

AS CONDIÇÕES DE ESCRITA PARA EGRESSOS DOS MESTRADOS

Osmar de Souza Universidade Regional de Blumenau-FURB

Introdução

A pós-graduação *stricto sensu* amplia-se no Brasil, de modo muito particular na Educação, classificada pelos órgãos avaliadores, na grande área das Ciências Humanas. Ao se expandir, fecham-se os mecanismos de controle, de avaliação, neste caso protagonizados pela CAPES. Emergem atualmente notícias de que a CAPES será responsável também pela avaliação em outras instâncias, graduação e possivelmente no ensino fundamental. Neste relatório, centra-se atenção nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, mas num item que a CAPES considera que é a atuação dos egressos. Faz parte dos critérios da ficha de avaliação dos programas saber onde se encontram os egressos de Mestrado e Doutorado. No caso presente, somente mestrados, porque o projeto previa analisar os egressos de três programas em Santa Catarina. Como só a UFSC oferece doutorado, nivelou-se apenas a este patamar de formação acadêmica. Por isso, em parte deste relatório faz-se uma revisão crítica da própria compreensão de avaliação da CAPES, para depois se ater à análise dos resultados da pesquisa, neste caso, às condições de escrita.

O coordenador da pesquisa acumula recomendações da área desde 2003, quando coordenou por quatro anos o PPGE da Universidade Regional de Blumenau (FURB). Ressalve-se que este já auxiliou na gestão anterior, acompanhando as atualizações encaminhadas pela área, em sucessivos encontros, com o representante da área na CAPES. Neste período, aconteceram duas avaliações trienais, a de 2004, que compreendeu o período 2001-2003 e a de 2007, que abrangeu 2004 a 2006. É deste último lugar histórico que se quer falar, porque do anterior pôde-se acompanhar somente por eventuais publicações, mas não se viveu um processo por dentro. É inegável que uma pedagogia para entender a avaliação estabelecida pela CAPES se estabeleceu e com isso seus conflitos. É neste contexto que surge o item lexical “indução” nos debates acadêmicos no Brasil, a ser compreendido adiante. E nessa indução os egressos são intimados a publicarem, isoladamente, ou com seus orientadores. Essa discussão ganhou mais força no último triênio. No primeiro, ateu-se mais a questões de definição da área e suas exigências, por exemplo, para aceitar quem poderia ou não ser professor de programas de pós-graduação em educação. É daquele lugar histórico que surge a exigência dos 75% de doutores em educação.

A questão central que se quer problematizar nesta parte inicial do artigo é que os programas foram induzidos a compreender as exigências da CAPES, mas se têm dúvidas sobre se a CAPES, pelos seus avaliadores, pelos seus representantes, pelo CTC, consegue entender o que os programas efetivamente fazem, para atender às demandas de quem os procuram, assim como das comunidades a que atendem. Como isso se materializa nas avaliações trienais, nos pareceres? Seriam questões para outras publicações. Para este texto, elege-se as condições de escrita dos egressos, porque suas publicações acabam tendo um peso para os programas. Em termos de delimitação da pesquisa, da qual este artigo emerge, problematiza-se, por exemplo, a questão de que egressos podem não estar publicando, mas desempenhando funções relevantes em sistemas públicos ou mesmo privados. E essas informações nem sempre chegam ao conhecimento dos programas, porque os sujeitos, por exemplo, não atualizam os currículos, o conhecido LATTES. Este documento foi uma das fontes privilegiadas na pesquisa, de onde deriva a questão da escrita.

1- Uma revisão da situação problema

O artigo inicia com uma rápida visita aos periódicos e publicações em eventos da Educação em que a avaliação da pós-graduação ou esta mesma esteve em pauta. Em seguida, retoma-se a questão da pesquisa, comentando o que foi encontrado, neste caso o que diz respeito às condições de escrita.

A ficha de avaliação da CAPES, em periódicos anteriores a 2004-2006, era extensa. Sofreu alterações neste último triênio e, por pressões de algumas áreas, entre elas a Educação, incluiu-se “inserção social”. As avaliações deste quesito, no entanto, gerou uma série de discussões que põem em cheque a compreensão que se tem, ou, no mínimo, conflita com os debates anteriores, principalmente, no EDUFORUM e no GRUPO GESTOR, em reuniões protagonizadas pela ANPED. Antes, porém, convida-se o leitor a conhecer antecedentes da atual ficha. Para isso, encontraram-se dois autores que viveram dois períodos trienais anteriores, como representantes da área da Educação, na grande área de Ciências Humanas e no CTC, Horta e Moraes (2005).

Os autores elegem como objeto definições da área restrita e da grande área para consolidar posições junto ao CTC. Centram atenção nas avaliações de 1996 para cá, a partir do que a avaliação da CAPES privilegia a noção de programas em oposição a mestrados/doutorados isoladamente. Ao privilegiarem programas, ingressa-se na lógica da “excelência”, com a conseqüente inserção internacional. Avaliam-se a organicidade dos programas em termos de linhas, projetos, estruturas curriculares, dissertações, teses e conseqüentes publicações. É dentro desta lógica que se procura saber da produção de egressos. Fica implícito no documento orientador para os coordenadores de programas que se são formados mestres, formam-se pesquisadores. O que se constatou é que este desdobramento ganha pouca visibilidade nos exames dos currículos e nas entrevistas obtidas com egressos dos três programas.

Historizam as tensões entre o CTC e a área, principalmente motivado pelo rebaixamento de programas que haviam obtido nota 6, em período anterior, afetando a Educação. Entre muitos pontos levantados pelos autores, apontam o que chamam círculo vicioso da pós-graduação brasileira, em que docentes de programas com alto conceito dedicam-se há mais tempo à produção científica, por conseqüência, tornam-se competitivos na obtenção de financiamento, mas formam menos alunos, demoram para titulá-los e perdem alunos por abandono e por desligamento. Na presente pesquisa, constata-se um problema em relação à Universidade pública federal pesquisada: a página do programa omite informações sobre egressos anteriores a 2006, o que não acontece com as duas outras universidades que não são federais.

Destacam também uma tensão vivida entre os representantes da área e os do CTC quanto a uma suposta relação simétrica entre a quantidade de programas de pós-graduação em Educação e a baixa qualidade do ensino. Sobre isso objetam, a qualidade da vida social, pelo qual outras áreas respondem, não padeceria de impasse semelhante?

Outra questão levantada diz respeito à escala adotada pela CAPES. Para eles, a avaliação é “ordinal” de 1 a 5, com uma multiplicidade de critérios para atribuição dos conceitos finais. Mas no caso de programas 6 e 7 redireciona-se o foco, desconsiderando os indicadores do programa em favor dos grupos de pesquisa e sua produtividade. Isso se assenta num pressuposto de que todo pós-graduando teria de ser pesquisador o tempo todo. Suspeita-se que, mesmo as universidades federais, no caso a de Santa Catarina, não conseguem garantir isso, porque, ao retornarem a seus campos de origem, aparecem outras exigências aos mestrados e mesmo aos doutorandos. A ausência de atualização do LATTES é uma evidência disso. Avaliar egressos, neste lógica significaria saber o que têm publicado. Em caso positivo, isso implicaria desdobramento do trabalho desenvolvido? E não poderia o sujeito publicar novos textos, sem vinculação a seu projeto?

A grande área das ciências humanas nestes dois triênios consegue uma virada para substituir “inserção internacional” por “padrão internacional”, ainda que continue havendo compreensões pouco objetivas do que isso significaria.

Pelo visto, o artigo de Horta e Moraes, porque seus autores viveram os processos no período por dentro, tocam a avaliação da CAPES na sua incongruência entre manter uma simetria desejável pelas áreas em geral e as especificidades da grande área, na qual a Educação se insere. Problematizam também uma compreensão muito cara à avaliação, os critérios. Estes padecem de uniformidade, o que, por si só, põe à deriva o próprio conceito de simetria. Além disso, pode-se acrescentar outra incongruência, a da disparidade entre os programas, em termos regionais, em tempos de consolidação, em termos de mobilidade de alunos e professores.

O pressuposto que subjaz a essa reflexão é o de que, ao formar mestres formam-se sujeitos capazes de escrever e garantir na escrita qualidade para publicação. Mas, salvo melhor juízo, corre-se o risco de uma generalização perigosa e pouco evidente, pelo que a pesquisa denotou.

Kuenzer e Moraes (2005) refletem e criticam as “mudanças induzidas” pela avaliação da CAPES, nos últimos triênios, alterando o perfil da pós-graduação *stricto sensu*, de formação docente para o Ensino Superior, para a formação de pesquisadores. Para que os leitores entendessem a mudança, as autoras fazem uma retrospectiva dos vários planos nacionais de pós-graduação, do primeiro ao último PNPG. Mostram que uma primeira indução foi financeira e surge nos anos 70, e passa a ser considerada uma questão de Estado. Naquele momento é a formação docente a meta. Nos programas de então privilegiavam-se disciplinas formativas e a pesquisa se restringia à etapa final, para a elaboração da dissertação.

Para as autoras, ainda, no II PNPG, traz a cultura da avaliação dos pares, mas ainda não altera o perfil dos programas. O III PNPG surge nos debates políticos e acadêmicos da autonomia universitária, quando da “abertura política” do país. O pano de fundo é a autonomia nacional, entendida, então, como condição para o desenvolvimento. Há um esboço na direção da pesquisa, nos programas, mas a formação para a docência ainda é hegemônica. Segundo elas, é a partir de 1996 que a pesquisa passa a ser a centralidade nos programas de pós-graduação e a ficha de avaliação era a visibilidade disso. Apesar disso, advertem, o papel “indutor” do Estado prevalece. E concluem que dois problemas permanecem, apesar desta mudança de perfil: prevalência de avaliação quantitativa, só se avalia o que pode ser mensurado e um verdadeiro surto produtivista, porque o que conta é publicar. Nesta lógica, põem em cheque os diferentes QUALIS, de periódicos, de eventos e de editoras. É nesta lógica que se problematiza neste artigo. São poucos os egressos que se definem como pesquisadores, após a defesa.

Desses dois artigos, depreende-se que a indução até conta com os pares da área, mas acaba chegando aos destinatários, professores e alunos de forma conflituosa com o que buscam os sujeitos. Pelo perfil dos alunos que procuram os programas, com exceção daqueles que já experimentaram pesquisa, como bolsistas de iniciação científica, ou em TCCs, a grande maioria estranha esta indução. Provavelmente, poucos ainda têm como perspectiva a docência no Ensino Superior. Muitos querem mesmo e é ampliar conhecimentos teóricos para o ensino. Então, a docência retirada na indução política do Estado choca com a formação do pesquisador. Mas o Estado, pela CAPES, já dá sinal de reconhecimento disso, prova está no debate entre Mestrados acadêmicos e profissionalizantes. Este debate ainda não ocorre em termos de doutorado. Embora esse debate seja real, permanecem alguns conflitos não resolvidos, por exemplo, a forma de avaliação dos dois programas, se valem ou não os mesmos critérios. As condições de escrita para cada uma das modalidades parecem diferentes.

Duarte (2006), tendo como referência o processo de avaliação da CAPES centraliza suas reflexões no conceito de intelectual, deslocando então o debate para o sujeito na pós-graduação, mestrado e doutorado. O conceito de intelectual com que trabalha segue a perspectiva gramsciana, pelo entendimento de que esse intelectual deveria marcar posição na divisão social do trabalho. Para o autor, a produção de conhecimento na pós-graduação tem a perspectiva de universalizar as construções históricas por meio de sistemas educacionais, que seguem as lógicas políticas dos indutores, nem sempre os protagonistas dos processos. Traz o debate ancorado nas teorias críticas, a partir das quais se reivindica que o conhecimento produzido passa pela crítica

dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento. Defende que o intelectual crítico traz a marca da contradição entre humanização e alienação.

Objeta que a redução de tempo na formação de Mestres e doutores põe em cheque o que se esperaria da pós-graduação a de uma escola que universalize a apropriação mais elevada e desenvolvida do conhecimento humano e que foge de uma lógica utilitarista que a indução, pela avaliação, acaba reduzindo. Uma visibilidade disso, constata, é que, quando a pós para alguns alunos representa um fardo, a relação do intelectual com a esfera não cotidiana não se torna uma mediação duradoura entre a pessoa e sua vida cotidiana. Por isso, emergem pesquisas atualmente, ainda sem resultados mais amplos, do lugar ocupado por egressos e de suas posturas enquanto pesquisadores ou como apenas professores. Apoiado em Marx e Engels, conclui que o intelectual crítico em educação deva questionar a lógica social que reduz a nada nossos cálculos. Que reflexos isso tem para a escrita, no caso de egressos? Isso vai além do que a pesquisa pretendeu.

Axt (2004) focaliza os indicadores de produtividade do pesquisador, os indicadores do QUALIS da área e a taxa de banca do CNPq. Na reflexão, toma como ponto de partida as avaliações pelos pares de cada área. A exemplo de Duarte, elege o sujeito, até certo ponto em sua intelectualidade, mas sem o viés político crítico. Reflete muito mais as consequências, que não deixam de ser políticas, geradas nos sujeitos no que chama “estraçalhamento” do sujeito. Trata-se então de consequências da indução, em três dimensões: no interior dos programas pela exigência de atingir os índices de qualidade; na instituição, porque, se atua em dois programas precisa atingir indicadores nos dois e no interior do grupo de pesquisa pelas assimetrias nas distribuições de bolsas do CNPq. Mas um percentual significativo de egressos escapam ao levantamento de dados, porque sequer conseguem bolsas. Como exigir e porque exigir desses que continuem produzindo após suas defesas?

2- Reflexões a partir da pesquisa

Neste artigo, reconhece-se a relevância das avaliações, mas defende-se a autonomia dos PPGes, o estilo do pesquisador; defende avaliações descritivas, qualitativas, sem *rankings* que valoriza a história dos programas; que os programas sejam escutados e tenham voz. A autonomia e autoria dos pesquisadores podem ser garantidas, pelo que se analisa nos currículos e nas respostas, mas a continuidade nas pesquisas aparece como pouco provável, pelas condições de trabalho dos mestres.

O artigo de Axt reforça a dúvida levantada no início da pesquisa, se a CAPES consegue entender os programas. É dada voz, no caso específico aqui tratado, pela qual o programa informa suas produções escritas, após as conclusões, apresenta-se como um critério muito complexo.

No que diz respeito ao objeto aqui tratado, o que a CAPES parece desconhecer é o perfil dos egressos, que passa por aquilo que os traz à pós-graduação. Muitos mestres egressos dizem ter ido ao Mestrado para aperfeiçoamento profissional, para atingir pontos nos planos de carreiras, nos sistemas de ensino, mas raramente se referem a pesquisadores. Quando questionados sobre a situação pós-defesa, levantam um conjunto de obstáculos que os afastam da vida acadêmica, como pesquisadores.

Hortale (2003), no artigo, que focaliza a avaliação da CAPES, em períodos anteriores, da comunidade discursiva da saúde, traz contribuições e reflexões que afetam as demais áreas. Trata-se de um olhar de fora, ou seja, como avaliadores estrangeiros avaliam o modelo CAPES.

Segundo a autora, os avaliadores estrangeiros consideram o modelo vigente até 2003 objetivo no todo, mas subjetivo ao mencionar pontos fracos e fortes do programas. Para aqueles consultores, a unidade base de avaliação é o Programa, numa área e se estabelece avaliação comparativa, naquela área. Os dados se atêm a “recursos humanos” e “produção científica”, e visam à pesquisa

e à excelência. Pelo pressuposto, o sujeito que se forma em programas de pós-graduação stricto sensu teria de ser competente em termos de divulgação científica e na excelência de seus produtos.

Para tais consultores, os critérios vigentes à época, que não mudaram na essência no último triênio, são insensíveis à variação de quantidade de alunos por programas. O que significa um programa que admite a cada ano 5 alunos em oposição ao que permite 40, com um quadro de professores similar? Programas como os mantidos pela UNIVALI e FURB, para se manterem, admitem um número grande de alunos que vão desembocar depois de dois a três anos num contingente de mestres, que na proporcionalidade não garantem o equilíbrio da produção discente, dada a variedade de perspectivas dos sujeitos.

Como pontos frágeis do modelo de então e também ainda insolúveis, os consultores mencionam: a) não há avaliação *in loco*; b) a avaliação é feita pelos pares numa semana; c) o resultado final é expresso por uma nota.

Para eles, três princípios deveriam orientar as avaliações: veracidade, coerência, justiça, com ênfase neste último, porque uma avaliação injusta afeta o programa interna e externamente, inter e intra-institucional, poder-se-ia acrescentar. Por que um programa seria penalizado, no caso de egressos que assumem funções administrativas na escola, ou em sistemas de ensino, inibindo suas publicações?

Constatam ainda que é um modelo mais voltado para a pesquisa e pouco para a qualidade de ensino. Nos países europeus, privilegiam-se três dimensões na avaliação: a) auto-avaliação (que a CAPES solicita, mas se tem pouca visibilidade de como os pares consideram); b) avaliação interna dos pares (que a CAPES estabelece e que acaba sendo decisiva no encaminhamento para a CTC) e c) avaliação externa por agências independentes. No tempo histórico referenciado neste relatório, esta prática ainda não está presente nas avaliações trienais da CAPES.

3- As condições de escrita no campo da educação

A Anped (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação) constitui um espaço de socialização e publicização do que tem sido objeto de pesquisa em seus diferentes GTs. Para o tema que se aborda neste relatório, o GT que seria mais oportuno encontrar pesquisas é o GT 11 Políticas de Ensino Superior. Consultando as três últimas reuniões, 2005, 2006 e 2007, encontraram-se os seguintes trabalhos: Hostins (2007), Meneghel, Robl e Wassen (2007), Machado e Bianchetti (2006) e Machado e Alves (2005).

Hostins (2007) pesquisa programas considerados de padrão internacional no período 1998-2003. Estabelece um recorte em ementas, bibliografias e constata uma primazia da ontologia no processo de conhecimento da realidade em oposição à epistemologia. Poder-se-ia cotejar esta compreensão com a que Duarte, anteriormente sumarizado, postula para o intelectual que atua na pós-graduação. A ausência da epistemologia apontaria para que epistemologia, social? O que significaria formar um mestre que, depois não consegue condições de continuar escrevendo, publicando?

Meneghel, Robl e Wassen (2007) focalizam os programas de excelência em oposição aos programas emergentes e periféricos. Concluem pela dificuldade de mensurar o compromisso social da produção científica em educação, propondo que se repensem critérios de avaliação e de seus impactos na sociedade, além de políticas de financiamento que estimulem a produção de conhecimento com inserção social.

A compreensão, no entanto, de “inserção social”, sinalizada no artigo, vai numa direção distinta daquela prescrita nos pareceres dos pares, no último triênio. Conflita também com o perfil de pós-graduandos em programas do que os autores definem como periféricos, nomeadamente quanto ao foco na pesquisa, em oposição à docência. Se o reconhecimento da pesquisa, como

Kuenzer e Moraes, já mencionadas, constatarem é um fato para os avaliadores, a visibilidade disso parece problemática por parte de quem procura os programas. Muito menos visível se torna no exame dos currículos dois ou três anos após as defesas.

Machado e Bianchetti (2006) elegem pesquisadores *seniors*, como sujeitos de investigação, em programas consolidados. Mas a problemática é o impacto das mudanças paradigmáticas implementadas pela CAPES em meados da década de 90, ao modificar o modelo de avaliação e as metas do sistema de “ formação de professores” para as IES, à formação de pesquisadores. O debate fica entre a indução dos órgãos de avaliação e financiamento e autonomia dos programas.

Machado e Alves (2005), a partir de duas pesquisas e torno dos egressos de PPGes consolidados e a formação de pesquisadores, respectivamente, tecem reflexões em torno do que se espera de programas de pós-graduação *stricto sensu*, em Universidades comunitárias ou particulares, que atendem a públicos em municípios menores, comparativamente aos grandes centros. O texto estabelece interconexões entre propostas de políticas nacionais para a pós-graduação e/ou para a pesquisa, nem sempre entendidas como implicadas em documentos oficiais e vários autores que se debatem sobre questões não resolvidas. Uma delas é a não diminuição das diferenças entre as regiões, neste caso, ligadas às pós-graduações. Historizam também a pós-graduação dentro de uma perspectiva em que o aspecto econômico, tecnológico orienta o que se poderia esperar dos pesquisadores.

No que diz respeito especificamente à avaliação desenvolvida pelo sistema CAPES, as autoras consideram que se deva compreender pela lógica do poder controlador do Estado. Constatam que a eficácia da ação indutiva da CAPES se estabelece pelo princípio da punição e premiação. Para as autoras, reconhecem-se as avaliações, mas poderiam se orientar por princípios formativos e socializadores. Neste caso, poderiam ser ferramentas estratégicas para as instituições que mantêm os programas. Poder-se-ia perguntar, por que programas de universidades não federais, que contam com uma lógica diferente, seriam penalizados pela não produção dos egressos?

Nesta revisão a que se procedeu, nota-se ausência de trabalhos que discutam o papel dos egressos, seus desafios para a instituição e para o próprio sujeito. Consultaram-se dois GTs da Anped, o GT 05 Estado, Política Educacional e o GT11 Política de Educação Superior para verificar se nos últimos três anos foram apresentados algum trabalho que elegesse o egresso como foco. Nenhum trabalho foi encontrado. Fomos para os sites de buscas, também não foram encontrados trabalhos com a delimitação aqui estabelecida. Este levantamento acaba justificando a pesquisa, pela lacuna a que preenche.

Conclusões

Os resultados da pesquisa apontam que nas três universidades há culturas diferentes quanto à visibilização dos egressos e até de seus produtos. Enquanto os programas de pós-graduação *stricto sensu* da Univali e da Furb permitem, em seus sites, a identificação dos egressos, os títulos das dissertações, datadas desde 2002, da UFSC só foi possível de 2006. Em comum, nos três programas pesquisados, constata-se que a grande maioria termina a sua vida acadêmica no Mestrado. Termina não só em termos de cumprimento de exigências, como impede visibilidade da continuação da pesquisa ou de desdobramentos em forma de apresentações em congressos e revistas especializadas. Outro dado importante, ausência de publicações em outras línguas. Isso se constata na verificação dos *lattes*, mas também pelas respostas dos que responderam aos questionários.

Da UFSC, obteve-se consulta ao currículo *Lattes* de 28 egressos. Desses, 24 mantinham os currículos atualizados em 2008, quando da realização da consulta; 4 só tinham atualizado até 2007. Da Univali, consultaram-se 42 currículos de egressos. Desses, 18 estavam atualizados em

2008, 12 foram atualizados até 2007 e 12 não foram encontrados no site do CNPq. Da FURB, foram investigados 73 currículos. Desses, 23 estavam atualizados em 2008; 37 foram atualizados até 2007 e 23 não foram encontrados no site do CNPq.

Como impacto, talvez, a pesquisa ofereça aos programas desafios para manter continuidade de trabalhos com os egressos, o que ultrapassa as decisões de programas, no caso da UNIVALI e da FURB, UFSC, porque implica ações políticas das Universidades de criar condições e atração para os egressos não se afastarem dos programas em que se formaram. Os resultados permitem também refletir sobre o sentido dos mestrados para a grande maioria dos egressos. Embora não constituísse objeto desta pesquisa e deste artigo, lança-se uma suspeita de que é uma questão mais de ascensão profissional, nas redes públicas, do que uma questão de formação de pesquisador. Se esta suspeita se efetivar, entra em contradição com a política da CAPES e daquilo que vem sendo publicado em revistas especializadas e em programas que se voltam para o ensino superior, especificamente para a pós-graduação *stricto sensu*.

O maior problema encontrado foi no programa da Universidade Federal de Santa Catarina, em duas frentes: não há no site informações de egressos anteriores a 2006. Isso limitou para esta instituição o contato com egressos. O segundo problema encontrado foi na disponibilidade de pessoas do programa da UFSC atender aos pesquisadores auxiliares, o que limitou o contato com sujeitos daquela instituição.

Deduz-se, então, que as condições de escrita de egressos ainda merecem melhor investigação e talvez venha a se constituir num foco para os pesquisadores, não só da área de educação. Desconhece-se qualquer pesquisa que tenha investigado este objeto em outras áreas.

REFERÊNCIAS

- AXT, M. O pesquisador frente à avaliação na pós-graduação: em pauta novos modos de subjetivação. *Psicologia e Sociedade*. 16 (1): 69-85, 2004.
- DUARTE, N. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. *Perspectiva*. V. 24, n.1, p. 89-110, jan/jun. 2006.
- FERRARO, A. A Anped, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. *Revista Brasileira de Educação*. N. 30, set-dez. 2005.
- HORTA, JS; MORAES, MCM. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área da educação à grande área das ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*. N. 30, set/dez. 2005.
- HORTALE, VA. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. *Caderno de saúde pública*. V. 19, n. 6, Nov/dez.2003.
- HOSTINS, RCL. Formação de pesquisadores na pós-graduação, embates ontológicos e epistemológicos. *Caxambu*, 30 Anped. Gt 11, 2007.
- KUENZER, AZ e MORAES, MCM. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. *Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v.26, n.93, p. 1341-1362, set/dez. 2005.
- MACHADO, NA. BIANCHETTI, L. Orientação de teses e dissertações: individual e/ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. *Caxambu*, 29 Anped. Gt 11, 2006.
- MACHADO, AMN; ALVES, V. Caminhos ou (dês)caminhos da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil. *Caxambu*, 28 Anped, GT 11, 2005.
- MENEGHEL, SM;ROBL, F;WASSEN, J. Perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação. *Caxambu*, 30 Anped, GT 11, 2007.
- NEVES, RB. Avaliação de programas de pós-graduação: proposta baseada na integração ELECTRE, SWOT e sistema CAPES. *S e G Revista Eletrônica*. 1(3), p. 276-298, set/out. 2006