



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PDEE E O DOUTORADO NO PAÍS SEM ESTÁGIO NO EXTERIOR:
UMA ANÁLISE DE ASPECTOS DA PRODUÇÃO INTELECTUAL DE
DOCENTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E EM LETRAS
& LINGUÍSTICA**

Joana Ribeiro de Abreu

**Brasília,
Junho de 2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PDEE E O DOUTORADO NO PAÍS SEM ESTÁGIO NO EXTERIOR:
uma análise de aspectos da produção intelectual de docentes da pós-
graduação em Educação e em Letras & Linguística**

JOANA RIBEIRO DE ABREU

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, 26 de junho de 2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Fonte

A162 Abreu, Joana Ribeiro de.

O PDEE e o doutorado no país sem estágio no exterior : uma análise de aspectos da produção intelectual de docentes da pós-graduação em educação e em letras & linguística / Joana Ribeiro de Abreu. - 2009.

123 f. : il. ; 30 cm.

Inclui bibliografia.

Orientação: Jacques Rocha Velloso.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.

1. Produção intelectual. 2. Pós-graduação. 3. Estágio - PDEE. 4. Comunicação científica. 5. CAPES. I. Velloso, Jacques Rocha (orient.) II. Título.

CDU 001:378.22



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O PDEE E O DOUTORADO NO PAÍS SEM ESTÁGIO NO EXTERIOR:
uma análise de aspectos da produção intelectual de docentes da pós-
graduação em Educação e em Letras & Linguística**

JOANA RIBEIRO DE ABREU

Orientador: Professor Doutor Jacques Rocha Velloso

Banca: Prof^a Dr^a Suzana Pinheiro Machado Mueller
Departamento de Ciência da Informação e
Documentação -CID –UnB

Prof. Dr. Bráulio Porto Matos
Faculdade de Educação – FE - UnB

Prof. Dr. José Vieira (Suplente)
Faculdade de Educação –FE - UnB

**Dedico este trabalho
ao meu filho, Lucas**

Agradeço

à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por ter apoiado este estudo;

a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste estudo: Adí, Edmilson, Elenita, Judite, Isabel Canto, Maria Luiza Lombas, Mônica Velloso, Sandra Lopes e Zena Martins.

ao professor Jacques Velloso, por sua orientação valiosa;

a toda minha família, pelo estímulo e apoio.

Porque, como a terra produz os seus renovos, e como o jardim faz brotar o que nele semeia, assim o Senhor Deus fará brotar a justiça e o louvor perante as nações.”

Isaías, 61:11

RESUMO

ABREU, Joana Ribeiro. O PDEE E O DOUTORADO NO PAÍS SEM ESTÁGIO NO EXTERIOR: uma análise de aspectos da produção intelectual de docentes da pós-graduação em Educação e em Letras & Linguística. UnB, Brasília, 2009. 140 f. (Dissertação de Mestrado em Educação) – 26 de junho de 2009. Jacques Velloso (orientador).

Esta dissertação tem por objetivo observar os possíveis efeitos que o estágio no exterior teve na produção intelectual dos docentes oriundos do PDEE e que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Educação e Letras/Linguística. Trata-se de pesquisa de natureza quantitativa utilizando técnicas de coleta, seleção, organização e análise de dados secundários. A discussão dos resultados teve como base o estudo comparativo de aspectos da produção intelectual de professores que fizeram doutorado no Brasil, com estágio no exterior (PDEE), e de docentes que fizeram doutorado integral no país, sem estágio no exterior. As informações foram extraídas do banco de dados da Capes e de currículos Lattes, com a finalidade de analisar a publicação de artigos em periódicos internacionais de ambas as áreas entre 1998 e 2006. Na área de Educação, também foram considerados os livros e os capítulos de livro publicados em 2006, de acordo com o *Qualis* das editoras. A discussão dos resultados mostra para a área de Educação que: 1) os docentes egressos do PDEE tendem a ser mais efetivos quanto à publicação de artigos em periódico internacional; 2) poucos docentes PDEEs possuem livros publicados; e 3) muitos docentes com esse tipo de formação têm expressivo índice médio de capítulos de livro publicados em 2006. Uma hipótese a ser levantada é que o contato com diferentes culturas acadêmicas, onde o hábito de publicar já é mais incorporado entre os acadêmicos, pode ter influenciado os resultados. Na análise dos dados para a área de Letras e Linguística, os resultados mostram que o período de estágio no exterior é indiferente para a publicação de artigos em revistas internacionais.

Palavras - chave: pós-graduação; produção intelectual; estágio no exterior; PDEE; comunicação científica; Capes.

ABSTRACT

ABREU, Joana Ribeiro. THE PDEE AND DOCTORATE PROGRAMME WITHOUT TRAINING ABROAD: an analysis of aspects of the intellectual production aspects of postgraduate professors in Education and in Letters & Linguistics. UnB, Brasília, 2009. 140 f. (Master's Degree Dissertation in Education) - 26th June of 2009. Jacques Velloso (supervisor).

This dissertation looks at the possible effects of the overseas internship on the intellectual production of academics who took part on the PDEE and are linked to the post-graduate *stricto sensu* programmes in Education and Letters/Linguistics. It deals with research using collecting techniques, selection, organization and secondary data analysis. The discussion related to the results had as basis the comparative study of the intellectual production aspects of the postgraduate professors who got their doctorate degrees in Brazil, with internship overseas (PDEE), and researchers who got their full-time doctorate degree in the country without internship overseas. Information was extracted from the database of the Capes and curricula Lattes, with the aim of analyzing the publication of articles in international journals in both areas between 1998 and 2006. There have also been considered, in the Education area, the books and chapters from books published in 2006, according to the *Qualis* from the editing companies. The discussion of the results shows to the area of Education that: 1) the professors enrolled in the PDEE tend to be more effective regarding the articles being published in international magazines; 2) few PDEE professors have published books; and 3) many professors with that type of background have a significant average index of chapters from books published in 2006. A hypothesis to be brought about is that the contact with different academic cultures, where the publishing habit is already more incorporated amongst academics, could have influenced the results. In the Letters and Linguistics data analysis, the results show that the period of internship overseas is indifferent to the publishing of articles in international journals.

Keywords: post-graduation; intellectual production; overseas internship; PDEE; scientific communication; Capes.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	xix
LISTAS DE TABELAS	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
1 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA.....	4
1.1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	4
1.2. BREVE COMENTÁRIO SOBRE AS ESPECIFICIDADES DAS CIÊNCIAS HUMANAS.....	7
1.3. COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA.....	10
1.3.1 Avaliação das publicações.....	13
1.3.2 Avaliação quantitativa (indicadores bibliométricos).....	16
1.3.3 Redes de colaboração científica.....	20
2 O PERÍODO DE ESTUDOS NO EXTERIOR.....	24
2.1 À LUZ DE OUTRAS PESQUISAS.....	28
2.1.1 Formação no país ou exterior?.....	28
2.1.2 Influência do estágio pós-doutoral na produção docente.....	30
2.1.3 Periódicos científicos brasileiros orientados para nacional <i>versus</i> internacional.....	32
3 CONTEXTO DAS ÁREAS ESTUDADAS.....	34
3.1 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO	35
3.2 PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS e LINGUÍSTICA.....	37
3.3 PROGRAMA DE DOUTORADO COM ESTÁGIO NO EXTERIOR-PDEE..	43
3.4 BASE DE DADOS QUALIS.....	44
3.4.1 Qualis da área de Educação.....	45
3.4.2 Qualis da área de Letras/Linguística.....	47
4 PROBLEMATIZAÇÃO.....	49
4.1 OBJETIVOS.....	49
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	51
5.1 UNIVERSOS.....	51
5.2 VARIÁVEIS.....	52
5.3 LEVANTAMENTO PRELIMINAR.....	55
5.4 SELEÇÃO DAS ÁREAS.....	57
5.5 ETAPAS DA EXTRAÇÃO DOS DADOS.....	59
5.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	61
5.7 CRITÉRIOS DE PROCESSAMENTO DOS DADOS.....	64
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	66
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESTUDADA.....	68
6.2 PUBLICAÇÃO EM ARTIGOS EM PERIÓDICOS INTERNACIONAIS.....	80
6.2.1 Educação: cruzamentos com uma variável de controle.....	80
6.2.2 Educação: cruzamentos com duas variáveis de controle.....	86
6.2.3 Letras/Linguística: cruzamentos com uma variável de controle.....	89
6.2.4 Letras/Linguística: cruzamentos com duas variáveis de controle.....	94

6.3	EDUCAÇÃO:PUBLICAÇÃO DE LIVROS	96
6.4	EDUCAÇÃO:PUBLICAÇÃO DE CAPÍTULOS DE LIVRO	102
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117
	ANEXO	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1-Total da produção discente, por conceito dos programas, da área de Educação no ano de 2006.....	36
Tabela 2-Total da produção discente, por conceito dos programas, da área de Letras/Linguística em 2006.....	42
Tabela 3-Distribuição da classificação Qualis de periódicos em Educação (relatórios/Capes 2005).....	46
Tabela 4-Periódicos científicos classificados Qualis em Letras e Linguística.....	48
Tabela 5-Docentes atuando na graduação e pós-graduação, egressos do PDEE, titulados entre 1995 e 2006.....	56
Tabela 6-Universos da pesquisa: distribuição dos docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> das áreas de Educação e de Letras e Linguística, titulados entre 1997 e 2006, por tipo de formação e nível de avaliação do programa (%)......	61
Tabela 7-Distribuição dos docentes da pós-graduação em Educação por IES e tipo de formação.....	69
Tabela 8-Distribuição dos docentes da pós-graduação em Letras/Linguística por IES e tipo de formação.....	70
Tabela 9-Docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação e em Letras/Linguística no país, por tipo de formação e área do conhecimento.....	71
Tabela 10-Docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação e em Letras/Linguística no país, por tipo de programa em que atuam e área do conhecimento.....	72
Tabela 11-Docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação e em Letras/Linguística, por nível de avaliação do programa em que atuam e área do conhecimento.....	72
Tabela 12-Docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação e em Letras/Linguística no país, por pós-doutoramento e área do conhecimento.....	74
Tabela 13-Docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação e em Letras/Linguística no país e que fizeram pós-doutorado, por país de pós-doutoramento e área do conhecimento.....	75

Tabela 14-Docentes da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação e em Letras/Linguística no país, por nível de experiência e área do conhecimento.....	76
Tabela 15-Characterização das publicações dos docentes da área de Educação e de Letras/Linguística.	78
Tabela 16-Educação: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de experiência e tipo de formação.....	81
Tabela 17-Educação: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de avaliação e tipo de formação.	82
Tabela 18-Educação: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por pós-doutoramento e tipo de formação.	84
Tabela 19-Educação: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por local de pós-doutoramento e tipo de formação.	85
Tabela 20-Educação: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de experiência, nível de avaliação e tipo de formação.....	87
Tabela 21-Letras/Linguística: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de experiência e tipo de formação.....	89
Tabela 22-Letras/Linguística: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de avaliação e tipo de formação.	90
Tabela 23-Letras/Linguística: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por pós-doutoramento e tipo de formação.....	92
Tabela 24-Letras/Linguística: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por local de formação e tipo de formação.	93
Tabela 25-Letras/Linguística: publicações de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de experiência, nível avaliação e tipo de formação.....	95
Tabela 26-Educação: publicações de livros, por nível de experiência e tipo de formação.....	97
Tabela 27-Educação: publicações de livros, por nível de avaliação e tipo de formação.....	98
Tabela 28-Educação: publicações de livros, por pós-doutoramento e tipo de	

formação.....	99
Tabela 29-Educação: publicações de livros, por local de pós-doutoramento e tipo de formação.....	99
Tabela 30-Educação: publicações de livros, por nível de experiência, nível de avaliação e tipo de formação.....	101
Tabela 31-Educação: médias do índice de Capítulos de livros, por nível de experiência e tipo de formação.....	103
Tabela 32-Educação: médias do índice de Capítulos de livros, por nível de avaliação e tipo de formação.....	104
Tabela 33-Educação: médias do índice de Capítulos de livros, por pós-doutoramento e tipo de formação.....	105
Tabela 34-Educação: médias do índice de Capítulos de livros, por local de pós-doutoramento e tipo de formação.....	106
Tabela 35-Educação: médias do índice de Capítulos de livros, por nível de experiência, nível de avaliação e tipo de formação.	108

LISTA DE FIGURA, GRÁFICO E QUADRO

Figura 1- A Linguística Aplicada na árvore das ciências.....	38
Gráfico 1-Editoras de livros classificadas conforme a Qualis	47
Quadro 1-Tabela vazia ilustrando os subgrupos de sujeitos, utilizando todas as variáveis de contexto simultaneamente.....	58

INTRODUÇÃO

A expansão da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, nos últimos anos, deve-se, em grande parte, à base que começou a ser desenvolvida no início dos anos 1970. Naquela época, a ideia básica que orientou as políticas para a pós-graduação foi de criar, nas universidades, núcleos com ênfase em pesquisa: sem pesquisa não haveria pós-graduação. Diversas ações foram levadas a cabo como instrumentos dessas políticas, como o investimento intensivo na formação de pesquisadores, o empenho em trazer professores visitantes do exterior e, mais tarde, a institucionalização da prática de avaliação dos programas de pós-graduação como parte essencial da atividade acadêmica.

No âmbito da pesquisa científica e tecnológica, a produção intelectual discente e docente, a qual reflete um dos esforços de consolidação da educação pós-graduada, apresenta-se como um dos bons indicadores de fortalecimento da pesquisa nacional. Nesse contexto, Velho (2008b) entende que, apesar de o Brasil possuir uma boa congregação de doutores, dos cerca de 10 mil formados nas universidades todos os anos, tradicionalmente voltados para a pesquisa acadêmica, poucos estão na atividade privada. O país não desenvolveu ainda valores culturais que possibilitem uma ligação entre o conhecimento advindo das universidades e a iniciativa privada. A união desses dois segmentos favorece o surgimento de um ambiente conveniente à inovação tecnológica.

A prática de atividades acadêmicas, tais como publicar e participar de intercâmbios produtivos em redes de pesquisas nacionais e internacionais, constitui um excelente indicador de maturidade dos programas de pós-graduação. Para Ziman (1981, p.123), “o internacionalismo está implícito na própria definição da Ciência como um conjunto de conhecimentos públicos.”

Ao longo dos anos, vem surgindo um aumento expressivo de trabalhos produzidos pelos pesquisadores brasileiros em periódicos indexados nas bases de dados internacionais, o que reforça a importância da universidade onde se concentra a pesquisa como produtora de ciência, tendo em vista o desenvolvimento científico e tecnológico do país. Entretanto, Velho (2008b) adverte que, mesmo com esse crescimento, as publicações brasileiras nas revistas indexadas pelo Science Citation Index (SCI) apresentam baixo índice de citações (impacto), mesmo levando em conta todos os problemas e limitações que esse índice possui quando usado para avaliar a produção intelectual.

O treinamento no exterior tem sido prática essencial para que se estabeleça um sistema sólido de formação de pesquisadores e a maioria dos países desenvolvidos vêm utilizando esse instrumento de política. Sobretudo, porque objetivam desenvolver competências, maturidade e consolidação de seus programas de pós-graduação. No Brasil, o Programa de Doutorado com Estágio no Exterior (PDDE) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), também conhecido como doutorado-sanduíche, foi estabelecido para contribuir e manter o intercâmbio científico com países desenvolvidos científica e tecnologicamente e para permitir que parte da formação fosse feita nesses países.

Os estudantes de doutorado do país que se beneficiam de bolsas do PDDE passam uma temporada mínima de quatro meses em universidades no exterior, podendo permanecer até um ano. Conforme prevê o programa, esse estágio poderá contribuir para ampliar os horizontes internacionais da formação do doutorado.

Nesse contexto, o presente estudo se propôs a fazer um levantamento e a elaborar uma análise de parte da produção intelectual de docentes da pós-graduação vinculada aos programas das áreas de Educação e da área de Letras e Linguística que se titularam entre 1997 e 2006. Foram estudados os docentes que fizeram doutorado-sanduíche e os que realizaram seu doutorado integralmente no país.

Pretendeu-se identificar e analisar possíveis efeitos que a formação doutoral com estágio no exterior, doutorado-sanduíche, poderia ter sobre a produção intelectual de padrão internacional de docentes da pós-graduação. Para tanto, foram feitas comparações de aspectos da produção intelectual¹ de titulados que tiveram bolsa do PDDE com a de doutores formados integralmente no país.

Quanto aos aspectos motivadores para a realização deste trabalho, acredita-se que seus resultados possivelmente poderão contribuir para subsidiar políticas de concessão de novas bolsas de estudos de doutorado no país, com ou sem estágio no exterior.

Este trabalho está organizado em seis capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo é composto da revisão da bibliografia, a qual está subdividida em três subitens que apresentam breve consideração sobre a pós-graduação brasileira, bem como outras abordagens sobre algumas especificidades das Ciências Humanas e a comunicação científica. No segundo capítulo, a discussão é sobre o período de estudos no exterior, na qual estão presentes comentários sobre outros estudos realizados sobre o assunto. O

¹ Para a finalidade deste estudo, os aspectos da produção intelectual são definidos como a comunicação dos resultados das pesquisas dos docentes pesquisados, por meio das publicações em formato de artigos em periódicos internacionais, livros e capítulos de livro.

terceiro capítulo resume o contexto das duas áreas estudadas. O quarto capítulo foi reservado para a problematização e para os objetivos. Os procedimentos metodológicos estão no quinto capítulo, no qual se apresentam a delimitação do universo da pesquisa, as variáveis, a coleta e a extração dos dados, bem como a seleção dos professores pesquisados. Por fim, no sexto capítulo são discutidos os resultados alcançados.

1 REVISÃO DA BIBLIOGRAFIA

Esta revisão foi elaborada com o intuito de oferecer um conjunto de referências bibliográficas relacionadas ao tema desta dissertação. Para tanto, foram selecionadas algumas influências teóricas, bem como outras pesquisas já realizadas sobre o tema. Inicialmente a exposição faz algumas considerações sobre aspectos da pós-graduação brasileira, com um breve comentário sobre as especificidades da área das Ciências Humanas; em seguida são apresentados alguns estágios da comunicação científica, os quais estão, direta ou indiretamente, relacionados com o tema da pesquisa.

1.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

A experiência democrática só terá sido, portanto, feita, quando, além do sistema de educação, se tiverem organizado o sistema de pesquisas e o sistema de difusão dos conhecimentos (TEIXEIRA, 1958).

Em 1951, com a criação da Capes, por Anísio Teixeira, iniciou-se o projeto brasileiro de desenvolvimento para as políticas de formação de recursos humanos. As primeiras ações tomadas foram de planejamento e organização. Nesse período, há registros dos primeiros doutores que participaram do projeto piloto “aperfeiçoamento no exterior”, projeto embrião do atual programa de doutorado pleno no exterior.

Por meio do Parecer n.º 977/1965, tem-se a primeira regulamentação do sistema de pós-graduação. Esse Parecer, além de apresentar e reconhecer a origem da pós-graduação, classifica-a em estudos *lato sensu* e *stricto sensu*. Sendo que os cursos *lato sensu* referem-se à especialização e ao aperfeiçoamento, tendo por objetivo o ensino técnico profissional específico, sem abarcar o campo total do saber em que se insere a especialidade (VELLOSO, 2002).

A pós-graduação *stricto sensu* contempla os cursos de mestrado e doutorado. Esses cursos se destinam à formação científica ou tecnológica, com natureza acadêmica e de pesquisa, ou mesmo de caráter profissional, especificamente para o mestrado. Os estudos de mestrado e doutorado são hierarquizados, contudo são dois graus relativamente autônomos. O mestrado acadêmico objetiva formar e aperfeiçoar docentes para o ensino superior; o mestrado profissional desenvolve a associação entre teoria e prática técnico-profissional; o doutorado se estabelece como formador de pesquisadores independentes (BRASIL, 2007, p. 268; BRASIL, 2002).

Em 1968, o governo conduziu ampla reforma no sistema nacional de ensino. Nesse período, criou-se a pós-graduação, cujo modelo adotado foi o americano, no qual a pós-graduação é constituída como parte essencial das universidades. Schwartzman (2005) relata que, nesse período, foram criadas duas políticas distintas. A primeira era dirigida à formação de recursos humanos para a educação superior, desenvolvida dentro do MEC. A segunda política destinava-se aos grandes projetos de interesse dos militares nas áreas tecnológicas. O Brasil daquele período aproveitava-se de grandes vantagens financeiras. Nesse contexto, a Capes se fortaleceu com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), tornando-se de fato uma agência de fomento. As universidades atraíram vultosos recursos governamentais, com a oportunidade de gerenciar instituições de ciência e tecnologia.

Em 1992, a Lei n.º 8.405 autorizou o Poder Executivo a instituir a Capes como fundação pública. Vinculada ao MEC, passou a atuar em cinco linhas de ação: (i) investimento na formação de recursos humanos – programas de bolsas no país e diretoria de relações internacionais; (ii) diretoria de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado); (iii) acesso à produção científica mundial por meio do portal de periódicos; (iv) formação de professores do ensino básico – duas diretorias para esse nível de ensino, educação básica e presencial; (v) educação a distância, buscando também um padrão de qualidade para esse nível de ensino (LEGISLAÇÃO E NORMAS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA, 2001, 2003 e 2007).

No início dos anos 1990, com o sistema de avaliação da Capes já estabelecido, um dos critérios importantes para que os cursos de pós-graduação alcançassem o conceito “A”² era a obtenção de uma relação estreita com a graduação. No entanto, essa relação não deveria acontecer apenas com a participação dos professores, mas com o desenvolvimento de alguma ação específica que contribuísse para ampliar a qualidade da Instituição de Ensino Superior (IES) (DURHAN, 2002).

Com o propósito de alcançar metas de desenvolvimento para o sistema nacional de pós-graduação, a Capes ainda hoje envia estudantes de diversas áreas do conhecimento para serem capacitados no exterior. Como parte dessa política, no final dos anos 1980, o Programa Doutorado Sanduíche foi criado. Inicialmente na “modalidade balcão”, isto é, com candidatos selecionados pelo comitê avaliativo. Esse modelo foi desenvolvido especificamente para atender a doutorandos oriundos de programas com menores níveis de avaliação da Capes. Visto que essa modalidade de treinamento pôde revelar-se eficaz, em 1990, por meio da circular n.º 1.727/1990, institui-se então o PDEE.

² Nesse período, a avaliação era estabelecida com o sistema de conceitos A, B, C, D e E.

Em sua origem, embora tenha o mesmo objetivo do doutorado-sanduíche, o PDEE fora reservado apenas para os programas com maiores níveis de avaliação da Capes, com a seleção dos candidatos ao estágio realizado pela própria universidade. Em seus anos iniciais, certamente devido a essas condições, o programa era reduzido, pois havia limitações na quantidade de cursos pertencentes ao grupo dos avaliados com notas 6 e 7.

Somente após os meados de 1995, o PDEE tomou impulso, com registro de crescimento ano após ano. Velloso (2006) relata que, no início dos anos 1990, havia um intenso debate dentro da comunidade acadêmica sobre qual deveria ser o modelo de formação mais vantajoso para o Brasil, se no país ou no exterior. Dessas discussões surgiram, então, as atuais orientações para as políticas de formação de doutores.

Os indicadores positivos em Ciência e Tecnologia vêm crescendo no Brasil. De certo modo, as ações de políticas públicas praticadas no passado foram decisivas para se alcançar esses resultados. Entre esses indicadores, os referentes à produção intelectual brasileira vêm se estabelecendo como um dos mais dinâmicos dentro do sistema de pós-graduação. De acordo com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), o percentual brasileiro de produção científica atingiu 1,92% do total da produção mundial em 2006, de artigos publicados em periódicos indexados na base de dados do Institute for Scientific Information (ISI) (MARQUES, 2007). De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), ao longo desses anos, a pós-graduação brasileira cresceu e atingiu altos padrões de qualidade, e hoje muitas áreas possuem credibilidade internacional.

Tais políticas deram, ainda, ao país um vigoroso sistema de pós-graduação, mas também trouxeram problemas. Nesse sentido, Schwartzman (2005, p. 4) relata que:

O crescimento da pós-graduação, estimulada pela exigência de professores titulados nas universidades, e controlada em sua qualidade pelo sistema de avaliação da Capes, marca o período mais recente. A Capes teve ainda um papel importante, colocando a pesquisa como um dos critérios centrais para a avaliação da pós-graduação, reforçando o sistema de mérito, e estabelecendo uma referência clara de qualidade para os cursos de mestrado e doutorado. Mas, ao mesmo tempo, ela trouxe problemas, [...] o resultado, para muitos setores, foi a transformação da pesquisa em um ritual de atendimento aos requisitos da Capes. É importante o que estou pesquisando? Sim, mas o mais importante é se eu publiquei na revista A, B ou C. É importante que tenha um título de doutorado. Ao criar metas quantitativas, definidas por indicadores específicos, cria-se uma dinâmica de avaliação onde o formalismo da atividade científica passa a predominar muitas vezes sobre o conteúdo da própria atividade.

Uma das finalidades mais esperadas dos programas de pós-graduação pela avaliação brasileira é a produção de conhecimento e formação de pesquisadores. Sobretudo porque a formulação de políticas para a educação pós-graduada que estimula a formação de recursos humanos com padrões internacionais de excelência para exercer

as atividades acadêmicas é associada à relevância que a Ciência a Tecnologia e a Inovação têm para o mundo. Um elemento muito importante da avaliação da atividade acadêmica é o grau de internacionalização da produção científica. Para Fiorin (2007), é a inclusão internacional que indica o grau de participação de um país na produção científica mundial.

1.2 BREVE COMENTÁRIO SOBRE ESPECIFICIDADES DAS CIÊNCIAS HUMANAS

São muitos elementos que influem na estrutura da comunicação entre os cientistas nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, diversos estudos foram desenvolvidos na comunidade acadêmica buscando compreender certos padrões e características específicas de cada área. Um importante conceito que mostra as diferenças entre as áreas é a definição de paradigma no qual se baseia determinado grupo (KUHN, 2003). Outro elemento que está associado à estrutura comunicativa das áreas é o tipo de veículo preferencial para divulgar os resultados das investigações (MUELLER, 2005a; MEADOWS, 1999; VELHO, 1999). A diferença no acesso das áreas em veículos de comunicação acadêmica internacional é outro importante fator que influi no padrão comunicativo de cientistas (ZUCKERMAN, MERTON, 1971; SCHWARTZMAN, 2007).

Esses estudos buscam apontar e entender, entre outros, as diferenças na forma como os cientistas interagem entre si para se comunicar. De acordo com Meadows (1999, p. 41), “essas diferenças nacionais de interpretação da palavra ciência têm exercido influência na comunicação internacional.”

Para melhor compreensão das diferenças entre as divisões do saber em Ciências Naturais e Ciência Social e Humanas³, buscou-se resposta por meio da pergunta “Existem diferenças entre essas disciplinas? No clássico “Estrutura das Revoluções Científicas”, Kuhn (2003) afirma que a diferença entre essas duas disciplinas deve-se à maneira de observar o mundo e praticar ciência. As Ciências Naturais pertencem à fase paradigmática, sua comunidade é seguidora dos mesmos padrões e regras nas práticas científicas, enquanto as Ciências Humanas ainda estão no estágio pré-paradigmático, isto é, há um baixo grau de consenso em relação à teoria, métodos, técnicas, treinamento, entre outros.

³ Nesta pesquisa, as duas áreas estudadas: Educação, Letras e Linguística fazem parte das Ciências Humanas.

A respeito da característica das Humanidades, quanto ao formato do canal de divulgação dos resultados das investigações, Schwartzman (2007) assinala que tradicionalmente os modos de publicações científicas nas Humanidades são diferenciados. A maioria de suas publicações, além de ser feita na forma tradicional literária, é associada ao idioma local, já que a comunidade de especialistas está voltada para o público nacional. Na visão desse autor, na maioria das áreas das Ciências Humanas, não existem comunidades internacionais, e sim várias comunidades que cultivam tradições no âmbito nacional e que estão associadas a determinadas línguas e temas tradicionais. Por isso, os livros ainda têm sido o principal canal de divulgação da produção acadêmica.

Outro aspecto bastante discutido na literatura é sobre as limitações do acesso da área das Ciências Humanas em veículos de comunicação internacional. Os trabalhos de Velho (1999), Mueller (2005a), Meadows (1999) e Fiorin (2007) apontam as principais razões dessa limitação, que se referem ao formato preferencial de canal de comunicação científica – livros e capítulos de livro – e ao padrão cultural em relação às publicações individuais, ou seja, falta de publicações em coautoria, tudo isso em conjunto com a natureza dos temas que são abordados, voltados principalmente para as questões locais.

Ao analisar essas limitações de acesso em canais de comunicação na área das humanidades, Zuckerman e Merton (1971) apontam, entre outras, as altas taxas de rejeição de artigos quando são submetidos para avaliação dos editores, bem como as diferenças em relação à quantidade de espaço disponível para publicação. Para esses autores, além das revistas das Ciências Humanas terem as mais altas taxas de rejeição, as revistas em Ciências Naturais publicam uma maior proporção de artigos submetidos, porque o espaço disponível é relativamente maior do que o encontrado nas humanidades. Dessa forma, o padrão das diferenças entre os campos e dentro dos campos pode ser descrito na mesma regra de ouro: quanto mais humanisticamente orientado o periódico, maior é a taxa de rejeição dos artigos para publicação; quanto mais experimentalmente orientado, com uma ênfase no rigor da observação e análise, menor a taxa de rejeição.

Quanto à aplicação de normas padronizadas para a avaliação da produção científica nas diferentes áreas do conhecimento, Schwartzman (2007) mostra que nas Ciências Humanas que sempre atuaram dentro das universidades, educando e formando professores, ao perceberem que suas influências têm aumentado em relação às questões socioeconômicas, passam a receber apoio de instituições de pesquisa e desenvolvimento, e, a partir daí, tendem a se comportarem similarmente à área das

Ciências Naturais. Por essa razão, são também avaliadas de acordo com as Ciências Naturais. Não obstante, a tentativa de trazer padrões das Ciências Naturais para as Ciências Humanas não é aceita facilmente. Para Meadows (1999), as diferenças são aceitas como inerentes à natureza do conhecimento.

A questão do grau de internacionalização das áreas tem sido objeto de muitas discussões no contexto das avaliações da Capes. Um dos requisitos mais relevantes para classificar um programa no nível 6 ou 7⁴ da grande área das Ciências Humanas e, por conseguinte, também nas áreas de Educação, Letras e Linguística, é o nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalente aos dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos. Esse indicador se compõe em duas partes: publicação e inserção nacional e internacional do programa. O item de publicação dos docentes permanentes dos programas é composto das publicações em periódicos internacionais; livros e capítulos de livro publicados no exterior em editoras qualificadas e livros nacionais de alta qualidade que ofereçam uma contribuição significativa para o conhecimento da área (BRASIL, 2006a; 2006b).

No caso da Educação, por exemplo, há limitações para sua inserção internacional. Horta e Moraes (2005, p. 99) assinalam que um dos pontos fortes da Educação “é a ampla e significativa produção nacional para atender às demandas por conhecimento teórico-prático em face da especialidade da problemática da educação no Brasil.” Outro fator limitador de inserção internacional para as humanidades é o formato de seu canal de comunicação preferencial. Embora as publicações em formato de artigos sejam importantes, a produção mais significativa é veiculada em formato de livro e capítulos de livro, canais de reflexão mais amadurecida.

Na área de Letras e Linguística, para alguns, a característica interdisciplinar é o elemento mais expressivo na condução do desenvolvimento da área. Um dos autores que se coaduna com esse pensamento é Fiorin (2008, p. 35), que, ao criticar as divisões dentro da área de Letras e Linguística, compara o domínio da linguagem com a questão das duas culturas de Charles Percy Snow, texto em que discute a separação crescente entre as Ciências Naturais e as Humanidades. “Com efeito, algumas especialidades da Linguística aproximam-se das ciências biológicas ou das ciências exatas, enquanto a Literatura permanece solidamente ancorada entre as humanidades.”

Nos estudos de Zuckerman e Merton (1971) já comentado, um bom exemplo da natureza distinta das subáreas é a taxa de rejeição de artigos para publicação por

⁴ Os níveis de avaliação dos programas de pós-graduação adotados pela Capes têm escala de notas mínima de 3 e máxima de 7.

editores em diferentes áreas do conhecimento. Entre as diversas áreas, o índice de rejeição entre os periódicos internacionais de Línguas e Literatura dentro da tradição humanística fica em torno de 86%, ao passo que entre os periódicos de Linguística que adotam as orientações da lógica matemática no estudo da linguagem, a taxa de rejeição é de apenas 20%. Questões relacionadas ao sistema de comunicação entre os cientistas será objeto de análise no próximo item.

1.3 COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA

Mas nenhum artigo é suficientemente forte para calar as controvérsias. Por definição, nenhum fato é tão sólido que dispense de apoio (LATOURET, 1998 p. 67).

A tradição de comunicar os resultados das investigações científicas por meio da forma escrita é prática desde os tempos mais remotos. Um exemplo clássico são os manuscritos de Aristóteles. Essa forma de analisar e interpretar ideias disseminou-se por todo o período renascentista europeu.

Com a formação da Royal Society de Londres, em 1662, cujos membros se reuniam para debater questões filosóficas, primeiramente por meio de modestas atas de reuniões, depois em 1665 por intermédio da revista *Philosophical Transactions*, impressa para distribuição entre os membros da sociedade, evidencia-se a origem do atual formato de literatura científica. Ziman (1979) afirma que a revista se transformou em um periódico regular, contendo “comunicações” sobre grande variedade de tópicos científicos. Meadows (1999) acrescenta que seus fundadores receberam influência de Francis Bacon, visto que, em seu último livro, suas atividades eram descritas tal qual uma instituição de pesquisa. Para Zuckerman e Merton (1971), dois periódicos gerados em 1665 – em janeiro, o *Journal des Sçavans*, e, em março, o *Philosophical Transactions* – marcam a origem dos periódicos atuais. Esses periódicos disseminaram estudos de experimentos e observações da Física, Química, Anatomia e Meteorologia.

Na visão de Ziman (1979), a descoberta de uma forma de comunicar os resultados das pesquisas por meio de publicações fracionadas constitui o marco decisivo para o desenvolvimento do “método científico”. Para esse autor, até meados dos séculos XVII, a comunicação entre pesquisadores dependia de cartas, publicações esporádicas de livros e panfletos; isso contribuía para uma longa demora entre a proclamação e a apresentação final de um resultado.

Zuckerman e Merton (1971) também analisaram a institucionalização do sistema de arbitragem dentro da comunicação científica. Dessa análise, escreveram que as modernas sociedades acadêmicas e científicas do século XVII foram cruciais para a segurança social da invenção do periódico científico, as quais conduziram uma ampla classe social dentro de um sistema de intercâmbio científico que até então era limitado às cartas, aos folhetos e aos livros.

No âmbito científico, a literatura produzida cresceu exponencialmente. A disponibilidade de textos impressos aumentou rapidamente com estimativas para a produção média de livros, no século XV, de 420, no período 1436-1536, para 5.750, durante os cem anos seguintes. Para Meadows (1999, p. 3), “tal mudança, num prazo relativamente curto, causou grande impacto na difusão da informação.” A multiplicação dos canais de comunicações, tanto formais quanto informais, responde por esse estupendo crescimento na densidade da comunicação (GIBBONS et al., 1994).

Na atualidade, o principal meio de comunicação científica é o artigo de periódico especializado. O artigo é a mais importante invenção dos acadêmicos do passado e, como lembra Ziman (1981), o seu formato tem permanecido praticamente inalterado até hoje. No entanto, para esse autor, os atuais periódicos possuem diversas características, visto que revelam sobre o comportamento de uma comunidade, bem como a sua maneira de atuar.

Gibbons et al. (1994) consideram que a comunicação científica ligada aos locais de produção de conhecimento é disseminada por meio da circulação de cientistas e das ideias científicas entre eles, pois a densidade da comunicação entre os cientistas está embutida na organização social de seu trabalho. Ideias e conhecimentos são carregados pelas pessoas quando elas se movem entre diferentes universidades, dessas instituições para eventos científicos etc. Conhecimento tácito, ideias codificadas e habilidades não podem ser escritos para disseminação por meio de publicações, entretanto são carregados ou incorporados nas pessoas e transmitidos de seu portador a outra pessoa, principalmente por meio da interação face a face (POLANYI, 1967).

Por outro lado, outra corrente de pensamento diz que a literatura sobre um assunto específico é tão necessária quanto os próprios trabalhos de pesquisa que esta literatura propaga. Sem a literatura, a disseminação do conhecimento científico seria muito limitada e sem difusão do conhecimento científico não haveria ciência (ZIMAN, 1979).

A comunicação entre os cientistas é influenciada por sua mobilidade, entre outros fatores. Pois cientistas que se movimentam entre diferentes locais de produção do conhecimento, trocando ideias e *know-how*, aprendem sobre novas técnicas, inventos e

princípios (GIBBONS et al., 1994, p. 38). A produção do conhecimento, da qual participam professores, pesquisadores e alunos, função básica do ambiente acadêmico, permite que a renovação do saber seja incorporada ao conjunto deste sistema de maneira definitiva. Nesse contexto, Lourenço (1997 *apud* DUARTE, 2003, p. 42) entende que produção do conhecimento “é toda produção documental sobre um determinado assunto de interesse de uma comunidade científica específica, que contribui para o desenvolvimento da ciência e para a abertura de novos horizontes de pesquisa, não importando o suporte em que está veiculada.”

Muitas vezes a integração de cientistas oriundos de países em desenvolvimento à comunidade científica internacional, por meio do acesso a redes globais de comunicação, é relevante para superar as restrições da condição periférica, bem como para fortalecer e consolidar a formação das comunidades científicas nacionais (RUSSELL, 2000). Nesse sentido, Meneghini, Mugnaini e Packer (2006) vão além, pois consideram que a disponibilidade *on-line* de artigos brasileiros de livre acesso tem ampliado a visibilidade dos periódicos, tanto no contexto nacional quanto no ambiente internacional. Cabe ressaltar que a posição do Brasil no mapa da capacidade científica, de acordo com Schott (1998), encontra-se abaixo dos países mais desenvolvidos cientificamente, contudo bem na frente de muitos outros.

O esforço de investigação e de publicação científica frequentemente resulta em contribuição real para o progresso científico da sociedade. Uma das principais funções da comunicação é assegurar a troca de informação sobre as pesquisas em desenvolvimento, permitindo o contato entre cientistas (LE COADIC, 1996). Numerosas conferências e encontros são complementados por diversos canais de comunicação, que variam de estilos, de velhos artigos às pré-impressões, de telefone, fax, a correio eletrônico e múltiplas redes. Isso possibilita que muitas mentes encontrem-se e discutam questões sem estarem fisicamente presentes no mesmo lugar (GIBBONS et al., 1994, p. 39).

Gibbons et al. (1994) afirmam que a prática da comunicação tem sido realizada desde o começo da ciência moderna, porque a divisão do trabalho científico seria um fator crucial para acelerar as soluções de problemas científicos. Como assinala Solla Price (1971), o objetivo principal do cientista não é, apesar de tudo, a publicação de trabalhos científicos. Sua finalidade original era social, de averiguação do que estava sendo feito. E quem seria melhor que um estudioso para publicar conhecimento novo?

No Brasil, em cooperação com a rede BIREME (Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde), a ação pioneira da base Scientific

Eletronic Library on Line (SciELO) em difundir conhecimento por meio do acesso livre à informação (*open access*) tem contribuído para dar maior visibilidade internacional às publicações brasileiras dos periódicos indexados à essa base, que as disponibiliza *on-line*, e conforme evidenciado por um estudo recentemente publicado, também pelos fatores de impactos IF-JCR de algumas revistas brasileira (MENEZHINI; MUGNAINI; PARCKER, 2006). De maneira geral, um aspecto importante que contribui para os cientistas serem mais produtivos, é o estabelecimento da comunicação com os cientistas mais conceituados dos países mais desenvolvidos cientificamente (RUSSELL, 1998 *apud* MUELLER, 2005). Nesse sentido, as redes globais de comunicação, o acesso livre à informação, como no caso da SciELO, traduzem-se em comunicação eficiente. Outro fator que ajudou a intensificação científica foi o aumento da interdisciplinaridade. Para Ziman (1994), o aumento da colaboração e da comunicação científica em rede de ciência e tecnologia foi intensificado, em parte, pelo aumento da interdisciplinaridade na pesquisa.

1.3.1 Avaliação das publicações

Na verdade, os próprios cientistas têm interesse pessoal em manter um padrão mínimo de qualidade científica em seus periódicos, pois é com base nesse padrão que sua própria qualidade será julgada (ZIMAN, 1981, p. 119).

O tipo de avaliação mais comumente aceita pelas comunidades científicas é a “por pares” (*peer review*). Essa prática tem sido usada desde Galileu, permanecendo até os dias de hoje por cientistas, editores de livros e periódicos. A avaliação por pares é um mecanismo auto-regulador da atividade científica. É um método de julgamento formal que contribui para a intensificação da atividade científica. Segundo Chubin e Hackett (1990 *apud* DAVYT, 2001), em termos gerais, a avaliação por pares é um método organizado para avaliar o trabalho científico que visa garantir os procedimentos corretos, estabelecer a plausibilidade dos resultados e distribuir os recursos escassos. Para esses autores, esse método de avaliação além de facilitar a informação dentro da comunidade científica, transforma um manuscrito científico em “conhecimento consensual.” (p. 84).

A Capes utiliza metodologia de avaliação da pós-graduação por pares desde os anos 1970. Entre outros quesitos avaliativos, a introdução de critérios internacionais de qualidade para diferentes áreas do conhecimento e a adoção de parâmetros e indicadores, valorizando a produtividade docente e discente, são fatores determinantes dos padrões de desempenho dos últimos anos da pós-graduação brasileira. De acordo com a Fapesp (2001), a discussão acerca da qualidade da pós-graduação no Brasil

certamente deve ser encaminhada tomando como referência o sistema de avaliação desse nível de ensino.

A avaliação pode ser encontrada em toda esfera institucional. Sobretudo porque faz parte de um amplo sistema de controle social. Através da história da ciência, o conceito de processo de avaliação pelos pares – *peer review* – tem sido invocado pela comunidade científica como mecanismo de controle de qualidade. Na prática, esse processo destina-se a três finalidades principais. Primeiramente, serve como ferramenta de avaliação de projetos de pesquisa para fins de financiamento; a segunda finalidade é o processo de avaliação de artigos submetidos à publicação em periódicos científicos; por último, a avaliação e interpretação de resultados de pesquisas para a formulação de políticas (CHUBIN; JASANOFF, 1985).

Um dos itens importantes da avaliação da Capes é a avaliação dos periódicos. No Brasil, há registros na literatura de estudos sobre a avaliação de periódicos científicos desde a década de 1960. De acordo com Souza Paula (2002, p. 218), “tradicionalmente, a produção difundida, ‘comunicada’ aos pares por meio da literatura científica – a publicação – tem sido considerada a expressão por excelência do trabalho científico, sendo esse o resultado mais claramente legitimado pela comunidade científica.”

Zuckerman e Merton (1971) entendem que, no âmbito dos veículos de comunicação científica, os principais *status-judges* são os editores e os avaliadores. Como leitores oficiais de manuscritos, livros submetidos para publicação, ou como peritos avaliadores de projetos de financiamento para pesquisas, esses avaliadores fazem seus julgamentos confidencialmente. No entanto, outros julgamentos na ciência são feitos publicamente, como no caso das resenhas de livros publicadas em periódicos, avaliando a qualidade de um trabalho recente em determinado campo do conhecimento.

No caso das publicações científicas, os editores avaliadores (*referees*) interpretam os resultados seguindo regras pré-estabelecidas. Após finalizar os trabalhos, o autor envia o texto original para o editor que o re-envia para os avaliadores. Os árbitros, após lerem os artigos que deverão ser publicados, recomendam a aceitação ou a rejeição, praticando o julgamento com a finalidade de garantir a lisura do processo, assegurando a qualidade do produto. Nesse sentido, o sistema mantém certa ideia de equilíbrio, já que o examinador de um artigo poderá ser, em outra ocasião, um examinado. Para Ziman (1981), esse é o mais polêmico tópico relacionado à comunicação científica. Todavia, conforme o autor, não há como dispensar esse sistema, pois é essencial que a literatura disponível encontrada nos arquivos da Ciência tenha um padrão mínimo de qualidade científica. A Capes também segue as regras mundialmente estabelecidas, porquanto

utiliza como instrumento de classificação de veículos de divulgação da produção científica dos cursos de pós-graduação brasileiros o sistema de classificação de veículos de comunicação científica Qualis, classificação elaborada por pares – membros do comitê de avaliação de cada área. Esse assunto será abordado adiante.

Segundo Ziman (1979, p. 124), “um artigo publicado em uma revista conceituada não representa apenas a opinião do autor; leva também o selo da autenticidade científica por meio do *imprimatur*, dado pelo editor e pelos examinadores que ele possa ter consultado.”

O processo de avaliação tem sido objeto de muitas críticas. Na literatura sobre o sistema de *peer review*, alguns autores alegam que além de não ser um processo preciso, é também difícil para os pares se anteciparem quanto à extensão no qual determinado projeto poderá gerar uma importante pesquisa. Embora o sistema de avaliação (*referee*) tenha as suas ineficiências, as atuais formas das práticas científicas têm sido cruciais para o eficaz desenvolvimento da ciência (ZUCKERMAN; MERTON, 1971). Ademais, frequentemente tem sido salientado que as propostas de pesquisas são mais difíceis de avaliar do que os artigos submetidos para publicação. Segundo Rubin e Cole (1978), isso acontece porque um artigo pode ser julgado por algo concluído, ao passo que uma proposta de pesquisa deve ser julgada por algo prometido.

Na sistemática de *referees*, avaliar o desempenho no âmbito institucional não é uma tarefa simples, conforme Ziman (1979),

[...] opinar sobre um trabalho é, pois, uma séria responsabilidade. Pois não é fácil examinar um trabalho sobre um tópico com o qual a pessoa não está inteiramente familiarizada e decidir se ele corresponde aos padrões requeridos. Por outro lado, não serão amplos demais os poderes do árbitro? É bom lembrar que existem salvaguardas contra os abusos. [...] é comum serem consultados até três especialistas, só sendo rejeitado o trabalho se todos eles se mostrarem contrários à sua publicação. [...] a tarefa de julgar se estende a todo o corpo de cientistas que trabalham no campo específico a que o periódico se dedica (p. 125).

Outro aspecto ressaltado pelo autor diz respeito às novas áreas do conhecimento, pois entende que a área a ser avaliada mais problemática para um árbitro ou editor é a que está situada entre a fronteira de uma disciplina já institucionalizada e uma nova que está tentando surgir – visto que, em sua fase inicial, essa nova disciplina ainda carece de consenso que sirva de referencial para esse novo pensamento.

De acordo com Spinak (1998), não existe consenso em nenhuma parte do mundo sobre como medir e avaliar os produtos originários das atividades científicas e acadêmicas, como, por exemplo, artigos publicados em periódicos, tal como é apresentado em todo sistema de editoração. Na seção seguinte, tratamos de aspectos de indicadores bibliométricos.

1.3.2 Avaliação quantitativa (indicadores bibliométricos)

Indicators can be classified as publication and citation ones which may refer to impact and quantity of publication activity of researcher (s), teams, institutes or countries (VINKLER, 1988, p. 239).

Na literatura, a metodologia usada na aferição de produção intelectual é a quantitativa. Os métodos bibliométricos mais disseminados são a bibliometria e a cientometria. O primeiro estuda os elementos quantitativos, a difusão e a utilização da informação registrada; o segundo trata dos aspectos quantitativos, como uma disciplina ou atividade econômica (NIEDERAUER, 2002). Em outras palavras, a cientometria estuda a mensuração do progresso científico, isto é, compreende tipos de análises quantitativas dos produtos e resultados dos processos científicos. Cabe ressaltar que esses métodos quantitativos tratam de objetos que já passaram pela avaliação qualitativa dos pares.

A maioria dos indicadores quantitativos se vale de artigos publicados em periódicos. Os indicadores mais comuns se referem aos números de artigos, às citações e aos números de coautorias. De maneira geral, os indicadores de publicações são dados atribuídos a quantidade e/ou impactos das publicações científicas avaliados pelos pares, comitês, peritos e periódicos de referências. Os indicadores de citações são dados que representam os números e impactos de publicações que utilizam dados recorrentes às referências e/ou citações, isto é, aferem a quantidade e o impacto dos vínculos entre as publicações (SPINAK, 1998; VINKLER, 1988).

Vinkler revela em seu artigo publicado em 1988, no periódico *Scientometrics*, que na literatura bibliométrica e cientométrica há uma riqueza de indicadores, os quais têm sido muito usados nas práticas de mensuração ou de avaliação. O autor identificou 46 indicadores cientométricos capazes de medir ou avaliar as práticas científicas.

De maneira geral, o mais simples dos indicadores da atividade de publicação é o *Bibliometric Size*. Esse indicador simples de quantidade é o número de artigos publicados em um dado período de tempo por uma equipe de trabalho, ou por uma instituição ou mesmo por um país. Os números individuais oriundos de vários tipos de publicações, tais como resenhas, artigos completos, revisões da literatura, capítulos de livro, bem como outras contribuições, podem ter os seus próprios indicadores de quantidades. Tais agrupamentos são usualmente feitos com o objetivo de avaliar o impacto das atividades das publicações. Por isso, os números atribuídos a tais tipos têm sido tomados como simples indicadores de impacto. Vinkler explica que na determinação do *Bibliometric Size* a dimensão do tempo é relevante, porque os estudos, na prática, são baseados em

números de artigos publicados por pessoas, instituições, nações etc. em um dado intervalo de tempo (VINKLER, 1988).

Para Meadows (1999, p. 61), “a palavra citação é amplamente empregada para descrever o ato de remeter de um artigo para outro.” Esse autor assinala que é comum haver a distinção entre o artigo citante – que contém a referência – e o artigo citado – o mencionado na referência. Um exemplo da utilidade de um índice de citação é o fenômeno “efeito proximidade”, identificado por Solla Price. Esse fenômeno identifica a existência de uma frente de pesquisa (*research front*). Nas revistas de ciências básicas, essas frentes de pesquisas têm dado especial atenção às citações mais recentes, em razão da comunidade de pesquisa desejar compreender e assimilar os resultados das investigações. Por esse motivo, “as publicações mais antigas são muitas vezes relegadas para o arquivo geral das pesquisas reconhecidas,” apresentando baixo índice de citação, (p.62). No entanto, esse autor assinala que nas revistas das humanidades a literatura antiga continua sendo mencionada.

Um dos indicadores mais utilizados para determinar o número de citações é o *Science Citation Index* (SCI). A análise bibliométrica pode gerar tais dados porque a SCI, base para a maioria das análises bibliométricas, abrange produções científicas de alta qualidade, publicações dos resultados de pesquisas internacionais sobre citações e conexões entre trabalhos feitos em coautorias. Grosso modo, as análises bibliométricas são exames das produções científicas de nações como um todo, de programas específicos, de um campo determinado, ou mesmo de um pequeno grupo das melhores instituições de pesquisas.

A compilação de índices de citação feita pelo ISI vem acontecendo desde 1960, primeira geração de análise quantitativa da produção intelectual, com atualizações periódicas e armazenamento digital (MEADOWS, 1999). A segunda geração da análise quantitativa da ciência consiste em desenvolver e explorar as publicações e dados de citações como ferramentas para informações de mercados, especialmente para as agências governamentais e universidades (CHUBIN, 1988).

Para Souza Paula (2002, p. 222), “grande parte dos esforços associados à bibliometria se voltaram para a construção de base de dados que agregam informações de produção científica, nas quais se baseiam os correspondentes bibliométricos.” Entre os indicadores, destacam-se os relacionados à qualidade dos veículos de publicações científicas com os seus respectivos elementos metodológicos de construção: a indexação possui critérios de periodicidade, distribuição, entre outros. Souza Paula explica que “o periódico é indexado e passa a compor uma base sobre a qual se fundamentarão alguns

indicadores bibliométricos.” O índice de citação é construído a partir dessas bases de dados, com o intuito de medir o impacto dos artigos publicados nos periódicos científicos.

Embora os indicadores de publicações científicas sejam usados com muita frequência, também são os mais problemáticos. Para Irvine e Martin (1985), o uso desses indicadores apoia-se no pressuposto de que os cientistas preferem apresentar o resultado final da maioria das investigações em publicações acadêmicas. Por certo, não é somente uma forma eficaz de transmitir informações para a comunidade científica, mas também constitui importante meio de assegurar o reconhecimento nessa comunidade. Além disso, este ato constitui-se como uma conveniente prestação de contas, para as agências de fomento, no sentido de assegurar que os recursos escassos têm sido eficazmente utilizados.

Esses indicadores são acompanhados sistematicamente pelos órgãos ligados à Ciência e à Tecnologia. Em parte, porque são usados frequentemente na monitoração do desenvolvimento científico, fornecendo importantes dados da situação científica de um país. Além de possibilitar que se conheça a geografia das áreas em relação à produção e à colaboração científica, avaliam o impacto da atividade científica.

Os governos e organismos internacionais, entre eles, a Unesco, utilizam-se desses indicadores de produtividade dos trabalhos científicos como critérios para selecionar as propostas de pesquisa e desenvolvimento, pois buscam alocar os recursos escassos com as demandas da ciência cada vez mais ilimitadas. Para Chubin (1988), analistas de produtos quantitativos da ciência têm questionado vários estudos sobre avaliações da produção científica, bem como o uso desses resultados, como insumo de alocação de recursos para a pesquisa e para a expectativa do crescimento científico.

Uma das finalidades do uso dos indicadores quantitativos na gestão da Ciência e Tecnologia é realizar comparações e acompanhamento ao longo do tempo, pretendendo-se obter uma visão geral da atividade científica de uma região ou país. No Brasil, Stumpf (2000) revela que uma grande parcela de docentes está envolvida em atividades de pesquisas, uma vez que a maioria dos recursos destinados a essas pesquisas é proveniente de recursos públicos. Por essa razão, as universidades brasileiras se preocupam em medir o próprio desempenho e a aplicação desses recursos. Para Schwartzman (2005, p. 5), as distorções que há no uso das metas quantitativas costumam ocorrer em todos os modelos de avaliação,

Em certa medida, [...] isto não é a razão suficiente para não utilizá-los – pior seria sem eles. Indicadores como número de artigos publicados, qualidade das revistas, números de alunos formados, participação em eventos científicos, etc., são de fato boas aproximações de qualidade da pesquisa, sobretudo em áreas científicas bem consolidadas como as das ciências naturais. Mas é possível argumentar que, no Brasil, houve um crescimento talvez exagerado das exigências formais de títulos e

qualificações, que forçou instituições a avançar muito rapidamente nos rituais da ciência. Áreas de pouca ou nenhuma tradição científica subitamente começaram a ter seus congressos, suas revistas especializadas, e a se comportar da mesma maneira que as mais estabelecidas, mas sem que a isto corresponda, necessariamente, uma produção de conhecimentos significativa.

O uso dos indicadores *ISI* em estudos científicos nos países em desenvolvimento tem recebido críticas por longos anos por parte da comunidade acadêmica. Na América Latina, essa questão tem sido extensivamente discutida (MENEHINI, MUGNAINI, PACKER, 2006). Para esses autores, os índices bibliométricos/cientométricos da SciELO podem proporcionar indicadores de Ciência e Tecnologia similares aos disponibilizados pela base internacional *ISI*. Além disso, na base SciELO há substanciosos arquivos com um milhão de registros de citações disponibilizados para leitores, cientistas, editores e formuladores de políticas (*decision makers*) na arena científica brasileira. Com a crescente popularidade dos indicadores *ISI*, o seu uso tem sido adotado por diferentes painéis envolvidos na avaliação acadêmica.

Por outro lado, Velho (2008a) entende que os sistemas de avaliação centrados nos resultados dos indicadores bibliométricos são muitas vezes equivocados, pois necessitam considerar as diferenças entre os países, regiões, instituições e áreas do conhecimento, do comportamento dos pesquisadores, da natureza da pesquisa, se básica ou aplicada, bem como da comunicação científica. A autora assinala ainda que os indicadores não contabilizam todos os tipos de conhecimento gerados nas pesquisas, por várias razões: barreira linguística, pesquisa que não atinge a literatura internacional porque trabalha com questões sociais nacionais, entre outras.

Sabe-se que o uso de indicadores de Ciência e Tecnologia é bastante útil para própria gestão do conhecimento, Schott (1993), em linha de pensamento diversa da de Velho (2008a), entende que a participação de uma comunidade científica pode ser medida de várias maneiras, incluindo a produção do conhecimento, a influência intelectual e a colaboração. Os indicadores para essas três variáveis podem ser construídos por meio de uma fonte acessível de arquivo, da literatura científica, com a vantagem de ser incluída no sistema global. Publicações indicam produção do conhecimento em uma comunidade, citações indicam influência intelectual, e coautoria indicam colaboração. Esses indicadores não são perfeitos, no entanto, eles são suficientemente de confiança para validar os níveis das comunidades científicas nacionais.

No Brasil, a atividade de elaboração de indicadores teve substancial crescimento nas últimas décadas, esferas de governos bem como a comunidade científica têm

buscado essas informações como instrumentos auxiliares para as definições de diretrizes, alocação de recursos, formulação e avaliação de programas acadêmicos. Assim, esse método de avaliação quantitativa parece ser o mais indicado como complementação ao tradicional método de avaliação pelos pares. Para Schwartzman (2007), o sistema de avaliação da Capes de hoje é o maior e o melhor de toda a América Latina. Esse nível foi alcançado graças aos parâmetros de qualidade estabelecidos para a pós-graduação, por meio do uso sistemático de indicadores de produtividade acadêmica e pela combinação desses indicadores com procedimentos de avaliação pelos pares.

1.3.3 Redes de colaboração científica

O investimento público é justificado como provedor de treinamento científico e do acesso das nações a redes internacionais de pesquisa (VELHO, 2001, p. 616).

As redes internacionais de colaboração científica têm sido objetos de várias análises. Especialistas no assunto tentam responder o porquê dos diferentes padrões nas taxas de publicações em coautoria internacional. Alguns apontam fatores geopolíticos e econômicos, outros entendem que diferenças existem porque há distinções entre os campos científicos. “A palavra rede indica que os recursos estão concentrados em poucos locais – nas laçadas e nos nós – interligados – fios e malhas.” (LATOURET, p. 294, 2000). Para esse autor, essas ligações têm o poder de transformar os recursos que se encontram dispersos em uma teia que se difunde por toda parte.

Nesse sentido, a colaboração no ambiente científico é reconhecida a partir de artigos que envolvem autores de outros países ou regiões. O movimento da pesquisa colaborativa expande-se mais que as pesquisas individuais. O índice de citação do novo modo de produção do conhecimento tem maior impacto, logo, é mais valorizado. De acordo com Hicks e Katz (1996), os trabalhos feitos em colaboração entre instituições, dentro de um sistema científico nacional, estão continuamente em crescimento. Todavia, esse ambiente estabelece muitas exigências, demanda não apenas que os indivíduos combinem recursos, mas também que façam suas pesquisas institucionais, mesmo dentro dos limites nacionais.

No Brasil, o movimento de colaboração científica está em ascensão. Velho (2008b) entende que esse crescimento ocorre de maneira lenta no plano internacional, visto que o índice de 30% de artigos indexados (SCI) feitos em coautoria internacional estagnou-se

desde o final dos anos 1980. Isso pode revelar que há pouca participação nessas pesquisas colaborativas internacionais.

Para Frame e Carpenter (1979), o grau de colaboração internacional quanto à elaboração de artigos feitos em coautorias está relacionado com fatores vinculados à nacionalidade do cientista. Pois depende do desempenho da pesquisa nacional e de outros fatores não científicos, tais como localização geográfica, barreiras linguísticas, culturais e políticas. Tudo isso contribui para os níveis de inserção no *mainstream* internacional da ciência. Além do mais, a colaboração internacional varia de campo para campo, em geral predominam as disciplinas básicas, tais como a Física, a Matemática e a Química, as quais são caracterizadas pelos seus altos níveis de inserção no *mainstream* internacional. No plano interno, o principal motivo da colaboração de pesquisadores nas publicações participativas em coautorias nacionais é a conveniência por razão da proximidade, de economia e pela linguagem comum.

Além dos aspectos geopolíticos, históricos, de linguagem e de tradição cultural terem importância na influência sobre as redes de colaboração entre países no nível macro, Luukkonen, Persson e Sivertsen (1992) entendem que a crescente especialização da ciência motiva os cientistas dos países com uma pequena produção científica a procurar parceiros colaborativos no exterior, pois necessitam partilhar custos de pesquisas e trocas de conhecimentos. Outro importante fator que leva os países a buscar colaboração científica é a relação de padrões de dependência intelectual: um país poderia ser um centro intelectual, enquanto outros são mais ou menos dependentes dele.

A análise no sentido macro social que reflete o institucional pode ser relevante para explicar as diferenças nos índices de colaboração entre os cientistas dentro dos campos. Mas é interessante salientar que muitos estudos que consideram a pesquisa colaborativa no nível micro têm examinado as redes colaborativas particular de cientistas ou os benefícios que esse tipo de colaboração resulta para o trabalho científico (LUUKKONEN; PERSSON; SIVERTSEN, 1992). Esses autores entendem que iniciativas governamentais com o objetivo de aumentar a cooperação internacional na ciência, por meio de viagens e programas e projetos intergovernamentais, também são um esforço considerável que contribui para a elevação dos índices de pesquisa colaborativa no mundo todo. Mesmo porque a pesquisa colaborativa reflete mútua influência social e intelectual.

Mesmo nos tempos mais remotos, a história tem revelado indícios de pesquisas feitas em colaboração, como podemos observar, por exemplo, nas sugestões dadas no livro de Bacon apud Meadows (1999, p. 2),

[...] que se priorizassem a coleta de dados e análise de todas as informações relevantes para a pesquisa. Além dessa coleta, os associados deveriam passar algum tempo no exterior coletando dados por intermédio de conversas e observações diretas, enquanto outros ficariam na sede, lendo e fazendo resumos da literatura publicada no mundo inteiro.

Essa informação revela a preocupação dos cientistas, mesmo daquela época, com a importância dos intercâmbios e da inserção em redes internacionais. A colaboração internacional durante as pesquisas poderá acontecer de várias formas: por meio do compartilhamento de uma única fonte de dado; visitas aos laboratórios estrangeiros; permuta de artigos; trocas de ideias em conferências; compartilhamento de custos; entre outras (FRAME, CARPENTER, 1979; LUUKKONEN; PERSSON; SIVERTSEN, 1992). Para Ziman (1994), a colaboração e a comunicação científica em rede de ciência e tecnologia foram intensificadas, em parte, pelo aumento da interdisciplinaridade na pesquisa.

Outro fator que contribuiu para a expansão da colaboração internacional nesses últimos anos foi, em grande parte, o rápido desenvolvimento da comunicação científica. Apesar disso, relevantes fatores econômicos e políticos podem influenciar fortemente na colaboração internacional entre os países. Obviamente, os resultados das pesquisas da cooperação científica internacional fazem parte da comunicação científica documentada, como ligações internacionais de coautorias em publicações científicas (LANGE; GLÄNZEL, 1997). Pois, tão essencial quanto a transferência e a criação de novos conhecimentos dentro de um país, é a disseminação desse conhecimento.

O Brasil ganha em participar das redes internacionais de ciência e tecnologia. Dessa forma, os pesquisadores tendem a adquirir competências de negociação quanto aos objetivos de pesquisas, metodologias e equipamentos. Todavia, os indicadores denotam preocupações, uma vez que todos os países inovadores praticam mais intensamente pesquisas colaborativas. Talvez o motivo dessa estagnação, dos índices referentes ao grau de colaboração dos pesquisadores brasileiros, seja por carência de recursos humanos em áreas estratégicas. Por isso, é importante que as políticas de formação de recursos humanos no exterior sejam revitalizadas; assim, as agências, ao detectarem essas áreas do conhecimento carentes, poderiam enviar estudantes para se especializarem no exterior (VELHO, 2008b).

Na sociedade da informação e do conhecimento, a importância de uma educação internacional é essencial como preparação para o trabalho qualificado. Velho (2001) revela que, no processo de globalização da economia com base no conhecimento, pode-se notar uma conscientização por parte do sistema de política educacional e científica dos Estados Unidos para desenvolver as chamadas “competências transnacionais”. Essa

educação envolve uma combinação de habilidades culturais, técnicas, conhecimentos de outros idiomas, domínio de novas tecnologias, conhecimento, desenvolvimento e estratégias de negociações etc. Assim, mesmo sendo um país que atrai pesquisadores de todas as partes do mundo, os Estados Unidos são motivados a desenvolver uma intensa mobilidade internacional de seus pesquisadores. No Brasil, a tendência de aumento da demanda por educação pós-graduada deriva, entre outras razões, da conscientização do valor que a educação tem e da formação para o mercado de trabalho.

Outra explicação, no plano da colaboração, diz que a coautoria da produção intelectual dos docentes com outros pesquisadores estrangeiros reflete, em boa medida, um bom indicador de vinculação a redes internacionais (VELLOSO, 2006). Pois, à medida que os países criam e consolidam os seus sistemas internos de pós-graduação, estabelecem redes com os países cientificamente centrais, visto que desejam manter contato com o *mainstream* da ciência (VELHO, 2001). Mesmo quando é um vínculo educacional, entre professor e estudante visitante, está propenso a ser bem-sucedido, pois quando o estudante retorna para o seu país de origem pode permanecer o laço profissional construído entre eles. Schott (1998) afirma que intercâmbios e acordos entre diferentes países têm promovido interessantes trocas e colaborações, assim, a influência entre os cientistas de todos os países tem se intensificado.

Velho (2008b) sugere ainda que a habilidade noutra língua, principalmente a inglesa, a língua universal da ciência, é vital para o processo de interação entre as redes internacionais de Ciência e Tecnologia, bem como para que esses pesquisadores possam ter seus artigos publicados em periódicos indexados nas bases de dados internacionais. Essa ideia está de acordo com o que Russell (2000) acredita: cientistas de países em desenvolvimento e de outros países periféricos que desejarem se integrar à comunidade científica internacional deverão romper com as limitações linguísticas, bem como com as barreiras culturais.

2 O PERÍODO DE ESTUDOS NO EXTERIOR

[...] a competência dos pesquisadores qualificados, por uma série de razões, não é homogênea no mundo, o esforço de formação de pesquisadores de um dado país sempre contou, em alguma medida, com a expertise instalada em outros países (VELHO, 2001, p. 607).

O programa de doutorado com estágio no exterior, popularmente chamado de doutorado-sanduíche, visa contribuir para o estabelecimento e/ou manutenção do intercâmbio científico da pós-graduação brasileira. Para Balbachevsky e Velloso (2002b), após o período inicial de consolidação de muitos programas de pós-graduação no Brasil, parte da comunidade acadêmica passou a debater sobre os rumos que as políticas para formação de recursos humanos deveriam seguir.

Na segunda metade dos anos 1990, reduziram-se os auxílios para o doutoramento pleno no exterior, redirecionando os recursos para as bolsas de doutorado no país e, em parte, para os programas de doutorado-sanduíche. Desde então, as verbas públicas para o doutorado pleno no exterior foram substancialmente reduzidas (VELLOSO, 2002). Para conseguir o equilíbrio fiscal, as agências federais de fomento obrigaram-se a fazer outras escolhas (SCHWARTZMAN, 2009). Por essa razão, a Capes optou por um modelo de treinamento que pudesse gerar menor custo com maior benefício. Assim, com o valor da formação de um bolsista de doutorado pleno no exterior, a Capes envia vários bolsistas do PDEE para se aperfeiçoarem no exterior, pois o programa não prevê o pagamento de taxa escolar e somente proporciona o máximo de doze mensalidades para cada bolsista. Para Schwartzman (2009), a principal justificativa do governo para a troca da política de modalidade de bolsas no exterior, isto é, envio de estudante para realizar o doutorado-sanduíche em vez da realização de doutorado pleno no exterior⁵, foi porque o sistema de pós-graduação já estava consolidado o bastante, assim não seria mais necessário enviar tantas pessoas para estudar no exterior a um custo tão alto, cerca de 200 mil dólares por estudante durante os quatro anos de estudos. Nesse sentido, Balbachevsky e Velloso (2002b, p. 204) argumentam que

O custo da formação de um doutor no país deve considerar também o custo da universidade pública, arcado pelo Estado, além do custo das bolsas de doutorado. De fato, as despesas que as agências de fomento efetuam, no país, com a formação de doutores, constituem apenas uma parte do custo real. Por outro lado, as despesas das agências com o doutoramento no exterior correspondem ao custo real dessa formação.

⁵ No programa de Doutorado Pleno, o estudante realiza integralmente o estudo no exterior. No Doutorado-Sanduíche, o estudante dedica apenas uma temporada, de quatro meses a um ano, de estudos no exterior.

Nesse contexto, Schwartzman (2009) observa ainda que, além da questão dos gastos, havia outras preocupações menores e menos explícitas, como, por exemplo, o *brain drain* e o conteúdo de formação que os estudantes brasileiros estavam adquirindo no exterior. No entanto, esse autor entende que, em termos quantitativos, o número de doutorandos brasileiros nunca foi grande se comparado, por exemplo, ao quantitativo de estudantes indianos que estudam no exterior. Ao contrário de outros países, o Brasil nunca teve problemas significativos de “fuga de cérebro”. Para Schwartzman, a maioria dos estudantes brasileiros que vão para o exterior deixa no país vínculos profissionais e pessoais que dificilmente conseguiriam reconstituir em outros países.

Nessa perspectiva, Velloso (2002) entende que a revitalização do programa de doutorado pleno significa potencializar os recursos disponíveis, já que haverá também ampliação da participação de pesquisadores brasileiros no *mainstream* internacional da ciência. Dessa forma, essa escolha poderá constituir um dos principais desafios para as políticas da educação superior.

Por outro lado, quanto à tendência de políticas de bolsas no exterior adotada no Brasil, Schwartzman (2009) revela que existem muitas dúvidas quanto aos benefícios que as bolsas de doutorado-sanduiche podem gerar. Essa pode ser uma alternativa interessante se o estudante tiver um projeto claramente definido para trabalhar sob a orientação de um professor com quem a sua instituição de origem tenha relação de trabalho já estabelecida. Se isso não ocorrer, é provável que o doutorando não consiga se integrar e participar da vida acadêmica, não aproveitando a experiência de estudos no exterior.

Nessa linha de raciocínio, Velho (2008b, 2001) acredita que o Programa de Doutorado-Sanduiche, formação doutoral no país combinado com um período máximo de doze meses de estágio no exterior, não é uma boa alternativa de política para formação de recursos humanos. Velho argumenta que o estudante necessita de um período de estudos mais prolongado em outro país, o período de formação propriamente dito, para incorporar novas aprendizagens, novas culturas, novas habilidades, nova língua. Enfim, para aumentar a nossa competitividade, tendo em vista que a educação, a ciência e a tecnologia são as bases de desenvolvimento de todas as nações.

Em razão disso, Velho (2008b) acredita também que a principal vantagem desse programa é dar oportunidade ao estudante brasileiro de doutorado para aprender a dominar técnicas específicas que ainda não existem no Brasil, mas não é um bom instrumento de políticas públicas para a formação de recursos humanos. Uma boa política visa formar indivíduos com conhecimento adquiridos pela convivência e

interações em redes globais de ciência e tecnologia, ou seja, com a elite da ciência global, para incorporar diferentes modos de pesquisar e de trabalhar, já que os benefícios da formação de doutores pelo treinamento integral no exterior são superiores aos adquiridos durante um breve estágio no exterior.

Em 1997, a avaliação do primeiro ano de funcionamento do Programa de Acompanhamento de Ex-bolsistas no Exterior (PAEBEX) da Capes foi realizada com a finalidade de diagnosticar eventuais problemas e com a perspectiva de buscar soluções. Spagnolo e Tundisi (1997) relatam que a metodologia de funcionamento do PAEBEX contava com três etapas, a saber: cadastros, depoimentos e preenchimentos de questionários e elaboração do relatório final. Dessa forma, esses resultados se constituíram em importantes fontes de pesquisas. Nesse ambiente, os autores aplicaram vários questionários a bolsistas que haviam participado do Programa Doutorado-Sanduíche.

Segundo os resultados dos autores, para os ex-bolsistas que participaram do estágio em instituições que reúnem fatores como meios financeiros, infraestrutura de ponta e grupos de pesquisadores com projeção internacional – características que constituem para o programa doutorado-sanduíche uma valiosa forma de interação entre o *mainstream* internacional e de adicional formação aos estudos realizados no país –, essas novas experiências permitem acesso a conhecimentos atualizados. Entre as vantagens especificadas pelos ex-bolsistas, destaca-se o benefício do vínculo obrigatório: por meio do orientador, o programa obriga a manutenção do vínculo com a instituição e com os pesquisadores das áreas no Brasil. Para Spagnolo e Tundisi (1997, p. 12), esse vínculo “nem sempre acontece com quem permanece afastado por quatro anos trabalhando em projeto independente.” Todavia, os autores ressaltam que esse tipo de bolsa não substitui o doutorado pleno nas áreas pouco consolidadas.

Para Velho (2001, p. 624), no Brasil há déficit de profissionais especializados, principalmente em algumas áreas estratégicas para a inovação. Por isso os gestores das agências de fomento deveriam monitorar essas áreas que estão fracas no país e ao mesmo tempo fortes no exterior; a partir desse diagnóstico, os tomadores de decisões poderiam ter em mente as áreas que estrategicamente deverão ter prioridade para enviar estudantes para realizar o doutorado pleno no exterior. Dessa forma, podem-se alocar os poucos recursos com mais benefícios para o país.

A autora justifica que, embora haja outros pensamentos contrários a esse ponto de vista no interior da comunidade acadêmica, os quais podem assumir que o doutorado-sanduíche também contribui para a inserção internacional, mesmo que não haja ainda

um estudo conclusivo de impacto sobre o programa, o período de estudos no exterior é insuficiente para os participantes do doutorado-sanduíche se incluírem e, por sua vez, construirão uma ponte com o *mainstream* científico internacional.

Sob outras perspectivas, os estudos de políticas similares realizados em outros países têm proporcionado reflexões diferenciadas, todavia, de modo análogo aos indicadores, não se deve comparar generalizando experiências. Várias análises encontradas na literatura têm sido de cunho microssocial, apontando algumas externalidades negativas do estágio no exterior sobre o aperfeiçoamento do estudante. Nessas publicações, havia pouca informação sob a perspectiva macrossocial. No entanto, na literatura internacional foram encontradas algumas menções sobre alguns tipos de externalidades positivas que esse modelo poderá desenvolver.

Smuckler (1976) sugere que nesses períodos de intensas relações internacionais, esses programas podem representar benefícios mútuos valiosos, porém isso só acontece dentro de um planejamento de longo prazo. Esse autor aponta que os principais beneficiados com a execução desse tipo de treinamento são as universidades, pois quando as bases do programa são expandidas, criam-se oportunidades de planejamentos futuros, gerando efeitos mais significativos para as instituições que para os indivíduos. Um exemplo de programa com período de estudos no exterior é um pós-doutorado. Para Smuckler, um treinamento na categoria de pós-doutoramento agrega qualidade, tanto no modo de lecionar quanto na maneira de pesquisar, já que há ganhos de experiências e de treinamentos avançados para esses estudantes-visitantes. Para Mueller (2005b), o período de estágio no exterior do programa de pós-doutoramento proporciona maiores ganhos no quesito qualidade da produção intelectual de seus participantes.

Do ponto de vista da universidade, o treinamento agrega qualidade na atividade de seus profissionais. Dessa forma, poderá conduzi-los a uma comparativa perspectiva internacional, tanto para o ensino quanto para as pesquisas em laboratórios. Smuckler (1976) entende que cada modalidade de programa opera com o seu próprio nível de sucesso. O mais comum é permitir que as interações desenvolvidas durante o período do treinamento possam ocorrer de maneira recíproca entre as instituições. Um bom exemplo dessa interação é a comunicação efetuada entre os dois orientadores do bolsista, de ambas as universidades, de modo que a interação aconteça, mesmo quando esses orientadores forem tratar do desempenho do estudante. Diante disso, as vantagens comparativas podem se manifestar no plano coletivo da universidade, assim, esses laços

efetivos permitirão acessos de ambos os lados e essas redes de relacionamento, contribuindo para evitar o isolamento das pesquisas.

Segundo Schott (1988), desde o século XIX, nas universidades alemãs, é prática comum na educação, como princípio, incluir um ano de estudos em outra universidade. Nos dias de hoje, em muitos países avançados, o treinamento em pesquisa é considerado completo somente após um período em outro país cientificamente central.

A ideia de passar uma temporada no exterior está tão incorporada às pessoas que seus benefícios foram levados para as políticas de ensino superior, especialmente para o treinamento em pesquisa. Muitos países valem-se desses instrumentos de política, enviando estudantes durante determinado período no exterior, com o objetivo de proporcionar a essas pessoas outros aperfeiçoamentos para desenvolver novas habilidades.

Essas políticas não são apenas práticas localizadas, pois são também formuladas e promulgadas por um complexo de organizações internacionais, principalmente fundações, como a Unesco, a qual possui mandato para promover “a troca internacional de publicações entre pessoas que estão em atividades nos campos da educação, ciência e cultura.” (BESTERMAN, 1951 apud SCHOTT, 1998).

2.1 À LUZ DE OUTRAS PESQUISAS

A pesquisa em Universidades de países cientificamente centrais tem cada vez mais contado com pós-doutores para seu desenvolvimento, conduzida em equipes sob a liderança de docentes seniores responsáveis pelos projetos, e o pós-doutorado tende a ser uma complementação especializada da formação anterior (VELLOSO, 2006, p. 200).

2.1.1 Formação no país ou no exterior?

Um relevante estudo coordenado por Velloso (2002) sobre modelos de formação pós-graduada serviu de inspiração para a realização deste trabalho. O estudo comparativo envolveu as áreas⁶ de Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química, tratando da produção intelectual de referência Qualis internacional “A” dos docentes

⁶ O universo da pesquisa foi composto de sujeitos que atendessem as seguintes características: doutores de programas de quatro áreas do conhecimento (Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química) avaliados pela Capes com notas 6 e 7, mas que fossem docentes do quadro permanente dos programas analisados. Foram, aproximadamente, 1.200 docentes, subdivididos em docentes “jovens doutores”, titulados entre 1986 e 1993, e “docentes seniores”, titulados antes de 1986.

seniores⁷, bem como de suas participações em atividades editoriais e em comitês internacionais, seja como consultores das agências de fomento, seja como componentes de comitê de avaliação de publicações científicas. Para efeito da pesquisa, agruparam-se os sujeitos em duas trajetórias de formação: doutorado no país com pós-doutorado no exterior; doutorado no exterior e pós-doutorado também no exterior⁸.

Comparando os resultados para as quatro áreas, Balbachevsky e Velloso (2002a) concluíram que não há variação no índice de produção científica em periódicos internacionais “A” dos docentes seniores dos programas analisados, exceto na Física, quanto ao local de titulação, se no país ou no exterior. A maior parte dos bioquímicos realizou doutorado no país e pós-doutorado no exterior, e, para esse segmento de profissionais, o local de estudo é irrelevante como fator de aumento de publicações classificadas como Qualis internacional “A”.

Analisadas as outras áreas, os autores concluem que, para os docentes seniores vinculados aos programas brasileiros de excelência deste estudo, exceto na Física, não há divergências significativas em relação ao nível de classificação Qualis internacional “A” das produções científicas e o local de titulação, seja no país ou no exterior. Nesse contexto, Villas Boas e Barbosa (2002, p. 146) sugerem que para os “docentes da Física é relevante a combinação de realização do doutorado no exterior com o pós-doutorado também no exterior. Com esse enfoque no exterior, esses profissionais apresentam índice superior de publicações internacionais Qualis ‘A.’”

Os autores também identificam sinais de inserção dos docentes seniores em redes internacionais de pesquisa, indagando se o principal trabalho feito em coautoria foi elaborado com pesquisador brasileiro ou do exterior. Esta última é vista como importante fator de progresso das relações internacionais em redes de pesquisa. As comparações feitas pelos autores sobre esse assunto revelaram que, entre os melhores programas brasileiros das áreas estudadas, para a Engenharia Elétrica, o local de titulação tem relevante influência nas oportunidades de inserção no *mainstream* das redes de pesquisa.

Quanto às participações dos pesquisados em comitê de periódicos internacionais, foi identificado que, entre os professores que atuam nas áreas de Física, Engenharia

⁷ Para efeito desse estudo, os “docentes seniores” são os que tinham mais de 10 anos de titulados, contados a partir de 1996, data inicial dessa pesquisa.

⁸ Os pesquisadores utilizaram duas fontes de informação. A primeira fonte foi extraída do “banco de dados da Capes”, que contém informações dos próprios programas em análise para o período de estudo, triênio 1996-1998. A segunda fonte de dados é oriunda de um questionário aplicado pelos autores, durante o ano 2000, aos docentes dos programas em análise, o qual objetivou a complementação dos dados fornecidos pela Capes.

Elétrica e Bioquímica, a titulação integral no exterior proporciona um importante aumento na chance de virem a ser integrantes de comitês editoriais de revistas indexadas. Nas análises, em que foram consideradas tanto a titulação no exterior quanto a formação pós-doutoral no exterior entre os docentes da Física, Bioquímica e Química, havia registro de grande participação desses profissionais em comitês editoriais. Quanto à participação em comitê de assessoramento de agência fomento internacional, destacam-se os docentes das áreas de Física com titulação no exterior e os docentes de Bioquímica e Engenharia Elétrica com formação de doutorado e pós-doutorado também no exterior. Esses profissionais tiveram proporções de participação nesse tipo de instância regulatória bastante significativas.

Nas quatro áreas analisadas, na combinação de um doutoramento no exterior com a realização de um pós-doutorado também no exterior proporcionou, observou-se: na área de Química, professores seniores como co-autores com seus colegas do exterior; na Engenharia Elétrica, elevado índice de inserção na comunidade internacional; na área de Física, maior índice de publicações em periódicos internacionais. Por fim, na pesquisa sobre os docentes da Bioquímica, Balbachevsky e Velloso (2002b, p. 94) concluíram que os docentes que possuem uma trajetória de estudos doutorais no exterior, combinada com o pós-doutoramento também no exterior, têm, “em relação aos seus colegas que se titularam no país, níveis superiores de inserção no *mainstream* internacional.”

2.1.2 Influência do estágio pós-doutoral na produção docente

Em um estudo realizado por Mueller e Stumpf sobre a influência do estágio pós-doutoral na produção docente, foram apresentados tanto os possíveis efeitos quantitativos quanto qualitativos do estágio sobre a produção intelectual de professores da pós-graduação⁹. Na primeira fase dessa pesquisa foi feito levantamento quantitativo dos canais de publicações preferencialmente utilizados por 226 docentes bolsistas das áreas das Ciências Científicas e Tecnológicas¹⁰ em 8 áreas do conhecimento, conforme agrupamento definido pela Capes, os quais realizaram o estágio do programa de pós-doutorado da Capes durante o ano de 1999 (MUELLER, 2005a). O objetivo geral dessa fase foi efetuar um estudo quantitativo dos veículos de publicações preferenciais para

⁹ Docentes da pós-graduação brasileira dos seguintes estados: Amazonas, Goiás, Maranhão, Sergipe, Pará, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Bahia, Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, Minas Gerais, bem como do Distrito Federal. E um docente da pós-graduação no exterior.

¹⁰ Ciências Exatas e da Terra, Biológicas, Agrárias, Sociais e Aplicadas, Humanas, Engenharias, Saúde, Letras, Linguísticas e Artes.

esses docentes, bem como examinar os possíveis efeitos do período do estágio no exterior sobre a quantidade de trabalhos realizados.

Nessa primeira fase, Mueller realizou as consultas nos currículos depositados na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), buscando as preferências quanto aos veículos de publicação, periódicos internacionais e nacionais, anais de eventos, tanto nacionais quanto internacionais, livros, bem como os capítulos de livros. Foram levantados os canais preferenciais de publicações durante oito anos, entre 1995 e 2002. Os dados foram coletados durante o ano de 2003. O total de documentos processados no *software* SPSS foi de 6.239, com análises realizadas pela mediana.

A autora concluiu, então, que os canais mais utilizados pelos docentes pesquisados seguem tendência já demonstrada na literatura, com preferência mediana de publicação em periódicos internacionais por docentes das áreas de Ciências Exatas, Ciências Biológicas e da Saúde.

Por fim, Mueller constatou que, para as áreas de Ciências Humanas, Letras e Linguística, os canais preferenciais seguem a mesma tendência quanto à publicação em periódicos nacionais, seguido por capítulos de livros. No entanto, analisando individualmente cada área do saber, os docentes das Humanidades preferem publicar, pela ordem, em anais de eventos nacionais, livros e periódicos internacionais, enquanto os professores de Letras e Linguística preferem publicar em livros, periódicos internacionais e eventos nacionais, com tendência a pouca publicação em periódicos internacionais.

Na segunda fase do estudo, Mueller e Stumpf (2005b) utilizaram metodologia qualitativa¹¹ – método de análise de conteúdo – e tinham por objetivo esclarecer dúvidas que surgiram na fase quantitativa. A pergunta principal do estudo¹² era “sobre a importância que o estágio pós-doutoral assumiu para a pesquisa e para a vida profissional desses docentes.” As outras perguntas se vincularam a esta e incluíram a análise de respostas, como mostrado nos seguintes exemplos, “[...] é inegável que me abri ao campo internacional” ou “o que mudou foi a qualidade do que publico.” Nessas análises as autoras obtiveram apenas resultado indicativo. Assim, Mueller e Stumpf sugerem que o período de estágio pós-doutoral no exterior interfere apenas na qualidade da produção científica desses docentes, logo não apresentam efeitos quantitativos.

¹¹ A pesquisa foi realizada na Região Sul do Brasil. Foram identificados 57 sujeitos, sendo 16 docentes no Rio Grande do Sul, 22 em Santa Catarina e 19 no Paraná. Foram utilizados dados da Capes sobre pesquisadores que realizaram o pós-doutoramento no exterior no período de 1998 a 2000.

¹² Foram aplicadas 13 entrevistas semiestruturadas em ex-bolsistas do programa de pós-doutorado da Capes, sendo sete entrevistas presenciais e seis por meio de correio eletrônico.

2.1.3 Periódicos científicos brasileiros orientados¹³ para o nacional *versus* internacional.¹⁴

Um importante estudo comparativo sobre indicadores bibliométricos científicos dos países em desenvolvimento foi realizado durante o ano de 2003. O estudo abrangeu as bases de dados da SciELO e do Journal Citation Reports (JCR). Meneghini, Mugnaini e Packer publicaram os resultados em 2006 no periódico internacional *Scientometrics*.

De um universo de 144 periódicos brasileiros indexados na base de dados da SciELO, apenas 19 periódicos são também indexados na base de dados JCR. Para a realização desta pesquisa, os autores escolheram 13 periódicos¹⁵, com dupla indexação.

O principal objetivo desse estudo foi verificar se havia diferentes padrões de citações entre os periódicos JCR e SciELO, de acordo com a área. Para tanto, buscou-se preservar, por meio das citações desses periódicos, com dupla indexação, as diferenças de cada área quanto à comunicação científica, bem como a preferência quanto às publicações em periódicos nacionais ou internacionais.

Em outras palavras, os autores queriam compreender, por meio das citações, se havia entre os cientistas em determinadas áreas uma “national conversation” que poderia ser mais relevante que uma “international conversation.”

Para Meneghini, Mugnaini e Packer, existem dois principais pólos de periódicos SciELO-JCR. O primeiro está representado pelos periódicos voltados para o público nacional, caracterizado por um padrão de citações (citar e receber), que é mais conectado com revistas nacionais. No outro grupo, voltado para o público internacional, a ação de citar e receber citações está predominantemente relacionada com revistas internacionais.

Os resultados alcançados apontaram que existe uma clara inserção de cada um dos 13 periódicos dentro do grupo que engloba tanto as revistas mais orientadas para a ciência nacional como para a internacional, como demonstrado em ambos os padrões (citar e receber citações). Além disso, os periódicos nacionais de grande visibilidade

¹³ Nesta pesquisa a palavra “orientado” significa: guiado; destinado; voltado; inclinado; tendência.

¹⁴ International Versus national oriented Brazilian scientific journals. A scientometric analysis based on SciELO and JCR- ISI databases.

¹⁵ Foram pesquisados os seguintes periódicos: Pesquisa Agropecuária Brasileira, Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia, Pesquisa Veterinária Brasileira, Memórias do Instituto Oswaldo Cruz, Revista de Saúde Pública, Brazilian Journal of Medical and Biological Research, Journal of the Brazilian Chemical Society, Anais da Academia Brasileira de Ciências, Arquivos de Neuropsiquiatria, Química Nova, Brazilian Journal of Physics, Brazilian Journal of Chemical Engineering e Genetics and Molecular Biology. Foram retirados da pesquisa, devido ao baixo número de citações e para evitar a manipulação dos dados, os periódicos Bulletin of the Brazilian of the Journal of Mathematic Society, Brazilian Archives of Biology and Technology, Brazilian Journal of Microbiology, Ectetica Quimica and Dados. A não inclusão da Revista Brasileira de Zootecnia justifica-se pelo fato da versão de 2003 do JCR ter apresentado número significativo de artigos incorretos. O reduzido número de periódicos para esse universo justifica-se porque há também poucos periódicos brasileiros indexados na base JCR.

citam significativamente mais periódicos não-SciELO¹⁶ brasileiros do que o com menor visibilidade nacional – o que parece indicar maior preocupação dessas revistas com temas nacionais, por oposição a uma das mais internacionalmente orientadas. Cada um dos 13 periódicos SciELO-JCR estudados, em média é citado por outros 17 periódicos SciELO e 26 periódicos não-SciELO brasileiros em 2003. A média do número correspondente de citações é de 233 e 55, respectivamente. O número de citações de periódicos SciELO supera os do não-SciELO em quatro vezes, atingindo 80% do total de citações.

Esses pesquisadores entenderam que, apesar das características das áreas, em algumas delas, existem legítimos empenhos em alcançar audiência nacional, pois constatou-se que havia maior interesse por tópicos nacionais que por assuntos de periódicos de orientações internacionais. Assim, concluíram que, (i) mesmo considerando que foi examinada apenas uma pequena amostra, imposta pelo baixo número de periódicos SciELO indexados ao banco de dados JCR, parece claro que as diferentes tendências do padrão de citação é devido às áreas de investigação; (ii) esses resultados ajudam a trazer à luz discussão do porquê de se publicar em revistas nacionais; (iii) na base de dados SciELO, há um núcleo de periódicos científicos brasileiros indexados, que representam cerca de 20% das revistas brasileiras e recebem 80% das citações nacionais. Sem dúvida, esses 144 periódicos representam uma coleção dos melhores periódicos do Brasil, em suas áreas.

¹⁶ Subtração do número de citações dos Periódicos SciELO pelo número de citações dos Periódicos JCR.

3 CONTEXTO DAS ÁREAS ESTUDADAS

No livro “Formação da Comunidade Científica do Brasil” (1979, p. 204), Schwartzman relata que “a lei federal que dera nova organização à universidade do Rio de Janeiro previa a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, essa era uma reivindicação muito forte da comunidade científica. Apesar disso, na prática, a lei enfatizou apenas as funções didáticas dessa nova faculdade.” Nesta obra, Schwartzman define o início da pós-graduação dessa área a partir do marco histórico da criação na USP da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em 1954. No entanto, esta era separada do Instituto de Educação, que apenas formava professores. Sendo que a parte de formação científica era atribuição da Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras.

Mas a formalização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil aconteceu de fato com o parecer do Conselho Federal de Educação (CES/CFE n.º 977/1965), o qual assinalava como objetivo da pós-graduação dar condição de aprimoramento do saber ao estudante, de maneira que ele pudesse alcançar padrão de competência científica, bem como competência técnica e profissional (BRASIL, 2007, p. 268).

Outro fato decisivo para a consolidação e expansão do sistema de pós-graduação brasileira foi formulação de políticas públicas a partir do desenvolvimento dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG). Desde a edição dos três primeiros PNPG, enfatizava-se a necessidade de capacitação dos professores, a qualidade do ensino e a relevância da pesquisa. De acordo com Kuenzer e Moraes (2005), no início das atividades de acompanhamento e avaliação da pós-graduação, em 1976, a Capes norteou-se pelas orientações do I PNPG (1975-1979), que, entre outras metas, estabelecia a centralidade da pós-graduação na formação docente. No II PNPG (1982-1985), focalizou-se a qualidade da educação pós-graduada. Nesse período, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação aparecem como prioridade. A partir daí, o III PNPG (1986-1989) evidenciava a pesquisa na pós-graduação, bem como a sua integração ao sistema de Ciência e Tecnologia.

Nos dias de hoje, o desenvolvimento contínuo e permanente do conhecimento exige um tipo de formação avançada e atualizada. Em vista disso, busca-se progressivamente a melhoria do padrão de desempenho dos recursos humanos que possibilite transferência de conhecimentos gerados na universidade para a sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento quantitativo e qualitativo da pós-graduação, com suas atividades de ensino e pesquisa, são fundamentais para o desenvolvimento científico-tecnológico do país e para a formação de recursos humanos altamente qualificados, tanto

para o setor acadêmico, quanto para os setores governamentais e empresariais (BRASIL, 1997; BRASIL, 2007).

Para Kuenzer e Moraes (2005), a formulação de políticas para a pós-graduação brasileira desde a sua criação até anos recentes, com ênfase na capacitação de docentes para a atividade de ensino superior, norteou a vocação dos programas de Educação. Foi a partir dos anos 1990 que se desenvolveram políticas enfatizando a pesquisa e a produção do conhecimento como parte essencial da pós-graduação *stricto sensu*.

3.1 PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Um ano depois da formalização da pós-graduação brasileira, em 1966, iniciou-se o primeiro curso de mestrado em educação, na PUC do Rio de Janeiro. Somente em 1976, foi criado um curso de doutoramento em educação, também na PUC-RJ. Esses dois casos aparecem na literatura como um dos primeiros registros de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em educação no Brasil.

Em 1982, já havia 27 cursos de mestrado e 7 cursos de doutorado instalados no país. A expansão do sistema de pós-graduação formado após essa data merece destaque, tomando como referência as informações dos relatórios de áreas. No ano de 1985, biênio em que houve avanços significantes quanto à titulação do corpo docente da área, a maioria dos professores era de recém-doutores. Naquele ano, como tendência geral, havia um crescimento significativo das defesas de dissertações de mestrado, bem como produção discente do doutorado com índices muito diferenciados; entre os cursos mais tradicionais, por exemplo, registrava-se grande número de teses defendidas.

A consolidação dos programas de pós-graduação em Educação era uma realidade, como vemos no documento de área da avaliação do biênio 1994/1995 (BRASIL, 1997) a seguinte tendência:

Os cursos mais antigos criados há mais de 10 anos do período avaliado concentravam a maior quantidade de programas de conceitos A e B, cerca de 95%, enquanto nos cursos mais recentes, criados após 1985, a concentração era de cursos de conceitos D e E – 6 cursos em 1 ou 54% (85-90) e 6 em 7 ou 86% (91-95).

Em 1995, havia seis cursos com conceito “A”; quinze com conceito “B” e onze com “C”, bem como outros com menores níveis de avaliação. Eram ao todo 47 cursos de mestrado e 18 de doutorado, sendo que estes possuíam quatro cursos de excelência com conceito “A”, treze com conceito “B” e um com um conceito menor.

Em 2006, foram acrescentados 21 cursos na área de Educação, Isto é, um crescimento de 32% durante todo esse período. Nesse ano, foram avaliados 78 programas, embora no atual relatório de área constem mais de 86 programas em atividade reconhecidos pela Capes. Para os programas avaliados, total de 78 (tabela1), no conjunto da área, registraram-se 1.295 teses de doutorado e 5.905 dissertações de mestrado na área de Educação. Sendo que as maiores proporções de teses e dissertação estavam entre os cursos com notas 5 e 6. Mas o predomínio de cursos eram para os de notas 4 e 3. Para Kuenzer e Moraes (2005), o padrão de avaliação adotado pela Capes, nos últimos anos, tem enfatizado o modelo quantitavista, mas na área de Educação a Comissão de Área buscou privilegiar os aspectos qualitativos, com ênfase na produção intelectual docente e discente.

Tabela 1 – Total da produção discente, por conceito dos programas, da área de Educação no ano de 2006.

Total de IES	Conceito	Teses	Dissertações
5	6	214	501
13	5	666	1.399
40	4	402	3.180
20	3	13	825
78		1.295	5.905

Fonte: Capes.

A consolidação da pesquisa na área de Educação também foi tendência verificada no último processo de avaliação da Capes, triênio 2004-2007. Se, por um lado, muitos programas tinham linhas de pesquisa com características próximas do conceito tradicional; por outro, havia programas com linhas muitas amplas criadas intencionalmente com a finalidade de reunir os projetos já existentes. Além de haver outros programas com linhas que envolvem conjuntamente projetos de pesquisas e disciplinas. No universo da pesquisa em educação, há muitos desafios, além de não haver definição epistemológica, há uma infinidade de fenômenos complexos, bem como confluência de outras disciplinas que compõe a área (KUENZER & MORAES, 2005).

No plano da comunicação científica, na área de Educação, por meio da comissão de avaliação, há recomendações para que a produção intelectual docente seja constante e bem distribuída. Recomenda-se, ainda, que os trabalhos produzidos pelos docentes anualmente devem ser apresentado em congressos nacionais e/ou internacionais, em

revistas de reconhecida qualidade (nacionais e estrangeiras), em livros e capítulos de livros.

Nesse contexto, Sousa e Bianchetti (2007) entendem que, na pesquisa, tanto a produção quanto a sua divulgação são igualmente importantes.

Por diferentes meios, como livros, artigos e eventos, docentes e discentes vêm intensificando a socialização dos resultados de suas investigações, tanto no Brasil, quanto no exterior. Só para exemplificar, a Comissão de Avaliação de Periódicos da ANPED (Associação Nacional da Pós-Graduação em Educação) no biênio de 2006/2007 identificou, na lista gerada pelo Coletacapes com os dados de 2005, 746 periódicos, nos quais se encontram publicados ensaios e pesquisas de profissionais e alunos da pós-graduação em educação. Desses periódicos, 190 são da área de educação e 556 são de áreas não diretamente vinculadas à educação (p. 396).

Uma das maiores dificuldades no campo da produção do conhecimento em educação é a epistemologia adotada que reflete escolhas de modismos em outros campos do conhecimento, e, por consequência são transferidas para a área sem a necessária consideração epistemológica, bem como suas especificidades (KUENZER & MORAES, 2005).

3.2 PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA

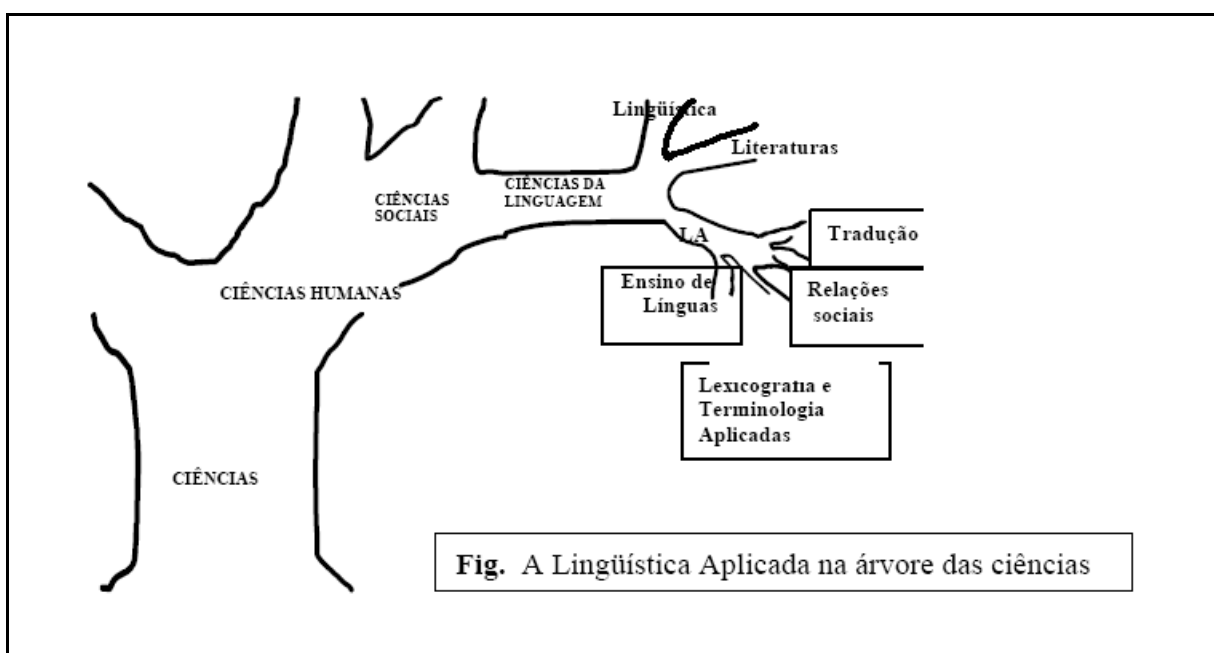
No Brasil, na organização da grande área de Letras os cursos de graduação em Letras se destinavam à formação para o ensino; somente depois, a sua vocação científica foi assumida pela pós-graduação (ZILBERMAN, 1988). A partir dos anos 1950, os cursos de graduação em Letras foram inseridos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (SCHWARTZMAN, 1979). Em dezembro de 1961, por meio de uma resolução do Conselho Federal de Educação, a Linguística foi implantada no currículo de Letras. Nesse período, havia 83 cursos de graduação em Letras e apenas dois doutores com formação em Linguística. Em 1964, foi organizado na UnB o primeiro curso de mestrado em Linguística. Outra ação que objetivou o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* em Linguística foi o envio de estudantes nos anos 1970, com o apoio da Capes e do programa da *Ford Foundation*, ao exterior para se capacitarem, especialmente para os EUA e para a França.

Na literatura há muitas discussões acerca das variações dentro da grande área de Letras e Linguística. Moita Lopes (1999), em seu estudo sobre a composição da área, observa que foi a partir de 1968 que os cursos de pós-graduação, na macroárea de Letras e Linguística, iniciaram-se no Brasil. Outro estudo realizado por Zilberman (1988) enfoca que nesse campo, até hoje, não se delimitou o espaço que abarca cada ramo que

compõe a grande área. Letras pode significar tanto a grande área, como uma subárea, opondo-se nesse caso à Linguística. Para Fiorin (2008, p. 31), embora haja dois ramos distintos, eles devem manter relações muito próximas. “A literatura é um fato de linguagem e por isso se complementa com estudos lingüísticos.”

Zilberman (1988) assinala que existem duas designações para retratar a grande área. Uma no sentido geral e outra no sentido particular. Mas no caso particular, Letras se opõe à Linguística. Para a autora, essa questão é histórica e política, observada desde a Idade Média, quando Letras compreendia o conhecimento escrito, sem separação da história, gramática ou da retórica.

Um bom exemplo dessas designações é mostrado no estudo de Almeida Filho (2008), na figura “A Linguística Aplicada na árvore das ciências.” A espécie teórica da Linguística Aplicada, bem com suas subdivisões é apresentada como ramo científico integrado às Ciências Humanas e à Ciência da Linguagem como uma grande área.



Fonte: Almeida Filho (2008).

No sentido geral, Letras enquanto grande área é conservadora, confunde-se com Belas Letras, que lhe confere um *status* artístico, mas sem deixar de ser, desde a antiguidade, a guardiã da língua escrita. Segundo Zilberman (1988), na graduação, Letras é de orientação profissional, enquanto na pós-graduação Letras é voltada para a pesquisa e para a produção de conhecimento.

De todo modo, a interseção dos sentidos permanece em grande parte dos cursos de pós-graduação em Letras que outorga às áreas de concentração a escolha entre estudos literários e estudos linguísticos (ZILBERMAN, 1988). Do mesmo modo, tradicionalmente na área de Letras, o campo de estudo da linguagem é dividido em estudos de língua, presidido pela Linguística, e em estudos em literatura, pela teoria da literatura (FIORIN, 2008, p. 30).

Nos diferentes contextos, a grande área de Letras e Linguística é potencialmente interdisciplinar. Fiorin (2008) entende que nas diferenças entre as línguas, a Linguística faz fronteira com a Geografia, Antropologia, Etnologia, Sociologia, entre outras. Além de ser um campo vasto e diverso, suas pesquisas abarcam tanto as questões voltadas para a demanda nacional quanto para a internacional. A abordagem interdisciplinar da área de Letras integra um feixe de campos que envolvem subáreas que dialogam entre si, como, por exemplo, Estudos Culturais, Línguas e suas respectivas literaturas, Linguística, Ciência da Linguagem e Teoria da Literatura.

Dois bons exemplos de dualidade nesse campo são assinalados por Moita Lopes (1999). No primeiro exemplo, aponta que a maioria dos programas de Línguas Estrangeiras, em suas origens, tinha área de concentração dupla em Línguas Estrangeiras e Literaturas de Línguas Estrangeiras. No segundo, diz que, em Universidades como a USP, UFRJ, UFSC e UFF, seria possível elaborar uma dissertação ou uma tese na concentração em estudos linguísticos ou literários. É essa interdisciplinaridade da Linguística que a faz transitar tanto nos domínios nacionais quanto nos internacionais.

Outro ramo da Linguística abrangente e multidisciplinar é a Linguística Aplicada¹⁷. No amplo escopo da Linguística Aplicada (LA), as teorias linguísticas são aplicadas às questões ligadas à linguagem, à Educação, aos estudos de idiomas e a outros contextos sociais. Um exemplo de tendência quanto à internacionalização desse ramo da Linguística é assinalado por Moita Lopes (1996 apud SOARES 2008), que apresenta o Brasil como um dos países que mais expõe trabalhos em congressos internacionais na área de Linguística Aplicada.

Para Moita Lopes (1999), foi a partir dos anos de 1980 que o ramo das Línguas estrangeiras se firmou nacionalmente, com o surgimento de vários programas de pós-graduação ou áreas de concentração em LA. No mesmo período, a LA desenvolveu-se

¹⁷ Foi na década de 1940 que a LA se propagou nos países desenvolvidos. De acordo com Soares (2008), a criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA), em 1964, na cidade francesa de Nancy, representou um marco para a internacionalização da Linguística Aplicada como uma ciência autônoma. Em sintonia com esse movimento, foi criada nos anos de 1970 a Associação de Linguística Aplicada Brasileira (ALAB).

como área interdisciplinar com foco em problemas de uso da linguagem em contextos institucionais.

Ainda que as duas áreas sejam distintas – Linguística e Letras –, a Linguística constitui parte do tronco teórico da formação de Letras. Nos documentos da Capes, a grande área de Letras e Linguística abrange uma ampla variedade de subáreas.¹⁸

O modelo de classificação usado pelas agências de fomento Capes e CNPq, é objeto de algumas críticas na literatura. Entre esses, Almeida Filho (2008), entende que “essa classificação da área em Letras e Linguística adotada desde os anos 1960 e perpetuada até os dias de hoje serve apenas aos grupos e personalidades dos pesquisadores de gerações pioneiras e aos formados por ela.” De acordo com essa idéia, Zilberman (1988) enfoca que a indefinição quanto às duas designações não é comum nas outras áreas do conhecimento, o que traz consequências quando se pretende avaliar os seus resultados, porque os dados se misturam, indicando alternância de tendência genérica com tendência específica.

Do ponto de vista metodológico, de um lado esses críticos apontam como limitação do método praticado tradicionalmente a diversidade de áreas sendo analisadas genericamente sem levar em conta as suas especificidades. De outro, os defensores da estrutura tradicional são poucos favoráveis à especialização das áreas porque entendem que especialistas trabalham em domínios restritos, o que pode não ser benéfico para o desenvolvimento da área.

De qualquer maneira, a pós-graduação em Letras e Linguística de hoje é consolidada. Após os anos 1980, o crescimento da pós-graduação da área de Letras/Linguística deu-se de forma intensa. Um bom exemplo desse vigor é a área de Linguística, que, de acordo com Vandresen (2001), nos últimos anos, nesse campo, conta-se com mais de mil doutores e 3.000 mestres atuando em mais de 60 cursos de pós-graduação. No relatório de área da avaliação da Capes de 1997, um fato preocupou os representantes de área: a disparidade entre o número de pesquisadores nas diversas áreas de Letras e Linguística. Enquanto na Linguística o número era satisfatório, em áreas como Letras Clássicas, o número de pesquisadores era muito pequeno.

Após os anos 1980, o crescimento da pós-graduação da área de Letras/Linguística foi intenso. A Região Sudeste concentrava 45% dos programas. A partir desse período, novos cursos começaram a funcionar em outras regiões do país. Em 1996, a área contava com 54 cursos de mestrado e 34 de doutorado. Nesse ano, os programas já

¹⁸ Vide adiante na metodologia (universo da pesquisa) as subáreas que compõe a grande área de Letras e Linguística.

estavam mais bem estruturados, tal como constava no relatório de área daquele ano de 1996 (BRASIL, 1997b, p. 45),

apesar de ter havido uma precisão maior nos critérios de avaliação, nota-se uma concentração de conceitos A e B. Esse fato, longe de indicar um processo leniente de avaliação, significa que os cursos na área de Letras e Linguística se acham, em sua maioria, absolutamente consolidados [...]. A avaliação contribuiu, por exemplo, para elevar a produção da área de Letras e Linguística.

No ano 2000, a área de Letras e Linguística contava com 63 programas de pós-graduação, sendo 19 programas só com cursos de mestrado e 44 com cursos de mestrado e doutorado. Esse panorama vem sendo mantido desde os anos 1980. Um fenômeno interessante observado pelo comitê de avaliação foi a descentralização regional desses cursos – muitos se localizavam fora da Região Sudeste. Desses 63 programas, sete estavam entre os mais bem avaliados, isto é, de excelência internacional, ao passo que no biênio anterior (1996-1997) havia apenas três programas com esse nível de avaliação.

Na avaliação da Capes, um dos mais importantes índices observados entre os programas que recebem notas 6 e 7 é a qualidade dos veículos de divulgação das produções bibliográficas de circulação internacional. Já que a produção intelectual dos docentes permanentes é a mais valorizada para efeito da avaliação do programa.

Os programas considerados muito bons foram os que tinham quadro de 12 ou mais docentes permanentes, engajados em projetos de pesquisas; com uma proporção de pelo menos 15% de titulados em relação ao corpo discente do programa, bem como, uma produção intelectual alta e regular do corpo docente.

Os problemas relacionados aos periódicos científicos da área de Letras e Linguística, como, por exemplo, a quase inexistência de uma cultura de publicação, bem como o vínculo de alguns periódicos com a própria instituição, são alguns fatores que podem influir negativamente nos parâmetros de publicações, como vê-se nas palavras de Bonini (2005, p. 118), quando diz que existem alguns aspectos causais sobre a prática de publicação na área de Letras/Linguística.

O primeiro deles é que a nossa cultura de publicação é muito pouco desenvolvida, com pouca reflexão acumulada e com uma discussão que não chega, de fato, às universidades. Esse problema atinge todos os níveis: autores que não avaliam as revistas em que publicam, leitores que leem pouco esse tipo de material e sem critério e editores não-profissionalizados. Do caráter intuitivo e amadorístico que atinge todos os envolvidos no processo de produção e circulação dos textos científicos (autores, leitores e editores), surge, a meu ver, a grande maioria dos problemas dos periódicos nacionais: a falta de normalização, a pouca clareza nas políticas editoriais dos periódicos, a má-qualidade dos artigos e mesmo a má-distribuição.

No âmbito internacional, um importante veículo de comunicação da área é o periódico *Applied Linguistics*, criado nos anos 1980. Esse periódico publica pesquisas que abrangem questões relacionadas à linguagem em diversos campos da Linguística Aplicada, isto é, incentiva a multidisciplinaridade. Segundo Menezes, Silva e Gomes (2009), esse periódico não distingue os diversos campos, já que são muitos. Além do mais, “essa revista reconhece que há temas que unem e outros que dividem os intelectuais da área.”

Quanto à avaliação da Capes da área, a comissão de área preocupa-se em preservar a qualidade dos programas que vão sendo paulatinamente implantados, de acordo com a demanda por novos cursos. Por isso, buscam-se critérios qualitativos. Como principal instrumento desse critério, encontra-se a qualificação de livros, com promessas de aperfeiçoamento para os anos futuros, já que esse tipo de veículo de comunicação acadêmica é a principal forma de divulgação da produção intelectual da área.

Outro importante indicador de qualidade dos programas de pós-graduação é a produção discente (tabela 2). No total, no ano 2006, foram registrados no banco de dados da Capes 1.341 teses de doutorado e 4.337 dissertações de mestrado em Letras/Linguística. Proporcionalmente, os cursos avaliados com nota cinco foram os que mais produziram teses e dissertações, com 940 e 2.049, respectivamente.

Tabela 2 – Total da produção discente, por conceito dos programas, da área de Letras/Linguística em 2006.

Total de IES	Conceito	Teses	Dissertações
2	7	90	113
3	6	92	115
27	5	940	2.029
34	4	219	1.383
28	3	0	697
94		1.341	4.337

Fonte: Capes.

Em geral, os dados da área de Letras/Linguística dos últimos anos indicam que essa área já está consolidada. Em 2002, havia 68 programas. Em 2004, já havia 73 programas, sendo 27 só com Mestrado e 46 Mestrado e Doutorado. No ano 2006, contava-se com 96 programas, sendo 55 de mestrado e doutorado e 41 só de mestrado: 29 com conceito 3; 32 com conceito 4; 27 com conceito 5; 5 programas com conceito 6 e apenas 2 programas com conceito 7. Esses conceitos mudam a cada avaliação da

Capes. As razões para essas oscilações estão nos parâmetros da área, sendo apresentadas nas respectivas fichas de avaliação.

3.3 PROGRAMA DE DOUTORADO COM ESTÁGIO NO EXTERIOR (PDEE)

Em 1990, por meio da Circular n.º 1.727, o PDEE foi instituído na então gestão de Eunice Durham. Programa de cunho institucional, em que se adotou a dispensa das solicitações com apreciações individuais e, por sua vez, passou-se a adotar a avaliação de desempenho coletivo. Desde a sua criação, esse instrumento de políticas visava ao fortalecimento dos programas de doutoramento no país.

Para dar autonomia às instituições e cursos de pós-graduação, a orientação política de concessão de bolsas do PDEE tinha por fim os cursos com desempenho acadêmico excelente. Além de promover e ampliar o acesso dos doutorandos às bolsas sanduíche, objetivava-se também o aperfeiçoamento e a formação do aluno com qualidade, já que havia possibilidades de trabalho nas instituições.

Outra exigência que permanece até hoje é o estabelecimento de vinculações entre centros, cursos e/ou orientadores no exterior. Com isso, esperou-se promover a vinculação dos próprios programas e de seu corpo docente com os seus colegas no exterior, dando oportunidade ao doutorando de desenvolver a sua pesquisa nos centros mais avançados do mundo da ciência. Mesmo porque esse aluno poderia ter acesso a recursos adicionais de infraestrutura e instrumental teórico-científico de ponta até então inexistente no país.

A estrutura montada para receber o PDEE fora toda adaptada da estrutura já existente do programa de doutorado-sanduíche. Havia indícios de que as bolsas sanduíche se desenvolviam com desempenho satisfatório, pois integravam uma programação que envolvia cursos de pós-graduação no país e no exterior.

No primeiro ano de sua implantação, já com uma sistemática própria de funcionamento, o PDEE distribuiu 60 bolsas em várias áreas do conhecimento. Desde a implantação do programa, a maior demanda pelas bolsas vem das áreas das Ciências Humanas e Sociais. No relatório de atividades de 1994, há registro de 27,27% de utilização das bolsas do PDEE por essa área. No início, o programa atendia basicamente a Região Sudeste, com 97,50% do total das bolsas, sendo a USP a universidade que mais enviou alunos ao exterior por meio do programa.

Em sua origem, o PDEE destinava-se apenas aos cursos chamados de cursos “A e B”, com o sistema de cotas iguais aos aplicados em programas de bolsas de demanda

social. Em 1995, o número de cotas do programa passou a ser equivalente ao número de cursos “A” existentes na instituição.

A ideia original era a de promover relações interinstitucionais. Dessa maneira, em 2000, foram estabelecidas novas regras para a cooperação institucional. Esse modelo de treinamento, que também é chamado de “doutorado-sanduíche”, tem por meta principal contribuir para o estabelecimento e/ou para a manutenção do intercâmbio científico da pós-graduação nacional. É uma modalidade de doutoramento no país, combinada com um período de estágio no exterior.

As bolsas são concedidas para a realização de um plano de atividades determinado em uma dada instituição no exterior, tendo como duração um período de quatro a doze meses. A clientela do programa é composta basicamente de alunos regularmente matriculados em cursos de doutorado no país que possuem conceitos de 4 a 7 na avaliação da Capes. O programa é institucional, pois cabe à pró-reitoria de pós-graduação apresentar e acompanhar as candidaturas junto a Capes. A seleção é feita pela própria instituição. Cada curso possui uma cota anual, que corresponde a 12 meses de bolsa; uma cota pode beneficiar até três doutorandos dos cursos habilitados; a IES pode remanejar cotas disponíveis entre os cursos habilitados. O crescimento médio anual das bolsas implantadas é da ordem de 20%, percentual verificado a partir do ano 2000. Em 2005, 603 cursos estavam habilitados a utilizarem o programa e, a partir de 2006, foram incluídos mais 310 cursos de conceito 4 na avaliação 2001-2004.

3.4 BASE DE DADOS QUALIS

Qualis é uma base de dados utilizada para a classificação dos veículos de divulgação da produção científica da pós-graduação brasileira e tem por objetivo efetuar tratamento ordenado e qualitativo da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Funciona como uma coleção de dados, externa ao Sistema de Coleta de Dados, tendo em vista o aperfeiçoamento dos indicadores que subsidiam a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Para Souza (2001), Qualis é uma base de dados de qualificação da produção científica, docente e discente, dos programas de pós-graduação, que objetiva subsidiar a avaliação conduzida pela Capes.

Segundo Paula & Souza (2002, p. 11), a base Qualis é composta pelos periódicos utilizados pelos programas *stricto sensu* para a difusão de sua produção intelectual, docente e discente, e tem como fonte primária os relatórios dos programas enviados a

Capes. Depois de relacionados por área e subárea, os periódicos são analisados e classificados conforme os critérios definidos pelas comissões de áreas.

Classificação e reclassificação

Os veículos de divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* são classificados no Qualis de cada área. A classificação no Qualis das áreas segue uma ordem de dupla entrada: a primeira entrada refere-se à geografia de circulação do veículo: internacional, nacional ou local. A segunda entrada é referente à sua qualidade: alta (A), média (B) ou baixa (C).

Sempre que há uma inclusão de novos veículos ocorre a atualização do Qualis. A atualização abrange: novos veículos citados no Coleta de Dados, mas que ainda não foram classificados, ou outros veículos não citados no Coleta de Dados.

A reclassificação de periódico no Qualis acontece quando há mudança na categoria em que o veículo foi enquadrado. Um mesmo veículo pode ter, para diferentes áreas, diferentes classificações. O mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, pode receber diferentes avaliações.

Qualquer programa de pós-graduação ou mesmo o pesquisador individual poderá identificar a qualificação de sua produção no caderno de Indicadores da Produção Intelectual.

3.4.1 Qualis da área de Educação

O Qualis da produção intelectual docente da área de Educação compõe-se de dois indicadores. O primeiro refere-se à média ponderada da produção qualificada em periódicos, livros e capítulos de livro. O segundo indicador refere-se aos artigos qualificados nos anais de eventos.

Na área de Educação, a classificação Qualis dos veículos de comunicação consta no documento de área (Capes). A classificação da natureza dos veículos é feita por meio de critérios definidos pela comissão. O trabalho de atualização do Qualis 2006 com base na Coleta de 2005 para a área de Educação foi realizado por uma comissão composta de seis professores: o representante de área, três professores indicados pela representação e três indicados pela ANPED. A comissão trabalhou com uma relação de 1.108 periódicos listados e padronizados no sistema eletrônico da Capes.

Foram adotados os seguintes critérios, entre outros:

- a) Para as revistas classificadas anteriormente, o conceito foi mantido;
- b) Para os periódicos de outras áreas, consultou-se o Qualis dessas áreas, tendo sido adotada a classificação mais diretamente ligada à área de origem. Em caso de duas ou mais áreas igualmente próximas da Educação, adotou-se a classificação mais alta;
- c) Os periódicos que ainda não estavam classificados foram investigados na internet, ISSN, IBICT, SciELO, JCR, biblioteca da USP e UNICAMP e Index como a Latindex, entre outras bases de dados. Consideraram-se a indexação, a diversidade institucional e geográfica da autoria e do corpo editorial, a circulação restrita internacional e/ou nacional com assinaturas e permutas, e o atendimento às exigências de normas e padronização.

Tabela 3 – Distribuição da classificação Qualis de Periódicos em Educação (relatórios/ Capes 2005).

CONCEITO	INTERNACIONAL	NACIONAL	LOCAL	TOTAL
A	32,9	24,8	18,9	25,2
B	27,9	31,3	28,2	29,5
C	39,2	43,9	52,9	45,3
TOTAL %	100,0	100,0	100,0	100,0
N	204	335	227	766

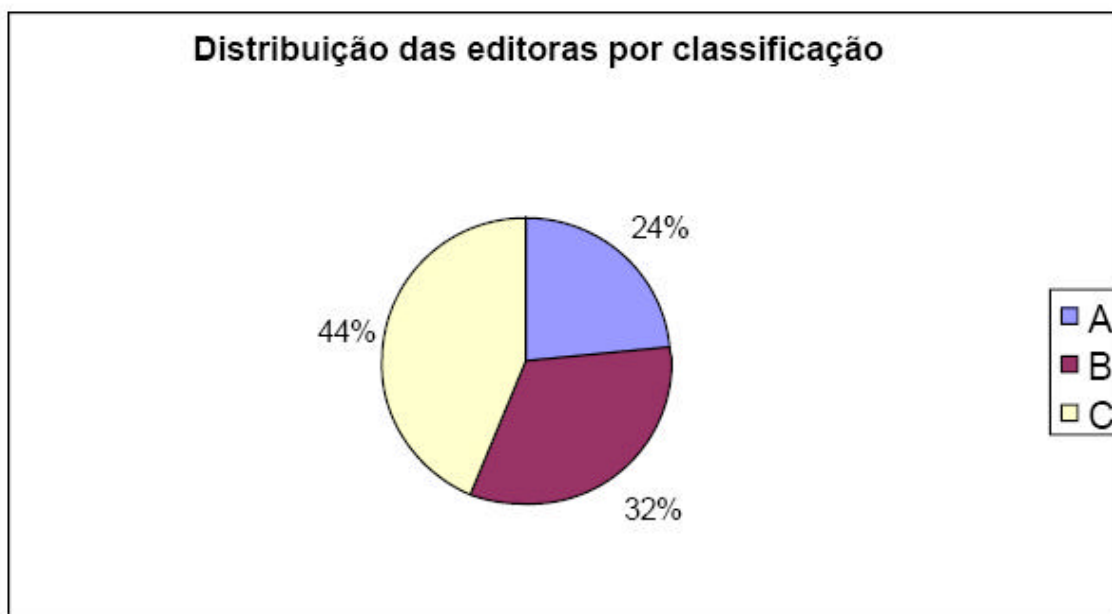
Fonte: Capes – documento de área – Educação.

A tabela 3 revela que a maior proporção dos periódicos da área de Educação é de qualidade “Local C”, representando 52,86%, de 227 periódicos do nível local de classificação. A maior proporção de periódicos classificados como qualidade nacional é de 43,88% de “Nacional C” de 335 periódicos nacionais. Os classificados como “Internacional C” representam 39,22% de 204 periódicos de nível internacional.

A classificação Qualis das editoras – livros e capítulos de livro – tem como principais critérios de avaliação a circulação, a consolidação das editoras e a tradição em publicação na área de educação. A classificação das editoras de livros e capítulos de livro foi realizada na área de Educação em caráter experimental no ano de 2004. Nesse período, a distribuição das editoras era feita em apenas dois grupos, A e B, sendo os

capítulos de livro classificados no grupo B. Em 2006, o Qualis foi aperfeiçoado. Assim, os conceitos atribuídos ao Qualis de editoras foram definidos em três grupos: A, B e C. Essa classificação considerou o tipo de editora. O grupo A abrangeu as editoras comerciais com distribuição em todo o país e as de universidades de grande porte, ambas com publicação regular na área de Educação; as editoras de entidades nacionais e internacionais reconhecidas pela área também foram incluídas nesse grupo. O grupo B abarcou as editoras de universidades de médio porte e as editoras comerciais com distribuição em todo país, mas sem publicação regular na área de Educação. As editoras incluídas no grupo C foram aquelas que publicavam livros didáticos, editoras de instituição de ensino superior não universitária e outras editoras comerciais (BRASIL, 2004a; 2007). O gráfico 1 representa o total de editoras classificadas para a área.

Gráfico 1: Editoras de livros classificadas conforme a Qualis.



Fonte: Capes – documento de área.

3.4.2 Qualis da área de Letras/Linguística

Os critérios definidos pela comissão de área para classificar a natureza dos veículos de comunicação da produção intelectual da área de Letras/Linguística no ano de 2005 referem-se à natureza dos periódicos científicos. Na classificação dos periódicos internacionais são observados: indexação internacional; corpo editorial brasileiro e estrangeiro; inserção e reconhecimento internacional dos autores; diversidade geográfica e institucional dos autores e idioma de circulação internacional da área. A comissão

também realizou a classificação dos periódicos nacionais e locais, porém com critérios diferenciados.

Foram realizadas consultas no Google e nas páginas do ISSN, CCN, IBICT, Eric, JCR e outras bases de dados. No final dos trabalhos, classificou-se 400 periódicos científicos, conforme tabela 4.

A tabela 4 indica que a maior proporção dos periódicos da área de Letras/Linguística é de qualidade “Local C”, representando 65,41% de 133 periódicos do nível local de classificação. A maior proporção de periódicos classificados como qualidade nacional é de 40,61% de “Nacional C” de 165 periódicos nacionais. Os classificados como “Internacional C” representam 50,00% de 102 periódicos de nível internacional.

Tabela 4 – Periódicos científicos classificados Qualis Letras/Linguística.

Natureza do veículo e abrangência				
CONCEITO	INTERNACIONAL	NACIONAL	LOCAL	TOTAL
A	18,6	25,5	10,5	18,8
B	31,4	33,9	24,1	30,0
C	50,0	40,6	65,4	51,2
TOTAL %	100,0	100,0	100,0	100,0
N	102	165	133	400

Fonte: Capes – documento de área.

Cabe ressaltar que a produção docente analisada nesta pesquisa, referente ao período de publicação de 1998 a 2006, considerou a versão antiga da Qualis.

Em abril de 2008 a classificação Qualis foi reestruturada pelo Conselho Técnico Científico (CTC). Além de continuar como referencial da produção intelectual, cada área do conhecimento é quem define o que considera (conceito próprio) por periódico. Somente os canais que atendam esse “conceito” são classificados. A composição do Qualis é feita por meio de oito estratos: A1 (mais elevado); A2; B1; B2; B3; B4; B5; C (com peso zero).

4 PROBLEMATIZAÇÃO

Tendo em vista as áreas de Educação e de Letras e Linguística, o problema desta pesquisa pode ser expresso pelas seguintes indagações:

Será que o período de estágio no exterior do PDEE tem contribuído para o um nível mais elevado da produção de artigos em periódicos de circulação internacional entre os docentes da pós-graduação nessas áreas no país?

Qual a influência que o estágio no exterior do PDEE exerce sobre a produção de livros e capítulos de livro dos docentes da pós-graduação em Educação?

Os elementos do problema de pesquisa acima implicam os objetivos adiante discutidos.

4.1 OBJETIVOS

a) Gerais:

Identificar e analisar possíveis efeitos do estágio no exterior sobre aspectos da produção intelectual de docentes da pós-graduação em duas áreas do conhecimento, a de Educação e a de Letras e Linguística, especialmente quanto às publicações de nível internacional, considerando os que participaram do PDEE da Capes e os que realizaram doutorado integralmente no país.

b) Específicos:

1. Identificar e descrever os tipos de publicações de docentes da pós-graduação em cada área do conhecimento selecionada, abrangendo artigos em periódicos, trabalhos em anais de eventos, livros e capítulos de livros, segundo a classificação Qualis (internacional, nacional e local) e considerando docentes que se titularam no país entre 1997 e 2006.

2. Analisar a produção de artigos em periódicos internacionais (Educação, Letras e Linguística) e a produção de livros e capítulos de livro (só para a Educação) dos docentes referidos no objetivo específico anterior, comparando os que participaram e os que não participaram do PDEE, por período de titulação e por nível de avaliação dos programas em que atuem.

3. Analisar aspectos da produção intelectual dos docentes mencionados no objetivo específico 2, comparando trajetórias de formação diferenciadas após a titulação: os que realizaram e não realizaram pós-doutorado, e os que fizeram pós-doutorado no país e no exterior.

c) Questões ilustrativas dos objetivos

1. Os docentes egressos do PDEE que publicaram artigos em periódicos internacionais são relativamente mais numerosos, em cada uma das áreas estudadas, que os professores que realizaram todo o seu doutorado no Brasil, considerando as variáveis de contexto nível de avaliação dos programas em que atuam, nível de experiência dos docentes e seu pós-doutoramento?

2. Considerando que os docentes egressos do PDEE tiveram contato com outras culturas acadêmicas, nas quais as exigências para que o docente publique trabalhos geralmente são maiores que as existentes no Brasil:

2a. a proporção de docentes egressos do PDEE que em 2006 publicou livros classificado no Qualis das editoras, na área de Educação, é maior que a dos professores não-PDEE?

2b. a proporção de docentes que se titularam pelo PDEE e que em 2006 publicou capítulos de livros classificados no Qualis das editoras da Educação é maior que a dos professores que fizeram todo seu doutorado no país?

As questões ilustrativas 2a e 2b são formuladas considerando-se as variáveis de contexto (ou de controle) referidas no item 1.

3. Os docentes egressos do PDEE estão proporcionalmente distribuídos nas universidades de todas as regiões do país? A proporção de PDEE de ambas as áreas que atuam em programas mais bem avaliados é maior que a proporção dos que atuam em programas menos bem avaliados?

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza quantitativa, utilizando técnicas de coleta, seleção, organização e análise de dados secundários. Na literatura, encontramos métodos qualitativos, bem como descritivos e quantitativos de classificação de produção científica. Na escolha do procedimento mais apropriado para estudar o fenômeno de interesse, optou-se por uma abordagem quantitativa. Conforme Richardson (1999), essa abordagem é caracterizada pela avaliação rigorosa dos elementos de coleta de informações e pelo seu tratamento por meio de técnicas estatísticas.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, o delineamento definido para este estudo segue o modelo de pesquisa *ex post facto*, tendo em vista que as análises foram feitas a partir dos relatórios de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, depositados no banco de dados da Capes, ou seja, a investigação trabalhou com dados secundários. De acordo com Gil (2006), esse delineamento é constituído das etapas em que o pesquisador passa a considerar a aplicação dos métodos que proporcionam os meios técnicos para a investigação. Para Kerlinger (1980, p. 139), os pesquisadores, quando usam seres humanos como sujeitos e estão interessados em efeitos da vida real, devem fazer pesquisas *ex post facto* simplesmente porque as variáveis independentes não são manipuláveis.

5.1 UNIVERSOS

Para a delimitação dos universos desta pesquisa foram considerados docentes integrantes do quadro permanente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em duas áreas selecionadas: Educação; Letras e Linguística,¹⁹ conforme o tipo de formação de interesse para a presente pesquisa, compreendendo dois tipos de formação: os que realizaram doutorado com estágio no exterior (PDEE) e os que seguiram o doutorado integralmente no país (não-PDEE). Cabe registrar que os docentes que realizaram

¹⁹ Composição da área de Letras e Linguística: Ciências da Linguagem; Estudos da Linguagem; Estudos da Tradução; Estudos Linguísticos; Estudos Linguísticos e Literários em Inglês; Estudos Literários; Filologia e Língua Portuguesa; Interdisciplinar Linguística Aplicada; Letras; Letras (Ciência da Literatura); Letras (Est. Comp. de Liter. de Língua Portuguesa); Letras (Inglês e Literatura Correspondente); Letras (Letras Clássicas); Letras (Letras vernáculas); Letras (Língua e Literatura Alemã); Letras (Língua e Literatura Francesa); Letras (Língua e Literatura Italiana); Letras (Língua e Literatura e Cultura Japonesa); Letras (Literatura Portuguesa); Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada); Letras e Cultura Regional; Letras e Linguística; Letras Linguagem e Identidade; Letras Linguagem e Sociedade; Letras Neolatinas; Letras Linguagem e teoria Literária; Letras Hebraica, Literatura e Cultura judaica; Língua Portuguesa; Língua, Literatura e Cultura Árabe; Linguagem e Ensino; Linguística; Linguística Aplicada; Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem; Linguística e Letras; Linguística e Língua Portuguesa; Literatura; Literatura Brasileira; Literatura e Crítica Literária; Literatura e Cultura Russa; Literatura e Diversidade Cultural; Literatura e Interculturalidade; Teoria e História literária; Teoria literária; Teoria Literária e Crítica da Cultura.

doutorado pleno no exterior foram excluídos desta pesquisa, visto que o foco deste estudo é o programa de doutorado no país, com e sem estágio no exterior. Adiante, na seção sobre a seleção das áreas, discutiremos sobre as escolhas das áreas.

5.2 VARIÁVEIS

Variáveis dependentes: no presente trabalho, as variáveis dependentes estão baseadas em artigos publicados em periódicos de circulação internacional, em livros, e capítulos de livro publicados. Assim, as variáveis dependentes desta pesquisa são:

Publicou ou não publicou artigos em periódicos de circulação internacional, entre 1998 e 2006: a principal variável dependente deste estudo é se o docente publicou ou não publicou²⁰ algum artigo em periódico internacional. Esta variável foi elaborada considerando-se, para cada docente, o somatório de seus artigos internacionais, classificados conforme o Qualis A, B e C e publicados no período de 1998 até 2006. São dois os valores atribuídos a esta variável: zero artigo para “não publicou” e para os valores de um artigo ou mais, “publicou”.

Tendo em vista que grande parte dos docentes pesquisados não havia publicado pelo menos um artigo em periódico internacional, optou-se por essa metodologia de construção da variável, descartando o uso da média. A opção pela variável publicou/não publicou, em vez da média de artigos publicados, tenciona evitar distorções, já que a média é muito afetada por valores extremos.

Publicou ou não publicou livros na área de Educação em 2006: Os valores atribuídos para essa variável foram de zero livro para “não publicou” e, para um livro ou mais, “publicou”. De maneira análoga ao veículo de comunicação anterior, para a maioria dos docentes da área de Educação não havia livro publicado no ano de 2006, por isso também se utilizou esse tipo de variável. Essa variável foi elaborada tendo em vista a produção de livros classificados conforme o Qualis das editoras, A, B e C, de cada docente pesquisado na área de Educação.

Índice ponderado de capítulos de livro²¹ – área de Educação em 2006: essa variável representa os capítulos de livro publicados pelos docentes durante o ano de 2006, em livros classificados pelo Qualis das editoras. Esse Qualis possui três grupos, A,

²⁰ “publicou ou não publicou”: é o número de artigos em periódicos de circulação internacional, classificados conforme a Qualis internacional A, B e C, publicados pelos docentes, dentro do período de 1998 a 2006, bem como o número de livros publicados durante o ano de 2006, classificados de acordo com o Qualis das editoras (A, B e C).

²¹ Índice ponderado de capítulos de livro é a somatória dos capítulos de livro de cada docente multiplicada pelos pesos 9, 7 e 3, dividido pela soma dos respectivos pesos.

B e C. Foram atribuídos pesos diferentes para cada capítulo publicado, dependendo da editora que publicou o livro em que o capítulo estava inserido. Os pesos foram indicados no documento de área da avaliação da Capes, a saber: para os capítulos em livros da área de Educação classificados no grupo A, o peso adotado foi de 9 pontos; no grupo B utilizou-se o peso 7; no grupo C, peso 3.

Nesse tipo de canal de comunicação – capítulos de livro – diferentemente dos outros veículos anteriores, cerca de 70% dos docentes da área de Educação publicaram capítulos de livro no ano de 2006. Por essa razão, a variável anterior utilizada para os artigos em periódicos internacionais e para os livros, publicou/não publicou, não se aplica aos capítulos de livro. Nesse caso, a média do índice ponderado é a medida mais adequada, considerando que a maioria dos docentes teve esse tipo de produção acadêmica.

Variável independente: tipo de formação do docente (PDEE e não-PDEE).

PDEE: Programa de Doutorado feito no Brasil, porém com um período de 4 a 12 meses de estágio no Exterior;

Não-PDEE: Programa de Doutorado realizado integralmente no Brasil.

De acordo com Rea e Parker (2002, p. 166), “a variável independente é o agente de mudança, ou a variável que procura explicar mudanças na variável dependente.”

Variáveis de controle ou de contexto: a produção acadêmica dos docentes da pós-graduação depende do contexto em que o programa está inserido, do nível de experiência do docente e da continuidade ou não de seu treinamento pós-graduado. Assim, nesta pesquisa, o curso de pós-doutorado no país ou no exterior, o nível de experiência do docente e o nível de avaliação dos programas podem ter influência sobre os resultados da produção intelectual desses docentes.

Um treinamento pós-doutoral, além de permitir novos conhecimentos, pode proporcionar contato com outros ambientes acadêmicos, nos quais podem surgir novos projetos ou outras motivações para a atividade acadêmica do professor e isso pode influir também no nível de publicação do professor.

O nível de avaliação do programa em que o docente atua é um dos aspectos mais relevantes, já que para a Capes um dos itens mais valorizados em um programa de pós-graduação é o nível de publicação dos docentes do quadro permanente dos programas. Por isso, se o programa é bem avaliado, entre outras razões, supõe-se que há também um nível expressivo de produção intelectual docente, especialmente no plano internacional.

O nível de experiência na atividade acadêmica tem relevância, porque, quanto mais experiência profissional o docente adquire, mais atividades relacionadas à sua vida acadêmica seriam desenvolvidas. De acordo com Matos e Velloso (2002), as variações que normalmente acontecem no ambiente da pós-graduação – como os recursos físicos e humanos, entre outras – podem influir no desempenho acadêmico dos professores. Para esses autores, trabalhos acadêmicos realizados de maneira análoga, porém desenvolvidos em contextos diferenciados, geralmente levam a resultados diversos. Um bom exemplo dessa afirmação é o tipo de publicação do docente em relação à sua experiência profissional. A produção de um recém-doutor é mais interligada à sua tese de doutoramento que aos projetos que estão sendo desenvolvidos no programa em que atua, enquanto que a produção de um doutor que está há mais tempo inserido na atividade acadêmica, tende a ser mais voltada para os projetos do programa em que atua (p. 46).

As variáveis de controle (ou de contexto) da pesquisa são:

Nível de experiência do docente: docentes juniores são os que possuem menor experiência de vida acadêmica, titulados no período de 2002 a 2006; docentes seniores são os que possuem maior experiência de vida acadêmica, titulados durante o período de 1998 a 2001. Conforme Matos & Velloso (2002, p. 47), “não é adequado comparar estilos de atuação acadêmica de jovens doutores, titulados há relativamente pouco tempo, com os pesquisadores seniores, com larga experiência profissional”. Segundo os autores, a homogeneização tem por finalidade obter resultados comparáveis entre si, tendo em vista que as comparações devem ser feitas para grupos e contextos semelhantes; o estilo das atividades acadêmicas de um recém-doutor geralmente difere daqueles doutores mais experientes, que estão engajados no ambiente de pesquisa por um período de tempo maior.

Nível de avaliação dos programas: conforme a avaliação da Capes, um programa de pós-graduação que possui mestrado e doutorado tem sua menor avaliação na nota 4 e a maior avaliação é a nota 7. Já um programa que só tem mestrado conta com as notas 3 para a menor avaliação e 5 para a maior avaliação. Nesta pesquisa, os programas intitulados como “menor avaliação” possuem notas 3 e 4; os programas denominados como “maior avaliação” têm notas 5, 6 e 7.

(O docente) Fez ou não fez pós-doutorado: fez pós-doutorado – formação adicional de alguns docentes que, após terem realizado o doutoramento, fizeram algum treinamento pós-doutoral; não fez – docentes somente com formação doutoral.

Local de realização do pós-doutorado: país – realização do treinamento pós-doutoral no Brasil; exterior – realização do treinamento pós-doutoral em outros países.

Cabe ressaltar que para os docentes que terminaram os seus cursos entre 2005 e 2006 o período de 1 a 2 anos após a titulação é relativamente curto para efeito de contabilização de suas publicações, considerando-se os padrões usuais de análise de produção científica. Entretanto, isso não distorce os resultados, porque afeta tanto os egressos do PDEE quanto os que fizeram doutorado integral no país.

5.3 LEVANTAMENTO PRELIMINAR

Na fase inicial da pesquisa, foram feitos levantamentos de dados preliminares quanto a possíveis áreas, sujeitos e programas, no Setor de Acompanhamento de Bolsas no Exterior da Capes, durante o primeiro semestre de 2007. No banco de dados do sistema de acompanhamento de bolsas no exterior da Capes (SAC – EXTERIOR), no período de 1997 a 2006, os ex-bolsistas do PDEE que haviam sido doutorandos de programas que enviaram mais de 10 bolsistas para realizar o estágio no exterior e que, na ocasião do levantamento, mantiveram vínculo permanente com uma IES (docentes da graduação e da pós-graduação) correspondiam a 521 professores, como indicado na Tabela 5.

Tabela 5 – Docentes atuando na graduação e pós-graduação, egressos do PDEE, titulados entre 1997 a 2006.

Área	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total	
											N	%
C. Biológica	5	11	8	5	6	2	1	-	1	2	41	7,9
C. Terra	2	8	6	4	3	-	3	-	1	3	30	5,8
C. Computação	1	2	3	2	1	2	1	1	3	-	16	3,0
Direito	1	1	1	1	2	1	-	5	2	7	21	4,0
Educação	5	5	9	9	4	8	9	5	7	15	76	14,6
Engenharias	4	4	8	6	1	2	1	-	2	2	30	5,8
História	4	2	4	7	4	4	7	5	1	3	41	7,9
Letras/Linguística	6	5	10	13	8	11	11	8	30	25	127	24,4
Psicologia	3	1	4	4	2	6	1	1	4	7	33	6,3
Saúde*	12	6	9	4	3	4	7	7	8	13	73	14,0
Sociologia	3	4	2	2	2	6	4	2	4	4	33	6,3
Total	46	49	64	57	36	46	45	34	63	81	521	100

Fonte: Capes/ SAC exterior²²

Nota: * Composição da Área de Ciência da Saúde: Enfermagem; Educação Física; Farmácia; Fisioterapia; Nutrição; Medicina; Odontologia; Saúde Coletiva

No levantamento preliminar feito na documentação do “doutorado-sanduíche”, observou-se que nos primeiros anos de funcionamento do programa havia poucos docentes permanentes concentrados em uma mesma área do conhecimento. O PDEE começou suas atividades na primeira metade da década de 1990. Nos seus anos iniciais, o número de bolsistas era muito reduzido. Assim, no presente projeto decidiu-se considerar os que se titularam a partir de 1997. Ademais, outro elemento importante identificado no levantamento preliminar foi o de que a maioria dos docentes egressos do programa estava atuando apenas na graduação. Os professores que atuam somente na graduação foram excluídos desta pesquisa, tendo em vista que os dados disponíveis na Capes sobre a produção intelectual de docentes referem-se aos professores da pós-graduação. Os dados da tabela 5 foram úteis para a identificação das áreas com as

²² SAC/Exterior: Banco de dados - Sistema de Acompanhamento de Bolsas no Exterior.

maiores proporções de ex-PDEE, contribuindo para a escolha das áreas a serem estudadas na pesquisa.

5.4 SELEÇÃO DAS ÁREAS

Na escolha das áreas para a realização do presente estudo, nos deparamos com algumas limitações. Primeiro, no levantamento preliminar já mencionado, constatou-se que a maioria dos egressos do PDEE atuava no ensino da graduação e, por conseguinte, o número de PDEE seria bastante reduzido, já que apenas os docentes que atuavam na pós-graduação *stricto sensu* seriam de interesse para essa pesquisa.

As áreas escolhidas deveriam permitir alcançar o principal objetivo do presente estudo: identificar e analisar possíveis efeitos do estágio no exterior (PDEE) sobre a produção de artigos em periódicos internacionais.

De início pensou-se em escolher entre áreas mais voltadas para a comunidade acadêmica internacional, como, por exemplo, as áreas das Engenharias, da Física e da Biologia.

No entanto, constatou-se que nessas áreas não havia número de casos de PDEE suficientes para a realização do estudo. Os PDEE que atuam na pós-graduação nessas áreas eram pouco numerosos, como já sugeririam os dados preliminares da tabela 5.

Uma segunda escolha seria a área da Saúde, já que havia razoável número de egressos do PDEE em atividades de ensino pós-graduado. Mas, em cada um dos cursos que compõe essa grande área (Enfermagem; Educação Física; Farmácia; Fisioterapia; Nutrição; Medicina; Odontologia e Saúde Coletiva), o número de casos também seria insuficiente para as análises que se pretendia realizar.

Dissemos que eram insuficientes porque a finalidade desta pesquisa era traçar um estudo comparativo entre dois tipos de formação (PDEE e não-PDEE) e, nas comparações desejadas, pretendia-se utilizar as diversas variáveis de controle já mencionadas (nível de avaliação, nível de experiência, se o docente fez ou não fez pós-doutoramento, se fez no país ou no exterior). Inicialmente, desejava-se usar todas essas variáveis simultaneamente, conforme ilustrado no quadro 1.

A fim de que tivéssemos um número satisfatório de casos de PDEE em cada subgrupo, o número total de ex-bolsistas também deveria ser expressivo. Caso o total não fosse expressivo, havia o risco de termos um diminuto número de casos em cada subgrupo, os quais seriam insuficientes para se chegar a conclusões confiáveis.

Na tabela ilustrada pelo quadro 1, a variável dependente tem duas categorias (publicou/não publicou); a variável independente, também duas (PDEE e não-PDEE). Se todas as variáveis de controle fossem utilizadas simultaneamente, como é desejável, na mencionada tabela teríamos 48 células (24 linhas e duas colunas, sem contar com a coluna “Total”), das quais 24 são de dados referentes aos PDEE. Se numa determinada área do conhecimento pudéssemos contar com 72 PDEE atuando na pós-graduação em todo o país, teríamos a diminuta média de 3 casos em cada célula. Daí a importância de ter uma razoável quantidade de PDEE. Adiante a discussão da questão será retomada.

Quadro 1 – Tabela vazia ilustrando os subgrupos de sujeitos, utilizando todas as variáveis de contexto simultaneamente.

Nível de avaliação	Nível de experiência	Pós-doutorado		Tipo de formação	Publicou	Não-publicou	Total (%)
Menor avaliação	Júnior	Fez	País	PDEE			
				Não-PDEE			
		Fez	Exterior	PDEE			
				Não-PDEE			
		Não-fez		PDEE			
				Não-PDEE			
	Sênior	Fez	País	PDEE			
				Não-PDEE			
		Fez	Exterior	PDEE			
				Não-PDEE			
		Não-fez		PDEE			
				Não-PDEE			
Maior avaliação	Júnior	Fez	País	PDEE			
				Não-PDEE			
		Fez	Exterior	PDEE			
				Não-PDEE			
		Não-fez		PDEE			
				Não-PDEE			
	Sênior	Fez	País	PDEE			
				Não-PDEE			
		Fez	Exterior	PDEE			
				Não-PDEE			
		Não-fez		PDEE			
				Não-PDEE			

Dessa forma, a alternativa foi selecionar áreas com número razoável de sujeitos para compor o banco de dados desta pesquisa, mesmo que fossem áreas mais voltadas para a comunidade acadêmica nacional, como Educação e como Letras e Linguística. A área de Letras e Linguística atendia esse critério de seleção, pois era a área que mais

tinha enviado docentes para a realização do estágio no exterior. No entanto, desde o início da pesquisa, já se sabia que seria um desafio para este estudo agregar uma multiplicidade de subáreas em um mesmo grupo de análise – por exemplo, estudos da linguagem, tradução, linguísticos, literários, filologia, letras, interdisciplinar, entre outras. A área de Educação era a segunda em termos (numéricos) de ex-bolsistas do PDEE. Assim, foram selecionados os cursos de pós-graduação das áreas de Educação e os de Letras e Linguística. Além de serem as áreas que mais têm recebido bolsas para a realização do estágio no exterior, são as que possuem as maiores proporções de egressos do PDEE engajados nas atividades de docência da pós-graduação.

Nesta pesquisa foram utilizados dados dos relatórios de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* referentes às publicações dos docentes, contidos no banco de dados da Capes. Para a análise dos possíveis efeitos do estágio no exterior sobre a produção científica dos docentes da pós-graduação das áreas de Educação, Letras e Linguística, optou-se pela classificação dos sujeitos em grupos com características semelhantes ou aproximadas, conforme se discute a seguir.

5.5 ETAPAS DA EXTRAÇÃO DOS DADOS

Nesta pesquisa, a captação dos dados deu-se em duas fontes: no banco de dados da Capes e no Currículo Lattes (CNPq). Os elementos referentes à produção acadêmica, disponíveis nos dados da avaliação da pós-graduação, estavam localizados nos chamados “Cadernos de Indicadores” da Capes e foram extraídos das informações contidas nos itens “Docente Produção” (DP) e “Produção Bibliográfica” (PB). O setor de informática da Capes, mediante solicitação específica, forneceu planilha em Excel com esses dados e com outras informações pertinentes, a saber: nomes das editoras especializadas em publicações na área de Educação; CPF dos docentes pesquisados, bem como os códigos dos respectivos programas em que atuam, entre outros.

Foi necessário consultar também o Currículo Lattes – CNPq. Essa consulta objetivou saber se o docente fez algum pós-doutorado e, em caso positivo, checar o local onde foi realizado o pós-doutorado. A seleção dos sujeitos que possuem pós-doutorado e, por sua vez, a identificação da localidade de realização do treinamento, constituíram etapas importantes para obter informações necessárias para futuras comparações, de acordo com os objetivos específicos da presente pesquisa.

Em pesquisa anterior sobre a formação, no país e no exterior, de docentes da pós-graduação de quatro áreas do conhecimento, constataram-se inexatidões quanto aos

dados sobre a realização de pós-doutorado. Aquela pesquisa verificou que os dados sobre a realização de pós-doutorado, constantes dos relatórios de avaliação enviados pelos programas a Capes, não coincidiam com as informações fornecidas pelos docentes nos questionários que lhes foram enviados. As comparações feitas entre os dados dos relatórios de avaliação e as respostas aos questionários, conforme Matos e Velloso (2002) indicam que provavelmente muitos docentes informavam, nestes relatórios, apenas se haviam ou não feito pós-doutorado no período referente ao próprio relatório, em vez de dizer se haviam ou não realizado algum pós-doutorado após a titulação como doutor. Assim, além das informações obtidas no banco de dados da Capes, foi necessário consultar o Currículo Lattes dos docentes das áreas de Educação e de Letras/Linguística, incluídos na presente pesquisa. Nos respectivos currículos foi identificado se os docentes realizaram ou não algum pós-doutorado e, em caso positivo, se no Brasil ou no exterior.

As outras informações oriundas da Capes, para cada professor ou programa, foram alcançadas mediante buscas realizadas a partir dos registros da agência. Para cada docente, foram digitadas essas informações, complementando os dados das planilhas eletrônicas fornecidas pelo setor de informática da agência.

Na avaliação da Capes do triênio 2004-2006 foi elaborado um Qualis para livros e capítulos, uma vez que o veículo de divulgação mais utilizado para esta área é o livro.

Essa classificação Qualis de livros tem sido feita diretamente nos chamados cadernos de indicadores para a avaliação dos programas pelos representantes de áreas, mas, com a divulgação dessa classificação feita intra-área. Em razão disso, foi necessária a elaboração de um arquivo com toda essa produção classificada conforme o Qualis das editoras, a fim de podermos analisar todos os livros e capítulos de livro de acordo com a classificação Qualis da área para o ano de 2006. O primeiro passo para a elaboração do arquivo foi identificar todas as editoras classificadas nesse projeto pioneiro da área da Educação, disponíveis no sítio da Capes/Qualis.

De posse desses dados, o setor de informática da Capes realizou o cruzamento das editoras com a produção em 2006 de livros e capítulos dos professores pesquisados. Esse processo foi feito a partir do CPF dos docentes, gerando assim uma lista de professores com as produções de livros e capítulos e suas respectivas editoras. Depois de realizado o cruzamento, selecionamos todas as editoras dos grupos A, B e C, descartando as impróprias, que não se enquadravam em algum desses conceitos. Por fim, pôde-se contabilizar para cada docente o total de livros e capítulos de livro conforme o Qualis das editoras.

5.6 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Para efeito de comparações entre as publicações no exterior de docentes egressos do PDEE (doutorado-sanduíche) com a produção acadêmica dos docentes egressos de programas de doutoramento integral no país (sem estágio no exterior), cada universo desta pesquisa foi dividido em dois grupos que, por sua vez, foram subdivididos: o primeiro considerou o nível de avaliação do programa de origem do docente e o segundo grupo observou o período de titulação.

Foram dois os grupos formados sob a perspectiva dos níveis de avaliação da Capes, para os programas em que atuavam os sujeitos desta pesquisa. O primeiro, denominado “menor avaliação”, compõe-se de docentes atuando em programas avaliados com rotas 3 e 4. Por sua vez, o segundo grupo por nível de avaliação, intitulado “maior avaliação”, é integrado pelos docentes que atuam em programas com notas 5, 6 e 7 (Tabela 6).

Tabela 6 - Universos da pesquisa: distribuição dos docentes da pós-graduação *stricto sensu* das áreas de Educação e de Letras e Linguística, titulados entre 1997 e 2006, por tipo de formação e nível de avaliação do programa (%)

Área	Tipo de formação	Níveis de avaliação		Totais	
		Menor avaliação	Maior avaliação		
Educação	PDEE	3,4	7,2	4,5	
		55,0	45,0	100,0	
	Não-PDEE	96,6	92,8	95,5	
		72,9	27,1	100,0	
Totais da área	% colunas	100,0	100,0	100,0	
	% linhas		72,1	27,9	100,0
	N	644	249	893	
Letras e Linguística	PDEE	7,3	8,6	7,8	
		57,6	42,4	100,0	
	Não-PDEE	92,7	91,4	92,2	
		61,9	38,1	100,0	
Totais da área	% colunas	100,0	100,0	100,0	
	% linhas		61,6	38,4	100,0
	N	467	291	758	

Fonte: Microdados /SAC/Exterior/Capes

Os dados da tabela 6 permitem conhecer mais de perto os universos de nossa pesquisa. Inicialmente os dados são tratados para a área de Educação. Nesta área, a maioria dos egressos do PDEE (55%) atua em programas menos bem avaliados. No entanto, desde que o PDEE foi criado, os programas mais conceituados (com notas 6 e 7), foram os que mais disponibilizaram doutorandos para o estágio no exterior, uma vez que até dezembro de 2005 o PDEE era específico para programas com esses níveis de avaliação.

Cabe então perguntar: por que, então, a grande maioria dos ex-bolsistas PDEE fez sua formação doutoral em programas *mais* bem avaliados porém, depois de titulados, já docentes da pós-graduação, vincularam-se majoritariamente (55%) a programas *menos* bem avaliados? Por quê? Depois de titulados, vários ex-bolsistas PDEE, obtendo seu título, retornaram às suas universidades de origem? Ou permaneceram na universidade onde se titularam, atuando somente na graduação?

Uma hipótese que poderíamos levantar é que talvez muitos dos antigos bolsistas PDEE teriam deixado a universidade onde estudaram no doutorado, mais tarde encontrando trabalho noutra instituição, cujo programa de pós não teria o mesmo nível de avaliação. Nessa perspectiva, os bons programas estariam provendo PDEE para outros programas, ainda em amadurecimento.

Uma outra hipótese considerada, como já foi apontado, é a de que boa parte dos ex-PDEE atuam apenas na graduação (talvez pela inexistência de vagas na pós, ou outro motivo). Assim, é possível que muitos ex-bolsistas PDEE continuem atuando nas universidades em que se titularam, cujos programas de pós são bem conceituados. Mas seus nomes não aparecem nos relatórios de avaliação da pós-graduação pela Capes e, assim, não constam dos dados da tabela 6.

Continuamos sem saber por que a maioria dos ex-bolsistas PDEE, geralmente oriundos de programas *bem* avaliados, quando se vinculam à pós-graduação atuam sobretudo em programas *menos bem* avaliados. Mudaram de programa e de universidade, depois de titulados? Ou, permanecendo na mesma universidade em que se formaram, concentraram suas atividades acadêmicas no nível da graduação (sem, no entanto, abandonar a pesquisa); não sendo, portanto registrados entre os docentes dos programas de pós bem avaliados. Os dados de nosso estudo não permitem responder às perguntas e esperamos que futuros estudos possam obter respostas adequadas.

Cumpramos ainda registrar que a proporção de egressos do PDEE é pequena, no conjunto. No total dos docentes considerados na Educação, apenas 4,5% são ex-bolsistas PDEE (coluna "Totais", registro na célula no canto esquerdo, sem itálico). Lendo

os dados nas linhas, cabe também anotar que os PDEE estão relativamente mais presentes nos programas bem avaliados que os não-PDEE. De todos os PDEE da Educação que são docentes na pós nessa área, 45% atuam em programas de bom a excelente padrão. Já entre os não-PDEE, a proporção correspondente é bem menor, de 27% (em ambos os casos, registros nas células no canto direito, também em itálico).

Esses dados da mera distribuição dos PDDE e não-PDEE nos programas mais bem avaliados da Educação já seriam um prenúncio de diferenças em publicações internacionais, segundo o tipo de formação? Como se sabe, conforme os critérios de avaliação adotados pelos comitês da Capes, nos termos negociados das orientações dessa agência, artigos publicados em revistas de padrão internacional contam muitos pontos para a boa classificação de cada programa na avaliação da Capes.

Por que há proporcionalmente mais ex-PDEE (45%) que não-PDEE (27%) nos programas mais bem avaliados da Educação? Será que é porque aqueles contribuem mais, no plano internacional, para a melhor avaliação de seus respectivos programas? Ou são outros os fatores que explicariam a distribuição observada? O capítulo de resultados poderá responder a algumas dessas perguntas.

Passemos agora aos dados da área de Letras e Linguística (ainda na tabela 6). Comparando a distribuição dos dois tipos de formação por nível de avaliação dos programas constatou-se que as diferenças são pequenas. Esses dados revelam que, entre os PDEE, 42% atuam em programas mais bem avaliados, enquanto 58% atuam em programas menos bem avaliados. Proporções semelhantes foram encontradas para os docentes não-PDEE de 38% e 62%, respectivamente.

Uma questão a ser levantada diz respeito à composição da área de Letras e Linguística, pois como se sabe essa área se compõe de diversas áreas e subáreas. Há mais docentes que atuam em programas voltados para o contexto nacional que docentes atuando em programas voltados para o ambiente internacional? Sendo assim, a variável tipo de formação não deveria influenciar os resultados apurados?

De maneira análoga à Educação, cabe perguntar: por que a maioria dos ex-bolsistas PDEE fez sua formação doutoral em programas *mais* bem avaliados e depois de titulados, já docentes da pós-graduação, vincularam-se majoritariamente (58%) a programas *menos* bem avaliados? Depois de titulados, vários ex-bolsistas PDEE, obtendo seu título, retornaram às suas universidades de origem? Ou permaneceram na universidade onde se titularam, atuando só na graduação?

Interessava-nos saber se os professores mudaram de programa e de universidade, depois de titulados. Ou, permanecendo na mesma universidade em que se formaram,

concentraram suas atividades acadêmicas no nível da graduação (sem, no entanto, abandonar a pesquisa)? Os dados de nosso estudo não permitem responder às perguntas e esperamos que futuros estudos possam obter respostas adequadas.

5.7 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após classificação dos sujeitos desta pesquisa, foram definidos os níveis de análises, bem como os objetos que teriam prioridade nessas análises, diante do pouco tempo que restava para a finalização dos trabalhos.

No que tange à apreciação da qualidade da produção intelectual de cada docente, os indicadores de classificação de qualidade e abrangência seguiram os definidos pelo sistema Qualis. Na área de Letras e Linguística, as análises foram apenas para os artigos publicados em periódicos internacionais, para os quais a classificação Qualis se aplica – no período analisado não havia livros da área classificados pelo Qualis. Para a área de Educação, além de serem considerados, para efeito de análise, os artigos em periódicos internacionais conforme a classificação Qualis, optou-se também por analisar a produção de livros e capítulos de livro para o ano de 2006 conforme o Qualis das editoras.

Para as análises dos resultados sobre os artigos em periódicos internacionais e sobre livros publicados, não foi adotado qualquer tipo de teste estatístico, tendo em vista que os dados desta pesquisa se referem aos universos dos docentes selecionados em cada área. Em vez de testes estatísticos, foram consideradas como diferenças aceitáveis, isto é, como diferenças expressivas, as que fossem iguais ou maiores que dez pontos percentuais. Nesses dois tipos canais de comunicação utilizou-se a variável “publicou ou não publicou” (pelo menos um artigo ou pelo menos um livro, conforme o caso).

Quanto à discussão dos resultados dos capítulos de livro, foi pertinente adotar uma contabilização diferenciada da elaborada para os livros, optando-se então pela elaboração de um índice ponderado de capítulos, atribuindo os mesmos pesos informados no documento de área da Educação. O instrumento de análise utilizado para esse veículo de comunicação é a “média”. A opção pelo uso da média para a análise dos dados deve-se à sua facilidade de cálculo e à sua importância como medida de tendência central da distribuição dos níveis do índice. Assim, os resultados das análises comparativas da produção de capítulos de livro foram feitos pelas médias ponderadas.

Consideram-se como diferenças expressivas entre médias aquelas iguais ou superiores a 10%.

Outro fator que deve ser levado em conta nesta pesquisa é o número de casos dentro de cada variável de controle. Com efeito, somente foram considerados os resultados que se referiram a dez sujeitos ou mais.

Por fim, os dados desta pesquisa foram processados por meio do *software* SPSS – Statistical Package for the Social Sciences. E as tabelas geradas foram em seguida transportadas para uma planilha do programa Microsoft Excel.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar e analisar os possíveis efeitos que o estágio no exterior do PDEE poderia ter sobre a produção intelectual de nível internacional de docentes da pós-graduação *stricto sensu*. Os dois universos estudados são constituídos pelos docentes do quadro permanente dos programas de pós-graduação no país, nas áreas de Educação e de Letras e Linguística, que se doutoraram pelo PDEE (com estágio no exterior) ou que obtiveram seu título de doutor mediante formação integralmente realizada no Brasil. O período de titulação dos docentes e das publicações analisadas abrange os anos de 1997 até 2006.

Inicialmente os dados são tratados para a área de Educação. Em seguida, os dados da área de Letras e Linguística também são analisados.

Os resultados desta pesquisa são apresentados em dois conjuntos de tabelas. O primeiro conjunto contém as características gerais das populações estudadas. Nele, os dados são tratados de forma descritiva, buscando alcançar o primeiro objetivo específico desta pesquisa. São apresentadas tabelas para as duas áreas do conhecimento, Educação e Letras/Linguística, tratando da distribuição dos docentes por tipo de formação (PDEE e não-PDEE) e por IES, por tipo de programa (mestrado, mestrado/doutorado), por nível de avaliação (maior e menor), por nível de experiência do docente (júnior e sênior), se o docente fez ou não pós-doutoramento, e por local do pós-doutorado (se no país ou no exterior).

No segundo conjunto, os resultados são tratados de forma analítica. Dessa forma, nessa segunda parte, para cada área analisada há cruzamentos com a principal variável dependente da pesquisa, que indica se o professor publicou ou não pelo menos um artigo em periódico de circulação internacional, de acordo com o Qualis de cada área estudada. A variável independente considerada é o tipo de formação no doutorado, se no programa PDEE (com estágio no exterior) ou em doutorado realizado integralmente no país. Nessas tabelas também são introduzidas outras variáveis, as chamadas variáveis de contexto ou de controle: nível de experiência do docente, nível de avaliação do programa, fez ou não fez pós-doutorado, bem como o local de realização do pós-doutorado, caso o docente tenha realizado um.

No primeiro bloco de cruzamentos, para ambas as áreas, as tabelas apresentadas têm três variáveis: a variável dependente, a variável independente e uma variável de controle/contexto. No primeiro cruzamento, a variável de controle é o nível de experiência. No segundo cruzamento, além das duas variáveis básicas, aquela variável

é substituída pelo nível de avaliação dos programas. No terceiro cruzamento, a variável de controle/contexto é se fez ou não pós-doutorado. Por fim, para esse nível de cruzamento, a quarta variável de controle passa a ser o local de realização do pós-doutoramento, se no país ou no exterior.

No segundo bloco de cruzamentos, as duas tabelas portam quatro variáveis. Além das duas variáveis básicas, há também duas variáveis de controle ou de contexto. As duas variáveis de controle (contexto) da primeira tabela são o nível de experiência e o nível de avaliação. A segunda tabela deste nível de análise teria também duas variáveis de controle, se fez ou não fez pós-doutorado, e, se fez, o local do pós-doutoramento – país ou exterior. Mas como esta última variável só existe para quem fez um pós-doutorado, seus resultados já foram apresentados no primeiro bloco.

A principal razão pela qual as variáveis de controle (contexto) vão sendo gradualmente introduzidas nos cruzamentos é porque deve ser considerado o número de casos. Como poderá ser identificado nas tabelas apresentadas adiante, alguns grupos de docentes são muito pequenos. Por exemplo: entre os docentes que se titularam pelo PDEE e fizeram pós-doutorado, há apenas seis professores. Entendemos que nessa situação, a dos docentes que fizeram pós-doutorado, conforme mencionado no capítulo de metodologia, não se deve considerar os dados da comparação entre titulação pelo PDEE e titulação em doutorado integral no país, pois na categoria PDEE existe um número diminuto de sujeitos. Por esses motivos, cremos que na presente pesquisa devemos tomar em conta os resultados que correspondam a um número mínimo de dez docentes em cada categoria da variável independente, PDEE e não-PDEE; neste trabalho, iremos considerar como válidos os dados que atendam a esse critério. Assim, a introdução passo a passo de variáveis de controle nos cruzamentos permite que seus possíveis efeitos, se existentes, sejam mais bem percebidos.

A segunda parte da análise segue os mesmos tipos de tabelas descritos acima. Nessa parte, por limitação de tempo, somente analisaremos a produção de livros e capítulos de livro do ano de 2006 para a área de Educação. Para tanto, considerou-se a classificação Qualis das editoras, conforme documento de área da Educação, para os livros e capítulos publicados.

Como foi discutido no capítulo da metodologia, não é feito qualquer tipo de teste estatístico, tendo em vista que os dados desta pesquisa se referem ao universo dos docentes de cada área. Em vez de testes estatísticos, são consideradas como diferenças aceitáveis, isto é, como diferenças expressivas, as que sejam iguais ou maiores que dez pontos percentuais, conforme anteriormente se indicou. Nas análises

de capítulos de livro (Educação), são consideradas como diferenças expressivas entre as médias aquelas iguais ou superiores a 10%.

6.1 CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESTUDADA

Nesta parte da análise, os resultados obtidos são apresentados em tabelas com as características das populações estudadas que são relevantes para os objetivos da pesquisa. Dos 72 programas de pós-graduação na área de Educação (tabela 7), os egressos do PDEE encontram-se concentrados em apenas 20 (correspondendo a 28% do total). Todas as IES com PDEE são universidades, sendo a maioria federal, uma privada confessional (PUC-SP) e três estaduais (USP, UEM e UEPA).

Quatro universidades de grande porte (UFBA, UFF, UFRGS e UFMG) concentram 35% do grupo de ex-bolsistas do PDEE, e em uma de menor porte (UFRN) atuam 10% dos doutores que participaram do programa. Assim, apenas cinco IES concentram quase metade dos docentes ex-PDEE que atuam na pós-graduação em Educação.

Por outro lado, as universidades em que atuam os professores egressos do PDEE distribuem-se pelas cinco regiões geoeconômicas do país. Nas universidades em que atuam os PDEE, estes, somados aos professores que realizaram seu doutoramento integralmente no país correspondem a 60% do corpo docente da pós na área, excluídos os que realizaram um doutorado pleno no exterior (coluna "Total"). Logo, a maior parte dos professores da pós-graduação em Educação – sem contar os que se doutoraram no exterior - atua em programas nos quais os ex-bolsistas do PDEE também participam.

Tabela 7 – Distribuição dos docentes da pós-graduação em Educação, por IES e tipo de formação (%)

IES (N=72)	Tipo de formação		Total
	PDEE (N=20)	Não-PDEE (N=72)	
FUFSE	2,5	1,2	1,2
FURG	5,0	1,2	1,3
PUC/SP	2,5	0,9	1,0
UEM	2,5	1,4	1,5
UEPA	2,5	1,4	1,5
UFBA	7,5	2,1	2,4
UFC	5,0	2,3	2,5
UFF	7,5	1,6	1,9
UFMG	12,5	2,1	2,6
UFMS	5,0	1,4	1,6
UFPA	5,0	1,5	1,7
UFPE	5,0	2,2	2,4
UFPEL	2,5	1,1	1,1
UFPR	5,0	3,5	3,6
UFRGS	7,5	2,2	2,5
UFRN	10,0	2,5	2,8
UFU	2,5	2,8	2,8
UnB	2,5	1,4	1,5
UNEB	2,5	1,3	1,3
USP	5,0	3,4	3,5
Outras IES(N=52)	0,0	62,4	59,6
Total	100,0	100,0	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

A tabela 8 apresenta a distribuição dos docentes da área de Letras/Linguística por IES. Dos 59 programas de pós-graduação na área, os ex-bolsistas do PDEE atuam em 29. Estes correspondem a 49% do total, indicando que nas Letras/Linguística os PDEE estão mais bem distribuídos entre os diversos programas que na área de Educação. Das IES com docentes egressos do PDEE, 17 universidades são federais, 7 são estaduais, 5 são particulares: UNISUL, UCS, UNIANDRADE, PUC-SP e UCPEL; entre essas, as duas últimas são confessionais.

Entre os professores ex-bolsistas do PDEE na área, deve-se destacar que 39% atuam em apenas quatro das maiores universidades públicas brasileiras (UFRJ, UFMG, USP e UFSC), 15% em outras três universidades federais (UFC, UFMS e UFPA), ao

passo que as outras 22 IES absorvem os 46% de docentes restantes. Em todas as regiões brasileiras, há professores ex-PDEE de Letras/Linguística atuando em universidades. Contudo, a maioria ainda se concentra nas Regiões Sul e Sudeste. Essas regiões também concentram a maior parte do corpo docente que se capacitou em programas de doutorado integral no país.

Tabela 8 – Distribuição dos docentes da pós-graduação em Letra/Linguística, por IES e tipo de formação (%).

IES (N=59)	Tipo de formação		Total
	PDEE (N=29)	Não-PDEE (N=59)	
FUFPI	3,4	1,4	1,5
PUC/SP	1,7	0,9	0,9
UCPEL	1,7	0,4	0,5
UCS	1,7	1,0	1,1
UEFS	1,7	1,3	1,3
UEL	3,4	1,4	1,6
UEM	1,7	1,9	1,8
UEPB	1,7	0,6	0,7
UERJ	3,4	2,9	2,9
UFAC	1,7	1,3	1,3
UFC	5,1	2,0	2,2
UFCG	1,7	1,0	1,1
UFF	1,7	2,6	2,5
UFG	1,7	2,0	2,0
UFMG	11,9	4,0	4,6
UFMS	5,1	2,3	2,5
UFMT	1,7	2,1	2,1
UFPA	5,1	1,6	1,8
UFPB/J.P	1,7	1,9	1,8
UFPE	1,7	0,9	0,9
UFPR	3,4	2,1	2,2
UFRJ	11,9	3,9	4,5
UFSC	8,5	3,3	3,7
UFU	3,4	2,3	2,4
UnB	1,7	2,0	2,0
UNIANDRADE	1,7	0,4	0,5
UNICAMP	1,7	2,3	2,2
UNISUL	1,7	1,1	1,2
USP	6,8	12,2	11,7
Outras IES (N=30)	0,0	37,2	34,3
Total	100	100	100

Fonte: Microdados da Capes.

A tabela 9 apresenta os principais resultados obtidos na caracterização da população por tipo de formação. Esta tabela apresenta a distribuição dos docentes por área do conhecimento, conforme seu tipo de formação: os que se doutoraram pelo PDEE e os que fizeram seu doutorado integralmente no país (não-PDEE). Na Educação, apenas 5%²³ dos docentes obtiveram seu doutorado pelo PDEE e, na área de Letras/Linguística, a proporção é muito parecida, 8%. Assim, em ambas as áreas, os doutores do PDEE constituem uma pequena minoria em relação aos que obtiveram seu doutorado mediante formação integral no país. As pequenas proporções de doutores do PDEE já eram esperadas, pois esse programa de bolsas da Capes é relativamente jovem, tendo começado há pouco mais de 15 anos, enquanto os programas da Capes e do CNPq de bolsas de doutorado no país são muito mais antigos.

Tabela 9 – Docentes da pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Letras/Linguística no país, por tipo de formação e área do conhecimento (%).

Tipo de formação	Área do conhecimento	
	Educação (N = 893)	Letras e Linguística (N = 758)
PDEE	4,5	7,8
Não-PDEE	95,5	92,2
Total	100,0	100,0

Fonte: Microdados da Capes

A tabela 10 apresenta a distribuição dos docentes estudados por área do conhecimento e conforme o tipo de programa em que atuam: cursos só com mestrado e com programa de mestrado e doutorado. Na Educação, diversos programas funcionam com curso de mestrado e doutorado, 64%; na área de Letras/Linguística a proporção é praticamente a mesma, 63%. Assim, em ambas as áreas, os programas só com curso de mestrado são minoria em relação aos programas que, além do curso de mestrado, possuem também o doutorado.

²³ Na tabela 9 há 40 docentes egressos do PDEE atuando em programas de Educação e 59 em programas de Letras/Linguística.

Tabela 10 – Docentes da pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Letras/Linguística no país, por tipo de programa em que atuam e área do conhecimento (%).

Tipo de programa	Área do conhecimento	
	Educação (N = 893)	Letras e Linguística (N = 758)
Mestrado	36,4	37,3
Mestrado/Doutorado	63,6	62,7
Total	100,0	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Na tabela 11, tem-se a distribuição dos docentes estudados por área do conhecimento e nível de avaliação: cursos com menor avaliação (notas 3 e 4) e cursos com maior avaliação (notas 5, 6 e 7). Na Educação, os programas em que atuam os sujeitos da pesquisa, em sua grande maioria possuem menor avaliação, 72%. Na área de Letras/Linguística, proporcionalmente, os cursos com menor avaliação também são a maioria, 65%. No entanto, nesta área do conhecimento os níveis de avaliação dos programas são mais bem distribuídos que na Educação, pois, embora a maioria dos cursos também esteja incluída no grupo dos menos bem avaliados, há também uma proporção razoável de cursos incluídos no grupo de maior avaliação, 35%.

Tabela 11 – Docentes da pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Letras/Linguística, por nível de avaliação do programa em que atuam e área do conhecimento (%).

Nível de avaliação	Tipo de formação	Área do conhecimento	
		Educação (N = 893)	Letras e Linguística (N = 758)
Menor avaliação	PDEE	3,4	7,3
	Não-PDEE	96,6	92,7
<i>Subtotal menor aval.</i>		100,0	72,1
Maior avaliação	PDEE	7,2	8,6
	Não-PDEE	92,8	91,4
<i>Subtotal maior aval.</i>		100,0	27,9
Total		-	100,0

Fonte: Microdados da Capes

Passemos agora aos dados para os docentes PDEE e não-PDEE, ainda na tabela 11. Na área de Educação, entre os professores que atuam em programas com os menores níveis de avaliações da Capes, apenas 3% são egressos do PDEE, enquanto a grande maioria (97%) são professores docentes egressos do doutorado integral no país (não-PDEE). Na área de Letras/Linguística, por sua vez, a diferença entre essas proporções é levemente menor, isto é, entre todos os programas menos bem avaliados em que atuam os docentes ex-bolsistas do PDEE e não-PDEE, estes foram representados pelas porcentagens de 7% e 93%, respectivamente. Como se sabe, os programas mais bem avaliados²⁴, especificamente os de qualidade internacional, com conceitos 6 e 7, proporcionalmente, foram os que mais disponibilizaram docentes para o estágio no exterior, uma vez que até dezembro de 2005 o PDEE era específico para programas com esses níveis de avaliação. Nesta tabela, um outro fato nos chama atenção: a proporção de docentes egressos do PDEE que atuam em programas mais bem avaliados da área de Educação é quase igual à encontrada na população de docentes de Letras/Linguística do mesmo grupo (maior avaliação).

A tabela 12 apresenta a distribuição dos docentes estudados por área do conhecimento e por pós-doutoramento: os docentes que fizeram pós-doutorado e os professores que não o fizeram. Na Educação, apenas 6% dos docentes seguiram um pós-doutorado. Os docentes da área de Letras/Linguística que fizeram pós-doutorado representam proporção maior que na Educação, 10%. Em resumo, os docentes analisados nas duas áreas participam pouco desse nível de formação. Em parte, isso provavelmente se deve à ponderável presença de doutores juniores nas populações estudadas, ou seja, que obtiveram seu título há até 5 anos, contados a partir de 2006; estes correspondem a mais de um terço do total em cada área (tabela 14, adiante). Para os doutores juniores, pelos padrões brasileiros, ainda havia transcorrido pouco tempo para fazerem um pós-doutorado. No Brasil, nas Ciências Humanas e correlatas, o pós-doutorado não costuma ser realizado logo após o doutorado. Entre ex-bolsistas de doutorado-sanduíche das Humanas, por exemplo, o prazo médio de início de pós-doutorado é de oito anos; entre os das áreas de Letras, Linguística e Artes, o prazo médio é de seis anos (Velloso, 2006), ao passo que na área da Saúde, por exemplo, esse prazo é de três anos. Um exame mais pormenorizado dos dados de nossa pesquisa mostrou que, na Educação, entre os doutores seniores (que haviam obtido seu

²⁴ Na Educação, 45% do total dos docentes egressos do PDDE atuam em programas mais bem avaliados, enquanto apenas 27% dos docentes não-PDEE atuam em programas com o mesmo nível de avaliação. Na área de Letras/Linguística, a proporção de docentes egressos do PDEE que atuam em programas com os melhores níveis de avaliação é de 42%, enquanto a proporção dos docentes egressos não-PDEE que atuam em programas de igual nível de avaliação é de 38%.

doutorado há mais de 5 anos), 8% haviam feito um pós-doutorado e, nas Letras/Linguística, essa proporção ascendia a 12%, bem maior que na Educação.

Tabela 12 – Docentes da pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Letras/Linguística no país, por pós-doutoramento e área do conhecimento (%).

Pós-doutorado	Tipo de formação	Área do conhecimento			
		Educação (N = 893)		Letras e Linguística (N = 758)	
Fez pós-doutorado	PDEE	11,5		13,9	
	Não-PDEE	88,5		86,1	
<i>Subtotal</i>		100,0	5,8	100,0	9,5
Não fez pós-doutorado	PDEE	4,0		7,1	
	Não-PDEE	96,0		92,9	
<i>Subtotal</i>		100,0	94,2	100,0	90,5
Total		-	100,0	-	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Na área de Educação, entre os professores que seguiram um treinamento pós-doutoral, a proporção de docentes egressos do PDEE é de 12%. Comparando-se os índices para os PDEE, a proporção dos que fizeram um pós-doutorado é o triplo dos que não seguiram um pós-doc, 12% e 4%, respectivamente. Considerando toda população de docentes da área de Educação, a procura por estudos pós-doutorais é proporcionalmente²⁵ maior entre os docentes egressos do doutorado com estágio no exterior que entre os professores que fizeram o doutorado integral no país.

Na área de Letras/Linguística, entre os docentes que fizeram um pós-doc, a proporção de ex-bolsistas do PDEE foi de 14%. Comparando-se os índices para os PDEE as proporções daqueles que fizeram esse tipo de treinamento é o dobro daqueles que não fizeram, 14% e 7%, respectivamente. Nas Letras e Linguística de modo análogo ao comportamento dos docentes egressos do PDEE da Educação, proporcionalmente²⁶ os professores egressos do doutorado com estágio no exterior procuram fazer mais um treinamento pós-doutoral que seus colegas que fizeram o doutorado integral no país.

A distribuição dos docentes estudados por área do conhecimento, conforme o local de formação pós-doutoral – realização do treinamento no país ou no exterior – está apresentada na tabela 13. Na Educação, 67% dos docentes que seguiram um pós-

²⁵ 15% dos docentes egressos do PDEE fizeram um pós-doutorado. Por outro lado, apenas 5% dos professores que fizeram o doutorado integralmente no país seguiram um pós-doutoramento.

²⁶ Na área de Letras/Linguística, 19% dos ex-PDEE e 9% dos não-PDEE fizeram um pós-doc.

doutorado preferiram realizar o seu pós-doutoramento no exterior. Para os docentes da área de Letras/Linguística que fizeram pós-doutorado, o percentual de titulação no exterior foi de 63%. Assim, os dois grupos apresentam comportamento similar quanto à preferência do local de treinamento, se no país ou no exterior.

Tabela 13 – Docentes da pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Letras/Linguística no país e que fizeram pós-doutorado, por país de pós-doutoramento e área do conhecimento (%).

Local do Pós-doc	Área do conhecimento	
	Educação (N = 52)	Letras e Linguística (N = 71)
Pós-doutorado no país	32,7	36,6
Pós-doutorado no exterior	67,3	63,4
Total	100,0	100,0

Fonte: Microdados da Capes; Currículo Lattes-CNPq.

Comparando os dois locais de realização de um treinamento pós-doutoral (país ou exterior), na área de Educação, o índice de realização de um treinamento pós-doutoral no país é a metade do encontrado para os docentes pesquisados que foram estudar no exterior, 33% e 67%, respectivamente. Proporções similares foram encontradas entre os docentes da área de Letras/Linguística, com percentuais de estudos pós-doutorais no exterior de 63% e de 37% no país, indicando, em ambas as áreas, forte preferência pela realização de pós-doutoramento no exterior. Para a maioria desses docentes, o contato direto no exterior com, em geral, especialista de alto nível das áreas, com outras línguas, novas tecnologias, bem como com outras culturas, pode ser importante para a melhoria da qualidade dos programas em que atuam.

Em suma, se compararmos os resultados da tabela 12 com os resultados da tabela 13, podem-se extrair algumas informações. Primeiro, usando os dados da tabela 12, chama-nos a atenção que somente uma minoria dos docentes da pós-graduação *stricto sensu*, em ambas as áreas, se aperfeiçoou em um treinamento pós-doutoral. Segundo, a proporção de professores que procuram realizar esse tipo de treinamento é um pouco maior na área de Letras/Linguística. Em terceiro lugar, verificou-se que, entre os docentes egressos dos PDEE, tanto na Educação como na área de Letras/Linguística, as proporções de professores que realizaram um pós-doc são parecidas. Quarto, em ambas as áreas, o local de maior procura de realização de um pós-doutoramento é o exterior. Por fim, cabe ressaltar que, entre os professores estudados, os índices de procura por um treinamento pós-doutoral foram

expressivamente maiores entre professores egressos do PDEE que entre os docentes não-PDEE.

A Tabela 14 apresenta a distribuição dos docentes estudados por área do conhecimento e conforme o seu nível de experiência: “doutores seniores”, titulados entre 1997 e 2001, e “doutores juniores”, titulados de 2002 a 2006. O nível de experiência dos docentes de ambas as áreas é bem parecido. Na Educação, a maioria é sênior, 66%. Proporção semelhante foi encontrada no mesmo grupo na área de Letras/Linguística, com 62% de professores distribuídos entre os seniores.

Tabela 14 – Docentes da pós-graduação *stricto sensu* em Educação e em Letras/Linguística no país, por nível de experiência e área do conhecimento (%).

Nível de experiência	Tipo de formação	Área do conhecimento			
		Educação (N = 893)		Letras e Linguística (N = 758)	
Júnior	PDEE	4,6		11,0	
	Não-PDEE				
<i>Subtotal</i>		95,4	34,2	89,0	38,3
		100,0		100,0	
Sênior	PDEE	4,4		5,8	
	Não-PDEE				
<i>Subtotal</i>		95,6		94,2	
		100,0	65,8	100,0	61,7
Total		-	100,0	-	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Na classificação por tipo de formação, entre docentes egressos do PDEE e não-PDEE, constata-se que, na área de Educação, as proporções de docentes juniores e seniores mostram equilíbrio. No entanto, na área de Letras e Linguística a porcentagem de “doutores juniores” egressos do PDEE é quase o dobro da registrada no grupo dos “doutores seniores”, 11% e 6%, respectivamente. Em consequência, a proporção de egressos dos programas de doutorado integral no país é um pouco menor no grupo dos “doutores juniores”, sugerindo que, nos últimos anos, a procura por esse doutorado na área diminuiu, ou que os formados no país vêm se vinculando mais à graduação que à pós-graduação, que absorveria relativamente mais titulados do PDEE.

Passemos agora para a caracterização das publicações dos docentes desta pesquisa, conforme o primeiro objetivo específico proposto. A tabela 15 apresenta as proporções da produção intelectual, em diversos canais de publicação realizada pelos docentes das áreas de Educação e de Letras e Linguística. Sob tal perspectiva, o

caderno de indicadores (Fapesp 2004) diz que é inadequada a universalização do critério de avaliação da produção científica baseada tão somente em artigos publicados em periódicos especializados. Por esse motivo, entre outros, nesta pesquisa, na caracterização da população estudada a produção acadêmica identificada abrange diferentes tipos de veículos de publicação, a saber: artigos em periódicos internacionais, nacionais e locais; livros e capítulos de livro, trabalhos completos apresentados em anais de eventos; e, apenas para a área de Educação, livros e capítulos de livro publicados em 2006 e classificados conforme a Qualis das editoras. Em virtude de limitações de tempo, no capítulo seguinte, as discussões são feitas somente para os artigos em periódicos internacionais, em ambas as áreas e, para a Educação, também para a produção de livros e capítulos de livro, de acordo com a Qualis das editoras. Além do mais, por uma questão de simplificação, a variável livro, analisada nesta pesquisa, abrange também as coletâneas. Assim, na tabela 15, apresentam-se os dados gerais da área de Educação, seguidos dos resultados da área de Letras e Linguística.

Na tabela 15, os resultados para os artigos são apurados por abrangência de circulação dos periódicos, de acordo com a Qualis de área. Na área de Educação²⁷ apurou-se que 25% dos docentes publicaram um ou mais artigos em periódicos internacionais ao longo do período estudado (1998-2006). Já a proporção de docentes que publicaram artigo(s) em periódicos nacionais e locais foi de 62% para ambos os tipos de veículos de comunicação acadêmica. Em parte, esses resultados podem estar de acordo com a discussão de Velho (1999), que diz que os processos de publicação e comunicação na área das Ciências Humanas normalmente são dirigidos principalmente para o público local, isto é, nacional. Pode-se observar que a porcentagem de docentes que publicaram artigos em periódicos internacionais não é muito expressiva se comparada com os percentuais de publicação em outros veículos de comunicação.

No que diz respeito à produção de trabalhos completos em anais de eventos, entre os professores da área de Educação houve registro de substantivo índice de 84% com publicação de pelo menos um trabalho desta natureza. Tendência semelhante foi observada quando tratamos da produção de livros e capítulos de livro. Assim, ponderáveis 78% desses docentes publicaram livros, enquanto 83% dos professores contabilizaram publicação em capítulos de livro durante o período de 1998 a 2006. Nesse universo, conforme a literatura especializada, diferentes áreas do conhecimento adotam diferentes tipos de veículo de comunicação acadêmica. Uma dessas tendências

²⁷ Total de 893 sujeitos para a área da Educação.

é a adoção de livro e capítulo de livro como canal de comunicação preferido da área das Ciências Humanas, (MEADOWS, 1999; VELHO, 1999; MUELLER, 2006).

Tabela 15 – Caracterização das publicações dos docentes da área de Educação e de Letras e Linguística, 1998-2006 (%).

		Área do conhecimento	
		Educação (N=893)	Letras/Linguística (N=758)
Artigos em periódicos internacionais	Publicou	24,6	13,5
	Não publicou	75,4	86,5
	Total	100,0	100,0
Artigos em periódicos nacionais	Publicou	61,9	66,1
	Não publicou	38,1	33,9
	Total	100,0	100,0
Artigos em periódicos locais	Publicou	61,9	66,1
	Não publicou	38,1	33,9
	Total	100,0	100,0
Trabalhos completos em anais de eventos	Publicou	84,2	58,0
	Não publicou	15,8	42,0
	Total	100,0	100,0
Livros	Publicou	78,3	81,4
	Não publicou	21,7	18,6
	Total	100,0	100,0
Capítulos de Livro	Publicou	83,1	78,1
	Não publicou	16,9	21,9
	Total	100,0	100,0
Livros conforme Qualis das editoras - Educação (A, B e C) - 2006	Publicou	20,0	-
	Não publicou	80,0	-
	Total	100,0	-
Índice ponderado de capítulos de livro	Média	0,50	-

Fonte: Microdados da Capes

Nota: * As publicações classificadas no Qualis das editoras se referem apenas ao ano de 2006.

Uma segunda análise sobre a produção de livros e capítulos da Educação foi realizada com os dados do ano de 2006. Essa produção, diferentemente da produção

tratada no parágrafo anterior, está de acordo com a classificação Qualis da área de Educação, considerando as editoras A, B e C. A apuração da produção de livros foi feita de modo análogo à realizada para os artigos em periódicos internacionais, visto que também a maioria dos docentes não possuía livro publicado naquele ano de 2006: apenas 20% dos professores da área de Educação tiveram um ou mais livros publicados, classificados de acordo com a Qualis das editoras.

Quanto à discussão dos resultados dos capítulos de livro, foi pertinente adotar uma contabilização diferenciada da elaborada para os livros, tendo sido criado um índice ponderado de capítulos, atribuindo os pesos informados no documento de área da Educação²⁸. Assim, apurou-se que no ano de 2006, os docentes da área de Educação publicaram em média 0,50 do índice de capítulos de livros classificados de acordo com a Qualis das editoras.

A tabela 15 trata também da publicação em diferentes canais para a área de Letras/Linguística. Essa tabela mostra que 14% dos docentes desta área tiveram alguma publicação em periódicos de circulação internacional, enquanto que 66% obtiveram artigos aceitos em periódicos nacionais, e que proporção semelhante de professores que também publicaram em periódicos de circulação local. Dessa forma, esses resultados estão de acordo com a observação de Meadows (1999), quando assinala que muitos pesquisadores que atuam nas Ciências Humanas preferem divulgar os resultados de suas investigações por meio de livros e não de periódicos. Sob tal perspectiva, esse entendimento pode explicar o porquê do percentual de publicação em periódicos internacionais ter sido bem menor, se comparado com as publicações em outros tipos de veículo de comunicação acadêmica.

Na mesma tabela verifica-se que entre os professores da área de Letras/Linguística que tiveram trabalhos completos em anais de eventos, houve registro de importante índice de 58% de publicação nesse tipo de canal de publicação. Proporção ainda mais substancial foi encontrada para essa população, quando se analisaram os dados da produção de livros, cerca de 81%, enquanto que na produção de capítulos de livro houve expressivo índice de 78% de publicação de capítulo de livro entre 1998 e 2006. Nesse contexto, Meadows (1999, p. 17) entende que “[...] nas humanidades os livros especializados são em geral um canal de difusão mais importante do que os periódicos.”

²⁸ Cada área do conhecimento possui o seu documento base com as diretrizes para o processo de avaliação da Capes. Na área de Educação, para efeito de pontuação da produção intelectual dos docentes, são atribuídos alguns pesos para os capítulos de livros, (9, 7 e 3). Assim, para os nossos capítulos atribuímos também os mesmos pesos. Os capítulos “A” foram multiplicados pelo peso 9 e somados aos “B”, multiplicados por 7 e novamente somados aos “C”, que por sua vez foram multiplicados por 3. Por fim, esse total foi dividido por 19 (soma dos pesos).

Em resumo, esses números sugerem que, além dos trabalhos em anais de eventos na área de Educação, o canal de comunicação preferencial na Educação e Letras/Linguística é o livro e o capítulo de livro. Em parte, os resultados da tabela 15 estão de acordo com a pesquisa realizada por Mueller (2005), que apresenta o periódico internacional como o canal de publicação menos usado pelos pesquisadores das Ciências Humanas, Letras e Linguística, ao passo que o veículo mais frequente para ambas as áreas é o capítulo de livro.

6.2 PUBLICAÇÃO DE ARTIGOS EM PERIÓDICOS INTERNACIONAIS

Nesta seção são discutidos os resultados da pesquisa quanto às publicações de artigos em periódicos, conforme a classificação Qualis internacional de ambas as áreas. Primeiro são feitos vários cruzamentos com as variáveis de controle na área de Educação. Em seguida são apresentados os dados de Letras e Linguística. Para cada área são elaborados dois blocos de resultados. No primeiro bloco, os cruzamentos são feitos com apenas uma variável, enquanto no segundo bloco, são elaborados com duas variáveis de controle.

6.2.1 Educação: cruzamentos com uma variável de controle

Inicialmente trataremos dos dados apresentados nas linhas "Total" da tabela 16, comparando docentes juniores e seniores. Esses dois níveis de experiência compreendem os professores que se titularam entre 1997 e 2001 (doutores seniores) e os que obtiveram seu título entre 2002 e 2006 (doutores juniores). Na parcela de artigos publicados em periódicos internacionais pelos docentes da área de Educação, encontra-se ponderável diferença entre os docentes juniores e seniores: a proporção varia de 14% e 30%, respectivamente. De acordo com esses dados, a população dos docentes seniores publica duas vezes mais em periódicos internacionais que seus colegas juniores. Nota-se que os anos de experiência na profissão, conforme esperado, são relevantes para o aumento da produção intelectual de padrão internacional da área.

Passaremos agora aos dados para os professores egressos do doutorado com estágio no exterior e do doutorado integral no país. Entre os docentes juniores, os dados sugerem uma diferença pequena nas porcentagens de egressos do PDEE e de docentes não-PDEE, que tiveram algum artigo publicado, as quais variam de 21% a 14%, respectivamente. Há uma diferença de 8 pontos percentuais favorável aos professores egressos do PDEE. Conforme nossos dados, na população dos docentes

juniores, a realização de estágio de doutorado no exterior *versus* doutorado totalmente cursado no país está associada a uma diferença proporcional pequena de artigos de nível internacional. Logo, não se pode afirmar que, entre juniores, egressos do PDEE publicam mais em revistas internacionais que seus colegas que fizeram doutorado integralmente no país, pois, conforme foi estabelecido para esta pesquisa, diferenças inferiores a 10 pontos percentuais não permitem que seja emitido julgamento conclusivo.

Tabela 16 – Educação: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de experiência e tipo de formação (%).

Nível de experiência	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
		Publicou	Não publicou	
Júnior	PDEE (N = 14)	21,4	78,6	100,0
	Não-PDEE (N = 291)	13,7	86,3	100,0
	Total (N = 305)	14,1	85,9	100,0
Sênior	PDEE (N = 26)	42,3	57,7	100,0
	Não-PDEE (N = 562)	29,5	70,5	100,0
	Total (N = 588)	30,1	69,9	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Entre seniores, os resultados são bem distintos, pois 42% dos egressos do PDEE e 30% dos não-PDEE publicaram pelo menos algum artigo em periódicos classificados como internacionais conforme o Qualis da área. Isso corresponde a uma distância substantiva de doze pontos percentuais. Entre seniores, o tipo de formação no doutoramento faz diferença: o modelo de doutoramento sanduíche, com estágio no exterior, está associado a uma maior presença de seus egressos nas publicações no *mainstream* do conhecimento da área de Educação, que o modelo de doutorado integral no país. Esses resultados sugeririam que a ideia do PDEE era acertada: contribuir para a inserção de seus egressos na ciência, na tecnologia e a inovação no plano internacional, comparativamente aos que fizessem seu doutorado integralmente no Brasil. Por outro lado, o conjunto dos dados para os docentes juniores não estão de acordo com a ideia do PDEE, se forem consideradas as publicações de nível internacional.

Na tabela 17, vemos algumas informações relevantes considerando o nível de avaliação dos programas na área de Educação. Os programas que receberam conceitos 3 ou 4 foram classificados como menos bem avaliados e os que receberam conceito 5 ou mais foram classificados como mais bem avaliados. Entre os conjuntos dos docentes

dos programas com menor e maior avaliação (linhas “Total”), foi identificada uma expressiva diferença quanto às porcentagens de docentes que publicaram artigos internacionais, de 23 pontos percentuais favoráveis aos programas do grupo de maior avaliação. Sabe-se que para essa população de pesquisados, docentes da pós-graduação, ter artigos publicados em periódicos de ampla circulação na área – leia-se circulação internacional - constitui um dos indicadores de qualidade de maior peso para a avaliação da Capes.

Comparemos agora os dados conforme o tipo de formação. No grupo dos programas menos bem avaliados, o tipo de formação no doutorado (PDEE e não-PDEE) não influencia o padrão dos veículos de divulgação: a proporção de docentes oriundos de doutorado-sanduíche e que publicaram trabalhos em periódicos internacionais é idêntica à dos que também tiveram esse tipo de publicação e fizeram toda a sua formação doutoral no país, de 18%. Conforme discutimos anteriormente, o modelo de doutorado com estágio no exterior pretendia facilitar a seus titulados maior inserção no plano internacional do conhecimento na área. Os dados indicam que essa pretensão não foi confirmada para os programas menos bem avaliados, embora nestes programas atuem a grande maioria dos docentes da Educação na presente pesquisa (72%), conforme anteriormente mostrou a tabela 11.

Tabela 17 – Educação: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de avaliação e tipo de formação (%).

Nível de avaliação	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
		Publicou	Não publicou	
Menor aval.	PDEE (N = 22)	18,2	81,8	100,0
	Não-PDEE (N = 622)	18,2	81,8	100,0
	Total (N = 644)	18,2	81,8	100,0
Maior aval.	PDEE (N = 18)	55,6	44,4	100,0
	Não-PDEE (N = 231)	40,3	59,7	100,0
	Total (N = 249)	41,4	58,6	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

No grupo dos programas mais bem avaliados, o panorama é muito diferente. Nesse grupo, a parcela de docentes PDEE que tiveram publicações em periódicos internacionais é superior à dos professores com doutorado no país, com uma diferença de 15 pontos percentuais. Assim, considerando os dados apresentados na tabela 17 para a área de Educação, a pretensão do PDEE em contribuir para que seus egressos

tivessem maior inserção no plano internacional do conhecimento na área, em comparação aos que realizaram todo seu doutorado no país, poderá encontrar sustentação nos dados da pesquisa somente na população dos docentes que atuam nos programas mais bem avaliados.

A tabela 18 apresenta as proporções de professores da Educação que publicaram artigos em revistas internacionais conforme o tipo de formação, controlada pela variável fez ou não fez pós-doutoramento. Para o total dos docentes que realizaram um pós-doutoramento, 44% tiveram artigos publicados em periódicos de circulação internacional. Para seus colegas que não seguiram um pós-doutoramento, somente 23% (quase metade) publicaram artigos nesse tipo de periódico. Comparando-se os dados, vê-se que a diferença é de 21 pontos percentuais, o que corresponde a um nível de publicação bem superior para aqueles professores que realizaram um pós-doutoramento. Conforme esperado, o pós-doutoramento contribui fortemente para maiores níveis de publicação no plano internacional.

Entre os professores que fizeram um pós-doutoramento, 67% dos egressos do PDEE publicaram artigos em periódicos de circulação internacional, comparados a 41% de seus colegas que fizeram o doutorado integralmente no país (Não-PDEE). Essa é uma ponderável diferença nas proporções, de 25 pontos percentuais. Os dados para os docentes que fizeram pós-doc aparentemente sugeriram que os egressos do PDEE teriam se beneficiado mais desse nível de treinamento que os não-PDEE, no que diz respeito ao acesso a veículos internacionais para seus artigos. Todavia, os dados da tabela 18 igualmente mostram que existem apenas seis formados pelo PDEE que fizeram pós-doc, dos quais quatro deles publicaram algum trabalho em revista internacional. Essa é a realidade do país no universo da área de Educação, pois em 2006 o programa PDEE era relativamente novo, com aproximadamente dez anos de existência. Mas não parece apropriado afirmar com segurança, tendo como base apenas seis docentes, que no grupo dos que possuem pós-doutorado, os egressos do PDEE publicaram mais em revistas internacionais que seus colegas não-PDEE. Assim, não iremos considerar diferença entre os dois tipos de formação.

Quanto aos docentes que não fizeram pós-doutoramento, não há diferenças de peso entre os egressos do programa que, inicialmente, se chamou de doutorado-sanduíche, e os que seguiram seu doutoramento integralmente no país. Entre aqueles, 29% publicaram algum trabalho em veículo de padrão internacional e, entre estes, 23% o fizeram – uma pequena diferença de apenas seis pontos percentuais.

Tabela 18 – Educação: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por pós-doutoramento e tipo de formação (%).

Pós-doutorado	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
		Publicou	Não publicou	
Fez PD	PDEE (N = 6)	66,7	33,3	100,0
	Não-PDEE (N = 46)	41,3	58,7	100,0
	Total (N = 52)	44,2	55,8	100,0
Não fez PD	PDEE (N = 34)	29,4	70,6	100,0
	Não-PDEE (N = 807)	23,2	76,8	100,0
	Total (N = 841)	23,4	76,6	100,0

Fonte: Microdados da Capes; Currículo Lattes.

Consideremos agora o local de realização do pós-doutoramento, se no país ou no exterior (tabela 19). Inicialmente discutem-se os dados das linhas “Total”; percebe-se que entre as porcentagens de professores que publicaram há uma diferença expressiva, de 13 pontos percentuais, favorável ao conjunto dos docentes que realizaram o seu pós-doutoramento no exterior: entre estes, 48% tiveram pelo menos um artigo em periódico internacional, comparados a 35% entre os que fizeram pós-doutorado no Brasil. Dessa forma, haveria uma associação entre o lugar do pós-doc e o nível de produção intelectual em periódicos científicos internacionais, favorecendo o treinamento no exterior. De acordo com Matos e Velloso (2002), o movimento de doutorandos e/ou pós-doutorandos em direção aos países cientificamente centrais pode sugerir que eles buscam algum tipo de formação diferenciada daquela ofertada aqui no país. Muitas vezes são as áreas que no Brasil não têm suas atividades científicas e tecnológicas inseridas no *mainstream* da C&T. Os dados da pesquisa também mostraram que, entre os docentes da área de Educação que fizeram pós-doutorado, 67% deles realizaram esse aperfeiçoamento no exterior. Para essa ampla maioria de professores com pós-doc fora do país, o treinamento no exterior, comparativamente ao treinamento pós-doutoral no Brasil, provavelmente ampliou suas conexões acadêmicas internacionais, inclusive seu maior acesso a revistas de padrão internacional. Assim, os dados da tabela 18 são condizentes com a influência do pós-doc no exterior sobre as publicações nessas revistas.

Na tabela 19 vemos algumas peculiaridades importantes. Primeiro, entre os docentes egressos do PDEE que se aperfeiçoaram adicionalmente país, com um pós-doc, 100% deles publicaram em periódicos acadêmicos internacionais. Esses resultados sugeririam que uma boa combinação de políticas públicas poderia ser: doutorado-sanduíche com pós-doutorado no Brasil. Entretanto, como também revela a mesma tabela, 100% correspondem a apenas dois professores que fizeram pós-doc no Brasil e se titularam pelo PDEE. Não parece adequado fundamentar conclusões de uma pesquisa acadêmica tomando em conta somente dois professores numa das categorias, a dos que se titularam pelo PDEE. Tampouco parece apropriado basear possíveis implicações para políticas públicas com esse diminuto número de casos. Por esses motivos, desconsideramos os resultados da primeira parte da tabela 19 (pós-doc no país).

Tabela 19 – Educação: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por local de pós-doutoramento e tipo de formação (%).

Pós-doutorado	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
		Publicou	Não publicou	
PD: país	PDEE (N = 2)	100,0	0,0	100,0
	Não-PDEE (N = 15)	26,7	73,3	100,0
	Total (N = 17)	35,3	64,7	100,0
PD: exterior	PDEE (N = 4)	50,0	50,0	100,0
	Não-PDEE (N = 31)	48,4	51,6	100,0
	Total (N = 35)	48,4	51,6	100,0

Fonte: Microdados da Capes; Currículo Lattes.

Em segundo lugar, consideremos os docentes que pertencem à população de egressos do PDEE e que, anos depois de obter o doutorado, retornaram ao exterior para realizar um pós-doutoramento, com aqueles que se titularam no país e depois fizeram um pós-doc fora do Brasil. Para aqueles, o pós-doc no exterior não contribuiria para sua maior inserção no *mainstream* das ciências da Educação, em comparação com os professores que tiveram sua formação doutoral toda feita no país. De acordo com os nossos dados, entre os docentes que realizaram pós-doutoramento no exterior, 50% dos egressos do PDEE publicaram em periódicos de circulação internacional, enquanto 48% dos docentes não-PDEE publicaram nesse mesmo tipo de veículo de comunicação acadêmica. A diferença não chega a ser expressiva pelos critérios que adotamos, pois é de apenas 2 pontos percentuais. Além disso, esses dados referem-se apenas a quatro

professores do PDEE com pós-doutorado no exterior, como indicam os dados da segunda parte da tabela 19. Pelos mesmos motivos apontados na primeira parte da tabela, não consideramos esses resultados.

Em resumo, nas análises das tabelas anteriores para Educação, de modo geral, boa parte dos itens avaliados sugere existir algum efeito positivo quanto às publicações em periódicos de circulação internacional por partes daqueles docentes que participaram do PDEE. No entanto, esses resultados também podem estar relacionados a outros fatores, entre eles, às variáveis de contexto nas quais os docentes estão inseridos. Na análise que levou em conta a variável de contexto nível de experiência do docente, os professores seniores egressos do doutorado com estágio no exterior tiveram porcentagem de publicação expressivamente superior à de seus colegas que fizeram o doutorado integralmente no país. Nos programas mais bem avaliados, o doutorado com estágio no exterior parece estar associado a níveis mais elevados de publicação em periódicos internacionais, comparado ao doutorado integralmente feito no Brasil.

Outro dado interessante foi encontrado entre os professores que seguiram um treinamento pós-doutoral: esse aperfeiçoamento adicional está associado a um nível de publicação de quase o dobro do percentual daquele nível dos que não fizeram um treinamento pós-doutoral. Com base nesses resultados, nota-se que a variável “fez ou não fez pós-doutorado” gera efeitos positivos quanto ao nível de publicação em periódico internacional, independentemente do tipo de formação do professor, se PDEE ou não-PDEE.

Na visão de Schwartzman (2009), o doutorado-sanduiche pode ser interessante se o estudante for ao exterior com um projeto claramente definido e lá estabelecer relações de trabalho com o orientador. Por outro lado, o estudo de Mueller (2005a) mostra que os periódicos internacionais ocupam o terceiro lugar na preferência dos pesquisadores das Humanidades quanto a veículos de comunicação, já que essa área está mais voltada para o público nacional que para o internacional.

6.2.2 Educação: cruzamentos com duas variáveis de controle

Na tabela 20, vemos novos resultados para os artigos publicados pelos docentes da área de Educação em revista de ampla circulação, classificadas como Qualis internacional. Nesta tabela observa-se que, além do cruzamento padrão da variável dependente (publicou ou não publicou artigo em periódico internacional), com a variável independente (PDEE e não-PDEE), há também duas variáveis de controle (ou de

contexto): nível de experiência dos docentes pesquisados e nível de avaliação dos cursos em que esses mesmos docentes estão atuando.

Comparemos inicialmente os dados para todos os juniores e todos os seniores dos programas menos bem avaliados. Observou-se que, para os professores com menor experiência acadêmica (juniores) o índice de publicações de pelo menos um artigo em revista acadêmica de circulação internacional é de apenas 11%, ao passo que os professores com maior experiência acadêmica (seniores) contabilizaram um índice total desse mesmo tipo de publicação de 23%, cerca do dobro. Essa é uma substantiva diferença de doze pontos percentuais, indicando, como esperado, que os seniores dos programas menos bem avaliados têm maior participação no movimento editorial internacional que seus colegas com menos tempo de titulação.

Tabela 20 – Educação: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de experiência, nível de avaliação e tipo de formação (%).

Nível de avaliação	Nível de experiência	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
			Publicou	Não publicou	
Menor avaliação	Júnior	PDEE (N = 9)	0,0	100,0	100,0
		Não-PDEE (N = 248)	11,3	88,7	100,0
		Total (N = 257)	10,9	89,1	100,0
	Sênior	PDEE (N = 13)	30,8	69,2	100,0
		Não-PDEE (N = 374)	22,7	77,3	100,0
		Total (N = 387)	23,0	77,0	100,0
Maior avaliação	Júnior	PDEE (N = 5)	60,0	40,0	100,0
		Não-PDEE (N = 43)	27,9	72,1	100,0
		Total (N = 48)	31,3	68,8	100,0
	Sênior	PDEE (N = 13)	53,8	46,2	100,0
		Não-PDEE (N = 188)	43,1	56,9	100,0
		Total (N = 201)	43,8	56,2	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Agora a comparação é entre os dados referentes aos cursos mais bem avaliados, tanto para os totais de docentes juniores, quanto para os totais de docentes seniores. Entre os juniores apurou-se um índice de publicação de 31%. Para os professores seniores, a parcela foi de 44%. Novamente, como ocorreu nos programas menos bem

avaliados, há uma expressiva diferença entre os índices para juniores e para seniores, tal como esperado.

Passemos agora à comparação entre PDEE e não-PDEE, começando pelos juniores. Pode-se verificar que nos programas menos bem avaliados, entre docentes juniores egressos do PDEE, a tabela 20 não registrou uma única publicação internacional, enquanto que 11% dos que realizaram doutorado integralmente no país tiveram ao menos um artigo em periódico de circulação internacional, conforme Qualis da área. Mas para o conjunto desses dois tipos de formação o resultado não deve ser considerado, em face do número reduzido de sujeitos do PDEE - apenas nove participantes deste nível de controle. Assim, deixamos de fazer a comparação entre PDEE e não-PDEE juniores nesse nível de avaliação dos programas, embora talvez fosse possível afirmar que haveria uma leve tendência, não conclusiva, favorecendo os professores que fizeram seu doutorado todo no Brasil. A mesma lógica vale para os professores juniores que atuam no outro grupo de programas, os mais bem avaliados. Nesse grupo, entre os oriundos do PDEE existem somente cinco docentes, cujo índice de artigos veiculados em periódicos internacionais (60%) é mais que o dobro do alcançado por seus colegas não-PDEE (28%); talvez fosse possível afirmar que haveria uma leve tendência, não conclusiva, favorecendo os professores que seguiram o PDEE.

Entre os professores seniores, os resultados apresentam tendências parecidas nos programas mais bem e menos bem avaliados, porém com intensidades diferentes. No grupo dos menos bem avaliados, 31% dos seniores egressos do PDEE tiveram pelo menos um artigo em veículo de comunicação internacional; já os não-PDEE contaram com um índice de publicação apenas um pouco menor, de 23%, com uma diferença de 8 pontos percentuais, que não chega a ser expressiva conforme os critérios adotados. Se fôssemos adotar o raciocínio de leves tendências, não conclusivas, estas favoreceriam os egressos do PDEE. No grupo dos programas mais bem avaliados, 54% dos seniores do PDEE tiveram um ou mais artigos no referido tipo de revista; já os não-PDEE contaram com um índice de publicação bem menor, de 43%. A diferença de 10 pontos percentuais permite afirmar que, nos programas mais bem avaliados, entre os docentes seniores a participação no PDEE está associada a um maior nível de publicação de artigos internacionais, comparativamente a professores que fizeram todo seu doutorado no país.

No geral das tabelas até então analisadas para a área de Educação, considerando os totais das variáveis de controle, cabe destacar o fato de que os maiores índices de produção intelectual internacional foram registrados para os docentes com pós-

doutorado no exterior, na tabela 19 (48%), entre os professores com pós-doc, seja ele no país ou no exterior, na tabela 18 (44%), e entre os que atuam nos programas mais bem avaliados, na tabela 17 (41%). Este último dado tem alguma semelhança com os resultados da pesquisa já mencionada de Balbachevsky e Velloso (2002, p. 65), para outra área do conhecimento, quando eles dizem que a produção dos docentes dos programas de excelência em Bioquímica, tanto entre os jovens como entre os seniores, concentra-se em periódicos classificados Qualis Internacional nível “A” (I-A) da área.

6.2.3 Letras/Linguística: cruzamentos com uma variável de controle

Nessa parte do trabalho discutimos os dados referentes a área de Letras/Linguística. A tabela 21 apresenta dados quanto a artigos publicados em periódicos de circulação internacional por docentes das Letras/Linguística, conforme o nível de experiência e o tipo de formação. Iniciemos pelos totais para juniores e seniores. Nesta tabela, a diferença quanto ao nível de experiência não é grande: o índice de publicação internacional dos professores juniores foi de 10%, ao passo que para os seniores esse índice foi bastante próximo, de 16%, ou seja, uma diferença de apenas 6 pontos percentuais. Dessa forma, o nível de experiência dos docentes não parece ser relevante para o nível de publicações internacionais na área analisada, ao contrário do que se esperava.

Tabela 21 - Letras/Linguística: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de experiência e tipo de formação (%).

Nível de experiência	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
		Publicou	Não publicou	
Júnior	PDEE (N = 32)	3,1	96,9	100,0
	Não-PDEE (N = 258)	10,5	89,5	100,0
	Total (N = 290)	9,5	90,3	100,0
Sênior	PDEE (N = 27)	29,6	70,4	100,0
	Não-PDEE (N = 441)	15,0	85,0	100,0
	Total (N = 468)	15,8	84,2	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Passemos às comparações quanto ao tipo de formação. Apenas 3% da população de professores juniores egressos do PDEE tiveram artigos aceitos em periódicos de circulação internacional, enquanto que para os docentes não-PDEE a proporção

análoga foi de 11%. Logo, essa pequena diferença de apenas 8 pontos percentuais permite-nos concluir que, conforme os padrões adotados nesta pesquisa, não há diferença expressiva quanto ao tipo de formação.

Entre os docentes seniores egressos do PDEE, 30% tiveram artigos em revistas classificadas no Qualis internacional da área, significando o dobro da parcela alcançada pelos professores seniores não-PDEE, com 15%. Dessa forma, a diferença é substantiva, refletindo vantagens comparativas reais quanto à inserção dos docentes PDEE no *mainstream* do conhecimento na área de Letras/Linguística.

A tabela 22 trata da produção intelectual por nível de avaliação do programa e tipo de formação. Para os professores que atuam em programas menos bem avaliados (linhas "Total"), 9% tiveram alguma publicação de artigo em periódico internacional. Por outro lado, 20% de seus colegas vinculados aos programas mais bem avaliados publicaram em revistas classificadas no Qualis internacional da área, mais do dobro. Como esperado, a proporção de artigos publicados em periódicos internacionais por estes professores foi bem superior àquela dos professores que atuam em programas com os menores níveis de avaliação da Capes.

Tabela 22 - Letras/Linguística: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de avaliação e tipo de formação (%).

Nível de avaliação	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
		Publicou	Não publicou	
Menor aval.	PDEE (N = 34)	14,7	85,3	100,0
	Não-PDEE (N = 433)	8,8	91,2	100,0
	Total (N = 467)	9,2	90,8	100,0
Maior aval.	PDEE (N=25)	16,0	84,0	100,0
	Não-PDEE (N=266)	20,7	79,3	100,0
	Total (N = 291)	20,3	79,7	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Nesta tabela, são feitas também comparações entre os dois tipos de formação. Nos programas com menor avaliação, observou-se que a proporção de docentes do PDEE com artigos publicados em periódicos internacionais foi de 15%, enquanto 9% dos docentes não-PDEE desses programas tiveram pelo menos um artigo publicado em periódicos na mesma classificação – uma diminuta diferença de seis pontos percentuais a favor dos PDEE. Assim, essa pequena diferença não é suficiente para emitir algum julgamento apreciável, já que nesta pesquisa consideramos apenas diferenças iguais ou superiores a 10 pontos percentuais.

Na comparação dentro do grupo dos programas mais bem avaliados, a diferença entre as proporções aproxima-se da encontrada no grupo dos menos bem avaliados, porém em posições invertidas. Agora, a diferença de cinco pontos percentuais é favorável aos não-PDEE. De modo análogo ao que aconteceu no grupo anterior, essa pequena diferença não permite que seja tirada uma conclusão apreciável.

Em resumo, nas comparações por tipo de formação não há registro de diferenças expressivas na publicação de artigos em revistas internacionais, tanto entre os docentes juniores do PDEE e não-PDEE (tabela 21), quanto entre os docentes de ambos os tipos de formação que atuam em programas de menor e maior avaliação (tabela 22). Entretanto, na comparação no interior do grupo de professores seniores, entre os egressos do PDEE, a proporção dos que publicaram artigos em periódico internacional foi quase o dobro da encontrada entre seus colegas não-PDEE.

Discutiremos a seguir os dados do cruzamento com a variável de controle fez ou não fez pós-doutorado. Nas linhas "Total" da tabela 23 os resultados alcançados pelos docentes indicam que, para os que seguiram um pós-doc, a parcela dos que publicaram artigos em revista internacional foi de 25%; já para aqueles que não fizeram um treinamento pós-doutoral, foi de apenas 12%, uma diferença de treze pontos percentuais. Em outras palavras, os docentes com pós-doc contabilizaram o dobro da proporção obtida por aqueles que não fizeram o treinamento pós-doutoral. Isto sugere que, para essa população, um pós-doutoramento está associado a níveis de publicações, em periódicos internacionais, expressivamente mais elevados que os dos docentes que não seguiram um pós-doc.

Para participar de uma segunda capacitação financiada pela Capes, como regra, há que se cumprir um interstício entre uma capacitação e outra, igual ou superior ao período de permanência no exterior. Na área de Letras e Linguística, 100% dos docentes egressos do PDEE que fizeram um pós-doutorado não tiveram qualquer artigo publicado em periódicos de circulação internacional (tabela 23). Esses dados revelam, nesta área do conhecimento, que, embora o professor que participou do PDEE, após ter cumprido o interstício entre uma capacitação e outra, tenha realizado um pós-doutoramento, essa trajetória de formação aparentemente tem sido insuficiente para efeito de inserção no *mainstream* do conhecimento da área. Por outro lado, ponderáveis 30% dos egressos dos programas de doutoramento integral no país e que seguiram um pós-doutoramento tiveram artigos publicados nesse tipo de veículo de comunicação. Essa é uma notável diferença, de 30 pontos percentuais, favoráveis aos não-PDEE.

No grupo de professores que não fizeram um pós-doutorado, entre os egressos do PDEE, 18% publicaram em periódicos internacionais, enquanto os professores não-PDEE alcançaram índice de 12% nos registros do mesmo tipo de canal de comunicação. Porém, como essa diferença é pequena, 6%, isso inviabilizaria qualquer conclusão.

Tabela 23 – Letras/Linguística: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por pós-doutoramento e tipo de formação (%).

Pós-doutorado	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
		Publicou	Não publicou	
Fez PD	PDEE (N = 10)	-	100,0	100,0
	Não-PDEE (N = 61)	29,5	70,5	100,0
	Total (N = 71)	25,4	74,6	100,0
Não fez PD	PDEE (N = 49)	18,4	81,6	100,0
	Não-PDEE (N = 638)	11,8	88,2	100,0
	Total (N = 687)	12,2	87,8	100,0

Fonte: Microdados da Capes; Currículo Lattes.

Na tabela 24 apresentam-se os dados conforme o local de realização do pós-doutorado, se no país ou no exterior. Comparemos inicialmente o local do pós-doc. As linhas “Total” mostram que 15% dos professores com um pós-doc no país tiveram pelo menos um artigo publicado em periódico de circulação internacional, enquanto entre os que realizaram o treinamento pós-doutoral no exterior a proporção foi de 31%, o dobro. Contudo essa análise é limitada, pois nenhum egresso do PDEE que possui pós-doutorado publicou qualquer artigo em periódico de circulação internacional.

Assim, os resultados totais referem-se somente aos professores não-PDEE. Considerados apenas estes docentes, o pós-doutorado no exterior estaria associado a um nível bem mais elevado de publicação no plano internacional que o pós-doc no Brasil.

Passando às comparações por tipo de formação, vemos que ambas estão prejudicadas, pois o número de docentes do PDEE com pós-doc no país ou com pós-doutorado no exterior é pequeno, inferior a 10. Esses dados, portanto serão desconsiderados.

Tabela 24 – Letras/Linguística: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por local de formação e tipo de formação (%).

Pós-doutorado	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
		Publicou	Não publicou	
PD: país	PDEE (N = 2)	-	100,0	100,0
	Não-PDEE (N = 24)	16,7	83,3	100,0
	Total (N = 26)	15,4	84,6	100,0
PD: exterior	PDEE (N = 8)	-	100,0	100,0
	Não-PDEE (N = 37)	37,8	62,2	100,0
	Total (N = 45)	31,1	6	100,0

Fonte: Microdados da Capes; Currículo Lattes

Em síntese, foi possível observar nas quatro tabelas anteriores (Letras/Linguística) apenas dois resultados com diferenças ponderáveis quanto aos artigos publicados em revistas internacionais. Primeiro, entre os professores seniores egressos do PDEE, a proporção dos que publicaram artigos em revistas classificadas no Qualis internacional da área foi expressivamente maior que a dos professores seniores não-PDEE. Segundo, e na direção oposta, considerando os docentes com um pós-doutoramento, entre os professores não-PDEE o índice de publicação em revistas internacionais foi muito mais elevado que entre os egressos do PDEE.

Em função da área de Letras e Linguística ser um campo muito amplo e diversificado, resultados como esses não eram improváveis. Para os egressos do PDEE com formação em Letras, principalmente em subáreas que tradicionalmente são voltadas para as questões de interesse local, o estágio no exterior não teria uma contribuição maior para a publicação em periódicos internacionais. Mas aqueles docentes com formação em Linguística Aplicada, a qual abarca outras áreas com vocação de interesse internacional, como é o caso do estudo de línguas estrangeiras, podem ter se beneficiado mais do período de estágio no exterior, no sentido de facilitar futuros artigos em revistas internacionais. Sendo assim, quando as duas áreas são consideradas em conjunto, como é o caso desta pesquisa, os resultados das áreas mais internacionalizadas tendem a ser anulados pelos resultados das áreas de vocação local. De acordo com Zilberman (1988, p.2), “essa interseção de sentidos, que talvez não se reproduza em outras áreas, tem igualmente consequências, quando o objetivo é avaliar [...], porque os dados se misturam, indicando ora tendência genérica, ora a específica.”

6.2.4 Letras/Linguística: cruzamentos com duas variáveis de controle

Na tabela 25, as variáveis de controle “menor e maior avaliação” e “júnior e sênior” são apresentadas simultaneamente. Inicialmente, comparamos os resultados alcançados pelos docentes juniores e seniores dos programas menos bem avaliados. Nessa comparação (linha “Total”), os números desta tabela indicam que, entre os professores juniores que atuam em programas com os menores níveis de avaliação, a proporção dos que tiveram alguma publicação em revista internacional foi de 5%, enquanto que, entre os docentes seniores que atuam em programas do mesmo nível de avaliação, a proporção correspondente foi de 13%, isto é, uma diferença de oito pontos percentuais. De acordo com o padrão adotado para esta pesquisa, consideram-se apenas diferenças iguais ou maiores que 10 pontos percentuais.

Ainda na primeira parte da tabela 25, dentro do grupo de docentes que atuam em programas com os menores níveis de avaliação, na comparação entre ambos os tipos de formação (PDEE e não-PDEE), os dados apontam que não houve diferença em relação a um tipo de formação e outro. Entre os docentes com menos experiência acadêmica (juniores), tanto os PDEE quanto os não-PDEE, contaram com índices de publicações virtualmente idênticos, 4% e 5%, respectivamente. Mas, na mesma parte da tabela, entre os docentes seniores, 40% dos egressos do PDEE publicaram no mesmo tipo de veículo de comunicação acadêmica, ao passo que entre os professores não-PDEE o índice correspondente foi de apenas 12%. Esses expressivos 28 pontos percentuais a mais, favoráveis aos ex-PDEE, coadunam-se com a expectativa da Capes em relação a essa modalidade de treinamento: doutorado no Brasil com estágio no exterior facilitaria a inserção do doutor na comunidade internacional de pares.

Tabela 25- Letras/Linguística: publicação de artigos em periódicos de circulação internacional, por nível de experiência, nível avaliação e tipo de formação (%).

Nível de avaliação	Nível de experiência	Tipo de formação	Artigos em periódicos internacionais		Total
			Publicou	Não publicou	
Menor avaliação	Júnior	PDEE (N = 24)	4,2	95,8	100,0
		Não-PDEE (N = 183)	4,9	95,1	100,0
		Total (N = 207)	4,8	95,2	100,0
	Sênior	PDEE (N = 10)	40,0	60,0	100,0
		Não-PDEE (N = 250)	11,6	88,4	100,0
		Total (N = 260)	12,7	87,3	100,0
Maior avaliação	Júnior	PDEE (N = 8)	0,0	100,0	100,0
		Não-PDEE (N = 75)	24,0	76,0	100,0
		Total (N = 83)	21,7	78,3	100,0
	Sênior	PDEE (N = 17)	23,5	76,5	100,0
		Não-PDEE (N = 181)	19,4	80,6	100,0
		Total (N = 208)	19,7	80,3	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Na segunda parte da tabela 25 (grupo dos programas mais bem avaliados), nas linhas “Total”, observou-se que, entre os docentes juniores, a parcela daqueles que tiveram publicações em veículo internacional foi de 22%; entre os professores seniores, a proporção análoga foi muito semelhante, de 20%.

Na comparação feita no interior da segunda parte da tabela, por tipo de formação, considerados os juniores egressos do PDEE e os não-PDEE, não foi possível efetuar uma comparação confiável, devido à pequena quantidade de participantes PDEE desse nível de controle. Assim, cabe registrar apenas que 24% dos professores juniores não-PDEE tiveram algum artigo publicado em revistas internacionais. Por outro lado, na comparação entre os professores seniores, as parcelas dos que tiveram artigos publicados em revistas classificadas no Qualis internacional da área foram bastante equilibradas: os ex-PDEE e os não-PDEE contabilizaram índices de 24% e 19%, respectivamente. A diminuta diferença favorável aos docentes egressos do PDEE de cinco pontos percentuais, não permite que seja afirmado que entre os docentes seniores, aqueles publicam mais em revistas internacionais que seus colegas que

fizeram doutorado integralmente no país. Conforme estabelecido para esta pesquisa, não se considera diferença inferior a 10 pontos percentuais.

6.3 EDUCAÇÃO: PUBLICAÇÃO DE LIVROS EM 2006

Nesta seção, são discutidos os resultados sobre a publicação de livros e capítulos de livro, conforme o Qualis das editoras para o ano de 2006. Inicialmente pretendíamos fazer a classificação de acordo com o Qualis das editoras para todo o período da pesquisa (entre 1997 e 2006); mas, por limitação de tempo, foi possível obter dados para a análise apenas para o ano de 2006, mesmo sabendo-se que a avaliação de publicações durante apenas um ano não é um bom indicador de produção acadêmica. A Capes, por exemplo, faz a sua avaliação considerando um período trienal há vários anos, aumentando o prazo bienal anterior. No caso dos livros, usou-se o mesmo tipo de variável usada para os artigos internacionais, “publicou ou não publicou”. Na última parte desta seção são apresentados os dados sobre os capítulos de livro, analisados por meio de médias ponderadas; contudo, os níveis de controles são iguais aos utilizados na variável publicou/não publicou.

Nas análises anteriores considerou-se publicação de artigo(s) em revistas internacionais e o tipo de formação, com e sem estágio doutoral no exterior. Nessa análise, a concepção do PDEE apontaria para maiores parcelas de egressos deste programa com publicação de trabalhos em periódicos de padrão internacional. Mas em princípio não haveria motivos para que o nível de publicação de livros ou de capítulos de livros no Brasil pudesse estar associado aos dois tipos de treinamento aqui considerados. No entanto, é imaginar a hipótese de que o estágio doutoral no exterior, permitindo o contato com outras culturas acadêmicas, nas quais costuma ser intenso o incentivo acadêmico à prática de publicar, possa ter influído nos hábitos de publicação de egressos do PDEE.

No que diz respeito à produção de livros (tabela 26), considerando o nível de experiência dos docentes da Educação, a proporção de livros publicados é bastante equilibrada. Observando as linhas “Total”, 18% dos professores juniores publicaram pelo menos um livro, enquanto 21% dos docentes seniores também tiveram esse mesmo tipo de publicação, isto é, uma diferença de apenas três pontos percentuais favoráveis aos professores seniores.

Tabela 26 – Educação: publicação de livros, por nível de experiência e tipo de formação (%).

Nível de experiência	Tipo de formação	Livros: Qualis A, B e C		Total
		Publicou	Não publicou	
Júnior	PDEE (N = 14)	21,4	78,6	100,0
	Não-PDEE (N = 291)	17,5	82,5	100,0
	Total (N = 305)	17,7	82,3	100,0
Sênior	PDEE (N = 26)	15,4	84,6	100,0
	Não-PDEE (N = 562)	20,8	79,2	100,0
	Total (N = 588)	20,6	79,4	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Entre os docentes juniores, e considerando o tipo de formação, as porcentagens de publicação foram bem parecidas; 21% dos ex-PDEE juniores publicaram pelos menos um livro, classificado no Qualis das editoras, enquanto 18% de professores juniores não-PDEE tiveram livro(s) publicado(s). A diferença não é grande, de somente três pontos percentuais a favor dos PDEE. Entre os docentes seniores, a parcela de egressos do PDEE que publicou livros em 2006 foi de 15%, ou seja, uma proporção inferior em seis pontos percentuais àquela observada entre os docentes não-PDEE, com 21%. No entanto, essas diminutas diferenças são insuficientes para tirar qualquer apreciação conclusiva. Não é seguro afirmar que entre um tipo de formação e outro há diferenças no número de professores com livro(s) publicado(s) durante o ano de 2006.

A tabela 27 apresenta dados por nível de avaliação do programa e tipo de formação. Nas linhas referentes ao “Total”, o percentual de professores que atuam em programas menos bem avaliados e tiveram algum livro publicado em 2006 foi de 19%. Entre os professores que atuam em programas mais bem avaliados, a parcela daqueles que tiveram o mesmo tipo de publicação foi de 21%, isto é, uma pequena diferença de apenas dois pontos percentuais.

Tabela 27 – Educação: publicação de livros, por nível de avaliação e tipo de formação (%).

Nível de avaliação	Tipo de formação	Livros: Qualis A, B e C		Total
		Publicou	Não publicou	
Menor avaliação	PDEE (N = 22)	18,2	81,8	100,0
	Não-PDEE (N = 622)	19,0	81,0	100,0
	Total (N = 644)	18,9	81,1	100,0
Maior avaliação	PDEE (N = 18)	16,7	83,3	100,0
	Não-PDEE (N = 231)	21,6	78,4	100,0
	Total (N = 249)	21,3	78,7	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Passemos agora para a comparação no interior de cada grupo de avaliação, entre os dois tipos de formação. No grupo dos programas menos bem avaliados, as proporções de professores com livros publicados são praticamente idênticas para ambos os tipos de formação, 18% e 19%. Nos programas com os maiores níveis de avaliação, apurou-se alguma diferença entre os professores com doutorado integral no país e seus colegas egressos do PDEE, 22% e 17% desses grupos, respectivamente tiveram algum livro publicado em 2006. No entanto, tal como ocorreu na tabela anterior, as diferenças são insuficientes para se fazer um julgamento apreciável, sendo de apenas um ponto percentual no primeiro grupo e, no segundo, de cinco pontos percentuais.

A tabela 28 apresenta dados sobre livros publicados por professores da área de Educação que se capacitaram ou não em um treinamento pós-doutoral. Nas linhas “Total”, entre os docentes que fizeram um pós-doc, 27% tiveram registro de pelo menos um livro publicado durante o ano de 2006; entre os que não seguiram um treinamento pós-doutoral, 19% publicaram algum livro. A diferença entre essas proporções foi de oito pontos percentuais. No entanto, por ser menor que dez pontos percentuais, padrão de referência para esta pesquisa, não é seguro dizer que docentes com pós-doutoramento publicaram mais livros em 2006.

Na mesma tabela, verifica-se que, entre os dois tipos de formação, 28% dos docentes não-PDEE que seguiram um pós-doutoramento tiveram livro(s) publicado(s) no ano de 2006, ao passo que apenas 17% dos professores ex-PDEE que também fizeram um pós-doutorado publicaram no mesmo tipo de veículo de comunicação. É uma diferença de peso, de onze pontos percentuais. No entanto, este resultado não deve ser considerado, face ao pequeno número de sujeitos egressos do PDEE que realizaram um pós-doutoramento (apenas seis).

Tabela 28 – Educação: publicação de livros, por pós-doutoramento e tipo de formação (%).

Pós-doutorado	Tipo de formação	Livros: Qualis A, B e C		Total
		Publicou	Não publicou	
Fez PD	PDEE (N = 6)	16,7	83,3	100,0
	Não-PDEE (N = 46)	28,3	71,7	100,0
	Total (N = 52)	26,9	73,1	100,0
Não fez PD	PDEE (N = 34)	17,6	82,4	100,0
	Não-PDEE (N = 807)	19,2	80,8	100,0
	Total (N = 841)	19,1	80,9	100,0

Fonte: Microdados da Capes e Currículo Lattes – CNPq.

Entre os professores que não fizeram um treinamento pós-doutoral, as proporções de docentes com livro(s) publicado(s) foram virtualmente idênticas: 18% para os ex-PDEE e 19% para os não-PDEE.

A tabela 29 considera o local de realização do pós-doutorado, se no país ou no exterior. Como mostram as linhas “Total”, 24% dos professores que fizeram um pós-doutorado no país publicaram algum livro em 2006, de acordo com a Qualis das editoras, enquanto que, para aqueles que realizaram o treinamento pós-doutoral no exterior, a proporção correspondente foi de 29%. É uma diferença de apenas cinco pontos percentuais; em razão disso, não convém fazer julgamento quanto ao local de realização do pós-doc e publicação de livros em 2006.

Tabela 29 – Educação: publicação de livros, por local de pós-doutoramento e tipo de formação (%).

Pós-doutorado	Tipo de formação	Livros: Qualis A, B e C		Total
		Publicou	Não publicou	
País	PDEE (N = 2)	50,0	50,0	100,0
	Não-PDEE (N = 15)	20,0	80,0	100,0
	Total (N = 17)	23,5	76,5	100,0
Exterior	PDEE (N = 4)	-	100,0	100,0
	Não-PDEE (N = 31)	32,3	67,7	100,0
	Total (N = 35)	28,6	71,4	100,0

Fonte: Microdados da Capes e Currículo Lattes – CNPq.

Na comparação por tipo de formação, no interior do grupo com pós-doc no país, 50% dos egressos do PDEE publicaram livro(s), ao passo que apenas 20% dos docentes não-PDEE tiveram o mesmo tipo de publicação. Para os professores que estiveram no exterior realizando um pós-doc, somente os não-PDEE publicaram algum livro durante o ano de 2006, cerca de 32% deles. Cabe ressaltar que, nessa tabela, apenas um pequeno número de professores egressos do PDEE participou desse tipo de treinamento, no país ou no exterior; por essa razão, os dados devem ser desconsiderados.

Resumindo a apuração dos resultados quanto a livros publicados em 2006, nas três primeiras tabelas, observou-se, de modo geral, que entre os docentes juniores e seniores, tanto para os egressos do PDEE, quanto para os não-PDEE, as porcentagens dos que tiveram livros publicados no ano de 2006 foram muito equilibradas. Dessa maneira, os resultados obtidos não permitem dizer que o tipo de treinamento doutoral está associado a chances diferentes de publicação de livros (de acordo com o Qualis das editoras) durante o ano de 2006.

A tabela 30 apresenta os dados sobre livros publicados por docentes da área de Educação, por nível de avaliação e experiência, conforme o tipo de formação. Na primeira parte da tabela, do grupo dos professores que atuam em programas com os menores níveis de avaliação, as linhas "Total" registraram que 16% juniores tiveram livro(s) publicado(s) e a fração correspondente para os seniores foi de 21%. Essa diferença de somente cinco pontos percentuais é insuficiente para a emissão de julgamentos conclusivos, pois de acordo com o padrão estabelecido para a pesquisa, não se consideram diferenças inferiores a 10 pontos percentuais.

Na segunda parte da tabela, do grupo dos docentes que atuam em programas mais bem avaliados, no total, os professores juniores e seniores alcançaram, respectivamente, índice de 25% e 20% de livro(s) publicado(s) em 2006. A diferença de 5 pontos percentuais, é igual à que foi registrada entre juniores e seniores dos programas menos bem avaliados. Assim, de modo análogo ao caso anterior, por ser apenas uma pequena diferença, fora do padrão de referência desta pesquisa – inferior a 10 pontos percentuais –, não podemos emitir qualquer julgamento aceitável sobre qual grupo possuiria um maior nível de publicação de livros no ano de 2006.

Tabela 30 – Educação: publicação de livros, por nível de experiência, nível de avaliação e tipo de formação (%).

Nível de avaliação	Nível de experiência	Tipo de formação	Livros: Qualis A, B e C		Total
			Publicou	Não publicou	
Menor avaliação	Júnior	PDEE (N = 9)	33,3	66,7	100,0
		Não-PDEE (N = 248)	15,7	84,3	100,0
		Total (N = 257)	16,3	83,7	100,0
	Sênior	PDEE (N = 13)	7,7	92,3	100,0
		Não-PDEE (N = 374)	21,1	78,9	100,0
		Total (N = 387)	20,7	79,3	100,0
Maior avaliação	Júnior	PDEE (N = 5)	-	100,0	100,0
		Não-PDEE (N = 43)	27,9	72,1	100,0
		Total (N = 48)	25,0	75,0	100,0
	Sênior	PDEE (N = 13)	23,1	76,9	100,0
		Não-PDEE (N = 188)	20,2	79,8	100,0
		Total (N = 201)	20,4	79,6	100,0

Fonte: Microdados da Capes.

Passemos agora para as análises no interior dos grupos, por tipo de formação (PDEE e não-PDEE). No grupo dos programas menos bem avaliados, 33% dos docentes juniores egressos do PDEE tiveram livro(s) publicado(s) em 2006, enquanto que a proporção correspondente para os juniores não-PDEE foi de 16%. Embora seja uma grande diferença, de 17 pontos percentuais, esse dado não é considerado, pois o número de casos de docentes PDEE é inferior a 10. Entre os seniores que atuam em programas com o mesmo nível de avaliação, a maior proporção de professores com livro(s) publicado(s) foi encontrada entre os não-PDEE, de 21%, com uma importante diferença de 13 pontos percentuais em relação aos não-PDEE, já que apenas 8% destes tiveram esse tipo de publicação em 2006. Portanto, conclui-se que nesses programas há uma associação entre tipo de formação e nível de publicação de livros, favorecendo os que fizeram o doutorado integralmente no Brasil.

No grupo dos programas mais bem avaliados, os juniores do PDEE não tiveram qualquer livro publicado no ano de 2006, ao passo que 28% dos juniores que fizeram o doutorado integral no país publicaram livro(s) neste ano; isso sugeriria que a publicação nesse tipo de canal não estaria associada ao período de estudos no exterior, mas o dado deve ser desconsiderado devido ao diminuto número de casos (5 docentes PDEE).

Para os professores seniores PDEE e não-PDEE, as proporções dos que publicaram livro(s) foram bastante semelhantes, 23% e 20%, respectivamente – uma diferença de apenas três pontos percentuais. Em razão desta pequena diferença, não podemos tirar conclusão alguma quanto a qual dos dois tipos de formação teria proporcionalmente mais docentes com publicação de livro(s) em 2006.

Finalizando, cabe registrar que a única diferença expressiva encontrada foi para professores seniores que atuam em programas menos bem avaliados; os que fizeram o doutoramento integral no país alcançaram uma diferença de ponderáveis 13 pontos percentuais em relação ao nível de publicação de seus colegas PDEE. Nesse contexto, sabe-se que o forte das publicações da área de Educação é a produção de livros e capítulos de livro. Velho (1998) explica que cada área do conhecimento tem as suas preferências quanto à maneira de difusão dos resultados de suas investigações. Algumas áreas expõem os resultados das suas pesquisas, principalmente por meio de artigos, outras preferem a divulgação por meio de livros e capítulos, como é o caso das Humanidades, em que a Educação está inserida.

6.4 EDUCAÇÃO: PUBLICAÇÃO DE CAPÍTULOS DE LIVRO EM 2006

Para análise dos capítulos de livro a variável dependente foi medida de forma diferenciada. Invés da variável “publicou ou não publicou” pelo menos um artigo em periódico internacional ou publicou pelo menos um livro, de acordo com o Qualis das editoras, usamos índices ponderados de capítulos²⁹, já que havia uma razoável quantidade de professores com publicações de capítulos de livro em 2006. Como foi discutido na metodologia desta pesquisa, o índice considerou a quantidade de capítulos publicados durante o ano de 2006 em livros classificados pelo Qualis das editoras na área de Educação. A quantidade de capítulos publicados por determinado docente foi ponderada de acordo com os valores dos pesos atribuídos pelo Qualis aos grupos de editoras. Se o capítulo foi publicado em um livro de uma editora do grupo “A”, a ponderação foi igual a nove; se foi em editora do grupo “B”, a ponderação foi igual a sete; em editora do grupo “C”, ponderou-se por três. Assim, por exemplo, se um docente publicou três capítulos de livros em editora do grupo “C”, sua produção é numericamente equivalente a um único capítulo que outro professor publicou em livro de editora do grupo “A”.

²⁹ Índice ponderado de capítulos = soma dos capítulos de livros vezes os respectivos pesos 9, 7 e 3, divididos pela soma dos pesos.

O modo de análise para os dados referentes aos capítulos de livros consistiu em comparar as médias de cada item em relação ao índice ponderado de capítulos de livro. Foram consideradas as diferenças entre as médias iguais ou superiores a 10%, e, como anteriormente, desconsiderados os dados quando o número de professores foi inferior a 10.

A tabela 31 apresenta as médias do índice de capítulos de livro publicados em 2006, por nível de experiência e tipo de formação. O índice ponderado de capítulos de livros³⁰ alcançado pelos docentes da Educação, nas linhas “Total”, como esperado, foi menor para os professores juniores que para os seus colegas seniores: a diferença entre as médias foi de 32%. Comparemos agora os tipos de formação. Nessa tabela, entre os professores juniores, os egressos do PDEE tiveram em média um índice de 0,80, o que seria equivalente a pouco menos de um capítulo de livro. Já os professores egressos do não-PDEE tiveram em média o que seria equivalente a menos da metade de um capítulo de livro, 0,39. Dessa forma, a diferença entre essas médias foi de substantivos 100%.

Tabela 31 – Educação: médias do índice de capítulos de livro, por nível de experiência e tipo de formação (%).

Nível de experiência	Tipo de formação	Média do índice de capítulos de livros Qualis 2006
Júnior	PDEE (N = 14)	0,80
	Não-PDEE (N = 291)	0,39
	Total (N = 305)	0,41
Sênior	PDEE (N = 25)	0,70
	Não-PDEE (N = 562)	0,54
	Total (N = 587)	0,54

Fonte: Microdados da Capes.

Entre os docentes seniores, os egressos do PDEE publicaram, em média, o que seria equivalente a menos de um capítulo de livro, enquanto os docentes não-PDEE tiveram no mesmo tipo de índice, o que seria equivalente a cerca de meio capítulo de livro durante o ano de 2006: um índice de 0,70 para os egressos do PDEE e de 0,54 para os não-PDEE. A diferença entre essas médias foi de ponderáveis 30%. Conclui-se então que, entre os professores seniores, a diferença foi um pouco menor que entre

³⁰ Os dados das tabelas são médias do índice de capítulos de livros publicados, e não propriamente médias da quantidade de capítulos publicados. Em face da simplificação na apresentação dos resultados, no corpo do texto sempre nos referiremos a “médias de capítulos de livro publicados”.

os docentes juniores, mas, ainda assim, foi expressiva. Esses resultados indicam que o tipo de formação estaria associado ao nível de produção de capítulos de livro, favorecendo os docentes PDEE. Pois, em ambos os níveis de experiência, os professores egressos do doutorado com estágio no exterior, em média tiveram índice de publicação de capítulos ponderados de livro muito superior aos professores que fizeram o doutorado integralmente aqui no Brasil.

A tabela 32 apresenta as médias de capítulos de livro de acordo com a Qualis das editoras, publicados em 2006, por nível de avaliação dos programas e tipo de formação. Começamos pelas linhas “Total”, comparando todos os professores que atuam em programas menos bem avaliados com todos os que atuam em programas mais bem avaliados. A diferença entre as médias, quanto ao índice ponderado de capítulos de livro, foi de apenas 6%. Comparemos agora os tipos de formação. Nessa tabela, entre os docentes dos programas menos bem avaliados, os egressos do PDEE publicaram em média o que seria equivalente a pouco menos de um capítulo de livro, enquanto os docentes não-PDEE publicaram em média o equivalente a quase meio capítulo de livro em 2006. A diferença entre as médias é de 86%, muito expressiva. Conclui-se então que, entre a população de jovens docentes que participaram do programa de doutorado no Brasil com estágio no exterior, existe uma nítida tendência quanto a um maior nível de publicação de capítulos de livro, comparativamente aos titulados com doutorado integralmente no país. Já entre os professores dos programas mais bem avaliados, as médias são bastante próximas, com uma diferença de apenas 6% entre uma e outra; considera-se, nesse caso, que não há diferenças entre os PDEE e não-PDEE.

Tabela 32 – Educação: médias do índice de capítulos de livro, por nível de avaliação e tipo de formação (%).

Nível de avaliação	Tipo de formação	Média do índice de capítulos de livros Qualis 2006
Menor avaliação	PDEE (N = 22)	0,91
	Não-PDEE (N = 622)	0,49
	Total (N = 644)	0,51
Maior avaliação	PDEE (N = 17)	0,51
	Não-PDEE (N = 231)	0,48
	Total (N = 248)	0,48

Fonte: Microdados da Capes.

A tabela 33 apresenta as médias do índice de capítulos de livro publicados em 2006, por pós-doutoramento e tipo de formação. Entre os docentes que fizeram pós-doutorado e aqueles que não fizeram, no total, quase não há diferença entre as médias; ou seja, para os professores que seguiram um pós-doc, o índice de publicação de capítulos de livro foi inferior em apenas 6% ao daquele alcançado pelos professores que não seguiram um pós-doutoramento.

Tabela 33 – Educação: médias do índice de capítulos de livro, por pós-doutoramento e tipo de formação (%).

Pós-doutorado	Tipo de formação	Média do índice de capítulos de livros Qualis 2006
Fez	PDEE (N = 5)	0,52
	Não-PDEE (N = 46)	0,46
	Total (N = 51)	0,47
Não fez	PDEE (N = 34)	0,77
	Não-PDEE (N = 807)	0,49
	Total (N = 841)	0,50

Fonte: Microdados da Capes e Currículo Lattes – CNPq.

Entre os docentes que fizeram um treinamento pós-doutoral, a média para os egressos do PDEE é um pouco maior que a dos professores do outro grupo, com uma diferença de 13% entre elas. A diferença é ponderável, mas há um número muito pequeno de docentes do PDEE (cinco casos). Por isso, esses resultados serão desconsiderados.

No grupo de professores que não fizeram um pós-doutoramento, a diferença entre as médias é bem elevada. Para os egressos do PDEE, a média é de 0,77 e, para os docentes do outro grupo, é de 0,49; uma substantiva diferença de 57% entre elas. Esses números indicam que, em média, nesse grupo, os participantes do PDEE, comparativamente aos seus colegas não-PDEE, superam em quantidade no índice ponderado de capítulos de livro. O tipo de formação parece estar associado ao nível de publicação de capítulos de livro, favorecendo os egressos do PDEE.

A tabela 34 apresenta as médias do índice Qualis de capítulos de livro publicados em 2006, por local de pós-doutoramento e tipo de formação. Nas linhas “Total”, os professores que fizeram o seu pós-doutoramento no país tiveram 0,25 no índice

ponderado de capítulos de livro, enquanto os docentes que participaram de pós-doutorado no exterior alcançaram 0,58 no mesmo tipo de índice. Assim, a diferença apurada entre as médias foi de substantivos 132%. Isso sugere que os docentes com pós-doutorado no exterior publicariam em média mais que o dobro de capítulos de livro que seus colegas que realizaram um treinamento pós-doutoral no país.

Tabela 34 – Educação: médias do índice de capítulos de livro, por local de pós-doutoramento e tipo de formação (%).

Pós-doutorado	Tipo de formação	Média do índice de capítulos de livros Qualis 2006
País	PDEE (N = 2)	0,34
	Não-PDEE (N = 15)	0,24
	Total (N = 17)	0,25
Exterior	PDEE (N = 3)	0,63
	Não-PDEE (N = 31)	0,57
	Total (N = 34)	0,58

Fonte: Microdados da Capes e Currículo Lattes – CNPq.

Passemos agora à comparação no interior dos grupos, por tipo de formação. Para os professores que seguiram um pós-doutorado no país, os egressos do PDEE, o índice médio foi de 0,34, enquanto para os não-PDEE foi de 0,24, com uma diferença de 42%. Já entre os professores que seguiram os estudos no exterior, essa diferença foi bem mais modesta, apenas 11%. No entanto, nessa tabela, face ao número pequeno de docentes do PDEE em ambos os grupos (dois e três, respectivamente), esses resultados não serão considerados.

Em resumo, na comparação entre dois tipos de formação, os resultados mostram algumas evidências importantes. Em primeiro lugar, a diferença do índice de publicação de capítulos de livro, entre um tipo de formação e outro, foi substantivamente superior para os professores que fizeram o PDEE, tanto entre juniores quanto entre seniores. São diferenças importantes e o período de estágio no exterior pode ter contribuído para esse resultado. Em segundo lugar, os PDEE que atuam em programas com os menores níveis de avaliação apresentaram, em média, um índice de capítulos de livro em nível expressivamente mais elevado que os seus colegas não-PDEE. Por último, entre os professores que não seguiram um treinamento pós-doutoral, a diferença entre as médias do índice de publicação de capítulos foi muito favorável aos PDEE. Os dados

bastante favoráveis aos professores egressos do PDEE parecem sustentar a hipótese que foi mencionada anteriormente, no sentido de que o estágio no exterior, permitindo o contato com outras culturas acadêmicas, onde existem fortes incentivos acadêmicos para exercitar a prática de publicar. Essa hipótese se sustentaria preliminarmente no caso da publicação de capítulos de livro, mas não no caso da publicação de livros.

A tabela 35 apresenta as médias do índice de publicação de capítulos de livro por níveis de avaliação, de experiência e por tipo de formação. Examinemos inicialmente os dados para os programas mais bem avaliados. Os docentes juniores que atuam em programas com os menores níveis de avaliação (linhas “Total”) publicaram em média o que seria equivalente a pouco menos de meio capítulo de livro, com índice de 0,43, enquanto os docentes seniores que atuam nos programas com mesmo nível de avaliação publicaram, em média, o que seria igual a pouco mais de meio capítulo de livro, um índice de 0,56; a diferença entre as médias é de 30%.

Entre os docentes que atuam em programas mais bem avaliados, os professores juniores tiveram em média 0,34 no índice ponderado de capítulos de livro; por sua vez, os docentes seniores alcançaram 0,51 no mesmo tipo de índice, com uma diferença de 50%. Como esperado em ambos os níveis de avaliação, os professores com mais experiência acadêmica (seniores) contabilizaram índices de publicação nesse tipo de canal de comunicação expressivamente superiores aos alcançados pelos seus colegas juniores.

Passemos agora para as comparações no interior de cada grupo de nível de avaliação. Entre os professores juniores que atuam em programas menos bem avaliados, a média dos egressos do PDEE é muito superior à de seus colegas não-PDEE: a diferença entre elas é de 155%. No entanto, esses números devem ser desconsiderados, visto que há poucos docentes do PDEE (nove casos).

Entre os docentes seniores do mesmo grupo de avaliação (menor avaliação), a média do índice de publicação de capítulos de livro para os egressos do PDEE foi de 0,84 e para os não-PDEE, 0,55; uma diferença de 53%. Como bem observam Matos e Velloso (2002, p. 45), “atividades acadêmicas semelhantes desenvolvidas em contextos institucionais diferentes podem conduzir – e frequentemente conduzem – a resultados distintos.” Como era de se esperar, nos termos em que o programa foi idealizado na Capes, os professores seniores que fizeram o estágio no exterior tiveram maior índice médio ponderado de capítulos de livro.

Tabela 35 – Educação: médias do índice de capítulos de livro, por nível de experiência, nível de avaliação e tipo de formação (%).

	Pós-doutorado	Tipo de formação	Média do índice de capítulos de livros Qualis 2006
Menor avaliação	Júnior	PDEE (N = 9)	1,02
		Não-PDEE (N = 248)	0,40
	Total (N = 257)		0,43
	Sênior	PDEE (N = 13)	0,84
		Não-PDEE (N = 374)	0,55
Total(N=387)		0,56	
Maior avaliação	Júnior	PDEE (N=5)	0,40
		Não-PDEE (N=43)	0,33
	Total (N = 48)		0,34
	Sênior	PDEE (N = 12)	0,55
		Não-PDEE (N = 188)	0,51
Total (N = 200)		0,51	

Fonte: Microdados da Capes.

Na comparação feita no interior do grupo de programas mais bem avaliados, a diferença entre as médias dos professores juniores, egressos do PDEE e não-PDEE, foi de 21%, no entanto, esses dados não devem ser considerados, visto que há poucos docentes integrando o grupo dos PDEE (cinco casos).

Entre os seniores do grupo de professores que atuam em programas mais bem avaliados, a diferença entre as médias foi de apenas 7%. Para esses professores de ambos os tipos de formação, em média, seu índice ponderado de capítulos de livros publicados foi o que seria equivalente a pouco mais de meio capítulo de livro.

Em suma, nesta tabela, o destaque foi para os professores seniores da pós-graduação *stricto sensu*, egressos do PDEE e que atuam em programas menos bem avaliados. Eles tiveram, em média, um índice ponderado de capítulos de livros publicados muito superior àquele alcançado pelos seus colegas não-PDEE, do mesmo grupo de avaliação e nível de experiência. Já entre os docentes seniores que atuam em programas mais bem avaliados, essas diferenças são praticamente inexistentes quando comparados um tipo e outro de formação (PDEE e não-PDEE).

Uma hipótese que poderíamos levantar é que o período de estágio no exterior pode ter influenciado indiretamente nesses resultados. Nas culturas acadêmicas

desenvolvidas, busca-se naturalmente exercitar o hábito de publicar desde o início da atividade acadêmica. Assim, muitos PDEE, ao terem contato com essas culturas acadêmicas, também teriam incorporado o hábito de produzir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu possíveis associações entre tipos de formação doutoral e aspectos da produção intelectual de docentes da pós-graduação das áreas de Educação e Letras/Linguística, no período de 1997 a 2006. Desejava-se saber: Será que os docentes egressos do Programa de Doutorado com Estágio no Exterior (PDEE), que se titularam no país, com um período de estágio no exterior, têm níveis mais elevados da produção de artigos em periódicos internacionais que os dos doutores que se titularam com formação integral no país? Nos universos estudados, os PDEE foram equivalentes a 4,5% do total de 853 sujeitos da área de Educação e a 7,8% do total de, aproximadamente, 760 docentes analisados da área de Letras e Linguística. Nesta pesquisa, as informações utilizadas foram extraídas do banco de dados da Capes e do Currículo Lattes (CNPq).

Quanto às limitações do estudo proposto, têm-se as seguintes: a primeira foi a constatação de que a maioria dos docentes egressos do PDEE atuava na graduação e não na pós-graduação, que era o objeto desta pesquisa; a segunda foi a escolha das áreas, ou se estudavam áreas mais voltadas para a comunidade internacional ou se selecionavam áreas com as maiores proporções de egressos do PDEE engajados em atividades de pós-graduação, mesmo que fossem áreas com um perfil mais localista; na terceira, deparou-se com a falta de informações no banco de dados da Capes sobre os sujeitos que haviam realizado um pós-doutorado; a limitação foi superada buscando-se esses dados no Currículo Lattes. Por último, cabe salientar que o estudo sobre os livros e capítulos de livro classificados no Qualis das editoras abrangeu um único ano de observação. Sabe-se que uma análise para um período tão curto não é apropriada, já que o ideal é um período de avaliação que abarque pelo menos três anos de observação. Em contrapartida, foi possível qualificar o padrão acadêmico dos capítulos, por meio de ponderações atribuídas às editoras dos livros pelo Qualis.

Outra questão que mereceu atenção foram as principais características dos universos desta pesquisa. Nas populações estudadas, foi possível observar que: dos 72 programas de pós-graduação em Educação, os egressos do PDEE encontravam-se concentrados em apenas 20; dos 59 programas de Letras e Linguística, os PDEE concentravam-se em 29 programas.

Outros dados da caracterização nos apontaram que: a maioria dos docentes PDEE, de ambas as áreas, atua em programas que possuem cursos de mestrado e doutorado; na área de Educação, grande parte dos professores que seguiram um doutorado com

estágio no exterior é de docentes seniores, enquanto na área de Letras e Linguística, os professores PDEE juniores são maioria. Esse resultado pode indicar que nos últimos anos a procura por bolsas PDEE tem crescido mais na área de Letras e Linguística que na Educação.

Comparando-se a distribuição dos tipos de formação por nível de avaliação dos programas, na Educação constatou-se que, entre os PDEE, boa parte de docentes estava nos programas mais bem avaliados (quase metade), ao passo que, entre os não-PDEE, a proporção era bem menor (menos de um terço). Já nas Letras e Linguística, as diferenças eram pequenas, 42% de ex-PDEE atuavam em programas mais bem avaliados, proporções bem próximas dos 38% de docentes que fizeram o seu doutoramento integral no país e que também atuavam em programas com o mesmo nível de avaliação. Será que é por que na Educação aqueles contribuiriam mais, no plano internacional, para a melhor avaliação de seus respectivos programas? Ou são outros os fatores que explicariam a distribuição observada?

Sabe-se que, até 2006, o PDEE era específico para doutorandos de programas com níveis de avaliação 6 e 7, isto é, para programas com os melhores níveis de avaliação. Mas verificou-se que mais da metade dos ex-bolsistas do PDEE, na Educação e nas Letras e Linguística, quando se vinculam à pós-graduação, atuam em programas menos bem avaliados. Qual a origem dessas diferenças? Porque, depois de titulados, vários ex-bolsistas PDEE, obtendo seu título, retornaram às suas universidades de origem? Ou permaneceram na universidade onde se titularam, atuando somente na graduação? Os dados de nosso estudo não permitem responder às perguntas e esperamos que futuros estudos possam obter respostas adequadas.

Finalizando a caracterização dos universos estudados, tratou-se dos principais veículos de divulgação utilizados pelos docentes. Verificou-se que em ambas as áreas o canal de divulgação menos utilizado foram os periódicos internacionais, ao passo que os principais canais de publicação foram os livros e capítulos de livro, confirmando estudos anteriores para as Ciências Humanas (MUELLER, 2005a; VELHO, 1999; MEADOWS, 1999). Na Educação e nas Letras e Linguística, cerca de 80% de seus docentes publicaram pelo menos um livro ou pelo menos um capítulo de livro no período estudado (1998-2006). Na Educação, a publicação de trabalhos completos em anais alcançou nível semelhante ao dos livros, mas nas Letras e Linguística situou-se em nível bem inferior. Esse resultado parece indicar que os docentes desta área participariam menos em eventos acadêmicos que os professores daquela; a análise dessa diferença estava fora do âmbito do presente estudo e talvez futuras pesquisas possam se dedicar a ela.

As análises referentes aos artigos em periódicos foram realizadas a partir da variável dependente o docente “publicou ou não publicou” pelo menos um artigo em veículo de circulação internacional entre 1998 e 2006, classificado de acordo com o Qualis Internacional A, B e C das áreas. Vale lembrar que o motivo de se verificar apenas quem publicou ou não artigos em periódicos internacionais (1998-2006) decorre do fato de a produção de artigos no exterior ser inexpressiva no universo de docentes pesquisados. Isso ocorreu porque poucos docentes publicaram um ou mais artigos, enquanto a grande maioria não publicou qualquer artigo (entre estes, 75% na Educação e 87% nas Letras e Linguística).

As comparações foram feitas levando-se em conta, para cada uma das duas áreas do conhecimento pesquisadas: o tipo de formação do docente (se PDEE ou se fez o doutorado integral no Brasil – variável independente); os anos de experiência do docente, o nível de avaliação do programa em que o docente atua, bem como o fato de ter feito ou não pós-doutorado e o local desse pós-doutoramento (variáveis de controle). Essas comparações foram realizadas dentro de cada área e as variáveis de controle foram utilizadas uma a uma, separadamente, à medida que buscavam respostas para o problema desse estudo.

De modo geral, quanto à publicação de artigos em periódicos internacionais na área de Educação, foi identificada uma leve tendência favorável aos professores que participaram do PDEE. Em três circunstâncias os resultados indicaram que os professores mais efetivos quanto a esse tipo de veículo de comunicação foram os egressos do PDEE: entre os docentes seniores, entre os que atuavam em programas mais bem avaliados, bem como entre os docentes seniores que atuavam em programas com os maiores níveis de avaliação da Capes.

Os demais resultados não foram considerados porque não atenderam aos critérios adotados para esta pesquisa: diferenças expressivas, isto é, iguais ou maiores que 10 pontos percentuais entre os dois tipos de treinamento, na variável “publicou ou não publicou” algum artigo internacional; pelo menos 10 casos em cada categoria das tabelas.

A análise feita com as variáveis de controle “fez ou não fez pós-doutorado” é um exemplo do uso deste último critério. Ela não pode ser considerada por haver poucos docentes egressos do PDEE com esse nível de capacitação. Já entre os professores que não tinham feito um pós-doc, houve número de casos suficientes, não houve diferença expressiva quanto ao nível de publicação de artigos, entre um tipo e outro de formação. Por fim, os dados sobre o local do pós-doutoramento apontariam para uma

expressiva superioridade dos egressos do PDEE que realizaram o treinamento no Brasil (*versus* exterior), mas não foi possível levar em conta esses dados, porque não havia casos suficientes para comparação.

De um lado, as expectativas por parte da Capes estariam sendo atendidas. Por outro, foram analisadas apenas as variáveis referentes ao tipo de formação e variáveis de contexto. É possível que outras variáveis também tenham atuado no sentido de facilitar ou dificultar o ato de publicar. De todo modo, encontrou-se uma associação entre o tipo de formação e o nível de publicação de artigos em revistas internacionais favorecendo os PDEE. Nesse sentido, havia argumento contrário. Por exemplo, o artigo de Velho (2008) aponta que a realização de um doutorado-sanduíche não oferece efetiva contribuição para a publicação de artigos em língua estrangeira. No caso da Educação, há evidências que o estágio no exterior pode ser relevante para os docentes publicarem em periódicos internacionais.

O mesmo tipo de variável dependente “publicou/não publicou”, utilizado para os artigos internacionais, foi usado também para analisar a produção de livros em 2006 (classificados pelo Qualis das editoras), e por motivo análogo, pois uma inexpressiva parcela dos docentes analisados publicou livros em 2006. Mas, que tipo de relação poderia existir entre a publicação de livros e os dois tipos de formação doutoral, um com e o outro sem estágio no exterior? Uma hipótese que poderíamos levantar é que a publicação noutros tipos de veículos de comunicação acadêmica também pode estar associada ao tipo de formação. Supõe-se que o contato com outras culturas acadêmicas, em que o hábito de publicar já é mais incorporado entre os acadêmicos, poderia influenciar indiretamente os docentes com estágio no exterior a desenvolver hábitos de publicar.

Na apuração dos resultados quanto aos livros publicados em 2006, para a área de Educação, há três observações a serem feitas. A primeira é a de que, na maioria dos controles, o nível de publicação de livros era semelhante para os dois tipos de formação. A segunda é a de que, em muitos controles, os dados tiveram de ser desconsiderados, porque não havia casos suficientes para a análise. A terceira é a de que houve apenas uma diferença expressiva quanto aos tipos de formação: entre os seniores que atuam em programas com os menores níveis de avaliação; a maior proporção de professores com livros publicados foi encontrada entre os não-PDEE. Em suma, esses resultados indicam que o tipo de formação aqui considerado não está associado à produção de livros em 2006 classificados pelo Qualis das editoras. Assim, nesta pesquisa a hipótese anteriormente mencionada não se sustentou para o caso dos livros.

No entanto, no caso dos capítulos de livro, essa hipótese encontrou sustentação. Quanto aos capítulos de livro em 2006, esse tipo de produção intelectual foi medida de forma diferente da usada para os livros, utilizando-se as médias de um índice ponderado de capítulos. Diferentemente dos dados para livros, grande parte dos docentes da área de Educação publicou capítulos de livro no ano de 2006, classificados de acordo com o Qualis das editoras para a área de Educação. Dessa forma, foi possível construir um índice ponderado, tomando como base os pesos utilizados pela avaliação da Capes, indicados no documento de área.

Na análise da produção de capítulos de livro publicados durante 2006, foi observado resultado diverso do obtido para livros. Naquele tipo de veículo de comunicação acadêmica, entre professores juniores e seniores, entre docentes que atuam em programas menos bem avaliados, entre professores que não seguiram um treinamento pós-doutoral e entre professores seniores que atuam em programas menos bem avaliados, a média do índice de publicação de capítulos de livro foi expressivamente favorável aos docentes egressos do PDEE. Nos demais tipos de cruzamentos efetuados, não houve diferenças expressivas ou o número de casos foi insuficiente. O conjunto dessas diferenças substantivas parece sugerir uma associação, conforme observamos anteriormente, com possíveis hábitos de publicar que foram adquiridos durante a curta temporada que esses egressos passaram no exterior, comparado aos hábitos dos que realizaram seu doutorado integralmente no país.

No entanto, deve-se levar em conta que esses resultados são apenas sugestivos, porque os dados apurados para os livros e capítulos de livro se referem apenas ao período de um ano, enquanto que o ideal é uma avaliação com pelo menos três anos de observação.

No que se refere aos aspectos da produção intelectual da área de Letras/Linguística, quanto à publicação em revistas classificadas como internacionais de acordo com o Qualis da área, os resultados foram ambíguos. Esses resultados indicaram que, entre os seniores e entre os docentes seniores que atuam em programas com os menores níveis de avaliação, os PDEE tiveram uma proporção substantivamente maior de artigos publicados em periódicos internacionais, comparados aos não-PDEE. A porcentagem dos professores seniores do PDEE que tiveram artigos publicados nesse tipo de revista, por exemplo, foi o dobro daquela de seus colegas não-PDEE.

Já para os professores que seguiram um pós-doutoramento, os dados favoreceram os professores que fizeram seu doutorado todo no país. Nos demais

cruzamentos as diferenças entre os dois tipos de formação foram inexpressivas ou o número de casos foi insuficiente.

Em razão da formação dos doutores em Letras e Linguística ser muito diversificada, para os egressos do PDEE com formação em Letras, principalmente em subáreas que tradicionalmente são voltadas para as questões de interesse local/nacional, o estágio no exterior pode não contribuir para maiores níveis de publicação em periódicos internacionais. Mas para os docentes com formação em Linguística, a qual abarca diversas subáreas com mais vocação internacional, estes podem se beneficiar do período de estágio no exterior, publicando mais artigos em revistas internacionais que seus colegas das Letras e, também, que seus colegas que fizeram todo o doutorado no Brasil. Sendo assim, quando as duas áreas são consideradas em conjunto, como é o caso desta pesquisa, os resultados das áreas mais internacionalizadas tendem a ser compensados pelos resultados das áreas de vocação mais local. Isso pode ser um dos motivos dos resultados ambíguos que foram observados na área de Letras e Linguística.

Em resumo, quanto às possíveis associações que o tipo de formação e aspectos da produção intelectual dos docentes pesquisados, foram encontrados resultados diferenciados quando se considerou três tipos de veículos de comunicação científica (artigos em periódicos, livros e capítulos de livro). Nesta pesquisa, para a área de Educação, houve uma leve tendência favorável aos egressos do PDEE quanto à publicação de artigos em periódicos internacionais. Todavia, na área de Letras/Linguística, nos itens analisados, não foi possível verificar essa tendência nem outra qualquer. Quanto à produção de livros e capítulos de livros em 2006, classificados no Qualis das editoras, trabalhou-se com a hipótese de que o estágio no exterior poderia trazer algum benefício indireto para esse tipo de produção intelectual. No caso dos livros, não se registrou qualquer tendência conforme o tipo de formação; mas no caso dos capítulos de livros, os dados favoreceram nitidamente os PDEE. Esse tipo de resultado recomenda novas pesquisas sobre o assunto, inclusive porque os dados abrangeram o período de apenas um ano.

Em virtude da limitação do tempo para realização dessa pesquisa, deixou-se de analisar outros importantes veículos de comunicação acadêmica, como, por exemplo, artigos em periódicos nacionais e locais, bem como os trabalhos completos em anais de eventos. Assim, recomendam-se outras pesquisas comparativas sobre o assunto, para que se possa entender porque esta modalidade de doutoramento parece atender com certa eficácia uma área como a de Educação enquanto, para a outra, a de Letras e

Linguística, não desenvolve as vantagens esperadas pela agência que criou o Programa de Doutorado com Estágio no Exterior.

REREFÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Linguística aplicada na grande área da linguagem. In: Ortiz Alvarez, M. L & Silva, K. A. *Produzir a linguística aplicada brasileira*. Campinas: Pontes Editores, no prelo. 2008. Acesso em 24 de abril de 2009. Disponível em: <www.unb.br>.

BALBACHEVSKY, Elizabeth; VELLOSO, Jacques. Bioquímica: a homogeneidade de uma comunidade madura. In: VELLOSO, Jacques (Org.). *Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência, um estudo na Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química no País*. Brasília: Capes, Unesco, p. 59-96, 2002.

_____. Atividades editoriais, comitês e trajetórias profissionais: os seniores dos melhores programas em quatro áreas. In: VELLOSO, Jacques (Org.). *Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência, um estudo na Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química no País*. Brasília: Capes, Unesco, p. 201-216, 2002.

BESTERMAN, Theodore. *UNESCO: peace in the minds of men*. New York: Praeger, 1951.

BONINI, Adair. *Qualis de Letras/Linguística: uma análise de seus fundamentos*. Revista brasileira de pós-graduação, vol. 1 n. 2. Brasília, DF, Capes, novembro de 2004.

BRASIL. MEC. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Relatório de Atividades*. Capes; MEC/SENESU. Brasília, 1991.

_____. *Crítérios de Classificação dos Periódicos*: Coordenação de Organização e Tratamento da Informação. Brasília: Capes, 2001.

_____. Documento de Área de Educação. Período de Avaliação: 1998-2000. Brasília: Capes, 2000. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 8 de janeiro de 2009.

_____. Documento de Área de Educação. Brasília: Capes, 2004a. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 8 de janeiro de 2009.

_____. Documento de Área de Letras/Linguísticas. Brasília: Capes, 2004b. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 5 de abril de 2009.

_____. Documento de Área de Educação. Brasília: Capes, 2007. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 8 de maio de 2009.

_____. InfoCapes. *Boletim informativo*, v. 5, n. 3, jul./set. 1997a. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 20 de abril de 2009.

_____. InfoCapes. *Boletim informativo*, v. 5, n. 4, out./dez. 1997b. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 15 de maio de 2008.

_____. InfoCapes. *Boletim informativo*, v. 10, n. 3, jul./set. 2002. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 8 de setembro de 2008.

_____. *Critérios de Avaliação Trienal e Relatório Anual 2006*; Triênio Avaliado – 2004-2005-2006: Educação. Brasília: Capes, 2006a. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 8 de janeiro de 2009.

_____. *Critérios de Avaliação Trienal e Relatório Anual 2006*; Triênio Avaliado – 2004-2005-2006 Letras. Brasília: Capes, 2006b. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 8 de janeiro de 2009.

_____. *Legislação e normas da pós-graduação brasileira*. 3. ed. atual. Brasília: Funadesp, 2007.

CHUBIN, Daryl E. *Research evaluation and the generation of big science policy*. Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization, v. 9, n. 2, December 1988.

CHUBIN, Daryl & JASANOFF, Sheila. Peer Review and Public Policy. In: *Science Technology Human Values*; 10; 3, 1985.

DAVYT, Amílcar, G. *Avaliação por pares e processo decisório nas agências de fomento à pesquisa. O CNPq e a FAPESP*. Tese de doutorado – UNICAMP (214 f.). Campinas, 2001.

DUARTE, Emeide Nóbrega. *Análise da Produção Científica em Gestão do Conhecimento: estratégias metodológicas e estratégias organizacionais*. 300 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2003.

DURHAN, Eunice. *CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Brasília: Capes, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Internacionalização da produção científica: a publicação de trabalho de Ciências Humanas e Sociais em periódicos internacionais*. Revista brasileira de pós-graduação, vol. 4, Brasília, Capes, 2007.

_____. Linguagem e Interdisciplinaridade. *Alea: Estudos Neolatinos*. Rio de Janeiro: Vol. 10 n.º 1; janeiro-junho de 2008, p. 29-53.

FRAME, Davidson J; CARPENTER, Mark P. International Research Collaboration. In: *Social Studies of Science*. 1979, 9, 481. Disponível em: <<http://sss.sagepub.com/cgi/content/abstract/9/4/481>.> Acesso em: 5 de maio de 2008.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (Fapesp). *Indicadores de ciência, tecnologia e Inovação*. São Paulo: Fapesp, 2001.

_____. *Indicadores de ciência, tecnologia e Inovação*. São Paulo: Fapesp, 2004.

GIBBONS, M; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H; SCHWARTZMAN, S; SCOTT, P; TROW, M. *The new production of knowledge; the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sages, 1994.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

IRVINE, John; MARTIN, Ben R. Basic Research in the East and West: A Comparison of the Scientific Performance of High – Energy Physics Accelerators. In: *Social Studies of*

Science. 1985. Disponível em <<http://sss.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/2/293>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2008.

HICKS, Diana, M.; KATZ, Sylvan, J. Where Is Science Going? In: *Science Technology Human Values*, 1996. Disponível em <<http://sth.sagepub.com/cgi/content/refs/21/4/379>>. Acesso em: 5 de maio de 2008.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.º 30, Rio de Janeiro, set./dez., 2005.

KERLINGER, Fred. *Metodologia da Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: E.P.U., EDUSP, 1980.

KUENZER, Acácia Z; MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 de março de 2009.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. 7.ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LANGE, De C.; GÄNZEL, W. Modelling and Measuring Multilateral co-Authorship. In: International Scientific Collaboration. Part I. Development of a New Model Using a Series Expansion Approach. *Scientometrics*, vol. 49, n.º 3, 593-604, 1997.

LATOUR, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. Tradução de Ivone C. Benedetti; revisão de tradução Jesus de Paula Assis. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LE COADIC, Yves-François. *A ciência da informação*. Tradução de Maria Yêda F. S. de Filgueiras Gomes. Brasília: Briquet de Lemos, 1996.

LUUKKONEN, Terttu; PERSSON, Olle; SIVERTSEN, Gunnar. Understanding Patterns of International Scientific Collaboration. In: *Science Technology Human Values*, 1992. Disponível em <<http://sth.sagepub.com/cgi/content/abstract/17/1/101>>. Acesso em: 26 de outubro de 2008.

MARQUES, Fabrício. *Fôlego crescente*. Revista Pesquisa FAPESP, Ciência e Tecnologia no Brasil, São Paulo, ago. 2007.

MATOS, Bráulio P.; VELLOSO, Jacques. Abrangência e fontes de dados. In: VELLOSO, J. (Org.). *Formação no país ou no exterior?* Doutores na pós-graduação de excelência, um estudo na Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química no País. Brasília: Capes, Unesco, p. 44-58, 2002.

MEADOWS, A. J. *A Comunicação Científica*. Tradução de Antonio Agenor Briquet de Lemos. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MENEHINI, Rogério; MUGNAINI, Rogério; PACKER, Abel L. International Versus national oriented Brazilian scientific journals. A scientometric analysis base on SciELO and JCR-ISI databases. *Scientometrics*, vol.69, n. 3, 529-538, 2006.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. Lingüística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: *Contexto*, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada no Campo de Línguas Estrangeiras no Brasil. *D.E.L.T.A.*, Vol. 15, N.º Especial, 1999 (419-435).

MUELLER, Suzana P. M. A publicação da ciência: áreas científicas e seus canais preferenciais. *DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação*, v. 6, n. 1, fev. 2005a. Disponível em: <www.datagramazero.org.br/fev05/Art_02.htm#Q1>. Acesso em: 1.º de maio de 2008.

MUELLER, Suzana P. M.; CAMPELLO, B. S.; DIAS, Eduardo J. W. *Disseminação da Pesquisa em Ciência da Informação e Biblioteconomia no Brasil*. Ciência da Informação, Brasília, v. 25, n. 3, 1996.

MUELLER, Suzana P. M.; STUMPF, Ida R. C. *Influência do Estágio Pós-Doutoral na Produção Docente*. Florianópolis: Enancib, 2005b.

NIEDERAUER, Carlos Alberto Pittaluga. *Ethos: um modelo para medir a produtividade relativa de pesquisadores baseado na análise por envoltória de dados*. 146 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

POLANYI, Michael. *The Tacit Dimension*. London: Routledge, 1967.

REA, Louis M.; PARKER, Richard A. *Metodologia de Pesquisa. Do planejamento à execução*. Tradução: Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RICHARDSON, Robert J. *Pesquisa Social Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas S. A, 1999.

RUBIN, Leonard; Cole R. Jonathan. *Peer Review in the National Science Foundation*. Phase one of a study. National Academy of Sciences. Washington, D.C. 1978.

RUSSELL, Jane Margaret. Tecnologias Eletrônicas de Comunicação: bônus ou ônus para os cientistas dos países em desenvolvimento? In: MUELLER, Suzana P. M.; PASSOS, Edilenice J. L. (Org.). *Comunicação Científica*. Brasília: CID, UNB, p. 35-49, 2000.

SCHOTT, Thomas. *World Science: Globalization and of Institutions and Participation*. *Science Technology Human Values*, 1993; 18; 196. Disponível em <<http://sth.sagepub.com/cgi/content/abstract/18/2/196>>. Acesso em: 5 de maio de 2008.

_____. *Ties between Center and Periphery in the Scientific World-System: Accumulation of Rewards, Dominance and Self-Reliance in the Center*. *Journal of World-Systems Research*, n. 4, p. 112-144, 1998. Disponível em: <<http://www.jwsr.ucr.edu/archive/vol4/v4n2a3.pnp>>. Acesso em: 15 janeiro de 2008.

SCHWARTZMAN, Simon. *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, Finep, 1979.

_____. *Nacionalismo vs Internacionalismo em las políticas de formación de recursos humanos de alto nível*. Texto preparado para El Seminário Internacional “Fuga de

cérebros, movilidad académica y redes científicas”, Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV e Institut de Recherche pour Le Développement, México, 2-4 de março de 2009.

_____. *Ciências naturais, ciências sociais e humanidades*. (com um adendo sobre a necessidade de rever o sistema de avaliação da Capes). Reunião sobre Competência Científica. Capes; Rio de Janeiro, julho de 2007.

_____. Universidades e desenvolvimento na América Latina. In; Simon Schwartzman (org.), *Experiências Exitosas de Centros de Pesquisa*. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, 2008b.

_____. *Modos de produção do conhecimento científico e tecnológico e as oportunidades para o setor de ensino superior particular*. Apresentação feita ao VI Encontro Nacional de Pós-graduação nas IES Particulares. Salvador, 25 de agosto de 2005.

SMUCKLER, Ralph H. *Institutional Linkages: a key to successful international exchange*. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science; 424; 43, 1976.

SOARES, Doris de Almeida. *Introdução à Lingüística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira*. Texto resultante do trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Lingüísticos. CIFEFIL; UERJ. 3/7 de março de 2008. Disponível em: <www.filologia.org.br/revista/40suple/introdao_a_linguistica%20.pdf>. Acesso em 30 de abril de 2009.

SOLLA PRICE, Derek J. *Little Science Big Science*. New York and London: Columbia University Press, 1971.

SOUSA, Elaine P.; PAULA, M. Carlota S. *QUALIS: a base de qualificação dos periódicos científicos utilizada na avaliação CAPES*. Infocapes, Brasília, v. 10, n. 1, 2002.

SOUSA, E. P. *Qualis: a base de dados de qualificação dos veículos utilizados para divulgação da produção científica dos programas de pós-graduação avaliados pela Capes*. fev. 2001. Dissertação (Mestrado em CDS) – Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

SOUSA, Sandra Zákia; BIANCHETTI, Lucídio. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPED. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 36, set/dez. 2007.

SOUZA PAULA, M. Carlota de. A base Qualis e sua utilização no projeto inserção. In: VELLOSO, J. (Org.). *Formação no país ou no exterior?* Doutores na pós-graduação de excelência, um estudo na Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química no País. Brasília: Capes, Unesco, p. 217-237, 2002.

SPAGNOLO, Fernando; MATSUMURA – TUNDISI, Takako. Doutorado no Exterior; vantagens, problemas e perspectivas na ótica dos ex-bolsistas da Capes. In: *INFOCAPES*, Boletim informativo Vol. 5, n.º 4, outubro/dezembro de 1997.

SPINAK, E. *Indicadores Cientométricos*. Ciência da Informação, Brasília, v. 27, n.º 2, p. 141-148, maio/ago., 1998.

STUMPF, Ida Regina C. A comunicação da ciência na universidade. In: MUELLER, Suzana P. Machado; PASSOS, Edilenice J. Lima (Org.). *Comunicação Científica: estudos avançados em ciência da informação*, v.1. Brasília: CID, UNB, p. 107-121, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *A construção da Educação Brasileira*. Ministério da Educação; FGV; CPDOC. 52.^a Reunião Anual da SBPC, Brasília, 2000.

VANDRESEN, Paulino. *A Linguística no Brasil*. Linguagem-Cultura e transformação. Disponível em <www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling15.htm>. Acesso em: 12 de março de 2009.

VELHO, Lea. *Cuidado com os Rankings Científicos: por que deve-se temer as avaliações sobre quem produza mais ciência, e como essas avaliações discriminam o terceiro mundo*. In: CENTRO de Pesquisa Prometeu, (2008a). Disponível em: <www.prometeu.com.br>. Acesso em: 2 de maio de 2008.

_____. *Formação de doutores no país e no exterior: estratégias alternativas ou complementares?* Dados - Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. 607-631, 2001.

_____. *Por um olhar brasileiro na ciência*. Agência FAPESP. (2008b) Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/?art=3423&bd=1&pg=1>> Acesso em: 10 de maio de 2008.

_____. *Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanidades: por que e em que elas diferem das Ciências Naturais?* In: VELLOSO, Jacques (Org.). *O Ensino Superior e o Mercosul*. Brasília: Garamond, Unesco, p. 99 , 1999.

_____. *Uma nova visão para a pós-graduação? O debate nos Estados Unidos e Europa*. In: *Com Ciência Universidades*. (2003). Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/universidades/uni11.shtml>> Acesso em: 16 maio 2008.

VELLOSO, J. *Abrangência, entrevistados e variáveis*. In: VELLOSO, J. (Org.). *A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país*. Brasília: Capes, p. 45-60, 2002.

_____. *Mestres e doutores no país: destinos profissionais e políticas de pós-graduação*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 583-611, set./dez. 2004.

_____ & VELHO, Léa. *Mestrando e doutorando no país: trajetórias de formação*. Brasília, DF; Capes, 2001.

_____. *Pós-graduação: egressos, trabalho e formação no país e no exterior*. In: STEINER, João E.; MALNIC, G. (Org.). *Ensino Superior Conceito e Dinâmica*. São Paulo: Editora da Universidade de S. Paulo, p. 211, 2006.

VILLAS BOAS, Gláucia; BARBOSA, M. Lígia de Oliveira. Física. In: VELLOSO, J. (Org.). *Formação no país ou no exterior? Doutores na pós-graduação de excelência; um estudo na Bioquímica, Engenharia Elétrica, Física e Química no País*. Brasília: Capes, UNESCO, p. 121-146, 2002.

VINKLER, P. An attempt of surveying and classifying bibliometric indicators for scientometric purposes. *Scientometrics*, v. 13, n. 5-6, p. 239-59, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Política Científica para o Brasil: A Área de Letras. *III encontro Nacional da ANPOLL, UFRJ*. 17 de maio de 1988. Disponível em: <[HTTP://www.unicamp.br/~anpoll/bolepolitica.html](http://www.unicamp.br/~anpoll/bolepolitica.html). > Acesso em: 30 de abril de 2009.

ZIMAN, John Michael. *A força do conhecimento*. Tradução de Eugênio Amado. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

_____. *Conhecimento Pública*. Tradução de Regina Regis Junqueira. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1979.

_____. *Prometheus bound: Science in a dynamic steady state*. Cambridge, UK: Cambridge University press, 1994.

ZUCKERMAN, Harriet; MERTON, Robert K. *Patterns of Evaluation in Science: Institutionalisation, Structure and Functions of the Referee System*. *Minerva*, volume 9, n. 1. Springer Netherlands. January, 1971.

ANEXO:

Ilmº Sr.
Prof. Osvaldo Ubríaco
Universidade de São Paulo

Brasília, 29 de novembro de 1990.
N. Ref. DAI:C/1.727/90

Prezado(a) Senhor(a),

Encaminhamos pelo presente ofício o documento do PROGRAMA DE DOUTORADO NO PAÍS COM ESTÁGIO NO EXTERIOR, solicitando a V. Sª. Distribuí-lo às Coordenações dos cursos de doutorado dessa instituição, conforme indicado em anexo.

Ao lançar este programa, a CAPES, pretende fortalecer os vínculos de intercâmbio entre os cursos de pós-graduação do País com outros centros do exterior e a formação de nossos doutorandos, tornando mais ágil sua participação em programas de estudos e pesquisas no exterior.

Para 1991, a CAPES está concedendo a cada programa um quota inicial de 1 (uma) bolsa que poderá ser utilizada a partir de março próximo.

Esta nova modalidade de doutorado sanduíche destina-se aos cursos que receberam conceitos A e B no processo de avaliação de cursos de pós-graduação, coordenado pela CAPES. Por outro lado, cabe ressaltar que os doutorandos também continuarão a contar com a possibilidade de candidatar-se à bolsa sanduíche no programa tradicional da CAPES de bolsas no exterior.

Informações adicionais sobre este programa poderão ser obtidas na Divisão de Apoio Institucional da CAPES, com Elza Pinheiro, através dos telefones: 214-8878 e 214-8879.

Atenciosamente,

Eunice Ribeiro Durham
Diretora

PROGRAMA DE DOUTORADO NO PAÍS COM ESTÁGIO NO EXTERIOR – PDEE
(documento básico) 1992

I. INTRODUÇÃO

A linha de atuação da CAPES tem um cunho nitidamente institucional e tem se orientado no sentido de dar autonomia às instituições de pós-graduação na concessão de bolsas e utilização dos recursos de fomento, substituindo a apreciação prévia de solicitações individuais por uma avaliação de desempenho coletivo, que orienta as concessões posteriores. Assim tem sido nos programas de bolsas no país como o PICD, a Demanda Social, o PET e outros.

A CAPES pretende reforçar esta linha de atuação, implantando o Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior (PDEE), utilizando as bolsas sanduíche. As bolsas sanduíche são concedidas a alunos de doutorado regularmente matriculados em cursos no País, para realizarem estágio, sobretudo na atividade de pesquisa, no exterior. As experiências de bolsas sanduíche têm se revelado extremamente eficazes, sobretudo quando integram uma programação que envolve institucionalmente cursos de pós-graduação no Brasil e no exterior. Este novo programa da CAPES procura promover esse tipo de relação inter-institucional e ampliar o acesso dos doutorandos às bolsas sanduíche, distribuindo a cada curso de doutorado de nível A e B no país uma quota de bolsas sanduíche, à semelhança de quotas de Demanda social. Desta forma, os bolsistas beneficiários pelos próprios cursos em que se encontram matriculados, obedecendo a critérios de excelência no seu desempenho acadêmico e tendo em vista as possibilidades concretas de trabalho nas instituições às quais se dirigem para complementação de sua formação. Os cursos beneficiados, por seu lado, deverão estabelecer vinculações com cursos, centros e/ou orientadores no exterior, a fim de garantir as características institucionais do programa.

II- DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

1. Objetivos

O programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior tem por objetivo o fortalecimento dos programas de Doutorado no País, promovendo o necessário intercâmbio com instituições congêneres no exterior. Espera-se com o Programa estimular a vinculação dos próprios programas e de seu corpo docente com seus pares no exterior e aprimorar a qualidade da formação dos alunos, permitindo-lhes a desenvolver estudos e pesquisas em centros avançados, viabilizando seu acesso a recursos de infra-estrutura inexistentes no país e a um instrumental teórico-científico de ponta.

2. Quotas de Bolsas

Cada programa de doutorado terá sua quota fixada a cada dois anos em função de:

- a) conceito de curso;

- b) tempo médio de titulação dos alunos do curso;
- c) desempenho dos bolsistas;
- d) dimensão do corpo discente para que haja competitividade no processo seletivo;
- e) estabelecimento de vínculos interinstitucionais com congêneres no exterior.

3. Operacionalização do Programa

3.1 Seleção dos bolsistas

Após divulgação das quotas de bolsas atribuídas a cada programa de doutorado, Comissões de Bolsas farão a seleção dos alunos entre aqueles matriculados no programa a partir dos seguintes requisitos mínimos:

- a) existência de vinculação do programa de doutorado com programa congêneres no exterior e/ou do orientador brasileiro com seu par no exterior;
- b) mérito do candidato (desempenho acadêmico e experiência técnico- científica);
- c) capacidade do candidato de concluir o doutorado dentro do prazo máximo de 48 meses a partir da matrícula inicial; para os candidatos que mudaram de nível, sem conclusão do mestrado, o prazo máximo é de 60 meses;
- d) relevância do plano de trabalho a ser realizado no exterior e sua adequação às atividades desenvolvidas de Instituição de destino;
- e) viabilização de execução das atividades previstas e sua exeqüibilidade dentro do cronograma previsto;
- f) aceitação da Instituição de destino e do orientador no exterior;
- g) proficiência comprovada no idioma em que será efetuado o estágio;
- h) não ter usufruído de outra bolsa sanduíche no curso de doutorado.

Para o processo de seleção, que deverá ter total transparência, outros critérios podem ser adicionados a estes acima mencionados.

Para uma mesma bolsa, não será possível o envio de mais de dois alunos em um mesmo ano.

Os candidatos não precisam ser bolsistas da CAPES; mas se o forem, da CAPES ou de outra instituição, o pagamento da bolsa no país deverá ser suspenso durante o estágio no exterior. Os que forem bolsistas da CAPES terão suas bolsas no país reativadas imediatamente após seu retorno.

A comissão de Bolsas para o exame dos candidatos terá a mesma composição da Comissão de Bolsas do Programa de Demanda Social, à qual deve ser acrescida a participação de um consultor científico externo ao curso. O processo de seleção dos candidatos (critérios, nome dos integrantes da Comissão, etc) deverá ser previamente apreciado por órgão colegiado vinculado e/ou indicado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação ao qual cabe também a homologação dos resultados. O encaminhamento dos dossiês dos candidatos selecionados à CAPES deverá incluir a ata do processo de seleção, devidamente assinada pela Comissão.

3.2. Acompanhamento dos bolsistas

À Pró-Reitoria ou órgão equivalente caberá a preparação dos alunos para a viagem e o contato com a CAPES para a solução de problemas específicos que venham a ocorrer.

À comissão de Bolsas e ao orientador caberá o acompanhamento acadêmico do bolsista; relatório semestral do seu desempenho deverá ser encaminhado à CAPES por intermédio da Pró-Reitoria.

3.3. Benefícios da Bolsa

A CAPES efetuará o pagamento das passagens aéreas, mensalidades no valor de U\$1.100,00, taxas escolares e seguro-saúde para o bolsista, assim como um auxílio-instalação equivalente a 1/12 do total do valor das mensalidades.

3.4. Duração da Bolsa

As bolsas terão duração mínima de quatro meses e máxima de doze meses, não sendo permitida em hipótese nenhuma a prorrogação além desse prazo.

Quando se tratar de aluno que foi ou é bolsista no país, o período de permanência no exterior deverá ser computado como parte do período da bolsa de doutorado, cuja duração máxima não pode ultrapassar 48 meses.

4. Documentação

O aluno selecionado deverá preencher o formulário próprio do Programa e apresentar toda a documentação exigida, inclusive o comprovante de proficiência em língua estrangeira. A Pró-Reitoria não deverá enviar à CAPES dossiês incompletos, pois, nenhuma bolsa poderá ser implementada sem que a documentação esteja completa.

5. Calendário

A concessão de bolsa poderá ser feita em dois períodos, prevendo a saída do bolsista em fevereiro/março ou agosto/outubro. Seu retorno não poderá ultrapassar o mês de janeiro do ano subsequente.

Para as bolsas que terão início no primeiro período, a documentação completa do candidato deverá ser enviada à CAPES até 15 de dezembro, e para o segundo período o prazo de envio dessa documentação é até 15 de junho. A responsabilidade pelo envio da documentação é da Coordenação do Curso e da Pró-reitoria de Pós-Graduação.

III. Avaliação

O programa como um todo será avaliado após três anos de funcionamento para verificar a produtividade das bolsas concedidas, seu impacto no sistema de pós-graduação e no intercâmbio-cooperação internacional.

IV. OBSERVAÇÃO FINAL

Este novo programa possui uma sistemática própria de funcionamento, diferenciando-se do programa tradicional de bolsas no exterior da CAPES- inclusive da modalidade bolsas sanduíche - que será mantido em sua atual execução.



Brasília, de novembro de 1991.
N. REF.: DAÍ1686/91.

Prezado(a) Senhor(a),

Levamos ao conhecimento de V. S^a. as orientações relativas ao Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior – PDEE, para 1992.

Enviamos, em anexo, o formulário específico do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior, as instruções ao Bolsista e o documento básico do Programa, recomendando sua leitura cuidadosa, uma vez que sofreu reformulações com base na experiência de 1991. Enviamos também a Relação atualizada dos cursos dessa instituição que integram o programa.

Chamamos sua atenção para as informações abaixo, referentes à implementação do Programa em 1992:

- 1- será atribuída uma bolsa-ano para cada curso, com vigência a partir de 2/92 e término em 01/93; não será permitida a utilização de nenhuma parcela da bolsa após essa data;
- 2- as bolsas em curso em 1992, que tiveram início em 1991, são consideradas como quota de 1991 não devendo sua vigência interferir na implementação da quota de 92;
- 3- a quota de 1991, pôde, excepcionalmente, exceder o término previsto para 2/92, por tratar-se do ano de implementação do Programa e assim termos admitido o início de bolsa no correr do ano;
- 4- excepcionalmente, este ano, será aceita a inscrição de candidatos até 30/12/91.

Informamos a V. S^a. que os principais problemas verificados no primeiro ano de implementação do Programa estiverem relacionados com:

- 1- a falta de clareza, por parte dos bolsista, quanto ao caráter institucional do programa; em decorrência disso, a grande maioria, após o processo de seleção, passou a dirigir-se diretamente à CAPES para pedir informações e esclarecer dúvidas que a Pró-Reitoria estava plenamente capacitada a resolver.
- 2- A pouca explicitação, nos processos, da existência de vinculação do programa de doutorado no país com seu congênere no exterior;
- 3- A apresentação do comprovante de proficiência no idioma estrangeiro, de acordo com as exigências da CAPES.

Esperamos que em 1992 esses problemas não se apresentem mais, o que exigirá um envolvimento maior por parte das Pró-Reitorias e das Coordenações dos Cursos de seleção dos alunos, na orientação dos mesmos e no encaminhamento das propostas à CAPES.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que, face aos resultados positivos até agora verificados, significativamente superiores aos problemas, a CAPES considera que esse

Programa constitui um importante mecanismo de fortalecimento das atividades dos cursos de pós-graduação e, nesse sentido, pretende aperfeiçoá-lo numa perspectiva de ampliação futura.

Atenciosamente,

MARISA CASSIM
Chefe de Divisão de Apoio Institucional

Anexos: Documento básico do PDEE
Formulário
Instruções à Pró-Reitoria para orientação dos bolsistas
Cursos integrantes do PDEE em 1992.

O bilhete vai em aberto e com autorização para serem efetuadas alterações no itinerário, por conta do bolsista.

6. Correspondência

As cartas à CAPES, devem incluir sempre a referência ao PDEE e serem endereçadas conforme abaixo:

CAPES

Divisão de Bolsas e auxílios no Exterior

Espl. Ministérios – Bloco L – Anexo I- Sala 213

70.047-900 – Brasília –DF

A CAPES acusa, por carta, o recebimento de toda correspondência. O bolsista deverá se dirigir à CAPES por telefone somente em casos de extrema urgência, e às suas expensas, uma vez que não podemos aceitar telefonemas a cobrar.

NOTA:

O caráter institucional do Programa exige que as Pró-Reitorias estejam aptas a fornecer as informações básicas aos bolsistas, referentes ao pagamento das mensalidades, providências para afastamento do país, atribuições da CAPES, etc. Temos observado que, após ser selecionado, o bolsista passa a discutir com a CAPES todos os detalhes da viagem, até mesmo suas dificuldades pessoais. Pedimos às Pró-Reitorias que assumam essa intermediação com a CAPES, até mesmo para se capacitarem mais rapidamente a resolver essas questões sem necessidade de consultar constantemente a CAPES. Os casos que se apresentam são muito semelhantes, e em pouco tempo, a Pró-Reitoria estará pronta para transmitir com segurança as instruções da CAPES aos bolsistas.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)