. GOMES, A., M. Intervenção e regulação: contribuição ao debate no campo da educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 95-107, 2009.

AZEVEDO, J.; SANTOS, A. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, p. 534-550, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: Colin Brock e Simon Schwartzman. (Org.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2005, v. 1, p. 275-304.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, pp.99-116, 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível e,: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (El Desarrollo en la práctica). Washington, D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1994.

BARATA, R. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG**, v. 13, n. 30, p. 13-40, 2016. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/947>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BARBOSA, M., MENDONÇA, J. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **Teoria e prática em Administração**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tpa/article/view/18175>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BENSON, D., JORDAN, A. What Have We Learned from Policy Transfer Research? Dolowitz and Marsh Revisited. **Political studies review**: v. 9, p. 366–378, 2009.

BIANCHETTI, L. Política de avaliação e acompanhamento da capes: ingerências e impactos nos PPGES. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 140-153, 2006. Disponível em: <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/36>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. Publicar & Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto-Portugal, n. 28, p. 53-69, 2009. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf. Acesso em: 01 jan. 2018.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 25.; Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2., 2011, São Paulo. **Anais**. São Paulo: ANPAE, 2011.

BIANCHETTI, L.; ZUIN, A. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de “pesquisa administrada”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 03, p. 55-75, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a03v28n03.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. O produtivismo na era do “Publique, apareça ou pereça”: um equilíbrio difícil e necessário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.158, p.726-750, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n158/1980-5314-cp-45-158-00726.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

BOLDARINE, R.; BARBOSA, R.; ANNIBAL, S. Tendências da produção de conhecimento em avaliação das aprendizagens no brasil (2010-2014). **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 160-189, 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/4244>. Acesso em: 15 mai. 2018.

BORGES, M. C. A. **Articulação entre discursos globais e locais na definição da interpretação legítima de universidade nas propostas de reforma da Educação Superior no Brasil**. 2007. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9632>. Acesso em: 15 mai. 2018.

BOURDIEU, P. **A distinção**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007a.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 6ª ed. São Paulo: perspectiva, 2007b.

_____. Esprits d'Etat: Genèse et structure du champ bureaucratique. **Actes de la recherche en sciences sociales**. v. 96-97, p. 49-62, 1993. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1993_num_96_1_3040. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Habitus, code et codification. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 64, p. 40-44, 1986a. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1986_num_64_1_2335. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. **Homo academicus**. Buenos Aires : Siglo XXI Editores, 2008.

_____. La spécificité du champ scientifique et les conditions sociales du progrès de la raison. **Science et structure sociale**, v. 7, n. 1, 1975a. Disponível em : http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Specificite_champ.pdf. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. L'économie des échanges linguistiques . **Langue française**, v.34, p. 17-34, 1977. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1977_num_34_1_4815. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Le langage autorisé: note sur les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 1, n. 5-6, p. 183-190, 1975b. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1975_num_1_5_2488. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 30, p. 3-6, 1979. Disponível em : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_30_1_2654. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. O Campo Científico. In: ORTIZ, R. **Sociologia**. São Paulo: Ática, p. 122-155, 1983.

_____. O Campo Político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n5/a08n5.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. **O Poder Simbólico**. Lisboa: DIFEL, 1989.

_____. **Os usos das ciências sociais**. São Paulo: UNESP, 2003a.

_____. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003b.

_____. **Sur L'État**: Cours au Collège de France (1989-1992). Paris: Raisons d'agir Éditions/Éditions du Sueil, 2012.

_____. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Nova Iorque : Greenwood, 1986b.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. From Ruling Class to Field of Power: An Interview with Pierre Bourdieu on *La noblesse d'État*. **Theory, Culture & Society**, London, v. 10, p. 19-44, 1993.

BRASIL. Parecer CFE nº 977/65. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1965.

_____. Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 1975-1999. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1975.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1995.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Resolução CES n.2. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998a.

_____. Portaria MEC n. 1418. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998b.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

_____. Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004a.

_____. Relatório Final da Avaliação Trienal da Pós-graduação - Período Avaliado: 2001-2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004b.

_____. Regulamento do Programa de Excelência Acadêmica – PROEX. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006.

_____. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 2007a.

_____. Regulamento de Avaliação Trienal 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b.

_____. Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010a.

_____. Regulamento para a avaliação trienal 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b.

_____. Regulamento para a avaliação trienal 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013.

_____. Portaria Capes n. 141, de 14 de setembro de 2016. Define e disciplina as formas de colaboração e os procedimentos de escolha dos consultores científicos para fins do assessoramento previsto no artigo 3º do Estatuto da CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016a.

_____. Portaria Capes 59/2017. Dispõe sobre o regulamento da avaliação quadrienal. Regulamento para a avaliação quadrienal 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2017a.

_____. CAPES divulga resultado final da Avaliação Quadrienal 2017. **Capes**, 2017b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8691-capes-divulga-resultado-final-da-avaliacao-quadrienal-2017>. Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. Sobre a Avaliação. **Capes**, 2018a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao> . Acesso em: 27 jan. 2018.

_____. **Decreto nº 8.754, de 10 de maio de 2016**. Altera o Decreto no 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2016b.

_____. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2017c.

_____. Programas de pós-graduação Stricto Sensu no Brasil (2016). **Capes**, Brasília, 2018b. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/programas-da-pos-graduacao-stricto-census-do-brasil-de-2013-a-2015>. Acesso em 28 jan. 2018.

CAMPELO FILHO, E. G. et al. Gestão pública da ufpi: uma análise do seu plano de desenvolvimento institucional (PDI). **Revista GUAL**, v. 5, n. 2, p. 16-35, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2012v5n2p16>. Acesso em: 01 jan. 2018.

CAMPOS, L. Amaro Lins comemora os resultados da expansão. **Incampus**, Recife, dez. 2009, p. 3-5.

CAPES. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Avaliação Trienal 2007, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snp-g-avaliacao/avaliacoes-anteriores/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6823-avaliacao-trienal-2007>.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Avaliação Trienal 2010, 2010. Disponível em: http://trienal.capes.gov.br/?page_id=100.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Avaliação Trienal 2013, 2013a. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/>.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Caderno de Indicadores, 2013b. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/CadernoAvaliacaoServlet?cadernosavaliacao=Enviar>.

CARVALHO, E. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009.

CASTANHO, S. Da Universidade modelo aos modelos de Universidade. **Quaestio**, v. 4, n. 1, 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1394>. Acesso em: 01 jan. 2018.

CATANI, A. Pierre Bourdieu e seu esboço de autoanálise. **EccoS revista científica**, v. 10, número Especial, p. 45-65, 2008.

CERTEAU, M. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1982.

_____. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHRISPIANO, José. Todo o Poder à avaliação! **Revista Adusp**, São Paulo, p. 26-35, Jan., 2006.

CLARIVATE. **Research in Brazil**: a report for Capes by Clarivate Analytics. Philadelphia: Clarivate Analytics, 2017. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/17012018-CAPES-InCitesReport-Final.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

COSTA, L. C. O governo FHC e a reforma do Estado Brasileiro. **Pesquisa & Debate**, v. 11, n. 17, p. 49-79, 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rpe/article/view/11922>. Acesso em: 01 jan. 2018.

CRESWELL, J. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CURY, C. R. J. Polifonia Acromática: eixos para entender a LDB. **Revista de educação**, Campinas, p. 27-33, 1997.

_____. Quadragésimo ano do parecer CFE n. 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a02n30>. Acesso em: 01 jan. 2018.

DANTAS, D. Dimensões da Pós-Graduação e o Modelo CAPES de Avaliação: uma Discussão sobre Critérios e sua Mensuração. In: ANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2012. CD ROM. Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1396.pdf. Acesso em: 01 jan. 2018.

DE TONI, J. O futuro do planejamento governamental no Brasil, políticas públicas e crise institucional. In: Congresso Latinoamericano de Ciência Política, 9., 2017, Montevideo. **Anais**. Montevideo: Associação Latino-americana de Ciência Política, 2017. Disponível em: <http://www.congresoalacip2017.org/arquivo/downloadpublic2?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czoNToiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSZPFIjtzOjQ6IjEzNDMiO30iO3M6MT0iaCI7czozMjoiNGUyOTVhZDk1YTMyNzIzZTVmNjY1Mjc2NWZhM2RiNWMiO30%3D>. Acesso em: 01 jan. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior regulação e emancipação. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 8, n. 2, 2003a. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003b.

_____. Avaliação da Educação Superior: Avanços e Riscos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 67-93, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71509904.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

DOSSE, F. O espaço habitado segundo Michel Certeau. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 15, n. 27, p. 85-96, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1373/1243>. Acesso em: 01 jan. 2018.

DOTTA, A. G. A estrutura e o financiamento da pós-graduação no Brasil no contexto do desenvolvimento do serviço público de educação. **A&C – R. de Dir. Administrativo & Constitucional**, Belo Horizonte, v. 14, n. 56, p. 229-245, 2014.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES-ISCTE**, Lisboa, n. 60, p. 1-24, 2009. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20_Duarte.pdf. Acesso em: 01 jan. 2018.

DURHAM, E. R. Autonomia Universitária – Extensão e Limites. **Série “Documentos de Trabalho”**, p. 1-48, 2005. Disponível em: <https://ufam.edu.br/attachments/article/2317/Artigo%20Autonomia%20Universit%C3%A1ria%20Eunice%20Durham.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1994.

_____. **Envolvimento e Alienação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Introdução à Sociologia**. Reimpressão. Lisboa: Edições 70, 2008.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FADUL, E. M. C.; SILVA, L. P. Retomando o debate sobre a Reforma do Estado e a Nova Administração Pública. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 32., 2008. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ENANPAD, 2008.

FARIAS FILHO, M.; GARCIA, R.; HERREROS, M. Institucionalização do planejamento na gestão universitária. **Revista GUAL**, v. 6, n. 3, p. 252-268, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2013v6n3p252/25430>.

Acesso em: 01 jan. 2018.

FÁVERO ET AL. **Análise de Dados**: Modelagem Multivariada para tomada de decisões. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FÁVERO, M. L. A. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 197-226, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10096>. Acesso em>: 01 jan. 2018.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

FISCHER, R. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2015.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Editora, 2008a.

_____. **A ordem do discurso**. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **Isto não é um cachimbo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b.

FRANK, R. H.; Cook, P. J. "Winner-Take-All" Markets. **Political Economy Research Group**: Papers in Political Economy, Londres, n. 18. Disponível em: https://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.br/&httpsredir=1&article=1017&context=economicsperg_ppe. Acesso em: 15 mai. 2018.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**. Brasília: IPEA, n. 21, p.211-259, 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89/158>. Acesso em: 15 mai. 2018.

GARCES, A., SILVEIRA, J. P. Gestão Pública orientada para resultados no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 3, n. 4, p. 53-77, 2002. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/294/300>. Acesso em: 15 mai. 2018.

GARCIA, R. C. Subsídios para organizar avaliações da ação governamental. **Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 23, p. 7-70, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/72/82>. Acesso em: 15 mai. 2018.

GIARD, L. História de uma pesquisa. In: CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano**: Artes de Fazer. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 9-31.

GODOY, V.; MACHADO, M. Planejamento estratégico na gestão educacional: uma ferramenta importante no processo decisório da instituição de ensino superior. **Intraciência**, Guarujá, n. 3, p. 32-85, 2011.

GOMES, A. M.; SILVA, A. L.; ARRUDA, A. L. Avaliação da Educação Superior no Brasil: discursos, práticas e disputas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 909-928, 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/9905/5900>. Acesso em: 15 mai. 2018.

GONZÁLEZ, S.; PAZ, I. Las Políticas educativas como textos y como discursos. El enfoque de Stephen Ball. In: TELLO, C (Org.). **Epistemologias de La política educativa**. Posicionamentos, perspectivas e enfoques. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 163-190.

GUJARATI, D.; PORTER, D. **Econometria Básica**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2011.

HAIR, J. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HOOD, C. Public service management by numbers: why does it vary? Where has it come from? What are the gaps and puzzles? **Public Money & Management**, v. 27, n. 2, p. 95-102, 2007.

HORTA, J. S. B. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10134/9375>. Acesso em: 15 mai. 2018.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a08n30>. Acesso em: 01 jan. 2018.

KAPLAN, C.; NAPOLI, P. La Categoría de capital cultural en Pierre Bourdieu para el análisis de políticas y las prácticas educativas. In: TELLO, César. **Epistemologias de La política educativa. Posicionamientos, perspectivas e enfoques**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 383-419.

KEER-PONTES, L. R. S et al. Uma Reflexão sobre o Processo de Avaliação das Pós-graduações Brasileiras com Ênfase na Área de Saúde Coletiva. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 83-94, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v15n1/v15n1a05.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

KERSTENETZKY, C. L. Políticas Sociais: focalização ou universalização?. **Revista de Economia Política**, v. 26, n. 4 (104), p. 564-574, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rep/v26n4/06.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

KING, Roger. Analyzing the Higher Education Regulatory State. **The centre for analysis of risk and regulation: Discussion Paper**, Londres, n. 38, 2006. Disponível em: <http://www.lse.ac.uk/accounting/assets/CARR/documents/D-P/Disspaper38.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

KUENZER, A.; MORAES, M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n93/27284.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

LAMONT, M. **How professors think**: Inside the curious world of academic judgment. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

LAZZETTA, O. Democracia, calidad de la democracia y democratización. **Revista debates**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p.139-150, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/debates/article/view/33463>. Acesso em: 01 jan. 2018.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LEVI-FAUR, D. The Global Diffusion of Regulatory Capitalism. **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, Philadelphia, v. 598, p. 12-32, 2005.

LECOURT, D. **Marxism and Epistemology**: Bachelard, Canguilhem and Foucault. Londres: NLB, 1975.

LIMA, S. **Um estudo sobre o programa de pós-graduação em educação da UFPE**. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Recife, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18388>. Acesso em: 15 mai. 2018.

LOVISOLO, H. R. A Política de Pesquisa e a Mediocridade Possível. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 97-114, 2003. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/360>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. “Levantando o sarrafo ou dando tiro no pé”: critérios de avaliação e qualis das pós-graduações em educação física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 23-33, set. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/7/13>. Acesso em: 01 jan. 2018.

LÜCK, H. A aplicação do planejamento estratégico na escola. **Gestão em Rede**, n. 19, p. 8-16, 2000. Disponível em: http://cedhap.com.br/wp-content/uploads/2013/09/ge_GestaoEscolar_01.pdf?iframe=yes&iframe=true. Acesso em 01 jan. 2018.

MACIEL, D; TEIXEIRA, R. Desafios para implantar uma gestão estratégica em organizações públicas. **Tecnologus**, Recife, n. 7, p. 1-8, 2012. Disponível em: http://www.unibratec.edu.br/tecnologus/wp-content/uploads/2013/10/tecnologus_edicao_07_artigo_04.pdf. Acesso em: 01 jan. 2018.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100227&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jul. 2018.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; SOARES, S. Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no brasil: mapeamento e reflexões. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 5, n.8, p.43-74, 2018. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/447>. Acesso em: 28 jun. 2018.

MAINARDES, J.; TELLO, C. A Pesquisa no Campo da Política Educacional: Explorando Diferentes Níveis de Abordagem e Abstração. **Education Policy Analysis**

Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, pp. 1-13, 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/downloadSuppFile/2331/383>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MANCEBO, D. Autonomia Universitária: Reformas Propostas e Resistência Cultural. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 8, n.15, p. 51-59, 1998.

_____. Trabalho Docente: Subjetividade, Sobreimplicação e Prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 74- 80, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a10v20n1.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MARINELLO, A. ET AL. O texto instrucional como um gênero textual. São Paulo: **the ESpecialist**, v. 29, n. especial, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/6205/4531>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MARTINS, A. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão da Literatura. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1875/1875.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MEDEIROS, H.; MELLO NETO, R.; CATANI, A. Saber estatístico e discurso estatístico: o não-dito e o clichê. **Crítica Educativa**, v. 1, n. 1, p. 133-146, 2015. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/viewFile/28/175>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MEDEIROS, M. **Avaliação da Pós-graduação no Brasil e produção intelectual: o “modelo Capes” de 1975 a 2002**. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5342>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MEDEIROS, S., RODRIGUES, M. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-240, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5774>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MELAZZO, E. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Tópos**, V. 4, Nº 2, p. 9 - 32, 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2253/2062>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MENDONÇA, A. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. In: simpósio nacional de história, 22., 2003, João Pessoa. **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM.

MEIS, L de. et tal. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Braz J Med Biol Res**, Ribeirão Preto, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bjmbr/v36n9/5306.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MELAZZO, E. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, v. 4, n.2, p. 9-32, 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/topos/article/view/2253/2062>. Acesso em: 15 mai. 2018.

MELLO, C.; CRUBELLATE, J.; ROSSONI, L. Dinâmica de Relacionamento e Prováveis Respostas Estratégicas de Programas Brasileiros de Pós-Graduação em Administração à Avaliação da Capes: Proposições Institucionais a partir da Análise de Redes de Co-Autorias. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 434-457, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v14n3/v14n3a04.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MOCELIN, D. Concorrência e alianças entre pesquisadores: reflexões acerca da expansão de grupos de pesquisa dos anos 1990 aos 2000 no Brasil. **RBPG**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 35 - 64, 2009. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/166>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MOREIRA, A. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/03.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MOTA JÚNIOR, W. **Os impactos do sistema ‘capes’ de avaliação sobre o trabalho docente na pós-graduação: o caso da UFPA**. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.
Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2822>. Acesso em: 01 jan. 2018.

MOTTA, F. Administração e participação: reflexões para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n. 2, p. 369-373, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

NEVES, L.; ALMEIDA, E. Qualidade e equidade na educação: a hipótese da curva de kuznets educacional. **A Economia em Revista**, v. 24, n. 1, julho de 2016.

OCDE. **Governance and quality guidelines in Higher Education**. Paris: OCDE, 2010.

_____. **Quality and Internationalization in Higher Education**. Paris: OCDE, 1999.

O'DONNELL, G. Democracia delegativa. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 31, n. 92, p. 25-40, 1991. Disponível em: <http://uenf.br/cch/lesce/files/2013/08/Texto-2.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Why the Rule of Law Matters. **Journal of Democracy**, v. 15, n. 4, p. 32-46, 2004. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/175988>. Acesso em: 01 jan. 2018.

_____. Revisando la democracia delegativa. **Casa del Tiempo**, Cidade do México, v. 4, n. 31, 2010. Disponível em: http://www.uam.mx/difusion/casadeltiempo/31_iv_may_2010/casa_del_tiempo_eIV_num31_02_08.pdf. Acesso em: 01 jan. 2018.

OLIVER, C. Strategic responses to institutional processes. **Academy of Management Review**, Nova York, v. 16, n. 1, p. 145-179, 1991.

OLIVEIRA, J. F. A política de ciência, tecnologia e inovação, a pós-graduação e a produção do conhecimento no Brasil. **Inter-ação**, Goiânia, v. 38, n. 2, p. 323-338, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/26107>. Acesso em: 01 jan. 2018.

OLIVEIRA; J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA; J. F. **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2011 (Série Educação Geral, Superior e Formação Continuada do Professor).

OLIVEIRA, I. B.; SGARBI, P. A invenção cotidiana da pesquisa e de seus métodos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 15-22, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n98/a02v2898.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ORTIZ, R. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

PECI, A.; PIERANTI, O. P.; RODRIGUES, S. Governança e newpublic management: convergências e contradições no contexto brasileiro. **Organizações & Sociedade**, v. 15, n. 46, art. 2, p. 39-55, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/osoc/v15n46/02.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

PERDICARIS, P. Alcances e limites da gestão para resultados: experiências brasileiras. In: Congresso CONSAD de Gestão Pública, 3., 2010, Brasília. **Anais**. Brasília: CONSAD, 2010. p. 1-29. Disponível em: http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_III_congresso_consad/painel_49/incentivos_para_o_alcance_de_resultados_experiencias_brasileiras.pdf. Acesso em: 15 mai. 2018.

PEREIRA, B. et al. O fordismoacadêmico na educação física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 43-57, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v32n2-4/04.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

PEREIRA, L. C. B. **A administração pública gerencial: estratégia e estrutura para um novo Estado**. Brasília: ENAP, 2001.

PINTO, T. **A Comunicação Organizacional e os Fenômenos de Identidade: a aventura comunicativa da formação da Universidade do Minho, 1974-2006**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação Teorias da Comunicação e da Informação) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8841>. Acesso em: 15 maio. 2018.

RAMOS, M.; SCHABBACH, L. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-294, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/7140/5692>. Acesso em: 15 mai. 2018.

RÉGIS, C. Anísio Brasileiro assume Fórum de Pró-Reitores. **Incampus**, Recife, dez. 2009, p. 7.

_____. Editais reforçam pesquisa e pós-graduação da UFPE. **Incampus**, Recife, maio 2009, p. 8.

REZENDE, F. Planejamento no Brasil: auge, declínio e caminhos para a reconstrução, em CARDOSO, J.C. **A reinvenção do Planejamento Governamental no Brasil**. IPEA: Brasília, 2011.

RIBEIRO, A. C. et al. Gestão por Resultados na Administração Pública: a implantação no núcleo estadual do Ministério da Saúde em Alagoas. In: Congresso Nacional de Excelência em Gestão, 6., 2011, Niterói. **Anais**. Niterói: UFF, 2011, p. 1-23. Disponível em: http://www.inovarse.org/sites/default/files/T11_0419_1595.pdf. Acesso em: 15 mai. 2018.

RIBEIRO, A. J. et al. Gerencialismo e Valor Público: um debate atual e necessário. In: Encontro de Administração Política, 4., 2013, Vitória da Conquista. **Anais**. Vitória da Conquista: UFBA, 2013, p. 1-14. Disponível em: <http://www.uesb.br/eventos/encontroadministracaopolitica/artigos/EAP040.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

RIBEIRO, L. M., PEREIRA, J. R., BENEDICTO, G. C. As Reformas da Administração Pública Brasileira: Uma Contextualização do seu Cenário, dos Entraves e das Novas Perspectivas. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração, 37., 2013. Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: ENANPAD, 2013.

RIBEIRO, R. J. Solidariedade e cooperação na avaliação da pós-graduação. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_06_09_07.pdf. Acesso em: 28 jan 2018.

RODRIGUES, L. O. C. Publicar Mais, ou Melhor? O Tamanduá Olímpico. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 35-48, 2007. Disponível em: www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42092. Acesso em: 01 jan. 2018.

SALIONE, B. Administração Pública por resultados e os contratos de gestão com as organizações sociais: o uso do *balanced scorecard* como ferramenta de avaliação de desempenho. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Direito, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-09122013-112256/pt-br.php>. Acesso em: 01 jan. 2018.

SANTOS, B. Os processos da globalização. In: SANTOS, B. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, E. **UFPE – Instituição, Gestão, Política e seus bastidores**. Recife: Editora Universitária, 2012.

SANTOS, A.; AZEVEDO, J. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SANTOS, S.; NASCIMENTO, E. O gênero edital e suas características linguístico-discursivas: para além dos manuais de redação. **Revista do**

Secretariado Executivo, Passo Fundo, n. 7, p. 133-143, 2011. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/ser/article/view/2331>>. Acesso em 20 fev. 2014.

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v.8, n.2, p.4-17, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 01 jan. 2018.

SEGATTO, C.; ABRUCIO, F. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Rev. Serv. Público**, Brasília, v. 1, n. 68, p. 85-106, 2017. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/23743/000400484900005.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SERRA, A. **Modelo aberto de gestão para resultados no setor público**. Natal: SEARH/RN, 2008.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” - É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382>. Acesso em: 01 jan. 2018.

SHAKIR, M. The selection of case studies: Strategies and their applications to IS implementation cases studies. **Res. Lett. Inf. Math. Sci.**, n. 3, p. 191-198, 2002. Disponível em: https://mro.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/4373/The_Selection_of_Case_Studies-Strategies_and_their_Applications_to_IS_Implementation_Cases_Studies.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 jul. 2018.

SHIROMA, E.; CAMPOS, R.; GARCIA, R. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>>. Acesso em 20 fev. 2014.

SILVA, A. F. O Conselho Nacional de Educação e as Políticas de Privatização da Educação Superior no Governo de FHC. **Inter-ação** (Goiânia), Goiânia, p. 75-98, 2005.

SILVA, A. L.; GOMES, A. M. Avaliação institucional no contexto do SINAES: a CPA em questão. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 16, n. 3, p. 573-601, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a05.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SILVA, C. O. Qual o destino dos programas 3 e 4? A pergunta que não quer calar... **CLINICS**, São Paulo, v. 65, n. 1, p. 118-119, 2010a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/clin/v65n1/19.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SILVA, F. et al. Tornar-se e deixar de ser diretor: a experiência de professores em uma universidade federal do centro-oeste. **RACE**, Florianópolis, n. 13, p. 123-150, 2014. Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/race/article/view/3755/html_24. Acesso em: 01 jan. 2018.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, 2010b. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

SILVA, M. L. A avaliação na educação superior pós LDB 9.394/96: questões normativas. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v.18, n.1, p. 65-78, 2016.

SILVEIRA, A. Nota 6 para sete programas de pós-graduação da UFPE. **Incampus**, Recife, dez. 2013, p. 7.

_____. UFPE implanta Sistema Financiar para auxiliar pesquisadores. **Incampus**, Recife, dez. 2013, p. 8.

SOMA, N.; ALVES, A.; YANASSE, H. O Qualis periódicos e sua utilização nas avaliações. **RBPG**, Brasília, v. 13, n. 30, p. 45 - 61, 2016. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1128>. Acesso em: 01 jan. 2018.

SOUZA, C. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **RBCS**, v. 18, n. 51, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n51/15983.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

SOUTO MAIOR, H. P. **Para uma história da sociologia em Pernambuco: a pós-graduação (1963-2004)**. Recife: Editora Universitária, 2005.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. O que mudar na avaliação da Capes?. **RBPG**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/38>. Acesso em: 01 jan. 2018.

STEINER, J. E. Qualidade e diversidade institucional na pós-graduação brasileira. **Estud. av.**, São Paulo, v. 19, n. 54, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n54/18.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1209>. Acesso em: 15 mai. 2018.

TELLO, C. La enseñanza de la Política Educativa y la formación de investigadores en el campo. Entre las matrices históricas y la episteme de época. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 24, n. 55, p. 125-151, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/2169/1586>. Acesso em: 01 jul. 2018.

THEIS, I. ET AL. Produção de Conhecimento no Contexto Brasileiro: Perspectivas De Instituições Emergentes. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 2, n. 3, p. 444-460, 2007. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/756/632>. Acesso em: 1 jan. 2018.

THERBORN, G. **Ideología del poder y el poder de la ideología**. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1989.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n.1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v40n1/v40n1a03.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2018.

TREVISAN, A.; BELLEN, H. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração Pública**, v. 3, n. 42, p. 529-550, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n3/a05v42n3.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2014.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação – 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-aEduca%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculoxxi-visao-e-acao.html>. Acesso em 20 fev. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Recife: Editora Universitária, 2010, 79p. Disponível em: http://www.ufpe.br/proplan/images/planejamento/pdi_verso_%20aprovada_%20pelo_%20conselho_%20universitario.pdf. Acesso em 20 fev. 2014.

_____. **Planejamento Estratégico Institucional**. Recife: Editora Universitária, 2003, 27p. Disponível em: http://www.ufpe.br/proplan/images/Planejamento_Estrategico_InstitucionalUFPE.pdf. Acesso em 20 fev. 2014.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 6/85**. Recife: UFPE, 1985.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 1/90**. Recife: UFPE, 1990.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 3/98**. Recife: UFPE, 1998.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 7/04**. Recife: UFPE, 2004.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 10/08**. Recife: UFPE, 2008.

VERHINE, R.; DANTAS, L. Reflexões sobre o sistema de avaliação da capes a partir do V plano Nacional de pós-graduação. **R. Educ. Públ.**, v. 18, n. 37, p. 295-310, 2009. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/481/414>. Acesso em: 01 jan. 2018.

WEBER, S. Avaliação e regulação da educação superior: conquistas e impasses. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1247-1269, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/11.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2018.

YAMAMOTO, O ET AL. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel?. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 727-750, 2012. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/364/307>. Acesso em: 01 jan. 2018.

ZIZEK, S. O espectro da ideologia. In: _____ (org.). **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.