

Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



Jordânia Lira da Costa

Repercussões da avaliação da Capes no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da ENSP

Rio de Janeiro
2019

Jordânia Lira da Costa

Repercussões da avaliação da Capes no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da ENSP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: Políticas Públicas, Gestão e Cuidado em Saúde

Orientador: Dr. Gideon Borges dos Santos

Rio de Janeiro
2019

Catálogo na fonte
Fundação Oswaldo Cruz
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde
Biblioteca de Saúde Pública

C837r Costa, Jordânia Lira da.
Repercussões da avaliação da Capes no Programa de Pós-
Graduação em Saúde Pública da ENSP / Jordânia Lira da Costa. --
2019.
113 f. : il. color. ; graf. ; tab.

Orientador: Gideon Borges dos Santos.
Dissertação (mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Escola
Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2019.

1. Educação de Pós-Graduação - tendências. 2. Avaliação
Educativa - normas. 3. Saúde Pública. 4. Estratégias. I. Título.

CDD – 23.ed. – 378.199

Jordânia Lira da Costa

Repercussões da avaliação da Capes no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da ENSP

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Saúde Pública. Área de concentração: Políticas Públicas, Gestão e Cuidado em Saúde

Aprovada em: 30/04/2019

Banca Examinadora

Dra. Tatiana Vargas de Faria Baptista
Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca / Fundação Oswaldo Cruz

Dra. Virginia Alonso Hortale
Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca / Fundação Oswaldo Cruz

Dr. Gideon Borges dos Santos (Orientador)
Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca / Fundação Oswaldo Cruz

Rio de Janeiro

2019

*Ao amigo Evandro Jorge Neri (in memorian), que um dia
almejou trilhar por este caminho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a fonte da vida e da esperança...

À minha família, por todo o apoio que encontrei para a realização deste trabalho. Aos meus pais, pelo exemplo de garra e força, e que, apesar da baixa ou quase nenhuma instrução que receberam, sempre priorizaram a educação em nossa família. À minha irmã, por ser uma grande incentivadora, mesmo na distância física que hoje driblamos. E à minha filha, Manuella, razão da minha força de vontade por dias melhores.

Aos amigos que ganhei de presente no Mestrado. O nosso convívio foi marcante e fundamental para amenizar as dificuldades percorridas.

Aos coordenadores e professores do curso, que muito acrescentaram em minha formação.

Aos chefes Lúcia Dupret, Rafael Arouca e Cecília Barreira, agradeço o incentivo e acolhimento recebido de vocês.

A todos os integrantes da equipe SECA, pelo carinho, ajuda e torcida na construção de um trabalho exitoso.

Às professoras Tatiana Wargas e Virginia Hortale, pelas valiosas contribuições na banca de avaliação deste trabalho.

Ao meu orientador Gideon Borges, pela capacidade que tem de estimular o conhecimento, de trazer inquietudes e questionamentos que me aprimoram. Obrigada por ser acolhedor, por me apresentar caminhos que um dia pensei não ser possível trilhar. Agradeço, ainda, toda a sua disponibilidade e atenção na construção deste trabalho.

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu...”
(Trecho da música Trem Bala – autoria: Ana Vilela)

RESUMO

A avaliação é uma temática que não se limita ao campo educacional, alcança espaço nas diferentes áreas, desde a produção de um bem, como a implementação de políticas públicas, até a satisfação de um serviço oferecido aos consumidores. Quando se trata da avaliação dos cursos de pós-graduação realizada pela Capes, além de atuar na certificação da qualidade deste nível de ensino e distribuir recursos financeiros, ela pode suscitar contradições frente ao projeto formativo no interior das instituições de ensino. A presente pesquisa tem o objetivo de analisar as repercussões que a avaliação da Capes gera no âmbito da gestão do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da ENSP, tomando como referência o período de 2004-2012. Em um estudo de caráter descritivo, foram realizadas seis entrevistas com ex-coordenadores do Programa e levantados documentos institucionais. A análise foi feita com base na Análise de Conteúdo. Os resultados indicam que, na tentativa de atender aos critérios de avaliação da Capes, o Programa organiza estratégias, identifica potencialidades nesse processo e enfrenta limites decorrentes da exigência de produção científica que leva ao credenciamento dos docentes do Programa, acarretando uma série de conflitos e mal-estar entre esses profissionais.

Palavras-chave: avaliação; pós-graduação; critérios de avaliação.

ABSTRACT

Evaluation is not restricted to the educational field, but spreads to different areas, from the production of goods, such as the implementation of public policies, to the satisfaction of services offered to consumers. When it comes to the evaluation of graduate courses by Capes, besides certifying their quality and allocating financial resources, it may arouse contradictions regarding the education process inside educational institutions. The present research aims at analyzing the repercussions that the evaluation by Capes generates in the scope of the management of the Graduate Program in Public Health of ENSP, taking as reference the period 2004-2012. In a descriptive study, six interviews were conducted with former program coordinators. Institutional documents were also gathered. These data were analyzed based on Content Analysis. The results indicate that, in an attempt to meet Capes' evaluation criteria, the Program organizes strategies, identifies potentialities in this process, and faces limits resulting from the requirement of scientific production that leads to the accreditation of the program's teaching staff, leading to a series of conflicts and malaise among these professionals.

Keywords: evaluation; graduate studies; evaluation criteria.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização das grandes áreas na perspectiva da avaliação da Capes	23
Figura 2 – Organograma ENSP	29
Figura 3 – Estrutura burocracia profissional	35
Figura 4 – Fase da inferência da Análise de Conteúdo	49
Figura 5 – Os critérios da Capes no interior do Programa	50
Figura 6 – Mapa conceitual das estratégias	51
Figura 7 – Os critérios e seus limites	83
Tabela 1 – Quesitos e percentuais atribuídos pela área da Saúde Coletiva aos quesitos da avaliação da Capes no período 2004-2012	23
Tabela 2 – Quesitos e peso da avaliação para o Quadriênio 2013-2016 – Mestrado Acadêmico e Doutorado para a área da Saúde Coletiva	24
Tabela 3 - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Saude Coletiva no Brasil por região e período	27
Tabela 4 - Relação do número de vagas, de disciplinas e de docentes do Programa no período de 2004-2012	43
Tabela 5 – Número de vagas, disciplinas e docentes dos Programas de Pós-Graduação em Saúde Pública e Meio Ambiente (PPGSPMA) e Pós-Graduação em Epidemiologia em Saúde Pública (PPGESP) da ENSP no ano de 2011	43
Quadro 1 - Relação das categorias da pesquisa com as fontes de análise	48
Quadro 2 – Definição das categorias temáticas definidas <i>a priori</i>	49
Quadro 3 – Potencialidades dos critérios de avaliação da Capes na perspectiva dos Coordenadores do Programa, no período de 2004-2012	78
Quadro 4 – Limites dos critérios de avaliação da Capes na perspectiva dos Coordenadores do Programa, no período de 2004-2012	84
Quadro 5 - Sistematização dos dados das Fichas de Avaliação do Programa (FAP)	104
Quadro 6 - Estratégias adotadas pelo Programa para atender aos critérios da Capes	106
Gráfico 1 - Evolução dos cursos de Mestrado Profissional, período de 2002-2014	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
DP	Docente Permanente
EAD	Educação a Distância
ENC	O Exame Nacional de Cursos
ENSP	Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
IES	Instituição de Ensino Superior
MP	Mestrado Profissional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAIUB	Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPGSP	Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública
PPGSPMA	Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública e Meio Ambiente
PPGESP	Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia em Saúde Pública
SC	Saúde Coletiva
SIGA	Sistema de Gerenciamento Acadêmico
SUS	Sistema Único de Saúde
VDE	Vice-Direção de Ensino
VPEIC	Vice-Presidência de Ensino, Informação e Comunicação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1. INTRODUÇÃO	14
2. A PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DA SAÚDE COLETIVA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO	18
2.1 Contextualização do Programa de Saúde Pública	28
3. REFERENCIAL TEÓRICO	32
3.1 A configuração organizacional da ENSP e do Programa de Saúde Pública e a Teoria das Organizações segundo Mintzberg.....	32
3.2 Avaliação: sentido e validade	37
4. PERCURSO METODOLÓGICO	42
4.1 Caracterização do campo da pesquisa	42
4.2 Os sujeitos da pesquisa	45
4.3 A entrada no campo.....	45
4.4 Coleta de dados.....	46
4.5 Análise dos dados	48
5. ESTRATÉGIAS, POTENCIALIDADES E LIMITES NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA CAPES	50
5.1 ESTRATÉGIA COMO MOVIMENTO: DA TECNOESTRUTURA AO NÚCLEO OPERACIONAL	51
5.1.1 Criação de novos cursos e programas.....	52
5.1.2 Reestruturação do Programa.....	62
5.1.3 Reorganização do quadro docente.....	69
5.2 OS CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES E SUAS POTENCIALIDADES	78
5.3 Limites da avaliação da Capes e seus desdobramentos.....	82
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
7. REFERÊNCIAS	98

ANEXO I	103
ANEXO II.....	104
ANEXO III.....	106

APRESENTAÇÃO

A aproximação com a temática da avaliação, ainda em 2014, decorre de um projeto de intervenção como requisito para a obtenção do título de Especialista, o qual se desdobrou em prática profissional, por meio da participação em um grupo de trabalho destinado a atuar na avaliação dos processos de ensino da ENSP.

Além de contar com a influência desta prática profissional, o interesse pelo tema da pesquisa reside, ainda, nos diferentes discursos e concepções que a avaliação da Capes apresenta. Estas diferenças, na maioria das vezes, estão atreladas aos próprios critérios utilizados, dentre os quais podemos citar o credenciamento dos docentes, que tem por base a produção científica de um determinado período, incorrendo frequentemente em um movimento de sua inclusão e exclusão nos grupos “permanente” ou “colaborador”. Outro aspecto é a urgência do cumprimento do prazo estipulado para a finalização do curso, que, por vezes, não é favorável à qualidade da formação dos discentes.

Estes são apenas alguns exemplos da diversidade de efeitos que o projeto de avaliação pode gerar, na medida em que se torna um mecanismo de controle e poder, justificado pela célebre frase que passou a orientar a prática formativa no *stricto sensu*: "isso não é permitido pela avaliação da Capes". O interesse da pesquisa busca, portanto, discutir as repercussões da avaliação no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública¹.

A dissertação está organizada em cinco capítulos, sendo o primeiro deles intitulado "A Pós-Graduação da Área da Saúde Coletiva no contexto da Avaliação", no qual será apresentado um breve histórico da construção da pós-graduação brasileira e a pós-graduação na área da SC, visto ser esta a área do Programa que investigamos. No capítulo seguinte faremos uma breve descrição e contextualização institucional do Programa.

Já no terceiro capítulo está descrito o referencial teórico da pesquisa, a qual utilizou-se das tipificações da teoria das organizações para descrever a organização da Escola e do Programa frente ao processo de avaliação da Capes. Além disso, busca apontar teorias que elucidem a prática da avaliação, a partir de uma realização crítica e capaz de produzir sentido e validade para os participantes envolvidos.

¹ No decorrer do texto, o Programa será escrito como nome próprio, de maneira a diferenciá-lo dos demais programas de pós-graduação.

O percurso metodológico é apresentado no quarto capítulo, que descreve a caracterização do campo, os sujeitos da pesquisa, o instrumento de coleta de dados, a entrada no campo e a técnica da análise dos documentos e entrevistas.

No capítulo seguinte, "Estratégias, potencialidades e limites no contexto da avaliação da Capes", são descritas as ações que a coordenação do Programa "lançou mão" com objetivo de também atender aos critérios de avaliação da Capes e, ao mesmo tempo, identificar potencialidades e limites que o projeto de avaliação da Capes oferece ao Programa.

1. INTRODUÇÃO

A prática de analisar, julgar e estabelecer juízos sobre as próprias ações e as dos outros é recorrente na vida cotidiana. No contexto das políticas públicas, do trabalho e dos serviços oferecidos à sociedade, esta prática, comumente denominada avaliação, ganhou, ao menos nas últimas décadas, espaço e destaque como prática social imprescindível. Sob o argumento de que a qualidade de um serviço ou produto é conferida pela sua avaliação, não faltou quem estabelecesse uma relação direta entre um e outro conceito. Contudo, é no terreno educacional que a avaliação ganhou proeminência ao associá-la, primeiramente, à aquisição de uma aprendizagem ou aptidão do indivíduo e, posteriormente, a todo processo educativo de forma mais ampla, inclusive da própria instituição formadora. E, neste contexto, a avaliação educacional começou a ser introduzida nas séries iniciais e se expandiu para o ensino superior. (Sobrinho, 2003)

Associado a aplicações de testes, a mecanismos de quantificação da aprendizagem e a formas de classificação, o conceito de avaliação era utilizado na Antiguidade em exames de seleção para avaliar aptidões morais dos candidatos à função pública. No século XX, o foco da avaliação foi direcionado para os objetivos educacionais, os quais procuravam mensurar, para além do desenvolvimento individual, a realização do currículo e da própria instituição de ensino. Tyler, por exemplo, descreve que a avaliação buscava “averiguar até que ponto os objetivos educacionais traçados estão sendo alcançados pelo currículo e pelas práticas pedagógicas, ou seja, a determinação do grau em que 'mudanças comportamentais estão ocorrendo' (Tyler *apud* Sobrinho, 2003, p.19).

No que se refere à avaliação curricular, cuja perspectiva era quantitativa e experimental, tendo a função de controlar e utilizar técnicas para identificar se um objetivo havia sido atingido, ela adota, a partir dos anos 60, uma perspectiva qualitativa e holística, que tinha por finalidade tornar compreensível o processo educacional em sua totalidade, e não apenas limitar-se a resultados. Oriundos das ciências sociais, os novos modelos de avaliação influenciaram toda a prática educacional, na qual a avaliação, ao invés de enfatizar o controle, como preconizavam os métodos quantitativos, passou a orientar-se “por interesses práticos, sobretudo, centrada nos participantes para compreensão do processo de desenvolvimento curricular” (Fernandes, 1998, p. 23).

Nessa época, o campo da avaliação passa, segundo Sobrinho (2003), por um período de efervescência, tornando-se parte obrigatória da educação. De igual fatura, a

avaliação passa a ser adotada em programas sociais federais – no caso da experiência norte-americana, a partir do governo Kennedy –, ao medir também os custos e benefícios das atividades realizadas pelo Estado.

Outro destaque é quando o tema da avaliação se constitui objeto de interesse para pesquisadores das áreas de educação e psicologia, na década de 80, com vasta produção teórica, inclusive com a criação de cursos na área em universidades, configurando o momento que Sobrinho (2003) denomina de "profissionalização" ou "profissionalismo da avaliação".

A descrição da evolução conceitual da avaliação favorece a compreensão da trajetória que esta temática vem percorrendo. Com a ampliação do seu campo de atuação, admitindo funções políticas e públicas para além do ambiente escolar, a avaliação é considerada um campo cheio de tensões e conflitos, podendo ter função proativa e retroativa. A primeira objetiva melhorar a qualidade do que está sendo avaliado – o indivíduo, a instituição e programas sociais –, enquanto a segunda tem como finalidade a prestação de contas, denominada *accountability*.(Sobrinho, 2003, p. 45)

No que concerne à educação superior brasileira, a avaliação ganha destaque como um instrumento para auxiliar a distribuição dos recursos públicos e o direcionamento da construção de uma universidade mais eficiente, o que, em outras palavras, significaria, ao menos segundo o discurso de Sobrinho, a modernização da educação superior como “estratégia nacional de desenvolvimento de um modelo econômico forte...” (Sobrinho, 2003, p. 68).

A partir de 1980, o Estado brasileiro implementou diversos programas de avaliação como instrumentos de controle da educação superior e como estratégia de monitoramento das reformas que a universidade vivenciou. O Exame Nacional de Cursos (ENC)² e o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)³ são dois exemplos desses programas.

²O Exame Nacional de Cursos: uma prova aplicada em âmbito nacional aos estudantes no último ano da graduação e o resultado obtido pelos estudantes conferia a qualidade dos cursos.

³Criado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC), visava a realização de avaliação interna nas universidades de forma a estabelecer um “processo contínuo de aperfeiçoamento do desempenho acadêmico e de prestação de contas da Universidade à sociedade, constituindo-se em uma ferramenta para o planejamento da gestão e do desenvolvimento da educação superior”. Fonte: (Extraído do site educabrasil.com.br).

Nesse contexto de distribuição de recursos e de dimensionamento do quadro da pós-graduação no país, é criada, em 1976, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o projeto de avaliação. Contudo, é a partir de 1998 que a avaliação ganha pela primeira vez um contorno “mais rígido”, no dizer de Balbachevsky (2005, p. 283). Ao estabelecer critérios com o objetivo de certificar a qualidade da pós-graduação brasileira, coordenar a distribuição de bolsas, fomentar a pesquisa e identificar as assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no país, a Capes passa a exigir dos programas de pós-graduação uma reorganização a fim de melhor se adequar aos critérios estabelecidos para o seu credenciamento e sua permanência, esta última baseada na avaliação. Tão grande é a representatividade que este sistema de avaliação apresenta que encontramos registro no Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2020, por exemplo, que os cursos *stricto sensu* atendessem aos critérios definidos pelo “sistema de avaliação instituído pelos órgãos superiores” (FIOCRUZ, 2016 p.90).

De certa maneira, o exemplo acima retrata a adesão das instituições de ensino superior (IES) ao projeto de avaliação da Capes. Entretanto, não faltaram críticas por parte de pesquisadores e alunos, que acusam este sistema de supervalorizar a produção científica periódica específica de cada área, o tempo de integralização do curso de mestrado e doutorado, e o percentual de docentes nas categorias permanente e colaborador, muitas vezes em detrimento do processo formativo.

Em que pese a proposta avaliação da Capes ter se instituído no país desde a década de 70 e as diversas críticas que comumente são feitas a esse modelo, poucas foram as oportunidades de reflexão para analisar as implicações desse projeto no interior dos programas de pós-graduação. Nisto consiste o nosso objeto de estudo: as repercussões do sistema de avaliação da Capes nos cursos acadêmicos de mestrado e doutorado (no maior programa de pós-graduação da área da Saúde Coletiva) em um programa de pós-graduação na área da Saúde Coletiva. Nesse sentido, partimos das seguintes questões norteadoras: Que repercussões a avaliação da Capes gerou no interior do Programa de Saúde Pública? Que estratégias foram construídas pela coordenação do Programa para atender aos critérios de avaliação exigidos pela Capes? Que limites e potencialidades este processo de avaliação apresentou frente à realidade dos cursos de pós-graduação?

Tratam-se de questões que não podem ser esgotadas de uma só vez e de uma única maneira, considerando a diversidade de olhares inerente a todo processo de avaliação educacional. Caberá aqui fazer uma reflexão sobre os efeitos da avaliação da Capes no interior da Pós-Graduação em Saúde Pública e sistematizar as estratégias adotadas pelas coordenações do Programa, tomando como referência a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP).

A relevância desta pesquisa pode ser apresentada sob dois ângulos. Um deles diz respeito à produção de conhecimento em gestão de programas de pós-graduação, na medida em que possibilita conhecer o movimento de organização interna de um programa específico frente a um processo de avaliação externa. Isto, por sua vez, pode contribuir para identificar novos elementos que aprimorem a atividade de gestão dos programas, além de contribuir com elementos que auxiliem a Escola na tomada de decisão por parte da direção, da vice-direção e da coordenação do programa. Por outro lado, este estudo também pode contribuir com propostas de maior flexibilização dos critérios de avaliação e construção de novos indicadores que possam melhor se aproximar da realidade dos programas de pós-graduação na área da Saúde Coletiva, além de poder ofertar elementos importantes para o debate acerca da avaliação da área, subsidiando o Fórum de Coordenadores da Abrasco.

O estudo teve por objetivo analisar as repercussões que a avaliação da Capes gerou no âmbito da gestão do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da ENSP no período de 2004-2012. Seus objetivos específicos foram correlacionar os critérios de avaliação preconizados pela Capes com as estratégias adotadas pela coordenação do Programa de Saúde Pública para atender a esses critérios e descrever limites e potencialidades que o processo de avaliação da Capes apresenta frente à gestão dos cursos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da ENSP.

2. A PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DA SAÚDE COLETIVA NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO

A chegada da Família Real portuguesa ao Brasil resultou na criação das primeiras instituições de ensino superior, das quais são citadas as Faculdades de Direito, em Recife, e de Medicina, no Rio de Janeiro e na Bahia, o que representava, à época, um celeiro de cultura, formação e desenvolvimento para a região na qual elas se destinavam. Apesar do Decreto 11.530, de 1915, instituir a primeira universidade brasileira, que é uma junção das escolas politécnica e de medicina do Rio de Janeiro, além de algumas faculdades livres de direito, somente em 1920 o decreto é ratificado, sendo criada a Universidade do Brasil.

Enquanto na história do Brasil a primeira IES data do século XIX, em outros países sua instituição ocorre bem antes, como, por exemplo, em países da América Latina, que data do século XVI, quando da criação da Universidade de São Domingos, considerada a primeira da América Latina. Isto demonstra o tardio investimento brasileiro neste nível educacional, cujos efeitos são percebidos até os dias atuais em todo o território nacional, decorrentes da resistência do governo português em criar uma universidade fora do eixo europeu.

Somente a partir de 1934, mediante a reforma educacional conduzida pelo Ministro Gustavo Capanema (1934-1945), do então governo Vargas, é que passam a existir no Brasil os primeiros programas de pós-graduação. Quanto às primeiras experiências deste nível de estudo, datadas dos anos 30, nas Universidades Federais, as quais atraíam professores estrangeiros, o ensino era baseado em um modelo de cátedra (modelo francês), no qual o professor era responsável pelas atividades de ensino e pesquisa da disciplina em que era especialista (França, 2014). Cabia ao professor, portanto, determinar conteúdo, atividades e métodos que seriam utilizados para a formação dos docentes e pesquisadores.

O fortalecimento e a institucionalização da pós-graduação são desencadeados com a expansão da indústria brasileira. Mesmo com o objetivo de "formar profissionais comuns, cientistas e técnicos de alto padrão", os cursos de graduação não atendiam à necessidade recorrente desta expansão, especificamente na produção de conhecimentos, métodos e novas tecnologias que pudessem responder pelo desenvolvimento nacional. O cenário de expansão industrial, associado à formação, considerada insuficiente, apontava para a necessidade de formar especialistas capazes de produzir e desenvolver novos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Apesar da existência de cursos de pós-graduação no Brasil desde a década 30, não havia uma definição clara das finalidades deste nível de ensino, tampouco existia uma estrutura que pudesse diferenciá-lo da graduação. Foi então que membros do Conselho Federal de Educação (CFE), na década de 60, com base no modelo de educação estadunidense, elaboraram um parecer, conhecido também como Parecer Sucupira, datado de 3 de dezembro de 1965, o qual reconhece a pós-graduação como um nível escolar para além do bacharelado, definindo sua estrutura e seu funcionamento. Segundo este Parecer, três são os grandes objetivos da pós-graduação, os quais tentam corresponder às necessidades de formação demandadas pelo desenvolvimento econômico, social, tecnológico e científico, em âmbito nacional: atuar na formação de professores competentes, em função da expansão do ensino superior e dos elevados níveis de qualidade; estimular a pesquisa científica, por meio da formação adequada de pesquisadores; e assegurar o treinamento dos técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão, visando atender às necessidades de desenvolvimento do país. Além disso, o Parecer dividiu a pós-graduação em *lato* e *stricto sensu*, denominando o primeiro cursos de especialização com foco técnico-profissional, ao passo que o segundo caracteriza-se por sua natureza acadêmica e científica (Santos, et al. 2010).

E, segundo Balbachevsky (2005), isto de fato foi motivo de orgulho para a história do ensino superior do Brasil, pois o avanço e a expansão da pós-graduação estiveram associados ao projeto nacionalista. Muito antes disso, ainda no segundo governo Vargas, o projeto de construção de uma nação desenvolvida e com forte ênfase na industrialização estava efervescendo. Esta esteira desenvolvimentista traz a necessidade de formação de especialistas e pesquisadores em diferentes ramos da atividade produtiva. Em 11 de julho de 1951, por meio do Decreto nº 29.741, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atualmente conhecida como Capes), cujo objetivo era “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (CAPES, 2008). Nos anos seguintes, em decorrência das reformulações políticas do ensino superior, da ciência e tecnologia, a Capes teve o seu campo de atuação ampliado, com destaque para a formulação de novas políticas para a pós-graduação. Em 1974, a Capes sofre uma alteração em sua estrutura e passa então para a condição de “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”.

No ano seguinte, num contexto de grande recessão e com uma ditadura militar saindo do chamado "Anos de Chumbo", a Capes, com o apoio da sociedade civil, lança o Plano

Nacional da Pós-Graduação – PNPG (1975-1979)⁴, que tinha por finalidade a formação de professores para o magistério superior, a ampliação da oferta de bolsas, e a formação e admissão de docentes. Já estava aí sinalizado o interesse pela expansão, nas universidades, dos cursos de graduação e pós-graduação, e para isso era necessário investir na formação de professores.

O lançamento do segundo PNPG (1982-1985) ocorre em um contexto de recessão econômica e no momento histórico marcado pelo enfraquecimento da ditadura militar e pela transição para um regime político democrático. O Plano estabelecia como meta a formação de recursos humanos especializados, ou seja, visava atender à formação de profissionais inseridos no mercado e na indústria, não apenas com atuação na universidade. Outra meta do Plano era aprimorar o sistema de avaliação dos programas de pós-graduação com ênfase na qualidade do ensino, em função do aumento da oferta de cursos de pós-graduação no país, que fora encarnado em 1981 pela Capes, quando passou a ter como atribuição e se tornou reconhecida por “elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior”, passando também a coordenar a avaliação da pós-graduação.

O Plano seguinte (1986-1989), construído sob consulta à comunidade científica, colocou a universidade e a pesquisa como parte do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Nota-se que o foco deixou de ser a formação e passou a ser a produção do conhecimento. Começa-se a questionar a baixa produtividade das universidades, que tinham custo elevado para a sociedade, sem contudo dar-lhes retorno à altura. Observa-se a questão da produtividade orientando a finalidade do Plano, que também assinala uma carência de formação interdisciplinar entre os pesquisadores. O PNPG também denunciava o elevado tempo para a integralização dos cursos de mestrado e doutorado (na ocasião, um aluno de mestrado levava quatro anos para concluir o curso, e um aluno de doutorado, seis anos), além da distribuição desigual da pós-graduação no país – concentração quase que absoluta no Sudeste e Sul do país. Então, na tentativa de atacar esses problemas, o Plano se propôs algumas alternativas: aperfeiçoar o sistema de avaliação da PG; promover uma maior integração entre a graduação e a pós-graduação; aprimorar os sistemas de bolsas e também o sistema de avaliação de revistas e periódicos; promover centros de pesquisas e apoio a grupos emergentes; criar doutorado junto aos programas de mestrado que tivessem qualidade; incentivar a criação de novos programas; formar recursos humanos na Amazônia.

⁴ O primeiro plano, entretanto, é denominado “Plano Nacional de Desenvolvimento” (1972-1974)

Quanto ao quarto Plano, ele não chegou a ser construído oficialmente, mas expressava o direcionamento para a otimização da gestão da pós-graduação, intensificava ainda mais a avaliação e incentivava a flexibilização e a autonomia institucional. No PNPG 2005-2010, o que se objetivou para a pós-graduação foram o fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos; e, ainda, a busca pelo equilíbrio no desenvolvimento acadêmico nas regiões do país. É nesse contexto que, em 2009, a Capes amplia seu campo de atuação e passa a realizar a institucionalização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do lançamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. No Plano vigente (2011-2020), o destaque que se estabelece é a indução para a criação de programas em regiões como o Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, além da abertura para que o financiamento da pesquisa possa ser realizado por outros órgãos de fomento como a Finep e empresas estatais, o que indica a continuidade da centralidade na produção do conhecimento.

No âmbito da avaliação da pós-graduação, em meados dos anos 70, a Capes, preocupada com o crescimento e o padrão de qualidade deste nível de ensino, estabeleceu, na condição de agência do Ministério da Educação, um sofisticado sistema de avaliação dos programas *stricto sensu*, baseado no julgamento dos pares (Balbachevsky, 2005, p. 276). Inicialmente, a avaliação dos programas de pós-graduação era utilizada para estabelecer parâmetros que norteassem a distribuição das bolsas de estudos (Balbachevsky, 2005), por meio de uma escala de classificação expressa em conceitos que variavam de A até E. Aos cursos denominados “consolidados” eram conferidos conceitos A ou B; aos cursos em “processo de consolidação”, conceito C; e àqueles que apresentavam “deficiência” eram atribuídos conceitos D ou E. Apenas os diplomas obtidos nos cursos com nota A, B ou C eram considerados válidos, tamanha era a interferência deste modelo de avaliação na pós-graduação.

Para dar credibilidade a essa empreitada, a Capes centrou a sua avaliação na produção científica dos pesquisadores ligados a cada programa. Em cada área de conhecimento, a agência formou comitês contando com a participação dos mais prestigiosos pesquisadores. Esses comitês de área ficaram encarregados de avaliar e classificar cada programa. (Balbachevsky, 2005, p. 282)

Foi a partir da atuação desses comitês que se tornou possível estabelecer padrões nacionais de qualidade na área da pesquisa e na carreira acadêmica, contribuindo, ao menos segundo a autora, para a avaliação da Capes se tornar uma referência de qualidade para a pós-graduação brasileira.

A avaliação da Capes permitiu que se criasse uma clara conexão entre desempenho e sucesso: quanto melhor a avaliação alcançada pelo programa, maiores eram suas chances e as de seus pesquisadores de alcançar apoio, tanto em bolsas de estudo como em recursos para pesquisa e infra-estrutura. Essa situação criou um forte contraste entre a pós-graduação brasileira e os demais níveis de ensino, com os quais, até o presente, o governo não alcançou sucesso em estabelecer uma relação entre resultados e suporte”. (Balbachevsky, 2005, p. 283)

Com o passar dos anos, esse sistema de avaliação passou a apresentar, segundo a autora, sinais claros de esgotamento, pelo número indiscriminado e progressivo de avaliações positivas dos programas, oriundo da pressão da comunidade científica e do fraco poder discriminatório que a escala de classificação aferida aos programas apresentava. Este cenário contribuiu para que, em 1998, ocorresse uma reformulação no sistema de avaliação, passando a adotar outro modelo, que, segundo Balbachevsky (2005), apresenta um conjunto de indicadores e regras mais claras que deveriam ser incorporadas pelos comitês de todas as áreas.

O ciclo de avaliação em que os programas eram submetidos passou de dois para três anos e, mais recentemente, a partir de 2016, foi alterado para quatro anos. Quanto ao conceito básico que conferia o nível de desempenho dos programas, passou de conceitos para notas em uma escala de 1 a 7. Buscando aprimorar o sistema de avaliação, a Diretoria de avaliação da Capes criou, em 1998, o Sistema *Qualis*, cuja finalidade é a “classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para divulgar a produção intelectual dos professores, pesquisadores e estudantes” (Corrêa, 2014, p. 31). As publicações passaram, então, a ser categorizadas por níveis de qualidade em graduações A, B ou C, de acordo com o escopo de circulação internacional, nacional ou regional. Este elemento reforça o que acima é apontado por França (2014) como aquela que seria a principal mudança – a centralidade da avaliação na pesquisa e na produção científica.

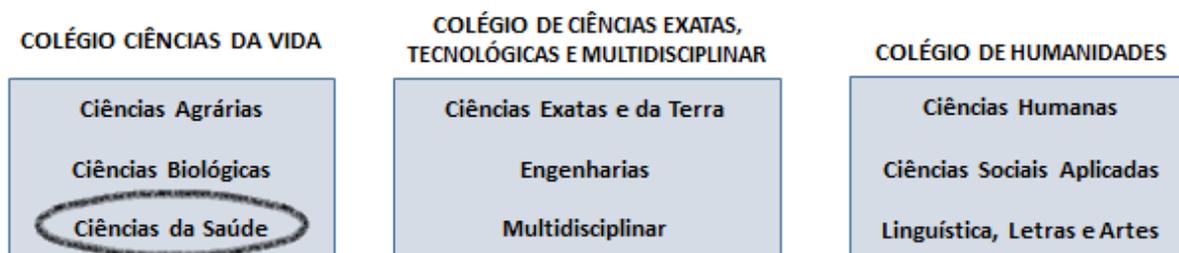
O Sistema *Qualis* busca estratificar a qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação através da classificação de periódicos, livros e capítulo de livros com base em padrões de qualidade da produção intelectual. O objetivo primordial desta avaliação é fornecer informações para a qualificação da produção científica docente e discente dos programas de pós-graduação. (França, 2014, p. 85)

A reformulação do sistema de avaliação preconizava que todas as áreas deveriam avaliar seus programas seguindo a mesma sistemática e o mesmo conjunto de quesitos estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES)⁵. Para fins de

⁵ O CTC da Capes é formado por dois representantes de cada uma das grandes áreas, indicados pelos representantes de área, além do presidente e dos três diretores da Capes, de um representante do Fórum Nacional dos Pró-Reitores e de um representante da Associação Nacional dos Pós-Graduandos, com competência para assistir a diretoria na elaboração das políticas e diretrizes específicas de atuação da Capes; colaborar na elaboração da proposta do Plano Nacional de Pós-Graduação; opinar sobre a programação anual da Capes; opinar sobre os critérios e procedimentos para a distribuição de bolsas

organização da avaliação, as áreas são agregadas no primeiro nível em colégios e, depois, em grandes áreas do conhecimento, conforme apresenta a Figura 1.

Figura 1 – Organização das grandes áreas na perspectiva da avaliação da Capes



Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas informações do site da Capes.

Apesar dos quesitos serem os mesmos para todas as áreas, eles apresentam diferenças quanto ao percentual que lhes são atribuídos na avaliação feita pela área e cancelada pelo CTC. Podemos observar dentro da grande área Ciências da Saúde, na qual se insere a área da Saúde Coletiva (SC), à qual o Programa está vinculado, que existem diferenças entre os quesitos. Por exemplo, enquanto na SC o quesito “Produção Intelectual” representa 35% e o quesito “Inserção Social”, 15% da avaliação, na área da Medicina 1 estes mesmos quesitos representam 40% e 10%, respectivamente, da avaliação. Isto aponta para uma flexibilidade quanto aos percentuais, mas não necessariamente quanto aos quesitos em si, visto que eles são estabelecidos pelo CTC para toda a pós-graduação brasileira.

Segundo Barata (2016), até então os critérios eram organizados em sete quesitos: proposta do programa, corpo docente, atividades de pesquisa, atividades de formação, corpo discente, teses e dissertações, e produção intelectual. Estes critérios foram reorganizados em cinco quesitos, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – Quesitos e percentuais atribuídos pela área da Saúde Coletiva aos quesitos da avaliação da Capes no período 2004-2012

Quesitos	Triênio 2004-2006	Triênio 2007-2009	Triênio 2010-2012
Proposta do Programa	0	0	0
Corpo Docente	30%	15%	15%

e auxílios institucionais e individuais; opinar sobre acordos de cooperação entre a Capes e instituições nacionais, estrangeiras ou internacionais; propor critérios e procedimentos para o acompanhamento e a avaliação de pós-graduação e dos programas executados pela Capes; propor estudos e programas para o aprimoramento das atividades da Capes; opinar sobre assuntos que lhe sejam submetidos pelo presidente da Capes; e eleger seu representante no Conselho Superior (Horta e Moraes, 2005)

Corpo Discente, Tese e Dissertação	30%	30%	35%
Produção Intelectual	30%	40%	35%
Inserção Social	10%	15%	15%

Fonte: Elaborado pela autora com base nas Fichas de Avaliação do Programa.

A partir desta tabela podemos identificar que os percentuais dos quesitos dentro da própria área da SC sofreram alterações no decorrer dos triênios analisados. Entretanto, ela ratifica que a flexibilidade das áreas refere-se aos percentuais. No último triênio avaliado (2013-2016), os programas da área da SC foram submetidos à avaliação com base nos quesitos e pesos apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Quesitos e peso da avaliação para o Quadriênio 2013-2016 – Mestrado Acadêmico e Doutorado para a área da Saúde Coletiva

Quesitos / Itens	Peso
1 – Proposta do Programa	
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	50%
1.2. Planejamento do programa com vistas ao seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	30%
1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	20%
2 – Corpo Docente	
15%	
2.1. Perfil do corpo docente, considerando-se titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à proposta do Programa.	10%
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.	30%
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30%
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. Obs.: Este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.	15%
2.5. Captação de recursos para pesquisa (agências de fomento, financiamentos nacionais e internacionais, convênios etc).	15%
3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações	
35%	
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	30%
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.	30%

3.3. Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.	30%
3.4. Eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.	10%
4 – Produção Intelectual	35%
4.1. Publicações qualificadas do programa por docente permanente.	40%
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa.	40%
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	20%
4.4. Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	-
5 – Inserção Social	15%
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	30%
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.	55%
5.3. Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.	15%

Fonte: Dados extraídos do Documento da área Saúde Coletiva, ano 2016.

A Tabela 2 mostra uma diversidade de critérios que tentam de alguma forma contemplar as mais diversas realidades inerentes a um programa de pós-graduação. Isto, contudo, não impediu que esses critérios fossem objeto de inúmeras contestações e divergências, inclusive no interior da própria Capes, de maneira recorrente nas diferentes áreas do conhecimento, a ponto de reconhecer a necessidade de reformulação em maior ou menor grau. Um exemplo disso pode ser observado no relatório do PNPG 2011-2020, o qual oferece algumas pistas que servem de baliza para as críticas sobre o sistema de avaliação.

(a) o fato de sempre ter havido uma hegemonia das Áreas de Ciências Exatas e Naturais, que acaba influenciando os critérios e procedimentos das demais áreas; (b) o predomínio da quantidade sobre a qualidade, ocorrido em função do “taylorismo intelectual”; (c) a adoção de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas para avaliação de áreas profissionais e aplicadas; e ainda (d) o fato de a periodicidade das avaliações ser curta, o que faria com que os programas mal tenham tempo de esperar os efeitos de eventuais mudanças implementadas. (França, 2014, p. 91)

A hegemonia das ciências naturais, associada a determinados modelos produtivos, exerce forte influência no modelo de avaliação vigente. E, de fato, a qualidade da produção de conhecimento é identificada, por vezes, pela produção bibliográfica, que serve como mecanismo para organizar a divulgação dos resultados obtidos pelas pesquisas. Apesar de reconhecerem como um benefício a centralidade da pesquisa na pós-graduação, KUENZER e

MORAES (2005, p. 1347-1348) identificam pontos negativos desta escolha e nominam este processo de “exarcerbação quantitativa” e “surto produtivista”, pois, tomando a pós-graduação pelas suas características mais objetiváveis, termina por contribuir para que a quantidade se instaure como meta mais relevante para caracterizar a produção acadêmica.

Na Saúde Coletiva, por exemplo, este processo é aguçadamente analisado por Barreto e Loyola (2010), que vêm na Epidemiologia, opção dominada pela abordagem quantitativa, o modelo que melhor se adequa ao projeto de avaliação instituído pela Capes em relação às Ciências Sociais e Humanas, Planejamento e Administração. O que é motivo de conflito entre os pares na área é o fato dela circunscrever de maneira interdisciplinar, com dimensões qualitativas e quantitativas (Souza, 2014, p. 17) que, muitas vezes, são ignoradas pelo projeto de avaliação para melhor se ajustar à lógica produtivista.

A área da saúde coletiva é compreendida como sendo...

...uma área do saber que toma como objeto as necessidades sociais de saúde (e não apenas de doenças, os agravos ou os riscos) entendendo a situação de saúde como um processo social (o processo saúde-doença) relacionado à estrutura da sociedade e concebendo as ações de atenção à saúde como práticas simultaneamente técnicas e sociais. (Souza, 2014, p. 11)

O campo se propõe ir além das “intervenções sanitárias” dirigidas a grupos e problemas específicos com a utilização de uma “epidemiologia meramente descritiva” e sob uma abordagem regulamentatória de planejamento e administração para atuar com “intervenções articuladas”, tendo em vista a “promoção”, “proteção”, “recuperação” e “reabilitação” da saúde, com base em uma abordagem multidisciplinar, advinda das ciências sociais, da epidemiologia crítica e do planejamento (p. 17). Ao mesmo tempo que esta abordagem configura uma característica marcante da área, ela se torna elemento pouco considerado nos critérios utilizados no sistema de avaliação. Um exemplo claro desta situação é o critério da produção científica que afere maior pontuação às produções científicas publicadas nos periódicos considerados específicos da área da Saúde Coletiva, ao passo que a pontuação em publicações de outras áreas, como, por exemplo, sociologia e educação, é considerada menor ou nula.

Outra característica marcante da área é a sua atuação na formação dos profissionais que atuam nos sistemas de saúde, como aponta Minayo (2010).

Cada vez mais, mestres e doutores são desafiados a implementar a gestão das políticas de Estado que dão sustentação ao SUS como servidores, consultores e colaboradores e cada vez mais os concursos públicos valorizam esses níveis de formação,

assegurando o aperfeiçoamento dos programas e dos projetos adequados às situações de saúde. (Minayo, 2010, p. 1906)

O que se observa é que esta formação deveria ser capaz de proporcionar conhecimento científico, prático e voltado para o ambiente profissional. Entretanto, dentre os critérios de avaliação da Capes, como insistimos, valoriza-se a produção de teses/dissertações, em detrimento da produção técnica, da relação orientando-orientador, participação em eventos científicos, apenas para mostrar alguns exemplos. Isto, contudo, não impediu que a área se destacasse no cenário nacional ao contribuir, dentre outros aspectos, por meio de seus pesquisadores e docentes, na construção de um capítulo designado à saúde e inserido na Constituição de 1988, na formulação e implementação do SUS, na elaboração e condução de políticas de saúde para o país.

É relevante, ainda, descrever que, no contexto do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a área apresenta crescimento e expansão na oferta de programas de pós-graduação nas diversas regiões do país (Tabela 3). (Documento da Área da Saúde Coletiva, 2016).

Tabela 3 - Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Saúde Coletiva no Brasil por região e período

Região	1989	1999	2009	2015
S	0	2	8	16
SE	4	9	25	40
N	0	0	1	4
NE	1	2	13	21
CO	0	0	2	6

Fonte: Documento da área Saúde Coletiva, ano 2016.

Em relação à distribuição regional, é possível identificar uma concentração maior de programas na região Sudeste, embora revele, em termos relativos, maior crescimento da oferta de cursos na região Nordeste na última década. Outro fator consequente é a ampliação da produção científica da área, que, no triênio 2004-2006, era de aproximadamente 4 mil artigos científicos publicados em revistas *Qualis* e passa, no triênio 2013-2015, para 19 mil (Documento da Área da Saúde Coletiva, 2016, p. 5). A área da SC, além de atuar no crescimento e na expansão da pós-graduação brasileira, como apontam os dados, buscou, em seu percurso histórico, “instituir espaço de socialização, tomada de decisões coletivas e de diálogo com os

representantes da área na Capes e CNPq”, por meio do Fórum dos Coordenadores de Pós-Graduação em Saúde Coletiva⁶. Isto indica uma área do conhecimento que, ao mesmo tempo que fortalece e contribui para a pós-graduação brasileira, busca formas para melhor atender suas especificidades de formação, de produção do conhecimento e, inclusive, da avaliação em que seus cursos são submetidos. E é neste contexto que se encontra a Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, na qual está inserido o Programa de pós-graduação que é objeto deste estudo.

2.1 Contextualização do Programa de Saúde Pública

A Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca (ENSP) é uma das Unidades técnico-científicas da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz)⁷. Uma marca recorrente destas unidades e institutos é a sua inserção na área da educação, por meio da oferta de cursos em diferentes níveis, sendo a ENSP uma dessas unidades, fundada em 03 de setembro de 1954 com o propósito de:

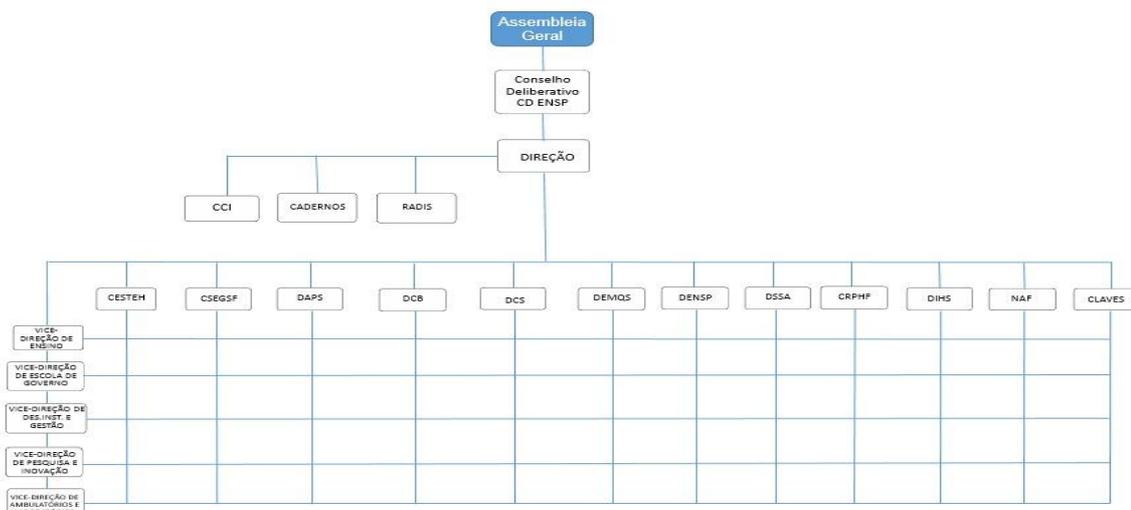
gerar, compartilhar e difundir conhecimentos científicos em saúde pública por meio do desenvolvimento do ensino e formação de profissionais, evolução da pesquisa e inovação, da cooperação técnico-especializada e prestação de serviços, com vistas à melhoria das condições de vida e saúde da população, garantia do direito à saúde e atuação como Escola de Governo, além do fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS) e construção de uma sociedade mais justa e democrática. (Regimento Interno, p.7)

A estrutura organizacional da ENSP é composta pela Direção e cinco Vice-Direções, além de contar com nove Departamentos e três Centros que buscam integrar ensino, pesquisa, inovação, serviços ambulatoriais e laboratoriais, conforme ilustrado no organograma abaixo, extraído do documento “Relatório de 100 dias Direção ENSP 2013-2017” e reajustado para atender às alterações decorrentes da aprovação do novo Regimento Interno, em 2015.

⁶ Criado pela diretoria da Associação Brasileira de Saúde Coletiva no Brasil (ABRASCO) em 1996, a partir de um seminário que apresentou os resultados de uma pesquisa avaliativa da área nos de 1995 e 1996, o Fórum dos Coordenadores de Programas de Pós-Graduação da área de Saúde Coletiva/Saúde Pública/Medicina Preventiva, hoje denominado Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, objetiva promover o compartilhamento e a reflexão das experiências e demandas advindas da formação de profissionais da área da Saúde Coletiva. (Site da Abrasco)

⁷ Instituição pública vinculada ao Ministério da Saúde que tem por finalidade realizar atividades na área da saúde, do ambiente, da educação e do desenvolvimento científico e tecnológico. Seu campo de atuação é diversificado, pois compreende desde estudos clínicos, produção de medicamentos/vacinas, oferta de cursos de nível técnico à pós-graduação e, inclusive, subsídios para políticas de saúde no país. A realização desta diversificação é possível a partir das atividades realizadas pelas unidades técnico-científicas e os institutos de pesquisa que a constituem. É, ainda, é considerada uma das principais instituições não universitárias de formação de recursos humanos na área da saúde no país, com relevância na formação dos quadros especializados para o sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação, contribuindo para o atendimento às necessidades do Sistema Único de Saúde (PDI 2016-2020).

Figura 2 – Organograma ENSP



Fonte: Adaptado do Relatório de 100 dias Direção ENSP 2013-2017.

Na área do ensino, a Escola, em sua origem, atuava de forma intensa na pós-graduação *lato sensu* na formação de sanitaristas e pesquisadores em saúde pública. De acordo com os registros (quais?), a iniciativa de oferta de cursos *stricto sensu* data do período de 1967-1968, quando foram oferecidas três turmas de mestrado. Considerado um dos mais antigos e o maior programa *stricto sensu* da área da Saúde Coletiva, o Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública teve sua institucionalização no ano de 1977, após 10 anos, com a elaboração do primeiro regimento do programa e com a oferta anual de vagas para o curso de mestrado, com destaque para o curso de doutorado, que só teve início após três anos, em 1980.

No âmbito *stricto sensu*, a Escola conta ainda com outros programas de pós-graduação: o Programa de Saúde Pública e Meio Ambiente, com início no ano de 2006; o Programa de Epidemiologia em Saúde Pública, iniciado em 2007; e o Programa de Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva, iniciado no ano de 2010, sendo este uma proposta de cooperação ampla com outras três instituições (UERJ, UFF e UFRJ).

Em comemoração aos 50 anos do Programa, no ano de 2017, foi apresentada sua trajetória histórica, considerando cinco momentos principais (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2017). O primeiro momento, denominado precursor, que compreende o período de 1967 a 1976, é identificado pela oferta da primeira turma de mestrado, com uma formação bem diversificada, por meio da oferta de disciplinas de várias áreas importantes da Saúde Pública.

Com o fim da ditadura militar e o período de redemocratização do país, que ocorre em meados dos anos 80, grandes transformações aconteceram, inclusive no contexto do

movimento sanitário, com a criação de instituições voltadas para a área da Saúde Coletiva, como o Centro Brasileiro de Estudos da Saúde (Cebes) e a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco). É nesse contexto que, em 1977, a ENSP se torna uma das instituições pioneiras a criar um programa de pós-graduação na área da Saúde Coletiva, em um cenário de estruturação da pós-graduação brasileira.

Já na década de 1990, com a implementação do SUS, novas demandas para o ensino, para a pesquisa e para a cooperação foram trazidas ao campo da Saúde Coletiva. A pós-graduação brasileira experimenta um período de expansão dos cursos *stricto sensu* e o programa da ENSP vivencia a sua fase de expansão e diversificação.

Os anos 2000 representam o período de expansão, de criação de novos programas e parcerias institucionais na ENSP. A expansão do Programa se deu com o ingresso de novos alunos oriundos das diversas regiões do país e também do exterior, pois até então esta clientela era restrita ao estado do Rio de Janeiro. Em 2002 foram criados novos programas, como a primeira turma do Mestrado Profissional. Quanto às parcerias institucionais, é nesse período que são criados os mestrados interinstitucionais, na Região Norte⁸, uma parceria com a Universidade Federal do Pará e o Centro de Pesquisa Leônidas e Maria Deane (Fiocruz), e o doutorado interinstitucional, na Região Sul, em parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (Paraná) e o Centro de Pesquisa Aggeu Magalhães, Unidade Regional da Fiocruz, em Recife. Quanto à cooperação internacional, naquele ano é estabelecida a parceria com o Ministério de Saúde da Angola, com a responsabilidade de formar mestres na área da Saúde Pública para atuar naquele país.

Atualmente, o programa vivencia a fase de expansão de parcerias e reestruturação decorrente da fragilidade oriunda da criação dos novos programas e do cenário político-social que o nosso país enfrenta (retrocesso das políticas sociais, educacionais e de saúde), o que resulta em diversos desafios que o programa tem de enfrentar, como, por exemplo, a capacidade de oferecer vagas para alunos de outras regiões do Brasil sem uma política extensiva de bolsa de estudos nem recursos financeiros para subsidiar os trabalhos de campo e pesquisa realizados pelos alunos. Além deste, outros desafios, citados no documento elaborado pela comemoração dos 50 anos do Programa, foram apontados para os próximos anos, como: 1) consolidar as novas áreas de concentração formadas a partir do processo de reestruturação realizado em 2016;

⁸ De acordo com o documento da área da Saúde Coletiva de 2016 (Capes), a região Norte é considerada uma das menos favorecidas “No que diz respeito à distribuição regional dos programas, a área apresenta maior número deles nas regiões Sudeste (46%), Nordeste (24%) e Sul (18%), com apenas 12% dos programas localizados nas regiões Norte e Centro-Oeste”.

2) manter a diversidade do programa mesmo diante de um sistema de avaliação externa que utiliza como parâmetros medidas quantitativas; e 3) fortalecer a atuação nacional e internacional do programa, de acordo com a missão institucional da ENSP e da Fiocruz na garantia do direito à saúde. Cabe ressaltar que, além de situar o contexto em que se insere o Programa, é relevante descrever como ele se organiza, inclusive para atender à avaliação realizada pela Capes. Para tanto, recorreremos à compreensão da configuração organizacional e da prática da avaliação educacional, como descreve o próximo capítulo deste trabalho.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 A configuração organizacional da ENSP e do Programa de Saúde Pública e a Teoria das Organizações segundo Mintzberg

Toda atividade humana organizada, seja a elaboração de um vaso de cerâmica pelo artífice ou, até mesmo, a ida do homem à lua, demanda uma estrutura organizacional que, de acordo com Mintzberg (1995, p. 10), “pode ser simplesmente definida como a soma total das maneiras pelas quais o trabalho é dividido em tarefas distintas e como é feita a coordenação entre essas tarefas”. A ligação dessa estrutura com os fatores situacionais (dimensões e idade, ambiente em que opera e sistema técnico que utiliza) a que estão submetidas as organizações qualifica o que o autor denomina configurações.

A primeira delas, nomeada estrutura simples, caracteriza as empresas de pequeno porte com poucos ou nenhum assessor, cujo planejamento e treinamento são quase inexistentes. Tratam-se de organizações compactas e centralizadas na figura do proprietário, que geralmente concentra o poder de decisão.

Já na segunda, denominada burocracia mecanizada, predomina a execução de tarefas rotineiras, excessivamente padronizadas e com alto nível de especificidade. Tratam-se de estruturas bem definidas para operar como máquinas reguladas e integradas. Neste tipo de organização, o poder concentra-se na cúpula estratégica, que é a responsável pela elaboração e transmissão das atividades, via cadeia hierárquica, visando a implementação dos programas e, posteriormente, de planos de ação. São exemplos desta configuração empresas de segurança, empresas automobilísticas e fábricas.

A terceira, denominada burocracia profissional, é tipificada por uma coordenação da padronização das habilidades por meio da contratação de profissionais qualificados, capazes de exercer controle sobre o próprio trabalho e, conseqüentemente, com maior autonomia para exercer as atividades. Enquanto na burocracia mecanizada a base de autoridade está na natureza hierárquica, ou seja, no poder do cargo, na burocracia profissional a ênfase encontra-se no poder do conhecimento especializado que o profissional detém. Esta configuração é mais comum em hospitais, escolas e universidades.

A forma divisionalizada é a quarta configuração, que é integrada em várias unidades ou divisões administradas por um escritório central, criadas para atender aos diferentes mercados que a organização abrange em seu campo de atuação. Esta forma atua com um sistema

de controle de desempenho no qual o escritório central permite ampla autonomia para que as divisões tomem suas próprias decisões, embora monitore os resultados. É comum a identificação desta configuração em empresas estatais que atuam como divisões do escritório central, que, no caso, é o Governo.

Por fim, a *adhocracia*, que se apresenta como uma configuração de estrutura que melhor se adequa à inovação por ter uma estrutura orgânica, com pouca formalização de comportamento, tendência de agrupar especialistas em equipes e projetos temporários destinados a atender a uma demanda específica de mercado. Desta forma, a *adhocracia* possui uma direção participativa e democrática, com uma supervisão genérica e ampla sobre a pessoa responsável pela tarefa. São exemplos desta configuração grupo de consultores, agências de propaganda e fabricantes de protótipos de engenharia.

É importante ressaltar que, como o próprio Mintzberg admite, dada a complexidade das organizações, este modelo apresentado não esgota inteiramente aquilo que define o que de fato são as instituições. Ocorre que as configurações podem coexistir entre si, podendo se caracterizar como um modelo híbrido, diferenciando-se pela prevalência de suas características.

A partir desta perspectiva, pode-se associar que as características da Escola se assemelham mais às de uma organização profissional, como hospitais e universidades, visto que o funcionamento dessas organizações depende de conhecimentos e habilidades de seus profissionais, cuja maioria é altamente qualificada e com grande autonomia no exercício do seu trabalho. Outra característica predominante na coordenação do trabalho de uma organização, segundo o autor, é a padronização das habilidades dos profissionais, o que significa guardar características comuns para realizar determinadas atividades. Há também o ajustamento mútuo que opera na interação das atividades com a finalidade de “apreender e dirigir sistemas de fluxos e determinar os inter-relacionamentos das diferentes partes” (p. 17).

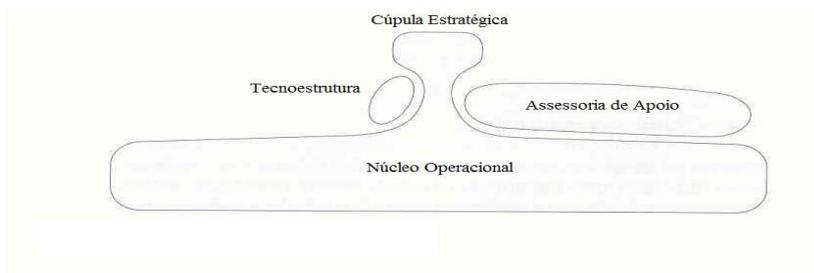
Para Mintzberg (1995), a estrutura de uma organização profissional é composta de cinco partes⁹: cúpula estratégica, “encarregada de assegurar que a organização cumpra sua missão de maneira eficaz” (p. 21); linha intermediária, que estabelece a ligação entre a cúpula estratégica e o núcleo operacional nas iniciativas privadas, na qual estariam os gerentes e

⁹ O autor atribui essas características a todos os tipos de configurações, respeitando as especificidades de funcionamento pertinente a cada configuração. Mintzberg (1995)

supervisores; tecnoestrutura, que desempenha o papel de delinear o padrão do trabalho a ser realizado; assessoria de apoio, que realiza o suporte necessário para o funcionamento da organização; e núcleo operacional, formado pelos que realizam o trabalho que está diretamente relacionado com a missão da organização. No caso da ENSP, identifica-se no Conselho Deliberativo, na Direção e Vice-Direções a cúpula estratégica. Já a linha intermediária pode ser compreendida pelas chefias dos Departamentos/Centros. Quanto à tecnoestrutura, que tem por atuação delinear os padrões de trabalho para seus operadores na burocracia profissional, são “grandemente originados fora de sua estrutura, nas associações autogovernadas, nas quais seus operadores somam-se aos colegas de outras burocracias profissionais” (Mintzberg, 1995, p. 191), aqui identificada pela atuação da Capes, ao exercer a regulamentação e os critérios para distribuição de recursos financeiros destinados aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Outro exemplo são as agências financiadoras de pesquisa que atuam por meio do lançamento de editais de pesquisa na perspectiva de fomentá-las. Internamente, os serviços da qualidade, biossegurança, comitê de ética em pesquisa (CEP) compreendem a tecnoestrutura da Escola. Na assessoria de apoio, podemos identificar os serviços vinculados ao planejamento, gestão do trabalho, tecnologia e informação; enfim, os que atuam na realização de atividades de apoio para o alcance da finalidade da Escola. Quanto ao núcleo operacional, que é considerado o aspecto-chave da burocracia profissional, identificamos os docentes, pesquisadores e, também, os profissionais que atuam nos centros de saúde e de referência, pois são suas habilidades e conhecimentos que produzem os bens e/ou serviços oferecidos pela instituição. Nas palavras do autor, esses especialistas realizam um treinamento inicial muito elevado, pois o seu ingresso no quadro de profissionais requer longo período de estudo e formação.

Figura 3 – Estrutura Burocracia Profissional



Fonte: Mintzberg, 1995.

O núcleo operacional é dotado de “predomínio de autonomia” e os profissionais atuam relativamente independente dos seus pares. (Mintzberg, 1995 p. 190). Uma das consequências deste “excesso de autonomia” é percebida, segundo o autor, no desafio da padronização dos processos de trabalho, que, por vezes, somente é possível quando há uma regulamentação externa atuando na área do ensino, da pesquisa e da assistência. Além disso, esses profissionais detêm um grande poder sobre o trabalho realizado, advindo da autonomia da perícia que exercem sobre seus trabalhos, o que proporciona uma alta descentralização tanto na dimensão vertical quanto na horizontal. Esses profissionais buscam não apenas o controle de seu próprio trabalho, mas também “o controle coletivo sobre as decisões administrativas que os afetam” (p. 196). Isto se materializa no interior da Escola por meio das comissões e colegiados, existentes nas vice-direções. Além de ser um ambiente propício ao controle coletivo, esses espaços são compreendidos também como mecanismo de coordenação, visto que, em sua grande maioria, têm caráter deliberativo.

É importante, ainda, ressaltar, como descreveu Mintzberg (1995 p. 278), que “as configurações não existem em absoluto (...) são somente palavras e figuras em folhas de papel e não uma realidade em si”, até por conta da complexidade das organizações. O mesmo ocorre com a ENSP, cuja burocracia profissional é a configuração predominante. Por sua complexidade, coexistem outras configurações sobrepostas, como, por exemplo, algumas comissões, grupos de trabalho que se assemelham à adhocracia, enquanto as atividades de pesquisa realizadas no interior dos laboratórios assemelham-se à burocracia mecanizada.

A característica apresentada na estrutura do programa de pós-graduação em questão aponta para uma semelhança que Mintzberg descreve como burocracia profissional, cujas relações democráticas marcam, pelo menos, o núcleo operacional. Isto é percebido, por exemplo, na representação dos docentes por meio dos coordenadores das áreas nas reuniões de

CPG, instância que delibera sobre o funcionamento e as regras do Programa. Outra característica pertinente à configuração da burocracia profissional, e que assemelha-se ao programa de saúde pública, reside na formulação da estratégia que, segundo Mintzberg *apud* Chagon (2004), pode ser definida como:

um plano, pois ela pode definir uma direção, um rumo, de modo a permitir que um sujeito siga uma determinada rota; um curso de ação para alcançar determinado(s) objetivo(s); a fim de atingir um futuro desejado, ou melhor, é a escolha de um caminho para ir de um ponto a outro ponto, que caracterize evolução. (p. 120)

E como definir as estratégias de funcionamento em um cenário permeado pelo elevado grau de autonomia na qual os docentes detêm a realização de suas atividades? Uma resposta possível está naquilo descrito por Mintzberg: “as estratégias da burocracia profissional em grande parte são aquelas dos indivíduos profissionais no interior da organização, bem como das associações profissionais externas a elas” (p. 200), que, no caso dos programas de pós-graduação, encontramos na Capes uma de suas expressões.

O que se observa é que a presença de uma tecnoestrutura externa, de alguma maneira, impõe limites na atuação do núcleo operacional, o que pode incorrer em resistência, aceitação e, em último grau, cumprimento dos critérios estabelecidos pela avaliação. Não é sem razão que, nesse movimento, a construção de estratégias frente ao impacto que uma avaliação proposta por uma tecnoestrutura seja um desafio para a gestão dos programas de pós-graduação.

Com o fito de atender aos critérios desse sistema de avaliação, fica mais evidente os programas se adequarem, quando possível, ao que está determinado pela tecnoestrutura, quando esta confere a “qualidade da formação” e utiliza-se deste critério para a distribuição de recursos financeiros. Em outras palavras, o que todos os Programas em tese desejam é obter nota 6 ou 7, no afã de atrair mais recursos financeiros que garantam a sustentabilidade do programa. É claro que o estabelecimento dessas estratégias pode, em muitos casos, conflitar com os diversos interesses que circulam em um programa de pós-graduação conhecido, dentre outras características, pelo seu tamanho. Segundo a Plataforma Sucupira, em 2017, o Programa era composto por 334 alunos e 144 docentes, e com oferta de 377 disciplinas, diferindo significativamente dos demais programas da pós-graduação brasileira.

Esses números apontam para outros desafios a serem articulados pela coordenação, como, por exemplo, a disputa velada entre os docentes que objetivam classificar-se na categoria

de docente permanente e, para tanto, devem intensificar sua produção científica, ao mesmo tempo que realizam outras atividades como ministrar disciplinas, orientar alunos, acompanhar o processo de formação discente, atuar na gestão da Escola e participar de eventos científicos. Por vezes, a complexidade de articulação da produção científica com as demais atividades do programa e, em casos mais extremos, o desligamento do docentes da pós-graduação *stricto sensu*, por não acompanharem as exigências da produtividade oriundas do processo de avaliação da Capes, são alguns exemplos dos desafios que a gestão do programa tem que enfrentar.

Desta forma, um processo de avaliação externo com tamanha robustez apresenta internamente uma influência considerável na composição das estratégias adotadas pela coordenação do programa, até porque a avaliação evoca o componente da validade por parte da comunidade do programa. E para além da validade de direito, enquanto “força da lei”, que não necessariamente corresponde à validade de fato, ao conjunto de práticas que compõem o cenário da pós-graduação e sua relação com o sistema de avaliação da Capes, torna-se imprescindível trazer à tona os diversos sentidos produzidos pelos atores que estão nele envolvidos.

3.2 Avaliação: sentido e validade

Para Sobrinho (2008), a prática da avaliação escolar é produção de sentidos na medida em que permite refletir e deliberar sobre a finalidade das instituições educacionais, que é formar o cidadão. O autor atribui ainda como papel da avaliação unir de forma global os diversos agentes que constituem a educação, tornando-a um processo dinâmico de comunicação capaz de fazer com que “avaliado e avaliador constituam-se mutuamente”, sob pena de transformar o processo de avaliação em “meros instrumentos estáticos” que visam explicar o passado e medir o que já foi feito.

Assim, [a avaliação] deve ser um patrimônio público a ser apropriado e exercido como instrumento de consolidação da educação como bem público; uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida principalmente como o cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimento e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política (Sobrinho, 2008, p. 194)

Para ilustrar esta afirmação, o autor recorre à metáfora da biblioteca, cuja avaliação plena não se dá apenas com a contabilização de número de títulos e volumes, sem considerar o

próprio espaço como lugar de formação, sem refletir sobre a relação do acervo existente com o ensino, a aprendizagem, os processos de socialização e de vivência cultural. Da mesma maneira, considerar os critérios de maior relevância aqueles de caráter quantitativo, em detrimento dos qualitativos, pode evocar uma avaliação parcial e distanciada da realidade face ao objeto avaliado.

Uma das recorrentes críticas feitas ao atributo quantitativista na avaliação baseia-se em elementos que são de fundamental importância e não são considerados, sobretudo quando diz respeito à formação do elemento humano. Segundo Hortale (2003), para além da produção de artigos e do tempo de elaboração da tese e dissertação, a preocupação com o cotidiano dos processos escolares tem cada vez mais ocupado espaços nas instituições de ensino de pós-graduação, especificamente na área de saúde pública no Brasil, visto a necessidade “de qualificar profissionais competentes quer para a pesquisa e o ensino... [e] para atender às necessidades de saúde da população” (p. 1840).

Esta perspectiva encontra assento nas reflexões de Sobrinho (2008), que acrescenta ao papel da avaliação educacional o envolvimento de todos os sujeitos ligados às práticas educativas, sejam eles professores, estudantes, administradores, técnicos, inclusive membros da sociedade, fortalecendo o aspecto político da educação no que diz respeito à instituição de processos democráticos.

A avaliação se realiza numa comunidade de sujeitos que se relacionam, se comunicam com linguagens e objetivos compreensíveis e mais ou menos comuns, ainda que sempre necessitando de acordos nem sempre plenos, nem sempre duráveis. Segundo regras democráticas, a comunicação entre sujeitos autônomos resulta de processos de negociação pública de sentido (Sobrinho, 2008, p. 200).

A despeito da importância que a avaliação desempenha no processo formativo, nunca em outra época ocupou tanto espaço nas atividades sociais e públicas como atualmente. Na contramão deste fluxo, Danilo Martuccelli (2015) apresenta algumas críticas que merecem destaque, a respeito desta crescente cultura da avaliação. A primeira crítica reside no princípio de que tudo é propenso e suscetível de ser avaliado. Esta ideia origina-se na compreensão de que a avaliação como técnica pode ser aplicada a qualquer atividade, desde que se utilize bons indicadores. No entanto, adverte o autor, algumas atividades, em função de sua própria natureza, não são suscetíveis a medições. O autor cita como exemplo atividades de saúde, educação, segurança, justiça, as quais a dimensão mensurável não representa a sua totalidade. E ainda ironiza ao afirmar que quanto mais difícil de medir for a atividade de trabalho, mais propensa se torna a proliferação de critérios pervertidos.

De maneira equivalente, este fenômeno é definido em termos contemporâneos por Vicent Gaulejac como uma das doenças típicas da gestão, a qual o autor curiosamente intitula de “quantofrenia”, que quer sempre e em toda parte traduzir a vida social em signos matemáticos. Todavia, pensar que tudo é avaliável não deixa de ser uma ilusão da racionalização, na medida em que as atividades humanas não são redutíveis a uma questão técnica e numérica.

A segunda crítica de Martuccelli é que no processo de avaliação do trabalho todos os participantes devem ser avaliados e postos em concorrência. Contudo, o que se observa na prática é que avaliação ocorre de maneira assimétrica entre os atores envolvidos, mesmo aquela preconizada pelo modelo de avaliação de 360°, cuja finalidade seria envolver indivíduos e seus pares, superiores e subordinados do trabalho. Ocorre que, por vezes, os subalternos, em sua maioria, são os que prestam contas aos superiores dos resultados obtidos, desobrigando os chefes da mesma responsabilidade.

A diferença de poder entre os indivíduos corrobora esta assimetria, pois nem todos os trabalhadores são submetidos à avaliação. Isto evidentemente dependerá do lugar que os trabalhadores ocupam na escala do poder, que, por vezes, em função dessa escala, eles podem ser avaliados constantemente, esporadicamente, ou até mesmo não serem avaliados. Este efeito é denominado por Philippe Zarifian (2004) como um “controle à maneira de elástico”, o que refuta muito bem a premissa de que todos os atores envolvidos são avaliados.

A terceira crítica incide na generalização da avaliação, reduzida a atividade arbitrária do poder, sob o argumento de obter informações qualificadas sobre os processos de trabalho. Ocorre que a avaliação é um julgamento de valor baseado em um procedimento cognitivo indicador de uma escolha política. Podemos pensar no indicador como ajuste do foco da lente do que se pretende identificar e medir. Mesmo quando os indicadores escolhidos são limitados, eles ainda seriam defasados em relação aos resultados. Os peritos da avaliação, entretanto, ao construírem os indicadores (o que não deixa de ser uma marcação do poder técnico) reforçam, junto à opinião pública, que a avaliação é neutra, negando o seu caráter arbitrário e os limites que lhes são inerentes: “quaisquer que sejam os indicadores escolhidos, a avaliação é indissociável de um jogo de poder” (Martuccelli, 2015, p. 44).

Outro aspecto seria relacionar a avaliação à capacidade de alocar recursos de maneira otimizada e evitar o desperdício, em função de mudanças no papel do Estado, que passou a financiar e regular a distribuição dos bens públicos, bem como delegar determinadas

prestações de serviços que seriam de sua responsabilidade. Este cenário foi propício para que a avaliação periódica se tornasse um mecanismo indispensável para assegurar a qualidade dos serviços prestados. Isto é perceptível na área da educação, ao criar instâncias específicas com a finalidade de desenvolver atividades de avaliação que, dentro desse modelo liberal de Estado, é considerada um benefício no processo de transformação das instituições, ao possibilitar àquele a transferência de gestão sem perda da soberania.

Encontramos nas ideias de Danilo Martucceli um terreno fértil para assentar o papel da avaliação, particularmente aquela realizada por agências externas, como é o caso da Capes e que será objeto de reflexão neste estudo, tomando como referência a formação humana, que, na perspectiva aqui adotada, é compreendida como atividade *prático-poiética*.

O que se entende, então, por *práxis e poíesis*? Para elucidar estes conceitos, recorreremos à análise feita por Lilian do Valle (2014), que, apoiada nas lições aristotélicas, oferece pistas para compreender a formação humana, ao mesmo tempo em que contribui para elucidar a relação desta com os processos avaliativos.

Em termos gerais, a *práxis* é uma atividade cuja finalidade se confunde com ela própria, ao passo que a *poíesis*, este fim lhe é exterior e se distingue do próprio ato. Carlo Natali diz que, na *práxis*, o fim da ação está presente desde o seu início, de forma a se tornar uma atividade completa a qualquer momento de duração. Desta perspectiva, tanto a finalidade da *práxis* quanto a sua duração são fruto da deliberação humana, na medida em que o término da atividade é definido pelos próprios sujeitos que dela participam. Assim, toda *práxis* somente pode ser adquirida por meio do exercício, sem o qual a atividade simplesmente não se efetivaria ou deixaria de existir. No campo das atividades práticas estão a democracia, que apenas existe quando encarnada em sujeitos democráticos, assim como a reflexão e a crítica, em sujeitos que tenham a capacidade de refletir e criticar sua própria ação. Da mesma forma, a virtude e a ética, que só podem ganhar existência quando praticadas por sujeitos virtuosos e éticos. (NATALI *apud* SANTOS; COSTA; HORTALE, 2017, p. 296-300)

Diferentemente, portanto, é a *poíesis*, cuja finalidade é exterior à própria atividade, resultando em um produto que se difere do próprio ato de fabricá-lo. Desta perspectiva, o fim é determinado quando a atividade é realizada por completo, independentemente da vontade humana. Pode-se considerar como exemplos de *poíesis* a fabricação de uma mesa, a elaboração de uma tese, cujo produto é distinto da própria atividade, resultando em algo distinto de sua fabricação.

Castoriadis objeta que as atividades que visam à formação humana (individual e coletiva) são, de fato, fins em si mesmas, mas guardam também um compromisso com uma efetividade objetiva, e assim os frutos da atividade também devem ser considerados. A impossibilidade de discernir estas duas dimensões é, pois, o que caracteriza as atividades voltadas para a criação da prática, mas também das condições e modos de autonomia humana: política, educação e psicanálise são, indissociavelmente, atividades ditas *prático-poiéticas*. (Valle, 2008, p. 512)

Por isso, para as atividades que realizam esta formação – a política, a psicanálise e a educação –, na impossibilidade de aqui separar a atividade dos fins a que serve, e os fins tal como eles se evidenciam no processo em que emergiram, Castoriadis reservou o nome de *prático-poiéticas*.

Se compreendemos a educação como um componente que faz parte da formação humana, é imprescindível que as avaliações realizadas nos processos educacionais sejam também analisadas a partir do conceito que objetiva esta formação. A tendência de se reduzir a avaliação a mecanismos quantificáveis, como destacou Danilo Martucceli, não dará conta do elemento intrínseco da formação humana. Por ser a avaliação considerada, ao menos segundo as teorias e legislação educacionais, um pressuposto inerente a todo processo formativo, a sua prática torna-se efetiva no interior das instituições não apenas pelo viés do cumprimento da lei, da regra, mas por se tratar de algo provido de sentido e validade por aqueles que dela participam. É por este motivo que a fundamentação teórica desta pesquisa irá procurar na perspectiva da formação humana pistas para elucidar os elementos da avaliação realizados pela Capes, tendo como referência a educação enquanto atividade de formação como *prático-poiética*.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de caráter descritivo que, segundo Gil (2002), tem por objetivo principal descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Neste caso, refere-se à análise das repercussões que a avaliação da Capes gera no âmbito da gestão do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública (PPGSP), no período de 2004 a 2012.

4.1 Caracterização do campo da pesquisa

O Programa de Saúde Pública teve sua institucionalização em 1977, apesar de registros apontarem que no período de 1967-1968 teria havido oferta de três turmas de mestrado pela Escola. A grandeza do Programa pode ser constatada pelo número de vagas oferecidas, de disciplinas ministradas e pela composição de seu corpo docente (Tabela 4), se compararmos em uma regra de três simples com outros dois programas de pós-graduação *stricto sensu* da Escola: o de Saúde Pública e Meio Ambiente (PPGSPMA) e o de Epidemiologia em Saúde Pública (PPGESP). Cotejando dados dos programas (Tabela 5), identificamos, no ano de 2011¹⁰, que o PPGSPMA apresentava, respectivamente, 23%, 41% e 17% do número de vagas, de disciplinas e de docentes em relação ao PPGSP. O mesmo refere-se ao PPGESP, que apresentava, de maneira recíproca, 33%, 47% e 52%. Tomando como exemplo o número de disciplinas, os dados demonstram que os programas de PPGSPMA e PPGESP não superam a metade do que é ofertado pelo PPGSP.

¹⁰ Escolha aleatória.

Tabela 4 - Relação do número de vagas, de disciplinas e de docentes do Programa no período de 2004 a 2012

Ano	Vagas*	Disciplinas**	Docentes
2004	94	114	125
2005	143	133	136
2006	151	128	141
2007	140	126	140
2008	133	86	140
2009	128	87	126
2010	137	90	100
2011	117	90	82
2012	86	72	140***

*Compreende as vagas para os cursos de mestrado e doutorado.

**Compreende as disciplinas do primeiro e segundo semestres, além dos cursos de inverno.

***Este número diverge daquele descrito na proposta do programa, que é de 139, como será visto adiante.

Fonte: SIGA, SECA e Secretaria do Programa.

Tabela 5 – Número de vagas, disciplinas e docentes dos Programas de Pós-Graduação em Saúde Pública e Meio Ambiente (PPGSPMA) e Pós-Graduação em Epidemiologia em Saúde Pública (PPGESP) da ENSP no ano de 2011

Programa	Vagas*	Disciplinas**	Docentes
PPGSPMA	27	37	14
PPGESP	39	42	43

*Compreende as vagas para os cursos de mestrado e doutorado.

**Compreende as disciplinas do primeiro e segundo semestres, além dos cursos de inverno.

Fonte: SIGA, SECA e Secretaria do Programa.

Estes números também expressam uma diversidade dentro da própria área da SC, conforme observado nos documentos da proposta do Programa, na medida em que acolhe professores com perfil de formação diversificada e oferta disciplinas de diferentes áreas do conhecimento.

Quanto à sua organização, segundo o regimento interno vigente desde 2013, o Programa congrega os níveis de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, subdividido em áreas de concentração. Apresenta uma estrutura de governança composta pela coordenação (composta por um coordenador e dois adjuntos) e coordenação das áreas de concentração eleitas pelos pares, além de comissão de pós-graduação (CPG) e plenária de doutores composta pelos docentes permanentes, colaboradores e visitantes.

À coordenação do programa compete “a) responder pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública em todas as instâncias que se fizerem necessárias; b) coordenar o Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública (acadêmico e profissional) de acordo com as deliberações da CPG; c) convocar as reuniões da CPG e presidi-las; d) apresentar à CPG todos os relatórios e informações sobre as atividades do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública; e) enviar ao Serviço de Gestão Acadêmica, nos prazos previstos, os calendários das atividades escolares de cada ano e demais informações concernentes ao registro dos pós-graduandos; f) representar o Programa ou indicar representantes em todas as instâncias que se fizerem necessárias, inclusive na definição de representantes na Capes; g) coordenar o processo de seleção dos mestrados acadêmico e profissional e do doutorado com os coordenadores das áreas de concentração. Quanto ao Mestrado Profissional, o processo dar-se-á em conjunto com os respectivos coordenadores de cursos; h) integrar a Comissão Geral de Pós-Graduação (CGPG) da ENSP; i) assegurar aos pós-graduandos a efetiva orientação acadêmica; j) coordenar os processos de acompanhamento e avaliação da pesquisa e produção do Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública com as instâncias responsáveis; k) assegurar as condições de financiamento de bolsas e fomento aos corpos discente e docente do Programa; l) prestar anualmente contas à Plenária de Doutores das atividades desenvolvidas; m) realizar relatório de atividades anual para apresentação na Plenária de Doutores; e n) fomentar e coordenar parcerias com outros programas, nacionais e internacionais, conforme as prioridades estabelecidas pela CPG do Programa”.

Dentre as atribuições delegadas à coordenação destacam-se as letras “f” e “j”, por estarem diretamente ligadas ao tema desta pesquisa. No processo de avaliação em que o Programa é submetido anualmente à Capes, esta o classifica e lhe confere uma nota ao final de cada triênio, o que exige a sistematização das informações por parte da coordenação do

Programa. A alimentação do sistema¹¹ é realizada pela equipe da secretaria do Programa, sob a responsabilidade da coordenação.

No decorrer do ciclo de avaliação da Capes, o que se observou é que o Programa, no triênio 2007 (que correspondente aos anos de 2004 a 2006), obteve a nota 6; no triênio 2010 (que corresponde aos anos de 2007 a 2009), a nota obtida foi 5; no triênio seguinte, 2013 (compreende os anos de 2010 a 2012), o programa voltou a obter nota 6. Esta variação pode ter sido decorrente de ajustes feitos no âmbito da gestão do Programa, no intuito de melhor se adaptar às exigências da Capes. Esta oscilação de notas serviu de referência para a definição do escopo temporal da pesquisa.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram docentes do Programa que atuaram no período de 2004 a 2012 como coordenadores, um total de cinco, e dois vice-diretores de ensino¹² da Escola, sendo todos servidores da instituição, lotados no cargo de Pesquisador, com formação em nível de doutorado, sendo dois com pós-doutorado. Não foram incluídos na pesquisa os docentes que atuaram como coordenadores adjuntos, por entender que a gestão do Programa, geralmente, é feita a partir de acordos feitos pelo conjunto da coordenação. Além disso, a inclusão dos coordenadores dobraria o número de entrevistados, o que inviabilizaria a realização da pesquisa no período determinado. Uma limitação do estudo decorre justamente do número restrito de entrevistas, e o fato delas expressarem o olhar da avaliação a partir da perspectiva de coordenador e não do conjunto de professores do Programa.

4.3 A entrada no campo

Para submeter o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola foi necessário obter junto à coordenação do Programa um termo de anuência para acesso aos

¹¹ No período de 1996 a 2013, as informações eram inseridas no Coleta de Dados, um banco de dados da Capes monousuário. A partir de 2013, este banco de dados passa a ser um módulo na Plataforma Sucupira, constituindo-se em uma base *online* e multiusuária. (Informações extraídas da apresentação realizada no Treinamento da Plataforma Sucupira para os profissionais envolvidos nessa atividade na Fiocruz.)

¹² A Vice-Direção de Pós-Graduação, criada mediante portaria GD ENSP 002/2008, tinha por definição coordenar e planejar as atividades do ensino *stricto sensu* de maneira a garantir a excelência nos processos de formação em saúde coletiva. Com a reformulação do Regimento Interno da Escola, a partir da proposta de unificação das modalidades e níveis de ensino da Escola, em 2015, passa a ser denominada Vice-Direção de Ensino.

documentos oficiais. De posse do termo e após aprovação do projeto pelo CEP, estes documentos foram solicitados à secretaria do Programa.

Todos foram convidados, por e-mail, a participar da pesquisa; contudo, um dos coordenadores agradeceu e declinou o convite. No momento de envio do e-mail foi encaminhado o termo de consentimento livre e esclarecido para leitura prévia e o roteiro da entrevista. Entre os entrevistados, alguns receberam mensagens por WhatsApp para confirmação de dia e horário da entrevista agendada, e algumas entrevistas tiveram que ser reagendadas devido a compromissos dos entrevistados, sem prejuízo para a realização das entrevistas planejadas.

4.4 Coleta de dados

Para a obtenção dos dados recorreu-se a duas fontes: documental e entrevistas. Quanto aos documentos, foram utilizados: a) ficha de avaliação do Programa dos triênios 2004-2006, 2007-2009 e 2010-2012, elaborada pela comissão avaliadora da Capes, a qual aponta, a partir de cada quesito, o desempenho do Programa; b) propostas do Programa elaboradas pela coordenação para compor o Relatório Capes, relativas aos períodos 2007-2009 (triênio), 2010-2012 (triênio) e 2013-2016 (quadriênio). Na tentativa de identificar estratégias que o Programa construiu para cumprir as exigências de avaliação da Capes, recorreremos às propostas do Programa, considerando as observações feitas na avaliação anterior pela área da Saúde Coletiva. A proposta do Programa é um dos cinco quesitos padronizados para a avaliação das diversas áreas do conhecimento. Embora não seja atribuído peso a este quesito, ele é utilizado pela comissão avaliadora para verificar se as propostas se ajustam ou não ao campo, além de funcionar como “trava”, mesmo não entrando no cômputo final da nota (Documento da área 2010-2012); e c) documento da área da Saúde Coletiva dos triênios 2007-2009 e 2010-2012, não tendo sido possível proceder à análise do documento referente ao triênio 2004-2006, que não foi localizado no site da Capes, tampouco na secretaria do Programa. O documento da área serve como um ‘orientador’ do processo, considerando o que será levado em conta na avaliação feita pela comissão, geralmente divulgado antes da avaliação.

Quanto aos documentos oficiais do Programa, foram identificadas as atas das reuniões da Comissão de Pós-Graduação (CPG), totalizando 50 (cinquenta) e os registros dos Colégios de Doutores, realizados nos anos de 2007 a 2012, conforme disponibilizado pela secretaria do Programa, sendo estes sob o formato de apresentação (*powerpoint*), além de atas,

sínteses, rascunhos, transcrições e áudios, totalizando 54 (cinquenta e quatro) documentos. O Regimento Interno do Programa e o relatório de gestão da Vice-Direção de Ensino também foram consultados e incorporados ao *corpus* da pesquisa. A partir da análise dos documentos oficiais, tornou-se necessário consultar um documento não previsto inicialmente na pesquisa: um relatório do ‘Estudo de Cenários’, realizado por um grupo de docentes do Programa, cujo objetivo era analisar as possibilidades de diferentes cenários, levando-se em consideração a necessidade de reestruturação por parte do Programa com base nas seguintes diretrizes, as quais descrevemos de maneira resumida: a) melhorar a qualidade do Programa por meio de um alto nível de classificação expresso nas notas 6 e 7 da avaliação da Capes; b) considerar o quadro de regulação institucional (Capes e CNPq); c) considerar o contexto de demanda dos sistemas nacionais de C&T e de Saúde, para os quais o Programa forma profissionais; e d) levar em conta o crescimento da área da Saúde Coletiva, de maneira a atender as necessidades de saúde da população. Na conclusão do estudo, foram apresentados três cenários possíveis, sendo um destes sugerido pelo grupo como normativo, pelo fato de melhor adequar-se à realidade.

Este cenário normativo sugeria que os cursos de MP fossem projetos híbridos com o *lato sensu*, no qual apenas aqueles vinculados a uma demanda do SUS compusesse a turma do MP. O estudo apontava, ainda, para criação de mais programas de PPG, posto que resultaria em um crescimento expressivo no financiamento, e para diversificação dos critérios de credenciamento, com a utilização de critérios diferenciados de avaliação entre os mestrados acadêmicos e profissionais.

Os documentos são um importante recurso ao processo de pesquisa porque neles estão descritos os registros históricos, neste caso, do Programa analisado. Contudo, eles apresentam limitações, por não retratarem, em sua totalidade, as informações necessárias para o objeto da nossa pesquisa, o que demandou a realização de entrevistas, utilizando-se um roteiro semiestruturado, com os participantes previamente definidos, (anexo I).

As entrevistas, realizadas nos meses de outubro e novembro de 2018, foram gravadas e tiveram seus áudios transcritos pela própria pesquisadora. Dentre os entrevistados, apenas um preferiu entregar o roteiro previamente preenchido e o mesmo foi utilizado para fins da análise, recorrendo-se ao áudio da entrevista, quando necessário.

4.5 Análise dos dados

Os dados coletados na análise documental e nas entrevistas foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo temática (AC), que, segundo Franco, presta-se a análise da “mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012 p. 12), observando-se as seguintes etapas: pré-análise ou exploração do material, sistematização dos dados, e interpretação ou inferência.

Na pré-análise, que compreende a aproximação do material coletado por meio do que Bardin (2016, p. 54) denomina “leitura flutuante”, foi possível identificar os temas contidos nas mensagens relacionados com o objeto da investigação. O quadro abaixo sintetiza a relação entre as categorias da pesquisa e as fontes dos dados.

Quadro 1 - Relação entre as categorias da pesquisa e as fontes de análise

Categorias/Temas	Fonte de Análise
Crítérios de avaliação	Documentos da área e ficha de avaliação do Programa
Estratégias	Propostas do Programa, atas e entrevistas
Potencialidades	Entrevistas
Limites	

Fonte: Elaborado pela autora.

A fase de sistematização dos dados deu-se a partir da leitura dos registros oficiais, também denominados documentos internos (atas da CPG, atas do Colégio de Doutores e propostas do programa), na qual foram observadas e destacadas palavras, frases, orações ou períodos correspondentes às estratégias que o Programa adotou para atender as exigências do processo avaliativo da Capes. Além destes documentos, incorporaram-se, ainda, dados obtidos a partir das entrevistas. A Figura 6 (localizada na p. 51) sintetiza o quadro das estratégias identificadas pelo Programa e mostra as relações entre as subcategorias: criação de novos programas, reorganização do quadro docente, e reestruturação interna do Programa e as Unidades de Registro (UR). Quanto às categorias “limites e possibilidades”, apresentadas pelos critérios da avaliação, estas foram construídas seguindo-se os mesmos critérios estabelecidos para a categoria "estratégia", tendo como fonte principal de dados as entrevistas.

O quadro abaixo descreve em que consiste a definição de cada categoria utilizada para análise dos dados da pesquisa.

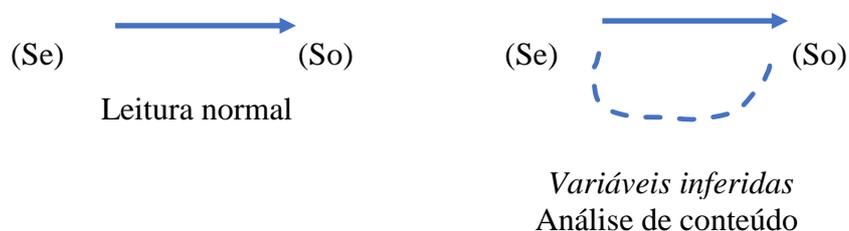
Quadro 2 – Definição das categorias temáticas definidas *a priori*

Categoria	Descrição
Estratégias	movimentos pelos quais o Programa buscou atender aos critérios de avaliação da Capes, reestruturando-se e criando alternativas para enfrentamento, inclusive, dos conflitos internos decorrentes da própria avaliação.
Limites	Dificuldades (percalços, transtornos, complicações) no interior do Programa decorrentes dos critérios de avaliação.
Potencialidades	São entendidas enquanto possibilidades de desenvolvimento do Programa ao atender os critérios da avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bardin, 2016, p. 48.

E, por fim, a fase da inferência, como apresenta a Figura 4, que compreende, em um primeiro momento, uma leitura feita "a letra", ou seja, uma leitura normal, e, em seguida, a partir de uma relação com o referencial teórico e com o quadro de análise segundo os dados coletados, estabelece correlações com as questões norteadoras da pesquisa.

Figura 4 – Fase da inferência da Análise de Conteúdo



Fonte: Bardin (2016, p.48).

Conforme descreve Bardin (2016), as inferências devem responder às causas ou aos efeitos do problema pesquisado, e, no caso desta pesquisa, o que se pretendia responder eram as repercussões de uma avaliação externa, assim como os limites e potencialidades que esta avaliação apresenta frente ao Programa.

5. ESTRATÉGIAS, POTENCIALIDADES E LIMITES NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA CAPES

Para representar as repercussões que a avaliação da Capes traz a um programa de pós-graduação, criamos a figura de uma hélice envolvida no triângulo (Figura 5), na qual a espiral, por sua capacidade giratória, representaria os critérios da Capes, na medida em que estes provocam movimentos diversos no interior do programa, os quais denominamos estratégias, potencialidades e limites, aqui representados pelas extremidades do triângulo. Longe de esgotar todas as repercussões que um processo de avaliação desta envergadura produz no interior das instituições de ensino – tarefa esta impossível a qualquer processo de pesquisa –, nosso interesse foi bem mais modesto: identificar apenas aquelas que foram registradas a partir das fontes de análise, não sendo possível descrever, por exemplo, as estratégias que foram de fato implementadas, o que exigiria a realização de novas pesquisas. Entretanto, a importância em destacá-las é mostrar as ações e forças produzidas pela política de avaliação educacional no interior das instituições de ensino, algo pouco explorado pelas pesquisas interessadas neste tema, que privilegiam a avaliação das políticas em si, não se preocupando com suas repercussões no cotidiano da prática educativa. Quanto à apresentação das estratégias, dos limites e das potencialidades, não se obedeceu a uma ordem hierárquica, tendo sido feita de forma aleatória.

Figura 5 – Os critérios da Capes no interior do Programa



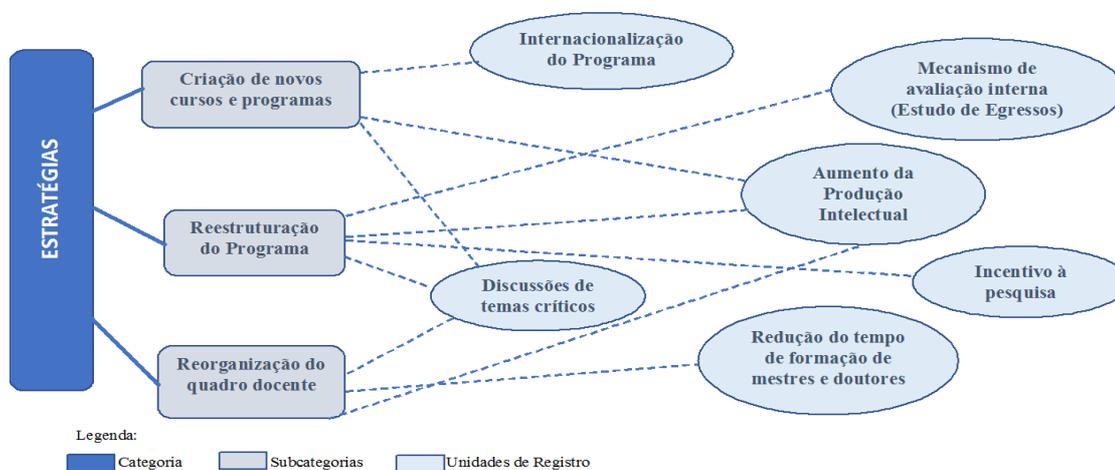
5.1 Estratégia como movimento: da tecnoestrutura ao núcleo operacional

Estratégia denota um movimento de uma organização da posição atual, para uma posição futura desejável, mas incerta. (Kaplan e Norton, 1996)

A estratégia não se planeia, constrói-se. (Henry Mintzberg, 1995)

A epígrafe de Kaplan e Norton (1996) ao definir o termo 'estratégia' com vistas à construção de um espaço desejável, que em nada quer dizer inteiramente determinado, somente ratifica as ideias de Mintzberg sobre a compreensão da estratégia como um movimento engendrado pela tecnoestrutura externa, aqui representada pela Capes, no interior de uma organização tipicamente definida como burocracia profissional, ora encarnada pela Escola, *locus* da pesquisa. Nesta perspectiva, o estudo realizado permitiu identificar as estratégias construídas pelo Programa com vistas a adequá-las aos critérios de avaliação, cujos dados estão representados pela Figura 6, na forma de síntese do Quadro 6, que consta no Anexo III.

Figura 6 – Mapa Conceitual das Estratégias



Fonte: Elaborado pela autora.

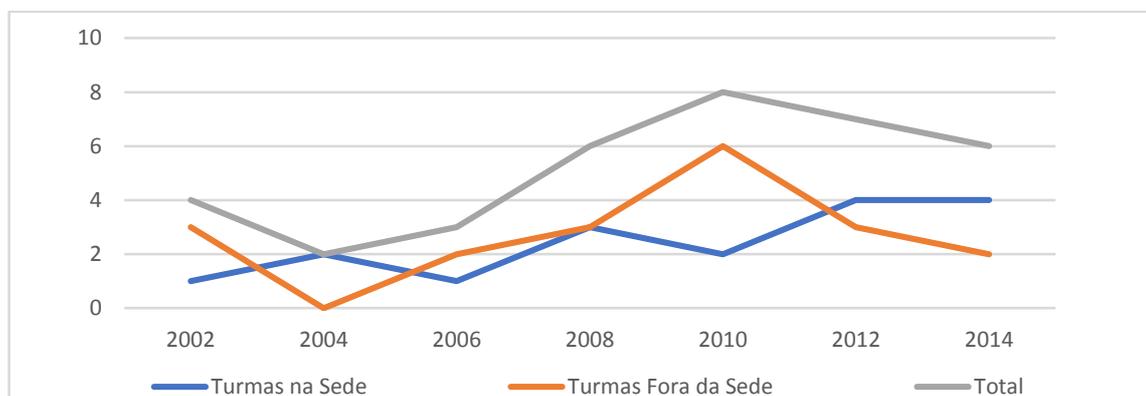
A figura permite compreender, para fins da sistematização da pesquisa, que as estratégias adotadas pelo Programa estão organizadas sob a forma de criação de novos cursos e programas, reestruturação do Programa e reorganização do quadro docente, que por sua vez integram de maneira dinâmica ações interrelacionadas entre si. Ocorre que não há como precisar a relação de causalidade entre estratégias e ações, tampouco dimensionar outros fatores que influenciaram estas últimas. Tomando como exemplo o aumento da produção intelectual,

observa-se a sua relação com a reorganização do quadro docente, reestruturação do Programa e criação de novos cursos e programas.

5.1.1 Criação de novos cursos e programas

Sem a pretensão de hierarquizar essas subcategorias, mas seguindo uma ordem aleatória de apresentação, tomaremos como ponto de partida a criação de novos cursos e programas *stricto sensu*, inclusive os que englobam os Mestrado Profissional (MP), pois os mesmos podem ser considerados uma estratégia para melhor acomodar os interesses da avaliação da Capes, do Programa e, inclusive, dos seus docentes. Em relação aos cursos MP, por exemplo, seu início, na Escola, é datado de 2002¹³. Esses cursos, conforme descrito na proposta do Programa de 2009, configuram as “principais ferramentas do Programa para conhecer e responder às demandas institucionais de formação e desenvolvimento organizacional” e objetivam qualificar profissionais que atuam na gestão e operacionalizam políticas e práticas de saúde. No período de 2002 a 2014 (Gráfico 1), por exemplo, houve um aumento na oferta dos cursos de MP.

Gráfico 1 - Evolução dos cursos de Mestrado Profissional no período de 2002 a 2014



Fonte: Dados extraídos do SIGA.

Embora não seja escopo desta pesquisa identificar as razões do crescimento da oferta de cursos de MP, o que demandaria uma análise minuciosa, interessa-nos observar que este aumento tanto criou a possibilidade de diversificação do Programa quanto levou em

¹³ De acordo com os registros no SIGA, a primeira turma do curso de Mestrado Profissional data de 22/01/2002, realizada em parceria com a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS).

consideração um cenário externo que, no caso da Capes, induzia, por meio do credenciamento desses cursos, a capacitação de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento.

Os MPs tiveram papel importante na formação de quadros estratégicos para o SUS e na implantação da política de saúde no país. Além disso, com o endurecimento dos critérios de credenciamento de docentes nos cursos acadêmicos, o MP serviu, de alguma forma, como espaço de atuação para professores que não atenderam aos critérios de produtividade da avaliação da Capes requerida nos cursos acadêmicos.

(...) o mestrado profissional é interessante para dar oportunidade aos que não conseguem ser credenciados no mestrado acadêmico (Ata da CPG 2010).

Autores como Carmem Teixeira analisam que o MP é uma estratégia de consolidação da área da Saúde Coletiva, visto ser...

...uma possibilidade de institucionalização de um espaço onde pode se conjugar o que há de melhor no ambiente acadêmico, ou seja, o interesse pela produção de conhecimentos, a partir da crítica sistemática ao conhecimento existente e da abertura à identificação de novos problemas, objetos e abordagens, com o que há de melhor no ambiente dos serviços. Isto é, o desafio cotidiano de encontrar soluções aos problemas, de formular políticas e desenvolver estratégias que incidam efetivamente sobre estruturas e práticas insuficientes e/ou inadequadas para o enfrentamento e resoluções de problemas existentes” (Teixeira, 2006, p.41).

A autora destaca, ainda, que, na oferta de um curso MP, é fundamental estabelecer parceria baseada em diálogo e negociação entre as instituições que demandam e oferecem o curso, não devendo esta relação ser mediada apenas por recursos financeiros que subsidiam a oferta, mas pela construção dos conteúdos programáticos necessários e esperados para aquela formação. O que se observa é que, na esteira do crescimento do MP, os programas de pós-graduação na SC encontraram terreno fértil para flexibilizar os critérios de avaliação da pós-graduação, ao mesmo tempo em que buscou-se diversificar as práticas formativas e a produção de conhecimento, contribuindo sobremaneira para o fortalecimento da própria área.

Ainda dentro deste contexto, pode-se dizer que o processo de avaliação externa impulsionou a criação, em 2006 e 2007, respectivamente, dos Programas de Saúde Pública e Meio Ambiente e de Epidemiologia em Saúde Pública, ambos considerados frutos de um debate exaustivo, baseado inclusive em um estudo de cenários realizado por docentes do Programa com o apoio da Direção da Escola.

Os registros das reuniões do Colégio de Doutores apontam que a criação destes novos programas suscitaram dúvidas quanto à organização curricular do Programa de Saúde Pública, uma vez que provocou a saída de determinadas áreas de conhecimento, como, por

exemplo, a de Epidemiologia. Contudo, à época, acreditava-se que a criação dos novos programas daria à Escola um lugar de maior representatividade na composição do fórum da área da Saúde Coletiva para induzir a flexibilização dos critérios, o que na prática não se confirmou.

Então, acabou que havia na época uma mentalidade da Direção e minha também... a gente acreditava que ter mais Programas faria com que nós tivéssemos mais poder de negociação, o que não se revelou verdadeiro..." (E2)

Além da referida representatividade, a criação dos novos programas, segundo o estudo de cenários, seria também um mecanismo da Escola para aumentar seus investimentos financeiros, uma vez que a avaliação da Capes também objetiva a distribuição de recursos entre os programas.

Podemos pensar, ainda, que a característica peculiar do Programa de SP, se comparado aos demais, em termos de números, visto que a oferta de disciplinas e a quantidade de professores anuais chegam à casa dos três dígitos (em torno de 150 professores)¹⁴, favoreceu a criação de novos programas.

"Porque o nosso Programa se diferenciava, e ainda se diferencia, por ser muito grande, o único mais próximo, mais semelhante, é o da USP. Na época, a gente falava 150 doutores, um Programa gigante, o maior da América Latina e, acho, do mundo..." (E1)

Esta dimensão compreende uma diversidade própria se consideramos o perfil dos professores, as temáticas abordadas pelas disciplinas ofertadas e as características da pesquisa desenvolvidas tanto no campo das ciências sociais, educação, planejamento e epidemiologia. Do ponto de vista da produção científica, por exemplo, esta diversidade torna ainda mais evidente a diferença entre os professores cuja produção melhor atendia aos critérios estabelecidos pela Capes, resultando na criação de outros programas, que tinha como perspectiva atingir graus de excelência diferenciados.

...uma estratégia pensando em não só diminuir o Programa, porque o nosso Programa continuou grande, né? Mas, no fundo, a gente chegou à conclusão com essa análise e essa pesquisa de cenários que nunca seríamos... que a nossa excelência é seis, que seis está de bom tamanho, porque o sete exige mesmo ter um grupo muito fechado, todos inseridos em linhas de pesquisa. E nós tínhamos grupos aqui interessados em ser sete: Epidemio. E por que não deixar? No fundo, essa foi a grande questão que pesou na defesa de partir os Programas, né? Eu acho que deu muita confusão, mas

¹⁴ Segundo o documento Proposta do Programa (que constitui uma parte das informações enviadas à Capes por meio do Coleta Capes ou Plataforma Sucupira), no ano de 2009 o Programa apresentava 126 (cento e vinte e seis) docentes; no ano de 2012, o número era de 139 (cento e trinta e nove) docentes; e no ano de 2016, o número de docentes era 114 (cento e quatorze). Quanto às disciplinas, no ano de 2009 o Programa ofereceu 87 (oitenta e sete); no ano de 2012 o número foi de 72 (setenta e duas) disciplinas; e no ano de 2016, 92 (noventa e duas) disciplinas.

também, por um lado, foi feito com cuidado, porque a gente manteve a disciplina de Epidemio no nosso Programa, manteve professores de lá produtivos ligados ao nosso Programa, e não abriu mão das nossas bolsas. (E1)

Apesar de retratada como uma estratégia, a criação de novos programas também se colocou como um desafio a ser enfrentado pela coordenação do Programa de Saúde Pública, em função da migração de docentes que apresentavam uma produção científica mais condizente com a classificação feita pela área da Saúde Coletiva na Capes, desafio este que buscou ser mitigado a partir de negociações feitas com os professores migrantes.

Então, eu acho que o desafio maior foi compatibilizar, harmonizar o nosso Programa com a criação dos dois outros Programas, né? Eu acho que isso foi um momento assim... bastante difícil. Um momento de perda. É... Foi um momento em que eu negocieei muito com docentes pra que eles permanecessem no Programa de Saúde Pública, ainda que fossem para os outros [programas novos], pra gente manter ainda por algum tempo uma estabilidade (E1).

A negociação descrita na fala acima retrata o que Mintzberg denomina como sendo atribuição do gerente, chefe, reitor, ou quem quer que esteja na condição de administrador, dentro da estrutura de organização semelhante à burocracia profissional. Para o autor, dificilmente esse profissional tomará decisões pela via da imposição, considerando o elevado grau de autonomia que os profissionais possuem, mas optará por “sentar juntos e negociar uma solução a favor dos seus eleitorados” (p. 198), que, no contexto da pesquisa, denominamos ‘pares’, por ser esta a terminologia utilizada na instituição pesquisada.

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito à estabilidade do programa frente à avaliação da Capes, pois, reduzindo o quadro de professores permanentes e, conseqüentemente, a produção científica do programa, o risco iminente era a redução da nota, o que levaria à perda de recursos financeiros, o que de fato ocorreu em 2009.

É evidente que um cenário ameaçador como este não transcorreu sem a existência de qualquer afecção; muito pelo contrário, a possibilidade de rebaixamento da nota foi considerado algo bastante dramático pela Escola, que sempre se orgulhou da posição de destaque que ocupa na área da Saúde Coletiva. A expressão “tristeza narcísica”, como consta no trecho da entrevista abaixo, mostra, ao menos no nosso entendimento, conseqüências que vão muito além do que se espera enquanto finalidade de um processo de avaliação:

(...) a Epidemiologia levou muitos docentes altamente produtivos com ela. Então, isso trouxe uma tensão que a gente avistava um horizonte que o Programa não se manteria com nota 6 sem aquelas pessoas...conflito foi essa saída de pessoas extremamente produtivas para o Programa de Epidemiologia, então com isso o Programa de Saúde Pública ele sofreu, ele baixou de nota e isso trouxe uma tristeza narcísica. (E1)

Ainda nesse contexto, a oferta de cursos nacionais e internacionais é compreendida como parte dessa engrenagem. No âmbito dos cursos nacionais, com a realização de cursos Minter e Dinter¹⁵, o Programa procurou atender ao direcionamento da Programa Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (PNPG), que “busca reduzir as desigualdades de formação nas diferentes regiões”, principalmente no Norte e Nordeste do país e por meio de uma parceria entre as Unidades da Fiocruz e a Vice-Presidência de Ensino, Informação e Comunicação (VPEIC).¹⁶

(...) um Dinter que nós coordenamos pra Universidade Federal da Paraíba que foi uma coisa assim muito legal, a gente teve muito prazer de contribuir pra uma Universidade Federal do Nordeste que precisava de formação e nessa ocasião nós buscamos uma parceria com o Aggeu. Então, foi uma aproximação com o Programa do Aggeu que a gente não tinha e construiu uma parceria boa nesse momento, então eu acho que essa iniciativa foi uma iniciativa que eu me lembro com grande satisfação. (E2)

Ao atender a este direcionamento, o Programa cria dois vetores: um movimento interno para estabelecer com o Instituto Aggeu Magalhães, unidade da própria Fiocruz, parcerias que até então não haviam sido feitas, e um movimento externo, ao formar quadros para universidades do Nordeste do país.

Quanto à realização de cursos internacionais, é elucidativo associar sua oferta ao quesito de internacionalização preconizado pela Capes como um dos indicadores a ser mensurado nos programas que objetivam alcançar notas 6 e 7. No caso do Saúde Pública, esta materialização ocorre por meio do recebimento de alunos estrangeiros (predominantemente oriundos de países da América Latina e da África); formação de docentes e pesquisadores em países da África e América Latina; realização de estágio doutoral no exterior, também conhecido como Doutorado Sanduíche, e parcerias com instituições internacionais para oferecer cursos diversos; atuação de docentes em organizações internacionais como, por

¹⁵ De acordo com as informações no site da Capes, o Mestrado Interinstitucional (Minter) e o Doutorado Interinstitucional (Dinter) referem-se a cursos acadêmicos de mestrado e doutorado, respectivamente, dirigidos por uma instituição promotora e realizado nas dependências da instituição receptora, que deve ser de ensino e pesquisa.

¹⁶ Atualmente conhecida como Vice-Presidência de Ensino, Informação e Comunicação: uma das partes integrantes da estrutura da Presidência Fiocruz tem por missão “desenvolver projetos, modernizar e integrar práticas, além de apoiar iniciativas de caráter inovador em ensino, informação científica e comunicação.” (site da Fiocruz).

exemplo, a OMS; e organização de eventos internacionais pelos docentes do Programa. Parte desta materialização pode ser retratada em números¹⁷, como, por exemplo, a formação de 21¹⁸ profissionais egressos do curso de Mestrado em Saúde Pública no Peru como resultado de uma cooperação internacional entre a Fiocruz e o Ministério de Saúde daquele país. Além de contar com os estrangeiros egressos dos cursos realizados na própria sede do Programa, que, no período analisado, contabilizou 15 egressos do curso de mestrado e 14 do curso de doutorado.

Essas medidas foram tomadas pela coordenação do Programa como um direcionamento para a sua gestão, conforme observado no trecho da entrevista abaixo.

(...) um programa nota 4, ele tem limitações, ele não pode oferecer cursos fora de sede, ele tem alguns editais, agora o edital de internacionalização era só pra cursos 6, 5 e 7. É desejável poder não almejar ser um programa o tempo todo altamente internacional nota 6 e nota 7, mas para o Programa de Saúde Pública, que tem essa missão de formação no território do Brasil e até fora, é muito importante a gente ter pelo menos aquela nota 5. (E2)

E, de fato, este direcionamento, além de atender às especificidades do Programa, o coloca em um lugar de prestígio perante a comunidade acadêmica no que se refere à captação de recursos financeiros, por meio de editais de financiamento à pesquisa, destinados a programas com notas 6 e 7. Isto funciona como uma espécie de círculo vicioso no qual para se obter mais recursos é necessário possuir notas elevadas, que, por sua vez, dependem da aquisição de mais recursos para que sejam mantidas.

Ainda no contexto da internacionalização do Programa, a indução à publicação em revistas internacionais também se configura um indicador da Capes, conforme descrito no Documento da Área de 2010-2012, que destaca a “predominância de publicação em periódicos de circulação internacional e com alto impacto na produção intelectual do programa (estratos A1 e A2)” (p. 31). O Programa buscou responder a esta indução ao investir em “traduções de artigos dos docentes no sentido de permitir a internacionalização da produção” (Propostas 2009 e 2012). Ocorre que este indicador, ao apontar um caminho a ser seguido pelo Programa para se obter o nível de internacionalização, valoriza de forma contraditória um determinado tipo de produção. Ao menos foi o que observamos a partir das falas em destaque:

Então, eu acho importante produzir em inglês. Acho que tem uma disputa importante para descrever a sua experiência nacional no mundo. Aí você tem que escrever em inglês, mas tem que fazer um processo mais combinado. (E4)

¹⁷ Dados extraídos do Relatório de Gestão 2016 da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca.

¹⁸ Esse número representa 75% dos candidatos inscritos.

[em relação aos critérios de avaliação da Capes, eles] atendem ao interesse da ciência internacional. Mas eles não são critérios pra atender aos interesses das instituições de uma forma clara e, muito menos, acho que são critérios que atendam a um interesse que poderia se dizer do próprio campo da Saúde Coletiva como campo de conhecimento (...). Esse sistema de avaliação é um sistema de avaliação pautado em interesses muito mais da ciência internacional do que da ciência nacional. (E6)

Essa valorização pode levar ao desequilíbrio entre a valorização da produção nacional e internacional, além de não responder pelas necessidades da área da Saúde Coletiva e não contribuir efetivamente para o fortalecimento de uma ciência que atenda às demandas da população brasileira, que, evidentemente, apresenta necessidades distintas de outros países.

Na perspectiva de Mintzberg (1995), essa hegemonia da produção internacional pode ser considerada uma estratégia ‘ditada’ pela tecnoestrutura que “delineia o padrão de trabalho a ser realizado” (p. 191) pela Capes, pois, ao considerar a atividade de publicação dos docentes do Programa, deposita maior ‘vantagem’ quando a publicação corresponde a temas de interesse da ciência internacional.

A exemplificação deste círculo vicioso remete à ideia elaborada por Martucelli (2015) como parte das críticas que faz à eferescente cultura de avaliação, ao considerá-la um mecanismo para alocação de recursos. Neste caso, o Programa nota 6 ou 7 recebe uma espécie de ‘selo da qualidade’ que o habilita a participar de editais que viabilizem aquisição de maiores recursos financeiros.

Quanto à entrada de candidatos oriundos de outros países, o Programa aprimorou seu processo seletivo ao adotar a prova de acesso *online*. Anteriormente, a prova era enviada, via malote diplomático, para a embaixada do país de origem do candidato, o que demandava tempo e, conseqüentemente, atrasos na divulgação do resultado. Com a utilização das tecnologias educacionais e em parceria com a equipe da Educação a Distância (EAD) da Escola, foi possível agilizar o ingresso desses candidatos e, ainda, favorecê-los quanto à possibilidade de pleito da bolsa do programa PEC-PG da Capes, por meio da divulgação do resultado em tempo hábil.

O que se pode observar é que a abertura para a oferta de novos cursos e programas suscitou movimentos simultâneos de diminuição e aumento da produção científica do Programa em questão. Enquanto que a redução é percebida com a migração de docentes para outro

programa e, conseqüentemente, de suas produções, conforme já descrito, o aumento pode ser compreendido com a entrada de novos alunos, ampliando as chances de produção.

Conforme informações descritas nas propostas dos anos 2009 e 2016, observou-se que, a partir da criação dos novos cursos de pós-graduação na Escola, o Programa executou parceria com editoras científicas e realizou investimento financeiro na contratação de números temáticos, visando a indução da produção de artigos pelos docentes. Por certo, outras influências podem ter contribuído para a adoção, por parte do Programa, desta prática, como, por exemplo, a própria exigência produtivista, ratificando, assim, a presença das regras de mercado no qual se apoiam os critérios avaliativos. A avaliação de fato reflete a lógica competitiva do capitalismo, que privilegia o resultado, o desempenho e o êxito em detrimento do tempo e das condições necessárias para a construção de um saber crítico, atingindo sobremaneira as instituições de ensino. Nesta lógica, a máxima que ganha espaço é que “todos podem ser avaliados e postos em competição uns com os outros” (Sarti, p. 11, 2015).

Ainda sob o foco de expansão da produção científica, seria possível pensar que a indução feita pelo Programa na área da SC para a inclusão do *Qualis* livro pode ter contribuído com esta expansão, sendo objeto de discussões internas que apontaram como encaminhamento o “envio da carta ao representante da área junto à Capes, colocando a importância de haver uma pontuação para livros e capítulos de livros, uma vez que ainda não existia essa pontuação fechada (Ata da CPG 2010)”.

Outra coisa que aconteceu também nessa minha época... os livros não eram considerados. E eu inclusive sou de uma área, Política e Planejamento e Gestão que pelo menos trinta por cento da produção é em formato de livros. " (...) "A área toda de Saúde Coletiva, trinta por cento de produção é em livros. Então se chegou a isso... Então, o critério incorporado foi que trinta por cento da produção pudesse ser em livro, pra também não descaracterizar. (E1)

O trecho acima nos permite perceber uma espécie de distanciamento dos critérios de avaliação em relação à uma peculiaridade da área na qual o Programa está inserido, ao identificar que trinta por cento da sua produção científica é divulgada sob a forma de livros, e estes, curiosamente, não são pontuados no *ranking* da avaliação de forma equivalente aos artigos científicos. Essa decisão, por sua vez, poderia desencadear uma diversidade de conflitos no Programa como resultado do processo avaliativo.

Outra consequência desencadeada pela criação de novos cursos e programas é a oferta de MP, cuja existência apresenta um movimento simultâneo, pois, à medida que contribui para diversificar os níveis de formação e atender à proposta de qualificação de quadros

estratégicos para o sistema de saúde, traz reflexos para o número de orientações de discentes realizadas pelos docentes.

...as demandas por Mestrado Profissional elevam a carga de orientação dos docentes (Colégio de Doutores 2008).

A tentativa de articulação entre conhecimento científico e profissional, uma exigência do MP, requer a inclusão de profissionais que disponham de larga experiência no objeto de estudo do curso. Por não possuírem produção científica suficiente para orientar alunos, por exemplo, esses profissionais não cumprem inteiramente com os requisitos do credenciamento. Essas exigências que adotam critérios iguais aos dos cursos acadêmicos obrigam os docentes credenciados a assumirem as orientações, elevando, assim, a sua carga de trabalho.

Além deste impacto, os cursos de MP suscitaram inúmeras discussões no interior do Programa, e a realização de seminários com o objetivo de discutir o funcionamento dos curso revela o lugar de destaque que esse tema ocupou. Amparado na necessidade de se instituir uma política institucional para oferta de cursos de MP, é instituída na Escola, no ano de 2012, uma coordenação dos mestrados profissionais em Saúde Pública.

A operacionalização dos cursos de MP impactava não apenas o trabalho do docente (aumento de orientações e disciplinas), mas também a gestão, de modo geral, realizada pelo próprio Programa, além da infraestrutura da Escola. Entretanto, no ano de 2013, a coordenação desses cursos voltou a ser vinculada à coordenação de cada programa, visando uma aproximação entre os cursos do MP e as áreas de concentração do curso acadêmico, de maneira a estabelecer uma sinergia das estratégias estabelecidas entre eles (Relatório de Gestão do Ensino, ano 2017, p. 6). Analisar, portanto, quais foram essas sinergias e seus desdobramentos resultaria em uma outra pesquisa, o que não é o foco deste estudo. Contudo, podemos considerar que esse movimento nem sempre ocorreu de maneira harmoniosa, apresentando-se como um desafio à gestão do programa, na medida em que buscava, por um lado, conjugar diferentes interesses (coordenação do Programa, coordenação do curso, instituição demandante), e, por outro, estabelecer a relação entre os cursos acadêmicos e profissionais, sendo estes últimos os que acolhem e inserem docentes que, por força dos critérios de avaliação, não podem participar oficialmente dos cursos acadêmicos.

5.1.2 Reestruturação do Programa

A nova configuração do ensino da ENSP, atrelada às mudanças da própria área da SC (aumento na oferta de cursos), influenciou o processo de reestruturação pelo qual passou o Programa de Saúde Pública. Considerada uma “resposta institucional às dificuldades relacionadas à gestão de um programa [Saúde Pública], devida à sua magnitude” (proposta 2009), a reestruturação, elencada como uma das subcategorias das estratégias adotadas pelo Programa, concebeu diferentes justificativas que podem ser consideradas justapostas, inclusive a necessidade de adequar o Programa “aos desafios da Saúde Pública contemporânea e às exigências das agências de fomento” (proposta 2009). Outra razão é que a criação de novos programas acentuou ainda mais a necessidade de “o tradicional Programa de Saúde Pública se reorganizar” (proposta 2009), por meio da reestruturação das suas áreas de concentração, das disciplinas obrigatórias e do sistema de governança, quando a coordenação do programa, que até então era indicada pela direção da Escola, passa a ser eleita pelos pares. Diversos seminários, ciclos de debates com professores pesquisadores de outras instituições, criação de grupos de trabalho específicos, foram táticas adotadas para cumprir esse processo de reestruturação, o que denota um grau elevado de envolvimento da Escola sobre todo processo de avaliação da Capes.

Consensualmente, tinha-se necessidade de um processo de reorganização da pós em base à maior solidariedade, colaboração e comprometimento com a missão institucional. A reestruturação do programa de SP quanto à redefinição de conteúdos, afinidades, objetivos e interesses das diversas subáreas existentes, em um novo contexto em que novos programas vinham sendo formados e estimulados, exigiu muito esforço da Coordenação em articulação com a Vice-Direção, tamanha era a necessidade de se reestruturar para também manter a nota recebida da avaliação da Capes. (E5)

Apesar dos conflitos identificados pela proposta de avaliação da Capes, o que se observa é um consenso entre os pares quanto à necessidade de reestruturação do Programa de Saúde Pública, exigindo uma articulação com outras instâncias de governança da Escola, especificamente a Vice-Direção de Ensino, instância associada à cúpula estratégica (uma das cinco partes da estrutura de uma organização), responsável por proporcionar, segundo H. Mintzberg, eficiência no cumprimento da missão da instituição.

O processo de reestruturação pelo qual o Programa foi submetido, além de ter em vista a manutenção da nota recebida pela Capes, trouxe alguns ganhos, sendo o principal deles a mudança na estrutura curricular das disciplinas obrigatórias (proposta 2016). Como resultado

deste processo, desde o ano de 2014 os conteúdos comuns no curso de mestrado foram expandidos, passando de duas disciplinas comuns – Seminários Avançados e História e Paradigmas em Saúde Coletiva – para quatro disciplinas obrigatórias: Introdução à Saúde Coletiva; Estado, Sociedade e Políticas de Saúde; Noções de Epidemiologia, Informação e Estatística; e Seminários Avançados I e II, sendo estes últimos organizados e ministrados no âmbito de cada área de concentração:

...a gente mudou a estrutura curricular. Tem os efeitos disso. Isso foi pra atender diretamente a Capes? Não e sim, porque a [Coordenação] só consegue fazer um bom relatório de gestão, um relatório para o Sucupira, para esse período do quadriênio, porque teve muito trabalho de reestruturação antes, certo? (E6)

A antítese ‘não e sim’ descrita na fala acima nos permite elucidar que a mudança na estrutura curricular referida visava atender a uma necessidade que o Programa tinha, em decorrência da saída de determinadas áreas de conhecimento, como é o caso da Epidemiologia, e do fortalecimento de outras, como a própria Saúde Coletiva. Contudo, esta mesma mudança é fruto de discussões e debates quanto à reorganização dos conteúdos a serem ministrados pelas disciplinas e as próprias áreas que integram o Programa, resultando, assim, em maior visibilidade da articulação e integração entre as áreas e conteúdos no interior do Programa. Essa reorganização foi ao encontro também do que se preconizou no item da avaliação que trata da “coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração do programa” (Ficha de Avaliação 2004-2007).

Outra ação semelhante que favoreceu o programa foi promovida pela Vice-Direção de Ensino da Escola. Trata-se da criação de mecanismos de avaliação interna, como pesquisa de egressos, avaliação de disciplinas e avaliação de cursos. Esta iniciativa estava descrita na missão institucional e foi, de certa maneira, reforçada pelos próprios docentes da Escola: “E nós temos que assumir o desafio de formular e implementar outros sistemas de avaliação que possam internamente pautar o conjunto e até dar conta da diversidade que nos caracteriza (...) (Colégio de Doutores 2011). Parte desses mecanismos foi desenvolvida por influência dos critérios de avaliação da Capes, como foi o caso da pesquisa de egressos. Diferente, portanto, foi o caso da avaliação de disciplinas e de cursos, cuja alternativa foi proposta pela própria Escola e tinha como objetivo contribuir para discussão e análise da nova estrutura curricular do Programa a partir da sua reestruturação.

Ao observarmos a proposta encaminhada à Capes no ano de 2012, foi possível identificar que a reestruturação do Programa apresentava princípios como o fortalecimento das

áreas de concentração, ampliação da produção científica e estabilidade do docente permanente (DP), sendo este último relacionado à reorganização do quadro docente, o qual será discutido mais adiante.

No que se refere às áreas de concentração, observamos que, no ano de 2004, o Programa era composto por sete áreas de concentração: Saúde, Trabalho e Ambiente; Endemias, Ambiente e Sociedade; Toxicologia Ocupacional/Ambiental; Planejamento e Gestão de Sistemas e Serviços de Saúde; Políticas Públicas e Saúde; Epidemiologia Geral; e Saneamento Ambiental. Atualmente, ele está organizado em três: Determinação dos Processos Saúde–Doença: Produção/Trabalho, Território e Direitos Humanos; Políticas, Planejamento, Gestão e Cuidado em Saúde; e Sociedade, Violência e Saúde.

O que se pensava, à época pelo menos, segundo os documentos, é que a reformulação do currículo subsidiaria a reformulação das áreas de concentração (Ata CPG 2012), o que de fato aconteceu parcialmente, na medida em que o Programa conseguiu reorganizar as suas áreas. Entretanto, esta processo apontou para desafios a serem enfrentados.

O Programa tinha muitas áreas, então, ao longo do tempo, conseguimos gerar um consenso que finalmente, nesta última rodada, reduzimos as áreas em três áreas. E a despeito das áreas ainda serem pra mim muito **inconsistentes** e **imperfeitas** porque foi por ora o consenso. O consenso gerado de justaposições de áreas antigas, exceto a área de Política e Planejamento, que já tinham uma longa experiência no trabalho em conjunto. As outras áreas permanecem ainda em **acomodação de grupos de interesse**. Então....mas de qualquer maneira foi um avanço importante (...) (E4) (grifos meus).

Os predicados em destaque nos indicam que, para responder à demanda da reestruturação, considerada uma necessidade de ‘sobrevivência’ do Programa frente às demandas da área da SC e do próprio sistema de avaliação, como já dissemos, ocorreram arranjos no interior das antigas áreas a partir de justaposições que as tornariam mais frágeis, do ponto de vista da sua integração. Metaforicamente falando, é como a ingestão de remédio para eliminar um determinado sintoma que pode ocasionar outros, em decorrência dos possíveis efeitos colaterais. Da mesma maneira, ao encontrar uma saída para a reformulação das áreas, buscando o consenso entre os pares, o Programa, em parte, acomodou diferentes interesses. Essa questão da reformulação curricular como campo de disputa é longamente discutida pelas teorias curriculares. Autores como Goodson (1995), por exemplo, define o currículo como um campo de produção e reprodução sociais, uma espécie de tradição inventada que se realiza por um conjunto de práticas, ritos e prioridades políticas, culturais e sociais estabelecidas pelo

conjunto de atores envolvidos no campo de disputa. E, assim como qualquer outra forma de reprodução social, o currículo seria dotado de artifícios, interesses e relações de dominação que o legitimam.

No que diz respeito à ampliação da produção científica, esta pode ser considerada uma das ações que demandou mais afinco por parte da coordenação, justamente por ser este o quesito de maior enfrentamento por parte do Programa.

Buscou-se aprofundar a dimensão ou padrão do produtivismo e do internacionalismo que teríamos que enfrentar, ou seja, não se negava esses dois princípios que estimulavam [o programa], mas também [isso] corroíam nossos esforços, mas dimensioná-los segundo nossas condições e circunstâncias. (E5)

O aspecto mais evidente observado neste relato é a ambiguidade que a avaliação da Capes promove no interior do Programa. Se, por um lado, é reconhecido que este deve considerar o aumento da produção acadêmica e a sua internacionalização como um objetivo a ser alcançado, isso não é aceito de maneira acrítica. Primeiramente, o uso do sufixo “ismo” já remeteria a um sentido pejorativo embutido no termo produção e internacionalização. Ao mesmo tempo, há o reconhecimento, por parte do entrevistado, de que esses critérios podem estimular o desenvolvimento do programa, desde que fosse objeto de reflexão pelos pares ou, nas palavras citadas, como algo que “teríamos que enfrentar”. Por outro lado, é bem reconhecido que ampliar a produção científica e a internacionalização do programa não poderia operar sem nenhum custo. Ao que parece, o sistema de avaliação, ao mesmo tempo em que poderia elevar os padrões de qualidade da pós-graduação, ao menos segundo os critérios da Capes, fragilizaria as atividades do Programa. Contudo, sem explicitar como seria esse processo, o entrevistado parece reconhecer a necessidade de atender às regras da avaliação, observando as condições reais do Programa.

Na tentativa de conjugar a necessidade da ampliação da produção científica com suas condições reais, o Programa buscou incentivar parcerias entre os docentes e discente para publicação conjunta, entendendo esta como uma estratégia de formação para divulgar os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos. Todavia, essa publicação em parceria não parece ser valorizada pela Capes, ao menos é o que sugere a fala abaixo, ao destacar a produção dos docentes permanentes como o critério que de fato tem peso na avaliação:

(...) me parece, às vezes, que é um certo tabuleiro de xadrez [os critérios de avaliação] sabe. Tem coisas que por exemplo: eu me lembro que eu e a [fulana] valorizava muito, na nossa cabeça... né... a questão da produção entre aluno e professor, mas na prática,

ali no peso dos critérios isso não aparecia. Então, algumas falas em fóruns e reuniões que não se traduziam concretamente em quesitos da avaliação. Então, até você compreender mesmo o quê que importava e que basicamente no final, no frígir dos ovos é a produção bibliográfica do docente permanente, né. Então essa coisa é...eu só fui dominando com o passar dos anos. (E2)

Ainda no âmbito da ampliação da produção científica, uma prática recorrente no Programa, mencionada por um dos entrevistados e descrita nas propostas dos anos 2009, 2012 e 2016, é a realização de "oficinas de artigo". Trata-se de um evento organizado pela coordenação do Programa com a participação de doutorandos já submetidos ao processo de qualificação do projeto de pesquisa, além de egressos do curso de mestrado, cuja finalidade era a elaboração de artigos científicos. Essa estratégia não apenas visava a ampliação do número de publicações do Programa, como também tinha o objetivo de qualificar esta produção¹⁹.

Eu acho isso fundamental, porque a oficina de artigos vai discutir o quê? Mundo editorial, não vai ficar só no como organizar os produtos de pesquisa qualitativa, no artigo qualitativo, como organizar os produtos mistos, né? A relação *quali* e *quanti* e como organizar os *quanti*. Ela fala também do mundo editorial de como saber escolher a linguagem, a língua para o seu artigo, qual a revista seria mais adequada para aquele tema. (E1)

Percebe-se que a prática da publicação não é isenta de críticas quanto à sua performance. Segundo Birman (2015), o sistema de publicação não coloca apenas o fato do professor-pesquisador publicar artigos em revistas “qualificadas”, mas considera também o impacto que essas revistas apresentam na comunidade científica a que pertencem. Esta prática introduziu a bibliometria no sistema de produção do conhecimento, com vistas a “avaliar a pertinência e o alcance real de um determinado artigo científico” (Birman, 2015 p. 247), pertinência esta determinada pela “quantidade de consultas de leitores” ou pela quantidade de citações de um artigo em outros artigos. Isto nos leva a questionar se o objetivo primordial do sistema de publicação é de fato a publicização dos resultados das pesquisas realizadas ou a manutenção e validação de uma espécie de cartel da produção científica.

¹⁹E apesar de não poder ser atrelada exclusivamente ao aumento da produção científica, a realização da oficina é considerada uma atividade relevante, que foi inclusive ‘exportada’ para outras unidades que também oferecem cursos de pós-graduação, como é o caso do Instituto Fernandes Figueira (IFF) e do Instituto Aggeu Magalhães (CPqAM). Segundo uma entrevista, “essa ideia foi exportada pela Ensp, o IFF faz oficina, participou das nossas um bom tempo, agora tem a sua própria, eu vou participar em novembro da deles. E o Aggeu Magalhães está há sete anos. Meu Deus, como o tempo voa! Eu sou sempre convidada para oficina do Aggeu (E1).

Segundo informações descritas na Proposta 2009, o cenário da produção científica do Programa é ascendente. No período de 2004/2006, "a média anual de artigos completos publicados em periódicos foi de 246, e este valor aumentou para 333, um crescimento de mais de 35%". Contudo, não é possível afirmar categoricamente que este aumento esteja diretamente relacionado com a realização da oficina.

Uma prática adotada pelo Programa na tentativa de ampliar a produção científica foi a intensa discussão sobre o *Qualis* periódico da área, considerado fonte de inúmeras tensões, por não contemplar da maneira equivalente as produções publicadas em outras áreas do conhecimento. Um exemplo disso é o caso das ciências humanas, ambientais e sociais. O *Qualis* da área classifica predominantemente as revistas das ciências médicas como A1 e A2, o que gera dificuldade de acesso às publicações referentes às demais ciências. Na prática, isso se traduz por não contabilizar (nos extratos A1 e A2) artigos científicos de conhecimentos relevantes para a SC, pelo fato de pertencerem a campos distintos, levando à desvalorização do trabalho realizado pelos pesquisadores dessas áreas. O resultado desta predominância pode ser visto como uma ameaça ao Programa de Saúde Pública e também como possibilidade da redução da pontuação, conforme critérios de avaliação, por ter parte da sua produção científica não contabilizada. Isto provoca um tensionamento entre o que é relevante para a área da Saúde Coletiva, como campo de conhecimento interdisciplinar, e o que é considerado pela avaliação da Capes, conflito este que demanda do coordenador do Programa uma atuação militante em defesa do Programa, como aponta o trecho da entrevista:

Eu participando do Fórum lá do Programa, consegui que pelo menos o critério do percentil 80 fosse suprimido. Porque no percentil 80 significa que quanto menos permanentes você tiver, mais fácil você alcança o percentual de professores altamente produtivos, obviamente. Então, foi uma grande vitória que a gente conseguiu nessa frente demonstrar para o professor que tinha uma certa relação não tão benevolente, ou não tão cooperativa com a Capes. Os coordenadores tinham uma certa relação militante em relação ao exagero dos critérios da produção intelectual que de fato tem falhas monumentais. (E4)

Esta atuação por parte do coordenador junto às estruturas externas, neste caso o Fórum dos Coordenadores da Área, exemplifica o que Mintezberg (1995) apresenta como uma importante atribuição a ser desempenhada pelo administrador profissional, que é a capacidade de negociação com os "órgãos de fora", de maneira que estes órgãos atuem no suporte à instituição. O Programa, inclusive, apresentou à Área da Saúde Coletiva da Capes uma proposta de *Qualis* único com a finalidade de "abarcando a multidisciplinaridade da Área da Saúde

Coletiva” (Proposta 2012). E apesar de todo o esforço, permaneceu a rigidez da pontuação do *Qualis* da área, que continuou sendo pauta nas discussões internas do Programa.

Além da atuação junto às estruturas externas, o incentivo à pesquisa pode ser relacionado ao conjunto de práticas que também induziram a produção científica do Programa. Um dos exemplos é o programa INOVA-ENSP, que, inclusive, consta nas Propostas de 2012 e 2016 justamente com esta finalidade. Este programa coordenado pela Vice-Direção de Pesquisa da ENSP, ao financiar projetos de pesquisa realizados pelos docentes da Escola, visava o fortalecimento da pesquisa de interesse regional, cuja finalidade consistia na entrega de produtos capazes de promover inovações no serviço, estímulo para elaboração de políticas para o SUS para além da publicação de artigos. Trata-se, portanto, de um mecanismo de fortalecimento de grupos de pesquisa emergentes e temas pouco valorizados pelos editais elaborados pelas agências de fomento.

No âmbito do incentivo à pesquisa, também pode ser considerada a inclusão dos discentes em grupos de pesquisa, como aponta a fala a seguir:

A formalização de alguns [grupos], porque é incluindo o aluno no grupo de pesquisa que você consegue também trazer pra uma pesquisa mais formalizada e gerar mais produtos, de todos os tipos, desde [produtos] técnicos até as publicações melhor indexadas, né? Traz o aluno para o grupo de pesquisa.... Achei que esta também foi uma forma de enfrentar essa questão muito produtiva, né? (E1)

É curioso observar como a formalização desses grupos, especialmente no que concerne à maior participação dos alunos, teve como foco o aumento da produção do conhecimento sem, contudo, valorizar todo o potencial formativo que a inserção em um grupo de pesquisa pode proporcionar ao futuro pesquisador. A conclusão mais evidente é que este movimento parecer servir, exclusivamente, para atender aos critérios de avaliação da Capes.

(...) e uma outra coisa que também é muito clara hoje é que a publicação mede a pesquisa e não a atividade docente propriamente dita. Então, você não tem hoje uma medida, você tem uma medida indireta, quer dizer, o aluno concluiu a dissertação/tese aí ele publicou um artigo com o seu orientador....tá tudo muito bem mas do ponto de vista da formação pedagógica isso aí não aparece nos critérios. Eu acho que a busca hoje é trazer à tona essa questão da docência. (E2)

Outro aspecto observado é que a atividade docente não é considerada segundo os critérios avaliativos preconizado pela Capes. É claro que avaliar a atividade docente circunscrita na pós-graduação em território nacional não é uma tarefa tão simples de ser executada como

parece ser no discurso, pois o processo formativo, como já dissemos, é uma atividade cuja finalidade tanto se confunde com ato de realizá-la quanto lhe é exterior, resultando em um produto diferente do ato de praticá-la. Esta baixa valorização da atividade docente pode em parte explicar todo o investimento feito pelo Programa para ampliar a produção científica, uma vez que este é o indicador de maior relevância na avaliação, o que repercute em poucas iniciativas de discussão e aprimoramento da prática docente do Programa.

É importante salientar que, apesar de todas as iniciativas conduzidas pela coordenação na busca de ampliar a produção científica, não foi possível impedir a redução da nota do Programa na avaliação da Capes. Segundo apontam as Fichas de Avaliação do Programa no triênio 2004-2006, apesar dos atributos aferidos ao Programa pela comissão avaliadora ao considerá-lo como sendo "importante para o país", "consolidado e de grande inserção social", "enorme capacidade de captação de recursos, inserção na pesquisa e na formação por parte dos docentes", já se apontava que sua produção intelectual não alcançava os percentuais necessários para obter a qualificação "muito bom". E, apesar disso, a comissão de avaliação referiu-se à produção do programa como sendo de "excelência".

No triênio seguinte (2007-2009), o Programa continuou recebendo os mesmos atributos; contudo, obteve conceito "bom" em dois quesitos na avaliação: corpo docente e produção intelectual, reduzindo a nota de seis para cinco. Cabe ressaltar que, apesar de 47,1% do corpo docente do Programa apresentar pontuação acima da mediana da área, e 19,6% daqueles superar a média desta, ao ponto de ser considerado "muito bom", isso não garantiu a manutenção da nota. E por mais que o Programa aumentasse a sua produção intelectual, era necessário considerar também a produção dos outros programas da área, de onde se extrai a mediana dos pontos.

Portanto, a interferência deste quesito da avaliação do Capes foi tão recorrente que, no triênio seguinte, após a redução da nota (2010-2012), o Programa realizou ajustes necessários justamente nos quesitos que o levaram ao decréscimo. O quesito "corpo docente" foi avaliado como sendo mais estável em relação à avaliação anterior, e 55,8% dos docentes permanentes obtiveram pontuação acima da mediana da área.

5.1.3 Reorganização do quadro docente

A reorganização do quadro docente no contexto do Programa apresenta alguns desafios, sendo um deles o grande número de docentes. Outro é a sua redução, em função da criação dos demais programas de pós-graduação da Escola, sem contar também que o decréscimo da nota na avaliação da Capes incidiu sobre este quesito. De acordo com os critérios de avaliação, o corpo docente permanente²⁰, além de qualificado, deve apresentar uma estabilidade durante o triênio quanto à sua inserção nas atividades de ensino, pesquisa e orientações, de maneira a manter equilibrada a proporção de participação de docentes colaboradores²¹ e visitantes. Associar estas exigências aos desafios já mencionados, sem desconsiderar ainda os docentes que atuam em áreas fundamentais para o Programa e que não apresentam produção científica suficiente, foram aspectos determinantes no processo de reorganização do seu quadro docente.

A partir da pesquisa, foi possível identificar o quanto a reorganização do corpo docente foi basilar para o Programa atender aos critérios da Capes, pois esta reorganização afetou diretamente o credenciamento dos docentes. É por meio deste processo, em uma espécie de círculo vicioso, que o docente estaria plenamente habilitado para participar do programa de pós-graduação nas atividades de orientação, oferta de disciplinas e, conseqüentemente, aumentar suas chances de produção científica que o levam à permanência no Programa.

Os documentos apontam que os critérios utilizados pela Escola para o credenciamento dos docentes tinham como base a orientação recebida da própria Capes:

(...) O credenciamento e descredenciamento dos doutores para fins da participação na pós-graduação devem obedecer a critérios claros; a vigência do credenciamento deve estar associada ao processo de avaliação externa, e aos limites de participação no conjunto dos programas. (Colégio de Doutores 2010)

Critérios de credenciamento e inserção no PPGSS como Docente Permanente, Visitante e Colaborador adequado às novas regras da Capes. (Ata do Programa 2005)

²⁰ Docentes permanentes: segundo prescreve o novo regimento do Programa, devem atender às seguintes exigências: desenvolver atividades de ensino na pós-graduação, participar de projetos de pesquisa que estejam inclusos nas linhas de pesquisa da instituição, ter produção científica periódica e reconhecida, orientar mestrandos e doutorandos e ter vínculo funcional com a instituição.

²¹ Docentes colaboradores: segundo o novo regimento, enquadram-se como os docentes que possuem vínculo com a instituição, que participem em projetos de pesquisa ou em atividades de ensino, mas não atendem a todas as demais exigências para ser docente permanente.

A análise dos documentos nos deu a impressão de que o tema “credenciamento” era recorrente nos espaços coletivos da Escola, pelo lugar que esta temática ocupava no Programa, e, assim, a coordenação organizou reuniões e criou comissões específicas para analisá-lo e discuti-lo.

Formação de uma comissão (...) para o Credenciamento Trienal. (Ata do Programa 2011)

Comissão para analisar a situação de Docentes Visitantes e Colaboradores e Definição de critérios. (Ata do Programa 2012)

Apesar de a produção científica ser o ponto de destaque do processo de credenciamento de docentes, foram adotados critérios que organizavam o dia a dia do Programa, como por exemplo, ter concluídas as orientações, entregar as pautas da disciplina ministradas no prazo estipulado, estar inserido em grupos de pesquisa, ter vinculação funcional com a instituição.

[Foi sugerido] e foi aceito pela coordenação da pós-graduação que os itens referentes à participação de docentes em atividades de relevância para a pós-graduação não sejam de exclusão, mas de inclusão dos docentes. (Ata do Programa 2005)

A produção científica descrita no *curriculum lattes* do docente é avaliada (geralmente pela comissão de credenciamento) e recebe uma pontuação de acordo com o que é estabelecido pela área da Saúde Coletiva. Com base na pontuação aferida pela área na avaliação anterior, o Programa delibera, a partir de uma determinada pontuação, o seu próprio ponto de corte, que servirá para classificar o docente como permanente ou colaborador.

Ocorre que estipular o ponto de corte gera tensionamentos. Um deles é a incerteza sobre a pontuação utilizada pela área no triênio seguinte da avaliação, visto que a produção científica de outros programas pode elevar o ponto de corte. Um outro aspecto, a depender da pontuação estipulada pelo programa, é que algumas áreas de concentração tornam-se fragilizadas pelo fato de seu corpo de docente não obter a pontuação mínima estipulada. Isso, inclusive, foi uma das razões que levaram o Programa a reestruturar suas área de concentração. Um outro elemento identificado é o mal-estar gerado entre os docentes do programa, que será detalhado mais a frente.

O que podemos perceber é que a exigência da produção científica para o credenciamento apresenta uma tendência crescente. No ano de 2005, por exemplo, o docente poderia, com um artigo publicado em revista *Qualis* A ou B, orientar um aluno de mestrado, enquanto para o doutorado a exigência era de quatro artigos publicados em revistas do mesmo *Qualis*. Já em 2006, para credenciar-se o docente deveria ter publicado o equivalente a quatro artigos, dos quais pelo menos três deveriam ser em revistas A ou B na área da SC. Por sua vez, em 2007 este número subiu para cinco publicações de *Qualis* equivalente, sendo no mínimo quatro com classificação A ou B.

A partir dos anos 2010 e 2011, o Programa adota para o credenciamento o sistema de pontuação mínima de 350 pontos. Em 2016, a proposta passa a ser quadrienal e o número mínimo exigido para credenciamento é de 435 pontos, indicando uma leve queda se fizermos uma média proporcional do total de pontos pelo número de anos. Contudo, no ano de 2019, a pontuação mínima necessária para orientar alunos passa para 580 no quadriênio, voltando a indicar uma tendência ascendente.

Esta tendência ascendente da produção científica como critério para participar plenamente das atividades do Programa nos remete à figura da mitologia grega Sisifo, que é condenado por Zeus a empurrar uma pedra gigante e pesada morro acima, e, ao chegar no topo, o próprio peso da pedra o obriga a descer com ela nas costas, remetendo à ideia de um trabalho que nunca pode ser apreciado, porque sempre está por fazer. Da mesma maneira é o produtivismo que se impõe na atividade acadêmica, o qual impossibilita o autor a apreciação da sua própria obra, porque parece estar sempre em dívida com a pontuação mínima exigida, que sempre está em uma espiral crescente.

Este cenário fomenta diversos tensionamentos, que levaram a coordenação do Programa a realizar ações para mitigá-los, como, por exemplo, debates e busca por consenso entre os pares a respeito dos critérios estabelecidos para o credenciamento:

uma outra estratégia era discutir os critérios na CPG, não deixar a coisa muito na mão do coordenador, compartilhar esse ônus, esse peso de se ter que decidir qual seria o...[corte para o credenciamento do docente]. (E2)

(...) então, a coisa que tenha sido mais expressiva em relação a isso foi a publicização sem limites da grade da produção científica e socializar o debate entre os professores, colocando claramente o por que 'fulano' e 'ciclano' foi credenciado como docente permanente e agraciado para orientar doutorandos e mestrandos e por que alguns não puderam ser colaboradores, tiveram que ficar fora do programa. (E4)

A relevância e o impacto do credenciamento na dinâmica do Programa e, conseqüentemente, na vida dos docentes que o integram geram descontentamentos e, por vezes, resistências aos critérios de avaliação por parte de alguns professores e áreas. E apesar das discussões e dos aparentes consensos entre os pares, é bastante comum, no cotidiano do Programa, os critérios pactuados colocarem em risco não somente a participação do professor na condição de "permanente", mas também o funcionamento das áreas.

Como o peso maior da avaliação se encontrava na composição do corpo docente e na produção intelectual, a estratégia da coordenação do programa foi rever a lista de professores e sua classificação segundo critérios que buscassem alcançar os pontos de corte na avaliação. O estabelecimento de certos limites para participação não foi igualmente seguido pelas áreas de conhecimento, alcançando resultado pífio, pois provocou descontentamento e sentimento de exclusão. O programa [reagiu] a se adequar as regras produtivistas e de hierarquização dos seus membros. (E5).

Além de revisitar a listagem dos docentes de modo a identificar aqueles que atendiam aos critérios de avaliação, a partir da sua produção intelectual, e estabelecer 'limites' para a participação no Programa, a coordenação buscava incluir na pós-graduação *stricto sensu* os recém-doutores:

A ideia que a gente teve na época e valeu pra ENSP naquele triênio e no outro foi rediscutido foi assim: incorporar o recém-doutor no primeiro ano ele tivesse um terço da produção proposta pela Capes, pelos critérios da Capes, no segundo ano dois terços e só no terceiro ano ele tivesse que contemplar aqueles critérios cheios, digamos, né? Pra ser credenciado, então ele começava ainda com pouca experiência, começa coorientando outras teses, o que é de ganho mútuo pra todo mundo, a pessoa aprende, o orientador é bom dividir com mais alguém a orientação, o aluno ganha, então eu achei uma proposta muito interessante, é uma proposta inclusiva, sem desprezeitar os critérios da Capes. (E1)

Para além da inclusão de recém-doutores, foram tomadas outras medidas e dentre elas podemos citar: abertura para a participação de docentes colaboradores oriundos de outros setores da Fiocruz para atuar no fortalecimento das áreas (Ata CPG 2011) e manutenção dos docentes permanentes que migraram para os outros programas até a finalização das orientações em andamento (Ata CPG 2008). Enfim, caminhos foram sendo percorridos na tentativa de balizar o que externamente era imposto à realidade interna do Programa.

Contudo, o que se observa é que o Programa, a cada ano, para se adequar cada vez mais às exigências da Capes, vai endurecendo os critérios internos de credenciamento, reduzindo, com isso, a margem de participação de professores que não atendem ao critério de produção científica.

Serão credenciados como permanentes para o próximo triênio docentes que atendem aos critérios nota 6 e nota 5 Capes (Excelente e Muito Bom, respectivamente). (...) (Ata da CPG 2008)

Este endurecimento pode ter relação com o que a avaliação apontou no triênio 2004-2006 ao descrever que, apesar da “formação diversificada e adequada à proposta do Programa”, este apresentou “um declínio na proporção de docentes permanentes de 84% em 2004, para 78% em 2005, e 61% em 2006”.

E na tentativa de melhor adequar-se aos critérios, o Programa inclui no seu regimento, para fins de credenciamento do docente, a exigência de produção científica periódica e reconhecida. Esta prática ratifica o que Mintzberg (1995) descreve como sendo o papel da tecnoestrutura ao influenciar as estratégias adotadas no núcleo operacional. Com a finalidade de se ajustar aos critérios da Capes, o Programa, então, passa a estabelecer novas formas de organização de credenciamento.

Ainda no âmbito da reorganização do corpo docente, a partir das entrevistas realizadas foi possível identificar que o papel da coordenação, para além de atuar no âmbito macro do programa, organizando novos critérios de credenciamento e articulação entre os pares na tentativa de minorar os conflitos, era também o de dedicar-se a atividades operacionais. Em determinado momento do Programa, por exemplo, foi preciso a coordenação mobilizar os docentes para o preenchimento do *currriculum lattes*, base de dados que serve para extrair a produção científica do docente que será avaliada. Isso permitiu identificar que alguns docentes possuíam produção correspondente a de um professor permanente; contudo, o seu currículo apresentava produção equivalente a de um colaborador. Além disso, esta estratégia serviu para incentivar o docente a manter o seu currículo atualizado, o que não era culturalmente prática de alguns.

...uma campanha dura porque assim eu tenho até hoje o papelzinho. Tinham umas pessoas que depois da campanha passaram de cem para setecentos pontos...Pô! Peraí! Então, você. ...por desleixo, por negligência si próprio e pro Programa. 'Você taria habilitado para o doutorado'. É uma responsabilidade coletiva, o fato de eu fazer o meu lattes implica no outro poder orientar. Vejam! É isso no final das coisas. Eu tenho que pensar nisso, né? Eu tô é num esforço do coletivo, né? (E3)

O episódio descrito acima retrata o que Mintzberg aponta como característica do núcleo operacional de uma estrutura típica da burocracia profissional, cuja base de conhecimento é altamente sofisticada, enquanto os instrumentos para sua utilização não o são, o que requer do administrador profissional uma articulação interna, de maneira a garantir que

uma ação individualizada não interfira negativamente no coletivo. Ora, é a partir da quantidade definida de docentes permanentes que o Programa estabelece seu limite de docentes colaboradores. Se o docente com pontuação suficiente para se credenciar como permanente fica de fora, em função do não preenchimento do lattes, por exemplo, isso impacta também na inclusão dos colaboradores.

Isto aponta a gama de atividades realizadas pela coordenação que, no dia a dia, não se limita apenas a induzir e coordenar ações, mas também resolver problemas operacionais que podem interferir no desempenho do programa frente ao processo avaliativo.

Apesar deste clima colaborativo entre coordenação e docentes, os critérios de avaliação da Capes também suscitam diversas críticas entre os docentes, sendo pauta de diversas reuniões (das áreas de concentração, da coordenação geral do Programa e do Colégio de Doutores), muitas delas bastante conflituosas, indicando o quanto esse assunto ganha vida e dimensão dentro do Programa.

Reunião Extraordinária (...) para discutir os critérios de credenciamento, mediante a resposta da carta enviada ao representante da área na Capes. (Ata da CPG 2010)

(...) propõe como pauta o modelo avaliativo que a Capes tem trazido para a Escola, não tem concordado com essa forma de avaliação, pois não tem levado em considerado os projetos de pesquisa. (Ata da CPG 2011)

A notoriedade que os critérios de avaliação têm não apenas para o Programa, mas também para a Escola, era tamanha que, no ano de 2010, é realizado um colégio de doutores cujo tema central foi 'A trama e a urdidura de avaliar na pós-graduação em Saúde Pública', demonstrando, assim, o destaque que a avaliação ocupava na Escola. Ações como a realização de seminários para discutir o cenário da avaliação da pós-graduação no país eram vistas como formas de incentivar a reflexão dos docentes e discentes do Programa. Além disso, atuar próximo à área da Saúde Coletiva era uma outra estratégia, seja por meio da representação, da declaração oficial da não aceitação dos critérios ou, até mesmo, trazendo representantes da área na Capes para participar de debates internos na Escola, conforme descrito abaixo:

Indicar nomes de docentes para compor a representação da área da Saúde Coletiva (Ata da CPG 2004)

Envio ao Fórum de Coordenadores de uma proposta da Escola – sinalizando para a área da saúde coletiva de que não estamos de acordo com os critérios hoje em vigor e

buscar adesão em articulação com outros PPGs externos aos encaminhamentos da ENSP (Ata da CPG 2012)

(...) trazer os representantes nossos da Capes pra cá, veio o Aluisio, veio a Rita Barata, enfim, as pessoas vieram aqui, hoje o Guilherme, mais recente, enfim, é uma prática interessante eu acho, né, que aproxima e foi feita desde daquela época. Antes a Capes era aquela distância, a gente ajudando a formular e trazendo (E1)

É possível que a aproximação com representantes da área na Capes não tenha se desdobrado em muitas mudanças que favorecessem o Programa. Contudo, os documentos, inclusive as entrevistas, destacam que esta aproximação influenciou a decisão de incluir o *Qualis* livro na avaliação da produção científica a partir de 2011.

Todas as questões relativas à produção intelectual, critérios de avaliação de grande peso para Capes, foram exaustivamente discutidas nos sete anos em que estive na Vice-Direção seja internamente, seja nos fóruns de pós-graduação. Contudo, os seus atos só amadureceram gradativamente, ampliando-se as bases de publicação e divulgação do conhecimento e criando-se o *Qualis* Livro. (E5)

Envio da carta ao representante da área junto à Capes, colocando a importância de haver uma pontuação para livros e capítulos de livros, uma vez que ainda não existia essa pontuação fechada. (Ata da CPG 2010)

As discussões sobre os critérios de avaliação da Capes, além de contribuírem para uma indução externa, da qual a incorporação do *Qualis* livro é um exemplo, permitiram observar o quanto esses critérios não contemplavam o que de fato era realizado pela Escola, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Esta característica, que não está apenas restrita ao Programa de Saúde Pública, mas abrange outros programas da Escola, suscitou a necessidade de realizar a avaliação dos processos formativos, algo que não era contemplado pelos quesitos da avaliação da Capes.

(...) a avaliação da pós-graduação não deve ser baseada apenas na avaliação da Capes. “Devemos ter uma proposta de avaliação própria”. (Colégio de Doutores 2008)

Elaborar proposta alternativa ao modelo de avaliação da Capes. (Colégio de Doutores 2010)

Movimentos como estes, provenientes provavelmente das inquietudes decorrentes do processo avaliativo, retratam o que Mintzberg (1995) apresenta como medidas realizadas pelo núcleo operacional da burocracia profissional, que buscam desenvolver novos métodos para enfrentar e ganhar aceitação das associações profissionais. É claro que esta referência precisa vir acompanhada de aspas, pois, como bem disse um docente em um colégio de doutores, os critérios poderão até sofrer ajustes e mudanças, mas o crivo da produção científica

não, pois esta tem vinculação direta com os critérios de desenvolvimento científico e tecnológico do país (Colégio de Doutores 2008).

Outra prática induzida pela coordenação do Programa foi a regulação do tempo de formação dos discentes, que, além de atender à avaliação externa, teve efeito interno na organização do quadro de docentes disponíveis para orientação. Em outras palavras, o docente somente terá novos alunos caso o seu limite de orientação não tenha sido excedido.

Segundo o documento da área no triênio 2007-2009, a eficiência na formação de mestre e doutores estava atrelada ao cumprimento do tempo médio de titulação dos bolsistas, considerando 24 a 26 meses para o mestrado e 48 a 52 meses para o doutorado. No mesmo documento, referente ao triênio 2010-2012, é mencionada apenas a análise da mediana do tempo de titulação dos alunos bolsistas. Esta regulação encontra assento no próprio Regimento do Programa, que descreve o prazo a ser cumprido pelos discentes e as possíveis sanções com o seu não cumprimento.

Apesar da existência de uma norma que regulasse o prazo de titulação, era necessário um esforço conjunto entre a coordenação do Programa, as coordenações das áreas e os orientadores para o cumprimento de prazo estabelecido.

(...) os prazos não estavam tão ruins, os prazos eram normatizáveis. Pegamos todos os orientadores que tinham gente fora do prazo, fomos atrás deles, conseguimos reduzir. Agora, fácil? Não. Foi à base de 'você vai ter que acabar o seu trabalho', a gente tá com problema... Foi um pouco na tensão, entendeu? (E3)

Também buscou-se regular o tempo de formação do mestrado e doutorado que estouravam a média prescrita de 24 e 48 meses, respectivamente, e se arrastavam, com uma política de desligamento com baixa base regimental, o que abriu uma série de conflitos entre coordenação do programa, coordenação de subárea e orientação de discentes. Em muitos casos, a Vice-Direção mediou esses conflitos evitando processos judiciais. (E5)

Tornar esta estratégia efetiva trouxe algumas consequências: os tensionamentos entre pares (coordenação do Programa/Vice-Direção e docentes) e sobre os alunos. No caso dos alunos, as etapas que eles percorrem para a obtenção do título correspondem à integralização dos créditos e à elaboração e defesa da dissertação/tese, que exige certo amadurecimento teórico e metodológico do objeto a ser pesquisado, o qual não pode ser igualmente determinado para todos os discentes. Além disso, a disponibilidade física e emocional do discente para a realização da pesquisa proposta, e a relação com o seu orientador, concorrem nessa trajetória. Sem contar que a elaboração do trabalho final requer a convocação de elementos não adquiridos

em etapas escolares anteriores e que são absolutamente necessários à formação do docente/pesquisador: a prática da escrita, a concentração, a disciplina de estudo, o raciocínio lógico e a capacidade de expressão por meio do pensamento discursivo são alguns exemplos. Diante destas lacunas, a urgência do tempo para a conclusão do curso, uma marca da avalanche do produtivismo acadêmico, pode influenciar diretamente a qualidade da formação pretendida²².

O fato é que condicionar o tempo de titulação à qualidade da formação, embora seja coerente com o princípios da avaliação da Capes, não necessariamente retrata o processo formativo, dada a sua complexidade. Por outro lado, como é possível avaliar um processo formativo de mestres e doutores na área da Saúde Coletiva que os permita refletir, analisar, criticar e atuar no cenário acadêmico e profissional, sem dimensionar a categoria tempo? Considerando, ainda, os possíveis desdobramentos e aplicabilidade do conhecimento construído pela formação, de que maneira esses aspectos podem ser considerados na avaliação? Como fazer com que o tempo de titulação seja considerado um meio e não a finalidade do processo de avaliação? Como fazer o processo avaliativo produzir de fato sentido para aqueles que dele participam e são por ele diretamente afetados? Sem a pretensão de respondê-las, essas indagações podem oferecer pistas para se analisar o escopo de critérios adotados pela Capes, na medida em que sua perspectiva reside na certificação da qualidade da pós-graduação brasileira.

Certamente, a análise das estratégias elaboradas pelo Programa frente ao processo de avaliação Capes não se esgota neste trabalho. Coordenar a busca pelo êxito na avaliação com as atividades decorrentes do dia a dia do Programa não parece ser um trabalho fácil e simples de ser realizado.

Por outro lado, a avaliação realizada pela Capes não induz apenas as atividades e estratégias adotadas pelo Programa, mais apresenta-se como potencialidades que permitem ao Programa melhor estruturar-se, que será objeto de discussão na seção seguinte.

²²Segundo Minayo (2010), a grande área da Saúde foi a que mais formou doutores no período de 2000 (p. 1902). Na comparação do avanço da ciência e tecnologia entre os países, o número de mestres e doutores formados por habitantes é um indicador. Sendo assim, a área apresentou relevância para a composição deste indicador.

5.2 Os critérios da avaliação da Capes e suas potencialidades

É irrefutável considerar a Capes, na qualidade de fundação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como indutora da expansão da pós-graduação brasileira, visto ter entre suas atribuições o sistema de avaliação, que visa credenciar novos cursos e monitorar os que estão em funcionamento. Encontramos nos critérios de avaliação elementos que podem ser considerados importantes para o fortalecimento da pós-graduação. Comumente, a Capes, ao fazer referência aos objetivos da avaliação, destaca a certificação da qualidade da pós-graduação. Ocorre que o termo “qualidade”, além de ser polissêmico, não compreende a totalidade dos elementos que constituem os cursos de pós-graduação, razão pela qual optamos pelo termo “fortalecimento”.

A pesquisa apontou que uma das potencialidades da avaliação da Capes foi o fortalecimento dos espaços coletivos do Programa. Ocorre que os critérios de avaliação são fontes de constantes tensionamentos entre os docentes, o que obrigou o Programa a discutir intensamente, nos espaços coletivos (CPG, Colégio de Doutores, áreas de concentração, Vice-Direção de Ensino), as consequências destes critérios e, ao mesmo, tomar decisões sobre as estratégias que seriam adotadas no âmbito da sua gestão. Este movimento é característico de uma burocracia profissional cuja estrutura é "grandemente democrática", na qual os profissionais não controlam apenas seu próprio trabalho, mas buscam controlar também as decisões que os afetarão (Mintzberg, 1995, p.196).

A partir das entrevistas realizadas, buscou-se identificar e descrever quais seriam as potencialidades que a avaliação e seus critérios traziam ao Programa, conforme representado no Quadro 3.

Quadro 3 – Potencialidades dos critérios de avaliação da Capes na perspectiva dos Coordenadores de Programa no período de 2004-2012

Potencialidades	Resultados encontrados e categorizados a partir dos respondentes
Fortalecimento do Programa	Aumentar a visibilidade e a produção do Programa Visibilidade dos resultados da pesquisa Qualificação do Programa e inserção do docente Estímulo e indução à publicação Crescimento da pós-graduação Compromisso com a atividade docente Avaliação traz benefícios se os processos organizativos são repensados e revistos, quando necessário Movimentação no Programa

Maior Regulação do Programa	<i>Ser o bad cop</i> Atuar no processo de formação Reduz a dispersão do Programa Reestruturação do Programa
-----------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Outro aspecto observado das potencialidades foi o estímulo e a indução à publicação. Segundo um dos entrevistados, o Programa apresentava uma baixa cultura de publicação das dissertações e teses elaboradas pelos discentes, sob a forma de artigos:

Porque a gente tem uma baixa cultura de publicação. Infelizmente, faz-se ótimas pesquisas, ótimas teses e que ficavam lá (...); eram sempre os mesmos professores, já acostumados a publicar, que publicavam. Então, eu acho que essa exigência da Capes trouxe de positivo isso. Todo mundo mais preocupado em divulgar seus produtos, que inclusive é um compromisso ético... Você está aqui pago com bolsa, né? Tô falando do aluno, com recurso público... Nada mais justo do que você devolver para a sociedade os resultados da sua pesquisa, e melhor ainda, em boas revistas indexadas, por quê não? Dá mais visibilidade ao Programa, né? Aos resultados de pesquisa e a tudo que queremos. (E1)

Esta indução contribuiu também para dar visibilidade às pesquisas realizadas no âmbito do Programa, que, de certo modo, contribuiu tanto para fortalecimento como também a ciência nacional, ao menos é o que sugere um entrevistado: “Eu acho que todos ganham com isso, o Programa ganha, a Capes ganha, o país ganha, né?” (E1). A pressão pela publicação conduzia os docentes, independentemente do seu perfil, a sistematizarem a apresentação do resultado de suas pesquisas:

Eu acho que essa busca pelo atendimento dos critérios exercia uma pressão pra que a gente publicasse; ela exerce até hoje né, uma pressão pra que a gente publique porque tem perfis e perfis. Ter que publicar é uma forma de te obrigar a sistematizar um pensamento, a elaborar os resultados da sua pesquisa. Do ponto de vista mais intuitivo, eu acho que a produção de um documento único traz uma robustez pro desenvolvimento do trabalho. (E2)

Então, com a necessidade de atender à avaliação, os docentes buscaram uma interação mais coletiva junto ao Programa, sem dúvida como uma estratégia, inclusive, de fortalecimento da produção científica, potencializando ainda mais atividades coletivas e os grupos de pesquisa.

(...) professores e docentes que passaram a estar mais informados e que atualizavam os currículos lattes, e entrar em grupos de pesquisas. Docentes que eram assim, ainda naquele formato antigo de pesquisador sozinho, que tem o seu lugar, o cara que se fecha. Mas eu acho que a ciência foi evoluindo cada vez mais mostrando que a

produção é muito coletiva. Então, a vinculação desses docentes em grupos de pesquisa, criação de novos grupos de pesquisa, valorização de outros que estavam ali capengando, eu acho que foi um benefício. Olha quanto potencial! (E1)

Ainda neste âmbito, o compromisso dos docentes com o ensino é identificado como uma potencialidade decorrente dos critérios, ao exigir que as instituições apresentassem estrutura curricular e cumprissem o prazo para formar mestres e doutores, pois, sendo a Capes o órgão do Ministério da Educação que regula a formação *stricto sensu*, em território nacional, todos os programas são obrigados a adequar-se às normas e diretrizes estabelecidas. Na figura de regulador externo, a Capes e, conseqüentemente, seu processo avaliativo eram vistos como uma potencialidade, pois retirava o Programa de uma certa ‘acomodação’, na medida que o obriga a se reorganizar.

Eu acho assim. Eles [os critérios] contribuíram porque eles são reguladores externos do Programa. Então, eles contribuíram, de alguma forma. Fomentaram discórdia... eles induzem, mas eles, de alguma forma, ajudaram a botar o Programa na linha, uma linha tênue que a gente trilha meio cambaleando, mas de alguma forma, eles estão lá. Então, em relação à regulação externa e a existência dele, eu acho que ajudou muito. e ajuda ainda que com essas dificuldades. (E3)

A Capes, nesses momentos de turbulência, era a única coisa que ameaçava a posição acomodada dessa gente toda de dentro da ENSP. Então bom, Ah! Mas tem a Capes, não contava com a Capes... Então, a Capes é uma ameaça constante, presente. A Capes é o nosso policial, o homem que está regulando a entrada. Então, a Capes era a nossa saída, a Capes era o ‘*bad cop*’ da história, né? (E3)

A figura atrelada à Capes de *bad cop* encontra semelhança com o que Mintzberg relata sobre o papel da tecnoestrutura externa na burocracia profissional, que é justamente o de regular o trabalho realizado pelo núcleo operacional. Neste caso, a Capes favorece inclusive a coordenação do Programa. que, ao se ver em situações de difíceis encaminhamentos, utiliza-se dos critérios da avaliação como aliados no direcionamento que precisa estabelecer junto aos docentes. Este direcionamento foi claramente percebido na reestruturação do Programa, que visou reduzir a “dispersão entre as áreas e construir uma trajetória de formação, por meio de disciplinas comuns” (E4).

Na contramão da regulação, a avaliação é compreendida como aquela que agrega benefícios ao Programa, sendo um indicador valioso para este estudo:

Sempre advoguei que a avaliação traz, a longo prazo, benefícios se os processos organizativos são repensados e revistos quando necessário, de forma solidária. Essa convicção, contudo, não é atingida sem esforço de compreensão e pactuação... Então,

tivemos que nos debruçar sobre o processo avaliativo, seus instrumentos e critérios para propor uma política e uma estrutura que harmonizasse a nova conformação da pós-graduação com sua diversidade de programas mais homogêneos como de Epidemiologia e os mais heterogêneos, plurais nas suas composições de área e linha de pesquisa. (E5)

Repensar e revisitar as ações do Programa a partir da avaliação é um princípio fundamental para que este processo agregue sentido e validade aos seus participantes, com a finalidade de tornar efetivos os resultados apontados pela avaliação que objetiva de fato a qualidade do serviço prestado. Nesta perspectiva, o Programa foi beneficiado também, a partir dos critérios de avaliação, com o movimento que precisou engendrar para atender aos critérios da avaliação:

Acho que todo esse processo de avaliação e das tentativas que a Escola fez dentro desse Programa, dele abarcar melhor esses grupos, de acolher melhor esses docentes, que estavam antes com mais dificuldade de entrar, é um esforço que ainda é difícil de ser feito, mas possibilita algumas entradas... Tem gente que tá se renovando, tem novas pessoas entrando... Ele [o Programa] não tá parado. É isso que quero dizer, entendeu? Ele não ficou parado no tempo, isso já é muito bom...Só que esse movimento, ele também é contraditório, porque da mesma maneira que ele movimenta pra tentar acolher, pra tentar rever etc e tal, ele também restringe porque as regras são duras, então, ele tem contradições internas. Não é uma coisa simples para um Programa desse porte. Agora é o que podemos, é o que podemos hoje... (E6)

Este movimento traz em si uma peculiaridade não apenas do Programa, mas do elemento humano, que é sua capacidade de criar, de se renovar, e a partir disso deliberar sobre novas possibilidades de se instituir, de se organizar, apesar das intempéries causadas pela avaliação. Isto se apresenta como uma forte potencialidade frente ao movimento contraditório que abarca a avaliação: ao mesmo tempo que inclui (docentes, atividades), também exclui. O aspecto mais valioso desta contradição é a capacidade de percorrer novos caminhos que levem o Programa a manter a sua característica e, ao mesmo tempo, atender a uma avaliação externa.

Um dos caminhos encontrados foram as estratégias que o Programa adotou, como já descrito, com a criação de novos cursos e programas, a reestruturação do Programa e a reorganização do corpo docente. Ocorre que essas estratégias, que se constituem de maneira interligadas entre si, desencadeiam tensões, conflitos, que se apresentam como limites para o Programa e que serão descritos na próxima seção.

5.3 Limites da avaliação da Capes e seus desdobramentos

Quando se fala da avaliação da Capes, comumente ouvimos a célebre frase: "a avaliação é importante para o desenvolvimento da Pós-Graduação, mas seus critérios apresentam limites". A identificação e descrição dos limites que os critérios da avaliação apresentam frente ao Programa, e seus possíveis desdobramentos, foram possíveis a partir dos dados extraídos das entrevistas, na medida em que, em alguns casos, reiteram o que está apontado nos documentos e, em outros, elucidam aspectos que os documentos não foram capazes de expressar.

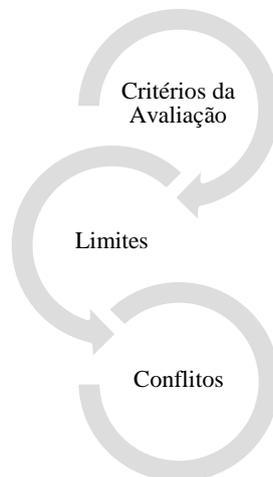
Na discussão sobre avaliação institucional com foco em universidades, Sobrinho (1996) oferece pistas que ajudam a elucidar possíveis razões para os limites que o processo de avaliação de modo geral apresenta. Para o autor, modelos avaliativos que se baseiam predominantemente em indicadores quantitativos permitem dar visibilidade a elementos de simples descrição, como, por exemplo, corpo docente, produtos realizados, número de citações, entre outros, com a finalidade de serem utilizados para classificar e hierarquizar as instituições. Este mesmo autor aponta, ainda, que avaliações com a perspectiva de ‘medir quantidades e comparar instituições’ (p. 17), sem levar em conta a sua diversidade e identidade, bem como a relação entre a produção e o compromisso social, tendem a responder mais pelas perspectivas dos administradores educacionais e daqueles que conduzem a política educacional do que pelos interesses dos envolvidos diretamente no processo. Assim, ele conclui seu raciocínio dizendo que uma “mera descrição”, seguida de *ranqueamento* das instituições, por si só não afere qualidade; pelo contrário, pode dificultar a promoção das relações de solidariedade e cooperação entre as instituições.

Nesse sentido, a avaliação deve almejar a transformação qualitativa da instituição e, para tanto, intervir criticamente nas diferentes frentes em que atua, de forma a compreender toda a complexidade que ela representa (p.17). O desafio é colocado tanto em relação ao estabelecimento de indicadores capazes de representar a complexidade de uma instituição de ensino na sua totalidade, quanto à elucidação dos limites que esses indicadores podem apresentar. Aqui reside a nossa crítica aos critérios da Capes que contemplam apenas uma parte do que o Programa realiza de fato, sem dimensionar as consequências que esta limitação pode trazer para o processo de formação, para gestão da pós-graduação, para a qualidade da produção do conhecimento no campo da Saúde Coletiva.

A compreensão de que os critérios de avaliação da Capes apresentam limites para a Pós-Graduação em Saúde Coletiva não é restrita apenas ao conjunto de docentes do Programa, mas é reconhecida também por outros profissionais, inclusive aqueles que ocuparam cargo de direção da Capes, como podemos identificar em entrevista da ex-diretora da Capes: “o modelo que foca na produtividade científica dos programas se esgotou e começa a criar uma distorção que se apresenta difícil de combater: docentes e discentes estão mais preocupados com a quantidade de publicações do que com a qualidade”. E acrescenta que é necessário voltar o foco para “a qualidade da formação dos pesquisadores”, de maneira que os doutores se voltem a atuar como pensadores, ao invés de “técnicos de qualidade (Barata, 2018).

Esta tendência é observada no contexto do Programa de Saúde Pública ao destacar que "a avaliação da Capes não dá visibilidade a questões importantes inerentes ao nosso processo de trabalho" (Colégio de Doutores 2008). A ausência desta visibilidade, associada aos critérios que majoritariamente aferem maior peso aos elementos quantitativos, pode contribuir para a existência de conflitos e divergências no interior do Programa, numa espécie de cadeia, conforme representado na Figura 7.

Figura 7 – Os critérios e seus limites



Fonte: Elaborado pela autora.

É inegável que a avaliação da pós-graduação ganhou centralidade nos últimos anos, sobretudo por causa do cenário de crescimento do modelo econômico neoliberal e pela vinculação que o projeto de avaliação ganhou para operar a distribuição de recursos financeiros. Com a expansão da oferta de cursos de mestrado e doutorado no país, sem um aumento proporcional de recursos que acompanhasse esta expansão, o acirramento dos critérios de avaliação da Capes encarna a prática do estado neoliberal para fazer a distribuição dos recursos,

algo que, no caso brasileiro, vem sendo observado pelos PNPG desde a década de 80 (REF?). O Quadro 4 apresenta as características e relações dos limites com os critérios de avaliação da Capes.

Quadro 4 – Limites dos critérios de avaliação da Capes na perspectiva dos Coordenadores do Programa no período de 2004-2012

Limites	Resultados encontrados e categorizados a partir dos respondentes
Não contemplar características e necessidades do Programa	<ul style="list-style-type: none"> • Programa diverso e grande • Privilegiar programas pequenos • Baixa cultura de publicação • Os critérios chegaram a um limite de efetividade • [Necessidade] de outros instrumentos e ferramentas • Atendem ao interesse da ciência internacional • Produtivismo e internacionalismo • Obsessão com a internacionalização da produção intelectual • Não atende às peculiaridades da área da SC • Avaliação sem contexto • Favorecimento de determinadas áreas • Baixa cultura do preenchimento do <i>curriculum lattes</i> • Critério da produção intelectual (a produtividade como estratégia de sobrevivência da organização)
Pouca valorização da atividade de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Não contempla o processo formativo • [O docente] se sentir menos incluído e valorizado • Não poder orientar por não ter publicação • Acesso as atividades de orientação • Medir a pesquisa e não a atividade docente • Pressão para cumprimento do prazo para a defesa • Sofrimento de alguns docentes • Divergência quanto à necessidade de credenciamento de docentes • Divergência quanto aos critérios de avaliação da produção intelectual • Resistência dos docentes à avaliação • "Rachadura" no corpo docente

Fonte: Elaborado pela autora.

Ter um programa de pós-graduação com elevado número de docentes e campo de atuação diverso pode parecer um privilégio e uma marca que o singularize em relação aos demais programas. Entretanto, quando estas características são vinculadas à avaliação da Capes, elas podem se transformar em limites, justamente por irem de encontro aos critérios que esta avaliação preconiza:

Com muitos doutores trabalhando em vários níveis trouxe algumas discussões assim de como manter essa inclusividade sem desconsiderar os critérios da Capes. **Porque veja, os critérios da Capes, acabou que eles eram perfeitos pra Programas pequenos, né? Com docentes superqualificados, mas pequenos e que daí conseguiram manter aquela produção. Agora a nossa diversidade, né?** E que traz

também uma diversidade de tipos de publicação, trouxe várias discussões como por exemplo: valorizar a produção técnica, por quê não? (E1) (grifos meus)

(...) ele [referência os critérios] **privilegia programas pequenos**, então, nesse sentido, o nosso Programa foi fatiado por desejo de grupos, né? Então a gente tinha só um Programa antes de mim, eu já peguei esse Programa fatiado, mas eu acho que aquela fiação, aquele momento foi o maior prejuízo para o Programa porque ele desmembrou o Programa e ele levou embora características importantes, por exemplo, até hoje a gente tem problemas com Epidemiologia. (E3) (grifos meus)

O que podemos observar a partir destas falas é que o modelo de programa que melhor se adequa à avaliação e, conseqüentemente, à produção do conhecimento hegemônica é aquele de características mais homogêneas quanto às áreas de conhecimento e ao perfil docente. Nisso reside outro ponto de tensão entre os docentes, se tomarmos como referência o Programa de Saúde Pública, por apresentar experiências acadêmica e profissional diversificadas: como contemplar esta diversidade e, ao mesmo tempo, atender aos critérios de avaliação da Capes? Parece estarmos diante de uma incompatibilidade: manter a identidade do Programa e atender às exigências da tecneestrutura externa, pois a dificuldade encontrada para cumprir os parâmetros de avaliação pode decorrer de vários obstáculos, um deles o de que a avaliação é realizada sem considerar o contexto, como foi observado em uma entrevista: “avaliação sem contexto não existe, ela não é profunda” (E1), indicando justamente o fato de a avaliação da Capes desconsiderar as peculiaridades do Programa.

Outro obstáculo é a inserção dos docentes do Programa em temas de interesse da pesquisa nacional, que muitas vezes não fazem parte do escopo da ciência internacional. Esta característica acarreta duas conseqüências para o interior do Programa: os resultados das pesquisas não são divulgados em periódicos internacionais, cujo *Qualis* é o mais elevado; o segundo aspecto são as fontes de financiamentos, que tendem a priorizar temas mais abrangentes, muitas vezes, atravessados por interesses econômicos, como é o caso das doenças autoimunes, degenerativas e genéticas, que impulsionam a indústria farmacêutica. Por outro lado, as doenças decorrentes do trabalho e as doenças negligenciadas, que não apenas prevalecem em condições de pobreza, mas também fortalecem o quadro de desigualdades sociais e econômicas de um país, são aquelas que podem despertar pouco interesse para o cenário internacional, embora tenham grande relevância para o fortalecimento da Saúde Pública brasileira.

Outra possibilidade, ainda, é que os critérios de avaliação apresentam limites relativos à própria área da SC, em decorrência de uma conjuntura dominante que não leva em

consideração as idiossincrasias dos campos científicos que constituem o projeto interdisciplinar do campo. Em que consiste esta conjuntura dominante? A Saúde Coletiva foi historicamente organizada em torno de três grandes áreas: a Epidemiologia, o Planejamento e as Ciências Sociais, além de Educação, História, Geografia, Ecologia Humana, entre outras. Ocorre que o modelo epidemiológico de pesquisa é aquele que melhor atende aos critérios do produtivismo predominante no processo de avaliação da produção intelectual.

(...) fica mais difícil ainda, porque a maneira como você avalia a ciência no campo das ciências da saúde não é necessariamente compatível com a maneira como você avalia a produção de conhecimento e a ciência no campo da saúde coletiva, que é interdisciplinar por natureza, porque vai juntar a biomedicina com as ciências humanas com as ambientais e aí vai vir um bando de referenciais de outros saberes que não vão publicar necessariamente nas revistas médicas e aí a gente tem um grande problema nas publicações. (E6)

Mas eles não são critérios pra atender aos interesses das instituições de uma forma clara e muito menos acho que são critérios que atendam a um interesse que poderia se dizer do próprio campo da Saúde Coletiva como campo de conhecimento. (E6)

De acordo com Costa (2012), a mensuração da publicação nos periódicos de maior prestígio tornou-se o critério que afere a qualidade da produção acadêmica dos programas de Pós-Graduação” (p. 682). E na área da SC, a produção intelectual mais valorada, segundo os mecanismos de avaliação instituídos pela Capes, é a divulgada em periódicos com *Qualis* A1, A2 e B1. Entretanto, o que se observa é que a publicação predominante nesses períodos são da Biomedicina (p. 684), ao passo que as áreas das ciências sociais, humanas e ambientais encontram espaço reduzido nos periódicos valorizados pelo *Qualis*. A Biomedicina é um exemplo por ter como característica o padrão de publicação das ciências naturais, que, em sua grande maioria, realizam pesquisas que são divulgadas predominantemente em breves artigos dirigidos à comunidade de especialistas, enquanto nas Ciências Sociais há um padrão híbrido na divulgação por livros e periódicos nacionais e internacionais. O padrão institucional adotado pela Capes na avaliação da produção intelectual parece ser incompatível com a diversidade das culturas epistêmicas” (p. 686-687), como é o caso da Saúde Coletiva.

Além disso, um outro fator que deve ser conjugado, quando se trata da avaliação da produção científica, é o tempo do impacto dos artigos, que, ainda segundo Costa, também possui especificidades: “(...) se a durabilidade da publicação científica nas ciências biomédicas pode ser extremamente curta, nas ciências sociais e humanas sua repercussão e utilidade podem durar décadas e mesmo séculos” (p. 684), pois possuem lógicas diferentes na produção e no período de sua circulação. Então, associar o padrão de publicação e períodos de circulação que

melhor se adequam aos critérios avaliativos pode resultar no que foi apontado por um dos entrevistados como o favorecimento de algumas áreas:

Eu considero que é obrigação do pesquisador publicar, por outro lado a exigência da publicação que iguala áreas de conhecimento que não podem ser vistas da mesma forma, por exemplo: a epidemiologia, ela tem um perfil, a pesquisa na epidemiologia tem um perfil que uma pesquisa gera, pode gerar muitos artigos, né...pelo próprio método...você analisa por aqui...analisa por ali. Já as ciências sociais, a pesquisa das ciências sociais ela leva muito tempo pra poder gerar um artigo. Então o modo de produção dessas áreas de conhecimento é muito diferente, então um programa que seja mais forte na Epidemiologia certamente vai atingir esses critérios, vai atender esses critérios com mais facilidade, né...então eu sempre senti que é difícil você pensar em um sistema que contemple a diversidade das áreas, **mas eu sentia que esse sistema favorecia certas áreas, certas áreas se saíam melhor na forma de avaliação.** (E2) (grifos meus)

Podemos considerar que a ciência produzida nas instituições de ensino e pesquisa deve ser divulgada também por meio da publicação científica. Entretanto, uma vez que a divulgação é feita de forma diferenciada entre as áreas, um desafio que se coloca é o de contemplar esta diversidade, a qual a avaliação da Capes, por ora, parece não considerar, e nos questionamos se é que um dia irá fazê-lo. Mesmo assim, não nos eximimos de trazer à reflexão o peso que é aferido à produção intelectual, apesar da diversidade do conhecimento ser amplamente conhecida. Nos triênios analisados, identificamos que a produção intelectual ocupava o percentual de 30%, 40% e 35% do montante dos quesitos nos períodos 2004-2006, 2007-2009 e 2010-2012, respectivamente, o que confere centralidade do quesito em relação aos demais critérios. Isto demonstra, para alguns autores, o quão grande é a repercussão que o critério da produção intelectual provoca, servindo de campo fértil para a separação e disputa entre os pares.

(...) as condições de avaliação da produção intelectual vigente reproduzirão infinitamente um jogo de soma negativa entre os PPGSC do país. De um lado estará o polo bem-sucedido dos Programas de Mestrado e Doutorado em Saúde Coletiva que demonstram elogiável capacidade de reprodução da pesquisa epidemiológica clínica e da oferta aparentemente sustentável de publicação nos periódicos biomédicos internacionais e nacionais. De outro, estarão os PPGSC de perfil interdisciplinar, caracterizados pelas publicações predominantemente em periódicos nacionais das Ciências Sociais e Humanas, que não alcançam níveis elevados de prestígio por força das características da circulação científica dessas disciplinas. (Costa, 2012, p. 695)

A avaliação da produção intelectual, no âmbito exterior ao Programa, pode contribuir com o jogo de soma negativa entre programas da mesma área, como elucidado acima.

No âmbito interno ao Programa, pode trazer divergências e conflitos, como apontado por mais da metade dos entrevistados:

(...) divergente com certeza era a questão da publicação. Não só da publicação em termos de quantidade, mas que tipo de publicação, das ciências sociais, aí livro tem que botar livro...tem que botar livro. (E3)

Há uma compreensão que isso gera uma distorção porque a produtividade deveria ser medida a partir de outros instrumentos, outras ferramentas, produção intelectual. **Isso de fato foi e permanece até hoje como um grande ponto que a produção intelectual coloca, digamos assim, um desafio muito grande porque o desempenho dos professores e o tipo de produção intelectual que eles realizam, o tipo de repercussão da produção científica e o periódico onde eles publicam são muito diferentes.** (E4) (grifos meus)

(...) quanto aos critérios de regularidade e pontuação dos meios de divulgação. (...) também era ainda pouco valorizada a produção em livros para a divulgação de resultados de pesquisa, relatos de intervenção, ou produção técnica, mais comum no mestrado profissional. (E5)

A primeira e a última citações ratificam que o tipo e a regularidade do tempo de circulação da produção são distintos entre as áreas, como já mencionado anteriormente. Entretanto, a segunda nos remete ao lugar que a avaliação da produção intelectual ocupa, de desafio permanente a ser enfrentado pelo Programa, por atrelar o desempenho dos docentes à publicação e, por sua vez, o desempenho dos mesmos à qualidade do Programa, trazendo à tona a compreensão de que a produtividade que os critérios de avaliação buscam mensurar deveria ser feita a partir de outros instrumentos e ferramentas. Entretanto, a tradução destes novos instrumentos e ferramentas não é tão simples e consensual como pode parecer.

Sendo a mensuração da produção intelectual o elemento de maior relevância para o credenciamento docente, alguns daqueles que melhor atendiam ao critério ‘emprestavam’ a sua produção para compor o relatório Capes, embora efetivamente não participassem das atividades do Programa, oferecendo disciplinas e orientando alunos.

Então, essa foi uma discussão que eu acho muito importante, porque traz um conceito de docente permanente amplo, o docente que participa das várias situações de estar contribuindo numa Pós e não apenas publicando, Ah! ao grande publicador, que fica lá fechado... É mais do que isso! Ele interage, ele vai dar aula sobre seus resultados... Então, isto também nesta inclusão, nessa proposta de inclusão contava esses critérios todos, a gente valorizava, buscou valorizar, acho que foi uma inovação importante. (E1).

A maneira encontrada pelo Programa para integrar aquilo que a entrevista ironicamente denominou ‘grande publicador’ foi ratificar, no Regimento Interno do Programa, que o processo de credenciamento de docente permanente compreenderia a realização das seguintes atividades: coordenar disciplinas e orientar alunos, e não apenas publicar artigos.

O fato é que a produção intelectual é assunto com opiniões divergentes no Programa:

O critério produção intelectual é uma fonte de conflito e que tem que a todo tempo discutir sobre isso, ou muda a carreira docente, ou que eu acho um risco para este momento, ou as pessoas têm que recolocar-se em relação a essa questão da sua inserção como pesquisadores. Buscar outros lugares pra trabalhar na esfera federal, porque de fato **é um conflito permanente**, expõe muito as pessoas em cenários de ‘caça às bruxas’ **sob o ponto de vista da produtividade**, da ociosidade, eu fico muito preocupado, as pessoas acham isso um mero exercício fútil, **busca de produtividade na verdade é uma questão de estratégia de sobrevivência coletiva, da organização.** (E4) (grifos meus)

O trecho aponta para algo que até então não tinha sido mencionado a respeito do critério da produção intelectual, pois, apesar de ser fonte de conflitos permanentes entre os docentes, deveria ser encarado por eles como um mecanismo de valorização e de sobrevivência da instituição, diante de um cenário de restrições financeiras e de mudanças na condução política do país. Manter o Programa na engrenagem da avaliação pode representar um movimento estratégico de resistência a essas políticas por intermédio de seu projeto formativo. Contudo, isso não isenta ninguém de refletir e, ao mesmo tempo, questionar os verdadeiros interesses da produtividade: atender à ciência internacional ou à saúde do país?

Ocorre que esta dinâmica do credenciamento cria dois grupos de professores que coexistem: aqueles que integram efetivamente o quadro docente do Programa e aqueles que, por não atenderem aos critérios na sua totalidade, são colocados à margem, o que resulta em diversos desdobramentos, com destaque para uma espécie de sofrimento que este processo gera.

Por exemplo, os doutores **não credenciados** pelo programa, que são **excelentes**. Não podemos obscurecer o fenômeno da avaliação da Capes. **Nossa relação com a Capes é de amor e ódio, especialmente** ao que ela significa. **A Capes também foi construída por nós. Precisamos enfrentar esse sofrimento institucional.** (Colégio de Doutores 2008) (grifos meus)

O trecho acima indica questões que permeiam a prática da avaliação. Uma delas é apontada por Martuccelli ao apresentar um indicador como ajuste do foco do que se pretende “medir e identificar”, a escolha é baseada em um critério político. O autor toma como exemplo o campo econômico:

Ao definir a saúde da economia de um país, isto se faz a partir de índices como taxas de câmbio, Produto Interno Bruto (PIB), omitindo largamente a evolução dos salários, dos acidentes ou doenças decorrentes do trabalho, impondo assim a ideia de que só importam as necessidades do capital. (2015, p. 43)

Tomando como exemplo o contexto da nossa pesquisa, podemos dizer que a escolha dos critérios de avaliação da Capes espelha o que está preconizado na Política de C&TI no campo da Saúde (Guimarães e Sayd, 1994, p. 269), a qual vincula a qualidade do desenvolvimento científico e tecnológico ao número de egressos e de produtos. Esta vinculação, por sua vez, é refletida pelos critérios de credenciamento interno do corpo docente, que limita a participação de professores considerados ‘excelentes’ pelos pares nas atividades do Programa.

Outra questão que fica evidente é a relação antagônica de amor e ódio do Programa com a Capes: amor, porque participar da avaliação e obter notas elevadas confere prestígio social e financeiro ao Programa. Por outro lado, o ódio advém justamente dos embates e do desconforto provocados pela própria avaliação.

Desde a sua criação, a Capes esteve vinculada ao projeto de desenvolvimento do país e ao êxito do PNPG, ambos com direcionamento da lógica produtivista. É importante observar que a Escola, apesar da representatividade que possui nos Fóruns dos Coordenadores da Área, inclusive com a presença de docentes como avaliadores da Capes, não foi poupada do sofrimento causado pela avaliação. Este sofrimento tem origem no processo de credenciamento e nos seus desdobramentos para o Programa.

Eu acho que o principal foi **um grupo de docentes se sentir menos incluído e talvez menos valorizado**. Embora a gente tenha pensado várias estratégias de inclusão e valorização, e embora eu sempre digo né, em todos os espaços que eu tô que a ENSP é tão diversa e tão importante em todas as áreas que tem lugar para todos. Poucos docentes com inserção no *lato e stricto sensu* ao mesmo tempo, os que se dedicavam ao *lato sensu* sentiam-se pouco valorizados. (E1) (grifos meus)

E apesar de a Escola ser considerada um lugar inclusivo, segundo a fala do entrevistado, esta mesma fala reconhece que tal prática não impediu que os docentes experimentassem o sentimento de menos inclusão e menor valorização, advindo do processo de avaliação da Capes, que classifica, de certa maneira, os que estão ‘aptos’ e ‘não aptos’ a atuar no ensino *stricto sensu*. Este sentimento de "menos valia" encontra suporte no que Birman (2015) retrata como o ‘aumento efetivo do volume de trabalho do professor-pesquisador’ (p. 248), que não está vinculado apenas ao número de orientações realizadas e aulas ministradas, mas à exigência da publicação. Isto é, o docente pode realizar inúmeras atividades que aprimoram e contribuem para a formação, como participação em bancas, simpósios, formulação de políticas de saúde (no caso do Programa de Saúde Pública), congressos científicos, entre outras. Contudo, se ela não se ‘enquadrar’ nas regras de publicação, estará fadado à morte

científica, intelectual e, em alguns casos, social (Birman, 2015). E é nesta exclusão que reverbera o sofrimento capaz de gerar menos valia:

(...) rachadura no corpo docente porque sempre há aqueles que se sentem afrontados por não serem credenciados, **há uma menos valia**, aquela pessoa que não está credenciada ela sempre, não posso generalizar, mas **havia vários colegas que se perguntavam o que eu estou fazendo aqui se não posso orientar?** Até alguns levavam a questão até a judicialização, eu vou entrar na justiça porque eu quero orientar. **Então, essa forma de avaliação gera esse desconforto interno para as instituições, eu acho que toda instituição vive isso.** (E2). (grifos meus)

Dedicar-se a outras atividades consideradas relevantes para a Escola, como o ensino *lato sensu* presencial e a distância, que tem atuação direta na formação dos profissionais dos serviços de saúde e está diretamente vinculado à missão da instituição, fica de fora deste processo. É evidente que a proposta de avaliação da Capes é exclusivamente para os cursos de mestrado e doutorado. Contudo, é muito comum, na Escola, os docentes transitarem tanto em um quanto em outro nível de ensino, atividades que não são consideradas pelos critérios de avaliação.

O desconforto citado sobre os docentes que se encontram à margem do credenciamento do Programa, algo que, segundo a entrevista, ocorre, inclusive, em outras instituições, tem relação com os objetivos da avaliação, que é legitimar as instituições e seus profissionais. Neste contexto, a avaliação instituída pelo Estado sobre a qualidade dos seus serviços públicos, como pretende a avaliação da Capes, passa a subsidiar a escolha dos “cidadãos-consumidores”. Com isso, uma instituição que obtenha padrões elevados na avaliação de seus cursos de pós-graduação, além de acrescentar recursos financeiros, torna-se mais atraente para os interessados nesta formação (Martuccelli, p. 53 e 54).

Em síntese, podemos observar que as repercussões geradas pelo processo de credenciamento passam por sentimentos de menos valorização, geração de conflitos e, até mesmo, "ferida narcísica" experimentados pelo conjunto de docentes do Programa.

(...) um dos conflitos é esse que eu já falei que é **a tensão que o docente quer orientar e a gente considera adequado ele orientar e no entanto...**e aí se a gente fosse citar nomes...teria nomes assim que a gente se surpreende...poxa, fulano não pode orientar? Não. Ele não tem produção e às vezes eram pessoas tradicionais das áreas. Então, isso era um conflito importante. (E2) (grifos meus)

Basicamente é o conflito que permanece... ..é o conflito em relação à inserção **a questão do acesso dos docentes às atividades que são essenciais** para sua carreira, **que são as orientações, numa instituição que preza pela formação.** Tem uma população grande de estudantes, então para os professores que são da casa é uma

ferida narcísica passar décadas sem poder ter um aluno de mestrado ou um doutorando (E4) (grifos meus)

É importante considerar que a "ferida narcísica" a qual o entrevistado se refere pode não fazer parte da vida de todos os docentes não credenciados, pois existem aqueles que, por opção ou defesa, preferem dedicar-se exclusivamente às atividades dos cursos *lato sensu* da Escola. Entretanto, aqueles que se sentem excluídos e, portanto, nutrem este sentimento, experimentam o lado perverso do caráter performativo da avaliação, ao não atingirem o que é estabelecido pelos indicadores (Martuccelli, 2015).

Observa-se que a exigência do credenciamento conflita com o desejo e a pertinência da orientação, a ser realizada pelo docente, dada a importância que este tem para a pesquisa que será desenvolvida pelos mestrandos e doutorandos. Isto tem reflexo na carreira profissional do pesquisador, como é o caso da instituição, pois reduz a capacidade deste de realização plena das atividades do cargo para o qual foi investido.

Outro limite desinente dos critérios avaliativos reside, justamente, em não abranger elementos que compõem o projeto de formação de mestres e doutores, em

(...) ser pautado na produção científica, na produção bibliográfica, nessa qualificação de um Programa pela trajetória na verdade individual. Você tá **avaliando um Programa como um todo, um programa de formação pela capacidade de indivíduos de produzirem artigos científicos**. Esse é o grande nó da avaliação da Capes. (E6) (grifos meus)

Segundo Hortale (2003), à época em que observadores estrangeiros foram convidados para apreciar o sistema de avaliação da Capes, o que mais chamou a atenção deles foi o fato de o sistema estar "mais voltado para a pesquisa do que para a qualidade de ensino" (p. 1839), o que, em certa medida, ratifica a produção de artigos como critério relevante. Além disso, não podemos deixar à margem que grande parte da pesquisa realizada nas universidades e institutos seja impulsionada por uma agenda externa a estas instituições, mediante indução por meio de editais de fomento, o que legitima esses processos avaliativos. Isto, contudo, não justifica tornar a mensuração da pesquisa finalidade dentre os critérios avaliativos, quando esta, na verdade, deveria ser apenas um meio, pois aquelas instituições atuam também na formação dos mais diversos profissionais, inclusive mestres e doutores. (Martuccelli, 2015, p. 49) E sendo a produção científica um meio pelo qual a pesquisa é avaliada ou mensurada, a qualidade do ensino realizada nos espaços formativos poderia contribuir para dar maior visibilidade à

formação de pesquisadores, o que ainda se apresenta como desafio aos critérios de avaliação da Capes.

(...) e uma outra coisa que também é muito clara hoje é que a publicação mede a pesquisa e não a atividade docente propriamente dita. Então, você não tem hoje uma medida, você tem uma medida indireta, quer dizer, o aluno concluiu a dissertação/tese aí ele publicou um artigo com o seu orientador...tá tudo muito bem, mas do ponto de vista da formação pedagógica isso aí não aparece nos critérios. (E2)

Quanto à ausência de critérios relacionados à formação pedagógica do Programa, “não há indicadores próprios para avaliar os métodos de ensino, a qualidade é inferida com base na análise do número de publicações, da qualidade do corpo docente, das orientações realizadas e da carga horária docente no Programa.” (HORTALE, 2003, p. 1839). Observa-se que, para a área da Saúde Coletiva, a formação é elemento basilar, visto que sua atuação é na qualificação de profissionais para atuar na pesquisa, no ensino e nos serviços de atendimento às necessidades da saúde da população (HORTALE, 2003, p. 1840), o que pressupõe indicadores que melhor retratem o processo formativo das instituições.

A partir da compreensão de que a formação humana é entendida, segundo Castoriadis, como uma ação prático-poiética, ocorre que os processos de avaliação, no âmbito de uma instituição formadora, tendem a considerar a dimensão *poiética* da formação, por razões evidentes, negligenciando de igual modo a dimensão prática (*práxis*) do processo formativo. O resultado, como vimos insistindo, é que o sistema de avaliação da Capes não reconhece a diversidade, o contexto, as especificidades e características da formação *stricto sensu*. A consequência é que a instituição, na corrida para atender aos critérios avaliativos, não direciona a energia necessária para o cumprimento de sua finalidade, especialmente no que diz respeito à qualidade da formação, conforme descrito abaixo:

(...) correr atrás dos critérios da Capes tem gerado constrangimento muito forte entre nós. Precisamos definir o que seja excelência na formação, e a partir disso chegar a pactos internos. Pactuar o tipo de excelência que queremos. (Colégio de Doutores 2008)

É provável que a definição e busca desta excelência, embora presente nos documentos oficiais, não tenha sido matéria de pactuação no conjunto de docentes do Programa. Entretanto, a finalidade descrita no projeto de Programa de construir o pensamento crítico e reflexivo pode balizar a excelência que se pretende alcançar:

Por isso que os critérios que persistem e foram construídos em toda a trajetória do sistema de avaliação, são critérios que ao meu ver são distantes dos interesses que as

instituições formadoras deveriam ter, de formar pessoas capazes de produzir pensamentos críticos, no nosso caso sobre a saúde, de fazer correlações interdisciplinares e não ficar focado só num aspecto. Ser capaz de olhar pra isso, qual tem sido a capacidade de mudança da realidade com o saber que tá sendo produzido aqui? Então tem uma série de coisas que estão fora do critério de avaliação hoje e que a gente tem uma dificuldade enorme de inserir no sistema de avaliação, porque o modelo, a sua estrutura, a sua lógica de organização e de modelo ela não é compatível necessariamente com o que se esperaria de um projeto formativo. (E6) (grifos meus)

A dificuldade que se apresenta na construção de critérios para além dos que já existem e que confluem para a prática educacional termina por deixar qualquer proposta alternativa de avaliação no plano do discurso, sem a efetividade desejada. No entanto, um dos entrevistados arriscou citar alguns elementos que deveriam ser considerados no processo de avaliação, embora reconheça a dificuldade de transformá-los em indicadores: a qualidade das dissertações/teses, as produções que decorrem de aulas, seminários e, até mesmo, outras formas de produção que não a escrita. É possível, ainda, que esta dificuldade encontre apoio no direcionamento político que a avaliação da Capes carrega, ao atender aos critérios de internacionalização, que se baseiam na produção do conhecimento e na busca por melhores posições para os cursos de PG nos *rankings* internacionais²³.

Decerto que a avaliação, de modo geral, seja ela dos profissionais, da instituição ou dos serviços que ela oferece, circunda um ambiente de resistência e, até mesmo, desconforto. Afinal, estar sob o julgamento de outro não é um lugar confortável e simples, na medida em que envolve o estabelecimento de juízo de valor a respeito do que se realiza ou produz, a partir de uma métrica estabelecida. A identificação dos limites do processo avaliativo pode contribuir não apenas para a reflexão e deliberação das estratégias que o Programa visa adotar para melhor atender ao processo a que está submetido, mas, principalmente, para acomodar de maneira sinérgica os conflitos decorrentes deste processo.

²³ Extraído da aula inaugural (onde?) do Reitor da UFRJ Roberto Leher, em 28/03/2017.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão e consolidação da pós-graduação brasileira, desde a sua concepção, estiveram atreladas ao desenvolvimento nacional. Portanto, é fundamental que se tenha profissionais capacitados para atuar em diferentes frentes, desde a elaboração de produtos e serviços até a construção de conhecimento, de modo a levar ao desenvolvimento econômico, social, tecnológico e científico do país.

Na busca por efetivar tal expansão, a Capes teve papel fundamental, inclusive na construção dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, com vistas a assegurar a qualidade dos cursos oferecidos. A avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos nas instituições de ensino do país foi uma política de certificação da qualidade pretendida, associada à distribuição de recursos financeiros por meio de bolsas de estudo e fomento à pesquisa.

Ocorre que este processo de avaliação não foi implantado sem custo. O projeto se depara com o desafio de incorporar elementos que sejam próprios das diversas áreas e programas, em diferentes regiões do país. No caso do Programa de Saúde Pública da ENSP, este desafio refere-se à valorização da diversidade do programa e sua tarefa de formar para o Sistema Único de Saúde.

É notório que a avaliação da Capes, apesar de reconhecida como projeto exitoso pela contribuição que trouxe ao desenvolvimento da pós-graduação, também é objeto de inúmeras divergências e debates no contexto acadêmico-científico. As repercussões que esta avaliação gera em um programa de pós-graduação passa pela compreensão da sua centralidade, na medida em que ocupa espaço não apenas nas discussões dos fóruns coletivos de um programa, como também na forma como os critérios são encarnados para direcionar as atividades do Programa.

O estudo apontou que, ao se estabelecer estratégias para melhor atender aos critérios da Capes, isto gerava outros desdobramentos, em uma espécie de cadeia. Um exemplo disso foi a oferta de novos cursos e programas, que se apresentava como uma sobrecarga de trabalho para os docentes credenciados, e que significava também a migração de docentes e suas respectivas produções para os novos programas. Quanto à reestruturação, o que se observou foi que, na busca por integrar as áreas, elas permaneceram frágeis e inconsistentes. E na reorganização do quadro docente emergiram descontentamentos, visto ser ele componente

central da dinâmica de organização do Programa, por vezes suscitando resistência aos critérios de avaliação pelos pares.

Foi interessante observar que os critérios não se apresentaram apenas como direcionadores das estratégias do Programa, eles também potencializaram as atividades do mesmo. Isto porque a exigência da produção científica induziu à visibilidade dos resultados das pesquisas realizadas pelo Programa. Outro aspecto é o movimento que, engendrado pela avaliação, permitiu novas formas de funcionamento e organização do Programa. Ainda neste contexto, os critérios contribuíram também para regular o Programa, pois coordenar uma base operacional – neste caso os docentes – com elevado nível de autonomia no desempenho de suas atividades e com poder político capaz de exercer influência na vida organizacional por vezes somente é possível a partir de um regulador externo.

Por outro lado, os critérios não contemplam as características do Programa e pouco valorizam as atividades de ensino, ambos interligados pela avaliação da produção intelectual, que vincula o desempenho dos docentes à publicação, e esta à qualidade do Programa. A avaliação da produção intelectual é critério preponderante no credenciamento do docente, e quando o docente não é credenciado, isso gera conflitos e sentimentos de menos valia que podem afetar a sua saúde. Isto nos permite refletir sobre a finalidade da avaliação, que, segundo Sobrinho (2003), é o de permitir que o avaliador e o avaliado se constituam mutuamente. Neste caso, como constituir-se diante de uma métrica crescente do produtivismo que pode levar alguns docentes ao sofrimento e adoecimento, sem considerar outras atividades realizadas por esses profissionais? O questionamento sugere a pertinência e a necessidade de estudos sobre produtivismo e suas consequências para a saúde dos docentes e discentes de uma pós-graduação *stricto sensu*.

E na tentativa de atender ao que se espera de um curso de mestrado profissional, cuja perspectiva é identificar, analisar e propor melhorias no processo de trabalho no qual o aluno está inserido, propomos algumas recomendações que podem ser objeto de reflexão pelo conjunto de professores do Programa, de maneira a contribuir para o seu fortalecimento frente à avaliação da Capes:

Avaliação dos processos formativos do Programa, que, apesar de iniciativas como avaliação de disciplinas e de cursos, pesquisa de egressos constarem como ações recorrentes na Escola, o que se observa é uma descontinuidade dessas iniciativas, seja por motivos políticos ou, até mesmo, como reflexo da baixa cultura institucional de avaliação do ensino. Entretanto,

a inclusão do *Qualis* livro na área da SC, a partir, inclusive, de discussões e encaminhamentos feitos pelo Programa, são indícios da capacidade do Programa de articulação externa frente aos critérios de avaliação da Capes. Isso pode fortalecer a prática de avaliar, refletir e deliberar sobre os processos formativos do Programa, o que torna fundamental também pensar em indicadores que melhor atendam ao projeto formativo da área da SC.

Constantes discussões sobre o processo de credenciamento dos docentes, afinal é por meio dele que se estabelece a dinâmica de funcionamento do Programa, ao mesmo tempo em que dele decorrem os maiores pontos de tensionamento enfrentado pela gestão. O que se observa é que, apesar deste assunto ocupar grande parte das reuniões do Programa, a discussão contribui para construção de estratégias que buscam mitigar as consequências de sofrimento e exclusão, percebidas pelos docentes em relação ao processo de credenciamento, como apontou a pesquisa. Contudo, espera-se que estas discussões alcancem níveis mais elevados, de maneira a subsidiar a construção de novos indicadores que possam ser incorporados no processo de credenciamento, e que estes indicadores, preferencialmente, estejam vinculados à prática docente dos professores e busquem retratar, além da quantidade de disciplinas e alunos orientados, o resultado da formação oferecida pelo Programa e sua relevância na construção de uma saúde pública de qualidade no país.

Fortalecimento de atividades acadêmicas coletivas como a coorientação, a realização de pesquisa e a publicação de artigos pela parceria entre os docentes, por se apresentar como uma possibilidade de atender aos critérios da avaliação da Capes e, ao mesmo tempo, atuar na integração dos docentes e das pesquisas realizadas pelo Programa.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para qualificar o debate sobre a avaliação da Capes e que os resultados encontrados também possam contribuir na construção de uma avaliação mais focada nas necessidades da formação daqueles que pensam e atuam na saúde da população brasileira.

7. REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida**. Capítulo do livro: Os desafios da educação no Brasil. Brock, Colin e Simon Schwartzman, editores. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. Disponível em: https://portais.ufg.br/up/67/o/Pos-Graduacao_Brasil_2.pdf. Acessado em 07 de fevereiro de 2018.

BARATA, Rita de Cassia Barrada. **Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis**. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Brasília, v. 13, n. 30, p. 13 - 40, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2016.v13.947>. Acessado em 20 de fevereiro de 2018.

BARATA, Rita de Cassia Barrada. **Modelo da produtividade na pesquisa está esgotado, diz ex-diretora da Capes**. Entrevista especial para o Direito da Ciência, em 28/11/2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIRMAN, Joel. O Eclipse do sujeito e da singularidade no discurso da avaliação. In: BALANDIER, Georges. **O que avaliar quer dizer?** 1ª ed. São Paulo: Fap-Unifesp, 2015, p. 237-261.

BRASIL. Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965. **Definição dos cursos de Pós-Graduação**. Disponível em <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/avaliacao-n/Parecer-977-1965.pdf>. Acessado em 12 de janeiro de 2018.

BRASIL, LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996 2007. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acessado em 20 de fevereiro de 2018.

CAPES. Ministério da Educação. Site da CAPES: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acessado em 21 de janeiro de 2018.

CAPES. **Documento da Área da Saúde Coletiva 2016**. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/22_SCOL_docarea_2016.pdf.pdf. Acessado em 14 de janeiro de 2018.

CHAGNON, Roberto Pierri. Dissertação de Mestrado Profissional. **OS CAMINHOS DA ESTRATÉGIA NA FIOCRUZ: Uma avaliação do sistema de planejamento e suas interfaces com uma unidade de produção de insumos estratégicos em saúde Farmanguinhos**. Dissertação de Mestrado Profissional. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Fiocruz. Rio de Janeiro, 2007.

CORRÊA, Niuza Vieira. **Avaliação das Estratégias da Gestão da Pós-Graduação a partir do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul; 2014.

COSTA, Nilson Rosário. **A avaliação da produção intelectual e o declínio da interdisciplinaridade na Saúde Coletiva**. Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 22 [2]: 681-699, 2012.

CRESWELL, John. W. **Projeto de Pesquisa Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **Estudos sobre a Pós-Graduação a pós-graduação no Brasil – problemas e perspectivas**. NUPES, Universidade de São Paulo.

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA. **Regimento Interno**. Rio de Janeiro. 2015

ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA. **Relatório de Gestão**. Rio de Janeiro. 2016

FERNANDES, Margarida R. **A Mudança de Paradigma na Avaliação Educacional**. Educação, Sociedade & Culturas, nº 9, 1998, 7-32.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 4ª ed. Série Pesquisa v. 6. Brasília DF, 2012. Liber Livro Editora.

FRANÇA, Indira Alves. **Avaliação da Capes e Gestão de Programas de Excelência na Área de Educação**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro; 2014.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. **Regimento do Programa de Saúde Pública**: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em http://ensino.ensp.fiocruz.br/documentos_upload/regimento-interno-programa-saude-publica.pdf

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Plano de Desenvolvimento Institucional Fiocruz – PDI 2016-2020**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://campusvirtual2.fiocruz.br/portalddev/sites/default/files/Pdi-fiocruz_final.pdf. Acessado em 03 de março de 2018.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. **Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública: 50 anos**. Rio de Janeiro, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/Jordania/Downloads/GIL-%202002-%20Como%20Elaborar%20Projeto%20de%20Pesquisa%20\(1\)](file:///C:/Users/Jordania/Downloads/GIL-%202002-%20Como%20Elaborar%20Projeto%20de%20Pesquisa%20(1)). Acessado em 10 de janeiro de 2018.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Vozes: Petrópolis, 1995.

GUIMARÃES, Reinaldo; SAYD, J. D. **A Pesquisa em Saúde na Década de 80**. Relume Dumará, Rio de Janeiro, 1994.

GUIMARÃES, Reinaldo. **Pesquisa no Brasil a reforma tardia**. São Paulo em Perspectivas, 16(4): 41-47, 2002.

GUIMARÃES, Reinaldo. **Bases para uma política nacional de ciência, tecnologia e inovação em saúde**. Ciência & Saúde Coletiva, 9(2): 375-387, 2004.

HORTA, José Silveiro Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes. **O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas.** Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 95- 181, Set/Out/Nov/Dez. 2005.

HORTALE, Virginia. **Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto.** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 19(6):1837-1840, nov-dez, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n6/a27v19n6.pdf>. Acessado em 5 de fevereiro de 2018.

KUENZER, Acacia Zenaida; MORAES, Maria Célia Marcondes. **Temas e Tramas na Pós-Graduação em Educação.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set/Dez. 2005.

LOYOLA, Maria Andrea; BARRETO, Mauricio. **Introdução:** As ciências sociais e a epidemiologia **do livro Pesquisa em Saúde Coletiva.** Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria_Andrea_Loyola/publication/310808344_Introducao_as_Ciencias_Sociais_e_a_Epidemiologia_entrevista_com_Maria_Andrea_Loyola_e_Mauricio_Barreto/links/58386e2708ae3a74b49d1681/Introducao-as-Ciencias-Sociais-e-a-Epidemiologia-entrevista-com-Maria-Andrea-Loyola-e-Mauricio-Barreto.pdf. Acessado em: 16 de fevereiro de 2018.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio Online. Disponível em: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>. Porto Alegre: Artmed. Ano 3, n. 12 fev/abr. 2000.

LUCKESI, Carlos Cipriano. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 15ª edição. Cortez Editora. São Paulo. 2003.

MARQUES, Gladyson Pacheco. **Planejamento Estratégico e Inovação na Escola Nacional de Saúde Pública-ENSP.** Dissertação de Mestrado Profissional. Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca. Fiocruz. Rio de Janeiro, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de Caso Uma Estratégia de Pesquisa.** 2ª ed. Editora Atlas S.A, São Paulo: 2008.

MARTUCCELLI, Danilo. Crítica da Filosofia da Avaliação. In: BALANDIER, Georges. **O que avaliar quer dizer?** 1ª ed. São Paulo: Fap-Unifesp, 2015, p. 37-61.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pós-Graduação em Saúde Coletiva de 1997 a 2007: desafios, avanços e tendências.** *Ciência & Saúde Coletiva.* Rio de Janeiro. 15(4):1897-1907, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext_pr&pid=S1413-81232010011700001. Acessado em 03 de março de 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 33ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, SANCHES, Odécio. **O Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade?** *Cad. Saúde Pública.* Rio de Janeiro. 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>. Acessado em 28 de fevereiro de 2018.

MINTZBERG, Henry. **Criando Organizações Eficazes. Estrutura em cinco configurações.** São Paulo. Ed. Atlas. 1995.

NUNES, Everardo Duarte; FERRETO, Lirane Elize; BARROS, Nelson Filice. **A pós-graduação em Saúde Coletiva no Brasil: trajetória.** *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(4):1923-1934, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232010000400008. Acessado em 10 de janeiro de 2018.

PAIM, Jairnilson S.; FILHO, Naomar de Almeida. **Saúde Coletiva: uma “nova saúde pública” ou campo aberto a novos paradigmas?** *Rev. Saúde Pública*, 32 (4): 299-316, 1998.

PAIUB. **Programa de Avaliação Institucional.** Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/paiub-programa-de-avaliacao-institucional>. Acessado em 20 de janeiro de 2018.

Relatório do Plano Nacional de Pós-Graduação. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/relatorios/231117-Relatorio-PNPG-Final-2016-CS.pdf>. Acessado em 10 de fevereiro de 2018.

SANTOS, Cássio Miranda. **Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SANTOS, Gideon Borges dos. **O trabalho como metáfora da educação.** Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2010.

SANTOS, G.; COSTA, J.; HORTALE, V. **Avaliação dos processos de ensino em Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Saúde Pública.** In: OLIVEIRA, E.; BARROS, N.; SOUZA, D. (Org.). *Metodologias Qualitativas em Diferentes Cenários: saúde e educação.* Goiânia, 2017. p. 293-319.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória Desafios à Teoria e à Prática de Avaliação e Reformulação de Currículo.** 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional: Marcos Teóricos e Políticos.** *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 1 n. 1, p. 15-24, 1996.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação.** *Avaliação*, Campinas: Sorocaba, SP, v. 13, n.1, p. 193-207, mar. 2008.

SOUZA, Luis Eugenio Portela Fernandes. **Saúde Pública ou Saúde Coletiva?** *Revista Espaço para a Saúde.* Londrina. V.15 n. 14 p. 07-21. Out/Dez. 2014.

TEIXEIRA, Carmem. **O significado estratégico do mestrado profissionalizante na consolidação do campo da saúde coletiva.** In: LEAL, Maria Carmo.; MACHADO, Carlos (Org) *Cenários Possíveis – experiências e desafios do mestrado profissional.* Rio de Janeiro. Editora Fiocruz, 2006, p. 33-48.

TENÓRIO, Robinson Moreira; ANDRADE, Maria Antonia Brandão. **A avaliação da educação superior no Brasil: desafios e perspectivas.** Edufba. Scielo Books.

VALLE, Lilian do. **Castoriadis: uma filosofia para a educação.** Revista Educação e Sociedade, Campinas: Cedes, v.29, n.103, p. 493 – 513, ago. 2008, p. 512, (nota de rodapé).

YIN, Robert K. **Estudo de Caso Planejamento e Métodos.** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO I

Roteiro da Entrevista com os Coordenadores do Programa e Vice-Diretor de Ensino

Questões gerais

Formação:

Área de atuação:

Cargo na Instituição:

Ano em que se vinculou ao programa:

Tempo como coordenador/vice-diretor:

Critérios de avaliação da Capes

Na época em que esteve à frente da coordenação do programa/vice-direção de ensino, você considera que conhecia bem os critérios de avaliação da Capes?

Você acreditava, à época, que esses critérios atendiam às características/necessidades do programa de Saúde Pública da Escola?

Quais critérios da avaliação da Capes foram mais divergentes entre os pares no período que você esteve na gestão do programa/da vice-direção de ensino? E os convergentes? A que você atribui essa convergência/divergência?

Que estratégias o programa precisou adotar para melhor atender aos critérios da Capes?

Repercussões da avaliação no Programa

Quais conflitos a avaliação da Capes provocou no interior do programa?

O que foi feito na sua gestão para levar em conta as divergências existentes entre os pares sobre os critérios de avaliação da Capes?

Quais desafios que você enfrentou na sua gestão para atender aos critérios da Capes?

Limites e potencialidades que este sistema de avaliação apresenta frente ao Programa

Você considera que a avaliação da Capes trouxe benefícios para o PPGSP? Quais?

Você considera que a avaliação da Capes trouxe prejuízos para o PPGSP? Quais?

Pelas características do PPGSP, você acredita que esses critérios contribuíram para (ou prejudicaram) o desenvolvimento do programa?

ANEXO II

Quadro 5 - Sistematização dos dados das Fichas de Avaliação do Programa (FAP)

Ano	Corpo docente	Corpo discente	Produção	Inserção social
2004-2006	<p>O corpo docente tem formação diversificada e bastante adequada à proposta do programa.</p> <p>A grande maioria dos DP participou de disciplinas (89%), de projetos de pesquisa (95%) e de orientações (99%) no triênio.</p> <p>Observou-se, ao longo do período, declínio na proporção de DP em relação ao corpo docente (...) (de 84% em 2004 para 78% em 2005 e 61% em 2006).</p> <p>(...) redução na dimensão do corpo docente permanente que atua no programa (...) de 85 para 61 docentes permanentes.</p>	<p>Foi muito boa a proporção de docentes permanentes com alunos titulados (...) e muito boa a proporção de alunos titulados em relação à dimensão do corpo discente (40%).</p> <p>A relação entre o número de orientandos e o número de orientadores foi de 3,8, sem grandes desequilíbrios.</p> <p>Foi muito boa a relação de discentes e egressos autores com publicações completas e qualificadas (...)</p> <p>O tempo médio de titulação de mestrandos e doutorandos no triênio foi bom (27,3 e 51,2 meses, respectivamente)</p>	<p>A produção do CD é muito boa.</p> <p>Considerando artigos, foram computados 6,6 artigos Qualis Internacional C ou superior, por docente.</p> <p>A análise da produção individual qualificada (artigos, livros/capítulos) mostrou que (...) 80% ou mais tiveram conceito muito bom.</p> <p>Dos docentes que permaneceram três anos no programa, 63% alcançaram conceito 6.</p> <p>As produções técnicas são abrangentes e diversificadas.</p>	<p>(...) articulação com instituições de saúde do país e do exterior.</p> <p>Vários docentes desenvolvem projetos em cooperação com grupos de pesquisa de instituições nacionais e internacionais.</p> <p>A página do programa na WEB é de alta qualidade e contém informações relevantes.</p>
2007-2009	<p>A origem de formação dos docentes é bem diversificada e enquadra-se, em geral, na própria área da SC.</p> <p>(...) dispõem de experiência, por conta de sua formação e produção, para conduzir o programa adequadamente.</p> <p>(...) estão adequados para atender ao descrito na Proposta.</p> <p>(...) estabilidade dos DP foi exercida por 59% deles e 73% respondem pelas atividades, justificando a classificação feita.</p> <p>Em média, no triênio, 62% dos docentes participaram equilibradamente e diversificadamente das atividades de ensino, orientação e pesquisa.</p>	<p>O fluxo de discentes é harmônico.</p> <p>(...) 97% dos docentes tiveram a oportunidade de formar e completar programas de seus alunos de mestrado e/ou doutorado.</p> <p>As orientações estão adequadamente distribuídas entre os DP, cujo percentual de 70% evidencia que estão envolvidos nessa atividade, com uma média de 3,6 alunos por ano no triênio.</p> <p>A razão discentes e egressos com publicações em relação aos titulados encontra-se na faixa de MB recomendado pela área, bem como a proporção de publicações com autoria desses alunos. A análise da qualidade mostra que 69% desses produtos estão distribuídos em QUALIS B3 ou superior.</p> <p>O tempo de titulação dos alunos, tanto de mestrado quanto de doutorado, atende ao critério de bom, ou seja, na faixa 27 a 30 meses para M e 53 a 58 meses para D.</p>	<p>A produção per capita dos DP de 445 pontos enquadra-se no conceito B.</p> <p>47,1% dos DP apresentam pontuação acima da mediana da produção intelectual (bom), e 19,6% superam os 930 pontos de produção trienal (muito bom), que remete ao conceito B</p> <p>A soma de pontos obtida na produção técnica pelos DP indica o conceito B.</p>	<p>(...) atividades de impacto educacional com dados sobre a geração de programas inovadores.</p> <p>(...) o impacto social está igualmente descrito.</p> <p>A descrição dos programas, iniciativas e ações de cooperação, colaboração, estabelecimento de redes e parcerias é bem detalhada e revela a excelente atuação da IES neste quesito.</p> <p>Sua web e a garantia de acesso às teses e dissertações são de boa qualidade.</p>
2010-2012	<p>(...) corpo docente (68 no triênio) mostra-se muito adequada.</p> <p>(...) obteve relativa estabilidade no triênio, alcançando um patamar considerado bom (...).</p>	<p>A quantidade de dissertações (...) é expressiva; (...) média de titulações por DP foi de 4,37, o que é muito bom..</p> <p>A distribuição das orientações entre os docentes</p>	<p>A distribuição das produções qualificadas entre os docentes permanentes alcançou o patamar de muito bom.</p> <p>(...) pouco mais da metade dos docentes</p>	<p>A inserção e o impacto nacional (...) são muito bons.</p> <p>forte integração e cooperação com outros PPGs.</p>

	<p>(...) boa a distribuição das atividades de pesquisa e de formação</p> <p>(...) participação nas atividades de ensino, pesquisa e orientação alcançou o patamar considerado bom.</p> <p>O percentual de docentes que excedeu os limites estabelecidos (...) foi considerado regular.</p> <p>25% dos docentes orientou IC+TCC, o que foi considerado muito bom.</p> <p>A captação de recursos para pesquisa é muito boa (...). Cerca de 70% dos projetos obteve financiamento.</p>	<p>permanentes foi considerada muito boa.</p> <p>O percentual per capita foi de 3,0 orientações por DP, o que é julgado como bom,</p> <p>(...) nenhum DP ficou sem orientação e apenas 6,4% ficou com número de orientações superior a 8, o que é muito bom.</p> <p>O tempo médio de titulação dos mestres foi de 29, 27 e 26 (...), o que é bom, (...) mostra uma tendência de melhora do primeiro ao terceiro ano.</p> <p>O tempo médio de titulação dos doutores foi de 53, 53 e 51 nos anos 1 a 3 do triênio, o que é bom, também com tendência a melhora no último ano do triênio.</p>	<p>permanentes (55,8%) pontuaram acima da mediana da produção da área;</p> <p>(...) mais de 20% dos docentes permanentes pontuaram acima do percentil 80 da área;</p> <p>(...) o estrato da mediana dos artigos ficou em B1.</p>	<p>Grande contribuição para o desenvolvimento da pesquisa e da PG.</p>
--	---	---	--	--

ANEXO III

Quadro 6 - Estratégias adotadas pelo Programa para atender aos critérios da Capes

Categorias	Proposta do Programa	Atas das CPGs e Subáreas	Atas dos Colégios de Doutores e Plenárias	Entrevistas
Criação de novos cursos e programas	<p>(...) articulação com o Programa de Mestrado Profissional (...) principais ferramentas do Programa para conhecer e responder às demandas institucionais de formação e desenvolvimento organizacional (2016)</p> <p>(...) o doutorado interinstitucional com universidades da região Nordeste (2009)</p> <p>(...) parceria entre unidades da Fiocruz para oferecer um doutorado na Região Amazônica (2009)</p> <p>(...) o Programa de Doutorado Interinstitucional (...) através de consórcio entre a ENSP e mais duas Unidades da Fiocruz (2012)</p> <p>(...) [programa], iniciou o doutorado em Saúde Pública para a região Nordeste do país (...) (2012)</p> <p>(...) conclusão de duas turmas de Doutorado Interinstitucional (...) [Dinter Manaus e Dinter João Pessoa] (2016)</p> <p>(...) outra iniciativa (...)Doutorado em Saúde, Ambiente e Sociedade (2016)</p> <p>(...) Criação de dois novos programas na ENSP: o Programa de Saúde Pública e Meio Ambiente (2006) e o Programa de Epidemiologia em Saúde Pública (2007). (2009)</p>	<p>Aprovação do Programa de Saúde Pública e Meio Ambiente (2005)</p> <p>Criação de novos programas (2005)</p> <p>Os Cursos de Mestrado Profissional viraram Programas autônomos (Deliberação do Fórum de Coordenadores – CPG 2012)</p>	<p>Não há dissenso com relação à criação de outro Programa, mas há muitas dúvidas. (Colégio de Doutores 2007)</p> <p>(...) necessidade da SP renovar-se. (Colégio de Doutores 2007)</p>	<p>Divisão dos Programas (E1);</p>
Reestruturação do Programa	<p>(...) a necessidade de submetê-lo [o programa] a uma reestruturação, com o objetivo de adequá-lo aos desafios da Saúde Pública contemporânea e (...) atender às exigências dos órgãos de fomento (2009)</p> <p>O impacto da criação dos programas gera um novo cenário, que obriga o tradicional Programa de Saúde Pública a se reorganizar (2009)</p> <p>(...) A reestruturação objetiva fundamentalmente o fortalecimento das áreas de concentração, que serão incentivadas à fusão (...) (2012)</p> <p>(...) ampla reestruturação do PPGSP/ENSP, que foi centrada na ampliação da produção científica e na estabilidade dos DP (2012)</p> <p>(...) início (...) reestruturação do [programa] (2016)</p>	<p>Organizar seminário para estabelecer diretrizes comuns entre o MP e os demais cursos (2004)</p> <p>Criar grupos para pensar a reorganização do Programa (2004)</p> <p>(...) importância de se discutir a reorganização do programa, pois não existem garantias de se manter nota 6 atribuída ao mesmo (2005)</p> <p>(...) Linhas de Pesquisa: Maior dificuldade (fragilidade) existente na reestruturação da pós-graduação (2005)</p> <p>(...) sobre a reestruturação do PPG-SP, como uma forma estratégica, sugeriu o acompanhamento de um Programa do IOC que caiu de seis para cinco, parece que depois voltou a ser nota seis (2012)</p>	<p>Há consenso pela reestruturação do Programa de SP (Colégio de Doutores 2007)</p> <p>Realização de Ciclo de debates com participantes externos à instituição (Colégio de Doutores 2007)</p> <p>(...) trabalho interno da Escola para discussão acerca das estratégias e bases para a reformulação do Programa de SP (Colégio de Doutores 2007)</p> <p>(...) necessidade de revisão do nosso Programa de SP (Colégio de Doutores 2007)</p> <p>(...) a reestruturação do PGSP com a estratégia interna de rever os conteúdos das áreas de concentração (Colégio de Doutores 2007)</p>	<p>Mudança na estrutura curricular (E6);</p>

	<p>(...) promovidas mudanças na estrutura curricular, principalmente do Mestrado (...) (2016)</p> <p>(...) iniciada a discussão de reestruturação das áreas de concentração, com vistas ao seu fortalecimento (2016)</p> <p>(...) aprimoramentos nos mecanismos de gestão e financiamento (2016)</p>	<p>(...) apresentação da proposta do GT de Reestruturação relativa à reformulação do currículo, com vistas a gerar subsídios para a reformulação das subáreas do PSP (2012)</p>	<p>Criação do Grupo de Trabalho para refletir sobre a reestruturação do Programa com diretrizes específica (Colégio de Doutores 2008)</p>	
<p>Ampla divulgação da produção intelectual e atividades do programa</p>	<p>(...) desenvolveu e lançou o Banco da Produção Acadêmica, com artigos e publicações em livros dos docentes e discentes, relativo ao ano de 2008, dos Programas de Pós-Graduação da ENSP (2009)</p> <p>(...) dar mais transparência e visibilidade às suas atividades nas mais diversas frentes (2009)</p> <p>Um banco de teses e dissertações onde ficam disponíveis os produtos do mestrado e doutorado (...) (2009)</p> <p>Uma intranet onde ficam disponíveis informações e documentos (...) (2009)</p> <p>(...) uma página específica no endereço com informações e atualidades (...) (2009)</p> <p>(...) a página do [programa] na Internet se tornou trilingue (tradução para o inglês e o espanhol)</p> <p>(...) apresentação, áreas de concentração, linhas de pesquisa, docentes, regimento, links para chamadas públicas, entre outras (2016)</p>	<p>(...) treinar uma pessoa de cada Secretaria para ajudar os pesquisadores na instalação do programa [Coleta Professor da CAPES] e seu preenchimento (2005)</p>		<p>Intensificar a divulgação das informações (E4); Portal do Ensino (E6)</p>
<p>Internacionalização do Programa</p>	<p>(...) além de recebermos alunos estrangeiros através do programa PEC-PG (predominantemente alunos da América Latina e África), o programa vem contribuindo para a formação de docentes em países de língua portuguesa (2009)</p> <p>(...) [o programa] atuando na formação de docentes e pesquisadores em diversas regiões do Brasil, em países de idioma português da África (Angola e Moçambique) e em países da América Latina (Peru, Argentina e Chile). (2012)</p> <p>(...) realização de estágios no exterior através de bolsas de Doutorado-Sanduiche (CAPES ou CNPq) (2012)</p> <p>(...) recebimento e formação de outros alunos estrangeiros (2016)</p> <p>(...) em 2008 (...) foram lançadas as bases para uma cooperação internacional no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (2009)</p>	<p>Países de língua espanhola e língua portuguesa importantes para a internacionalização da ENSP (2005)</p> <p>Doutorado Internacional com a Universidade de Coimbra em parceria com a Vice-Presidência de Ensino Fiocruz (internacionalização institucional)</p> <p>Programa Brasil Sem Miséria em parceria com a Vice-Presidência de Ensino Fiocruz – bolsa para doutorado e pós-doc (2012)</p>		<p>Padronização do ingresso dos estrangeiros (E3);</p>

	<p>(...) realização de cursos em parceria com instituições estrangeiras (convênios de 'cotutela' e mestrados internacionais no âmbito da Cooperação Sul-Sul, com outros países da América do Sul e África) (2016)</p> <p>(...) Doutorado Internacional em Direitos Humanos, Saúde Global e Políticas de Vida (...) [convênio com a Universidade de Coimbra, Portugal] (2016)</p> <p>(...) realização [pelo Programa] de dois Mestrados Acadêmicos Internacionais: um com o Peru e um com Moçambique (2016)</p> <p>(...) colaboração dos docentes do Programa com organizações internacionais (2016)</p> <p>(...) organização de eventos internacionais por docentes do Programa (2016)</p> <p>(...) produção acadêmica dos docentes resultante de colaboração internacional (2016)</p>			
Incentivo à pesquisa	<p>O Programa INOVA-ENSP (...) concebido no sentido de fomentar atividades de pesquisa científica (2012)</p> <p>(...) Programa de Apoio à Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Saúde Pública Inova-ENSP, (...) parte da estratégia de fortalecimento da pesquisa na instituição (2016)</p> <p>(...) amplo processo de credenciamento de seus grupos de pesquisa (...) (2012)</p> <p>(...) inserção de docentes do Programa em redes de pesquisa interinstitucionais (...) (2016)</p>	<p>Indicação de docentes do Programa para participar do networking [Rede Brasileira de Pesquisa em Saúde Coletiva (REBRASCO)] da agenda de pesquisa do MS (2012)</p>	<p>(...) Discutir os critérios utilizados para credenciamento dos grupos de pesquisa (Colégio de Doutores 2010)</p> <p>(...) Propor e estimular estratégias de solidariedade entre os grupos de pesquisa e entre os doutores (Colégio de Doutores 2010)</p> <p>(...) Propor uma política de acolhimento para os recém-doutores (Colégio de Doutores 2010)</p>	<p>Formalização dos grupos de pesquisa (E1);</p>
Aumento da produção intelectual	<p>(...) incentivo a publicações científicas em parceria docente-discente (...) por meio do apoio à organização de números temáticos de revistas (...) na Revista Saúde em Debate (2016)</p> <p>(...) realização anual de Oficinas de Artigos voltadas para os egressos do mestrado e doutorandos que já passaram pelo exame de qualificação (2009)</p> <p>o programa vem organizando oficinas também para os docentes, particularmente recém-doutores e pesquisadores que atuam em linhas de pesquisa emergentes (2009)</p> <p>(...) oficinas de artigos (2012)</p> <p>(...) oficinas de artigos (2016)</p>	<p>(...) investimentos no sentido de incrementar o nosso número de publicações em revistas de circulação internacional e a Coordenação do Programa está disponível para sugestões nesse sentido (2008)</p>	<p>(...) Discutir o instrumento Qualis Periódicos da Saúde Coletiva, que deve respeitar o Qualis da área de origem. Buscar suporte para a divulgação de produção científica (Colégio de Doutores 2010)</p>	<p>Oficina de artigo (E1);</p>

	<p>(...) investimento em tradução de artigos dos docentes no sentido de permitir a internacionalização da produção (2009)</p> <p>(...) (...) incentiva a tradução de artigos dos docentes, no sentido de permitir a internacionalização da produção (2012)</p> <p>(...) parceria estabelecida com o BIOMED Central (BMC), editora de periódicos eletrônicos em biomedicina de acesso livre (...) (2012)</p> <p>(...) apoio a publicações (...) por meio do pagamento de taxas de revista e iniciativas de fomento direto a publicações (ex: número temático) (2016)</p>			
<p>Regulação do tempo de formação</p>	<p>(...) foi pactuada a necessidade de esforço coletivo de docentes, alunos e coordenadores no sentido de aproximar cada vez mais este tempo dos 24 e 48 meses ideais. [No triênio anterior foram (27,3 meses para mestrado e 51,2 doutorado)] (2009)</p> <p>(...) o tempo médio de titulação de 26 meses para o Mestrado Acadêmico e reduziu para 51 meses a média calculada para o Doutorado (...) (2009)</p> <p>(...) ação incisiva da coordenação do PPGSP/ENSP, objetivando levar os alunos a cumprirem os prazos preconizados pela CAPES, CNPq, FAPERJ e FIOCRUZ. (...) (2012)</p> <p>(...) necessidade de esforço coletivo de docentes, discentes e coordenadores no sentido de aproximar cada vez mais este tempo dos 24 e 48 meses ideais (2012)</p> <p>(...) prazos mais rígidos e menor tolerância a pedidos de prorrogação (2012)</p> <p>(...) resultados positivos nesse sentido, especialmente em relação aos mestrados das seleções regulares, tendo esse tempo médio de conclusão diminuído de 26 (em 2013-2015) para 25 meses (em 2016) (2016)</p> <p>(...) os doutorandos estão sendo incentivados para concluir as teses dentro dos 48 meses esperados, mas esse tempo também é bastante influenciado pela alta proporção de discentes que já estão inseridos ou vem a se inserir no mercado de trabalho durante o curso, além da maior frequência de licenças maternidade e licenças médicas. Esse tempo foi em média de 50 meses no quadriênio (2016)</p>	<p>Aluno que não defender no prazo será desligado - Adotar mesma regra para os cursos interinstitucionais e profissionais (2004)*</p>		<p>Regular o tempo de formação (E5);</p>

<p>Criação de mecanismos de avaliação interna</p>	<p>(...) avaliação das disciplinas obrigatórias pelos alunos (2016) (...)Avaliação dos cursos de Mestrado e Doutorado pelos alunos, realizada logo após a conclusão do curso (2016) (...) Sistema de acompanhamento dos egressos (2016) Pesquisa com egressos do Doutorado em Saúde Pública da ENSP e Trajetória profissional e percepções dos egressos de cursos de doutorado da Fiocruz (proposta 2009) (...) pesquisa realizada entre egressos do Mestrado Profissional (proposta 2009)</p>	<p>Indicar docentes do Programa para avaliação dos cursos de MP já concluídos (ANS, SAS e Gestão em C&T) (2005)</p>	<p>Processo de avaliação de cursos e disciplinas (...) (...) ressalta que o sistema de avaliação da Capes deve ser aperfeiçoado “E nós temos que assumir o desafio de formular e implementar outros sistemas de avaliação que possam internamente pautar o conjunto e até dar conta da diversidade que nos caracteriza (...) (2011)</p>	
<p>Reorganização do quadro docente</p>	<p>(...) assegurar maior estabilidade do corpo docente (2012) (...) <u>houve</u> estabilidade do corpo de docentes permanentes (2016) (...) dedicação do corpo de DP às atividades de pesquisa e formação do PPGSP-ENSP (2012) (...) Para o credenciamento de docentes (...) como permanentes (...) os critérios: participação docente em disciplinas, orientação, inserção em pesquisa, quantidade e qualidade da produção científica (2016) (...) ampla coleta de dados junto aos docentes, de forma a obter dados atualizados acerca de pesquisas ativas (...) (2012) (...) referência mínima para o credenciamento como docente permanente o piso de 435 pontos na produção intelectual (...) (2016) (...) incorporação de recém-doutores com alta produção científica ao quadro já existente (71 docentes permanentes em 2007, 85 em 2008 e 87 em 2009) (2009) Quanto aos colaboradores, eram 65 em 2007, 38 em 2008 e 39 em 2009 (2009) (...) fortalecer a dedicação de docentes permanentes às atividades de formação e pesquisa, garantindo estabilidade do corpo docente ao longo do quadriênio (2016) (...) assegurar a melhor distribuição possível de alunos entre os docentes (2016) (...) incentivos à expansão da oferta de disciplinas pelos docentes permanentes (2016)</p>	<p>Estabelecer critérios de credenciamento (2004) Reavaliar os pedidos de credenciamento dos docentes para atender as novas regras da portaria da Capes (2004) Critérios de credenciamento e inserção no PPGSS como Docente Permanente, Visitante e Colaborador adequado às novas regras da CAPES (2005) Critérios para o credenciamento de docentes permanentes, colaboradores, visitantes e segundo orientador (2005) (...) necessidade de ampliar os critérios para credenciamento (...) (2005) (...) [Sugerido] e foi aceito pelo coordenação da pós-graduação que os itens referentes à participação de docentes em atividades de relevância para a pós-graduação não sejam de exclusão, mas de inclusão dos docentes (2005) (...) credenciamento de docentes, que seguirá o período de avaliação da CAPES (...) (2008) (...) Mestrado Profissional terá avaliação dos critérios para credenciamento (2008) Formação de uma comissão (...) para o Credenciamento Trienal (2011) Comissão para analisar a situação de Docentes Visitantes e Colaboradores e definição de critérios (2012) Medidas de ampliação de vagas para orientação no período 2005/2007 (2005) (...) cada docente só poderá receber 1 aluno de mestrado e 1 de doutorado, caso não esteja com sua cota de 6 orientandos estourada (2011)</p>	<p>(...) O credenciamento e descredenciamento dos doutores para fins da participação na pós-graduação devem obedecer a critérios claros; a vigência do credenciamento deve estar associada ao processo de avaliação externa e aos limites de participação no conjunto dos programas (Colégio de Doutores 2010)</p>	<p>Inclusão de recém-doutores (E2); Rever a lista do corpo de docentes e sua classificação (E5); Definir número de orientações (E6); Ampliar a participação dos docentes permanentes (E1); Campanha para o preenchimento do Lattes (E3); Transparência aos critérios de avaliação da produção intelectual (E4);</p>

	<p>(...) divulgação de oportunidades de financiamento de pesquisas e apoio a pesquisas dos docentes (Edital Inova-ENSP) e de alunos (2016)</p>	<p>(...) professores que só orientam doutorandos não deveriam acontecer, mas foi o critério adotado pela CPG (2011)</p> <p>(...) número de vagas será oferecido segundo a capacidade de docentes credenciados (2011)</p> <p>Participação dos docentes [mais pontuados] em mais de um programa (2005)</p> <p>(...) docentes que migraram para o programa de Epidemiologia e tenham 4 ou mais alunos no nosso programa constem como “permanentes” até a finalização de suas teses e dissertações (2008)</p> <p>Haverá pontos de corte separados para Mestrado e Doutorado Acadêmico, sem os 20% (2011)</p> <p>(...) será discutido o ponto de corte, com base no cenário de produção docentes (2012)</p> <p>(...) admitiu serem avaliados dois períodos diferentes, para dar chance a todos os docentes, sendo considerado o melhor triênio avaliado (...) (2011)</p> <p>(...) os docentes de outros setores da Fiocruz poderão ser enquadrados como colaboradores, caso tenham pontuação, para fortalecer as subáreas (2011)</p> <p>Criação, em conjunto com o Programa de Epidemiologia, de disciplinas ‘avulsas’ – não seriam incluídas no relatório Capes 2012 e não prejudicariam os docentes nem a avaliação da Capes (2011)</p> <p>Definir as modalidades de professor para as disciplinas: professor coordenador; professor colaborador, professor convidado e assistente do professor (2004)</p> <p>(...) não haverá tolerância [referência aos casos de professores que ultrapassarem o número de 8 orientandos] (2011)</p>		
<p>Discussões de temas críticos / Críticas ao modelo de avaliação</p>	<p>(...) sobre o Sistema de Avaliação da Pós- Graduação no país (um em 2014; outro em 2016), com vistas a incentivar a reflexão interna de docentes e discentes sobre o tema, que influencia a vida institucional do Programa (2016)</p> <p>Esta é uma discussão que tem sido bem explorada nos Fóruns Nacionais de Coordenadores de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da CAPES (2009)</p> <p>(...) elaboração da proposta de <i>Qualis</i> Livro, ainda em discussão (2009)</p>	<p>(...) realizar Seminário para discutir os MP e adotar a avaliação desses cursos segundo os critérios da Capes (2004)</p> <p>[sugestão] de discussão sobre os critérios da Capes questionando a postura de aceitação simplesmente dos critérios atuais de avaliação (2005)</p> <p>Discutir os critérios de credenciamento de docentes para orientação de doutorado e mestrado nas categorias previstas pela Capes... (2010)</p> <p>Reunião Extraordinária (...) para discutir os critérios de credenciamento, mediante a resposta da carta enviada ao representante da área na Capes (2010)</p>	<p>(...) discutir com os doutores o último Relatório de Avaliação do Programa pela Capes, que manteve sua nota 6 (...) (Colégio de Doutores 2007)</p> <p>(...) necessidade de aprofundar uma discussão sobre os indicadores de avaliação: relação entre disciplinas ministradas por docentes permanentes e colaboradores (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>(...) “Correr atrás dos critérios da Capes tem gerado constrangimento muito forte entre nós. Precisamos definir o que seja excelência na formação, e a partir disso chegar a pactos internos. Pactuar o tipo de</p>	<p>Discutir os critérios (de credenciamento) entre os docentes (E2);</p> <p>Informação aos docentes e participação dos docentes nas discussões (E1);</p> <p>Trazer os representantes da área para falar com os docentes (E1)</p> <p>Apoio ao debate interno (E5);</p>

	<p>(...) proposta de elaborar um Qualis único, o qual permitiria abarcar a multidisciplinaridade da área de Saúde Coletiva (2012)</p> <p>(...) sugere-se a criação de critérios mais apurados porque as cinco produções apontadas não refletem a totalidade da produção do PPGSP-ENSP (2012)</p> <p>(...) ajuste nos critérios de qualificação dos periódicos nas categorias A1, A2 e B1 da área da Saúde Coletiva (2016)</p> <p>(...) aprimoramento dos sistemas e bases de informações e de avaliação (Plataforma Lattes, Plataforma Sucupira) (2016)</p>	<p>(...) discutir forma de institucionalizar/fluxos das demandas externas como, por exemplo, demandas sobre cooperação internacional (...) (2012)</p> <p>Solicitar a participação da Capes (...) na discussão da CPG de agosto para apresentar nossa proposta de adoção do Qualis Único (2012)</p> <p>(...) discussão do processo de credenciamento dos grupos de pesquisa (2012)</p> <p>Realizar colégio de doutores para discutir tendências e normas da Capes (2004)</p> <p>Realização de um ou mais colégios de doutores para discutirmos os rumos do programa e definir vários critérios (...) (2010)</p> <p>Reunião com todos os docentes das subáreas de Política e Planejamento para discutir o futuro das duas subáreas (2010)</p> <p>Realização de oficina da pós-graduação para discussão do Plano Diretor da Pós-Graduação (2005)</p> <p>Criação de reuniões específicas para o preenchimento do relatório Capes (...) (ata CPG 2005)</p> <p>(...) propõe como pauta o modelo avaliativo que a Capes tem trazido para a escola, não tem concordado com essa forma de avaliação, pois não tem levado em considerado os projetos de pesquisa (2011)</p> <p>Indicar nomes de docentes para compor a representação da área da Saúde Coletiva (2004)</p> <p>Envio da carta ao representante da área junto à Capes, colocando a importância de haver uma pontuação para livros e capítulos de livros, uma vez que ainda não existia essa pontuação fechada (2010)</p> <p>(...) receber das subáreas nomes de revistas que desejam que sejam avaliadas pela Capes para levar ao Fórum (2011)</p> <p>Envio ao Fórum de Coordenadores de uma proposta da Escola – sinalizando para a área da Saúde Coletiva de que não estamos de acordo com os critérios hoje em vigor e buscar adesão em articulação com outros PPGs externos aos encaminhamentos da ENSP (2012)</p>	<p>excelência que queremos” (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>O colégio de doutores terá como temática central a Avaliação – o tema: <i>A trama e a urdidura de avaliar na pós-graduação em Saúde Pública</i>. Discussão com vistas ao aprofundamento e apresentação de propostas relativas aos seguintes pontos: Sistema de Governança da Pós-graduação, Critérios e formas de Credenciamento de Doutores nos Programas, Acompanhamento do Relatório Anual da Capes (preenchimento do Coleta Capes) e Integração do Ensino – com representantes dos quatro Programas da Escola (Colégio de Doutores 2010)</p> <p>(...) a questão dos critérios para a definição dos Qualis (...) necessidade de discussões sobre as regras em instâncias mais abertas (Colégio de Doutores 2007)</p> <p>(...) impor critérios para a Capes e não ser refém disso (Colégio de Doutores 2007)</p> <p>(...) a presença significativa dos programas da Fiocruz nesse Fórum (de coordenadores) tem um impacto forte na definição dos critérios de nível de excelência da pós-graduação, incluindo MP (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>(...) legitimação do qualis livro – Ficha de descrição que fosse preenchida pelo próprio autor;</p> <p>(...) rever a participação dos docentes permanentes na pós-graduação;</p> <p>(...) pensar em uma proposta, quais seriam os critérios que deveriam ser avaliados (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>(...) Por exemplo, os doutores não credenciados pelo programa, que são excelentes. Não podemos obscurecer o fenômeno da avaliação da Capes. Nossa relação com a Capes é de amor e ódio, especialmente ao que ela significa. A Capes também foi construída por nós. Precisamos enfrentar esse sofrimento institucional (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>(...) [sugestão de] novos indicadores de excelência: 1 - a qualidade da orientação; 2 - a quantidade de participação de professores em banca fora da instituição (Colégio de Doutores 2008)</p>	<p>Aprofundar o debate interno (E5);</p>
--	---	---	---	--

			<p>(...) a avaliação da pós-graduação não deve ser baseada apenas na avaliação da Capes. “Devemos ter uma proposta de avaliação própria,” finalizou (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>(...) há possibilidades de mudança nos critérios da Capes, porém não haverá afrouxamento quanto ao critério da produção científica (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>(...) “a influência que nossa produção (referência à ENSP) exerce no desenvolvimento social e tecnológico do país”, como critério de excelência da avaliação da pós-graduação a ser considerado pela Capes (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>Toda avaliação é indutora; a avaliação da Capes não dá visibilidade a questões importantes inerentes ao nosso processo de trabalho (...) (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>(...) a avaliação é relacional; e as demandas por Mestrado Profissional elevam a carga de orientação dos docentes” (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>(...) a CAPES é somente intermediária entre a ciência e a tecnologia e o sistema capitalista. “Há uma lógica perversa que diz que perder pontos implica perder dinheiro. A CAPES é correia de transmissão de um sistema que é infinitamente maior (...)” (Colégio de Doutores 2008)</p> <p>Elaborar proposta alternativa ao modelo de avaliação da Capes. (Colégio de Doutores 2010)</p>	
--	--	--	--	--