

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
(PUCRS)**

MARIA CECÍLIA BARBOSA LOPES

**ENTRE A ESTRUTURA, A ESTRATÉGIA E O DISCURSO: UMA
ANÁLISE DAS PRÁTICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO DA UFPR**

PORTO ALEGRE

2011

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
(PUCRS)**

MARIA CECÍLIA BARBOSA LOPES

**ENTRE A ESTRUTURA, A ESTRATÉGIA E O DISCURSO: UMA
ANÁLISE DAS PRÁTICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITO DA UFPR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,, como pré-requisito para obtenção do título de Doutor em Educação..

Orientador: Prof.^a Dr.^a Marta Sisson de Castro

PORTO ALEGRE

2011

L864e

Lopes, Maria Cecília Barbosa.

Entre a estrutura, a estratégia e o discurso: uma análise das práticas do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR / Maria Cecília Barbosa Lopes; orientadora: Marta Sisson de Castro. – Porto Alegre, 2011.

145 f. : il ; 30 cm.

Inclui referências.

Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

1. Ensino superior. 2. Ensino superior – avaliação . 3. Direito – estudo e ensino. 4. Práticas sociais. I. Castro, Marta Sisson de. II. Título.

CDU 378:34

MARIA CECÍLIA BARBOSA LOPES

**ENTRE A ESTRUTURA, A ESTRATÉGIA E O DISCURSO: UMA ANÁLISE DAS
PRÁTICAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFPR**

Tese aprovado como pré-requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação, no curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS).

Banca Examinadora:

Orientador:

Prof.^a Dr.^a Marta Sisson de Castro
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Membro:

Prof.^a Dr.^a Aldacy Rachid Coutinho
Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Membro:

Prof.^a Dr.^a Maria Helena Menna Barreto Abrahão
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Membro:

Prof.^a Dr.^a Marília Costa Morosini
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

Porto Alegre, fevereiro de 2011.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi realizado graças à contribuição de muitas pessoas, que estiveram ao meu lado, oferecendo orientação, ideias, sugestões, informações e, principalmente, amizade e acolhimento nos momentos em que precisei.

Quero agradecer, em especial:

Aos entrevistados nesta tese, pela paciência e pela honestidade demonstrada ao responder às questões que foram apresentadas;

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Marta Luz Sisson de Castro, pelo incentivo, pelas sugestões, mas também pela liberdade concedida, o que interpretei como confiança na minha capacidade e respeito pelo meu tempo e pelo meu trabalho. Confiança e respeito são valores para a relação professor-aluno;

Aos amigos Prof. Dr. Tabajara Lucas de Almeida e Prof.^a Cleuza Ivety Ribes de Almeida, pela amizade e pela acolhida calorosa, sem as quais a minha permanência em Porto Alegre teria sido mais difícil;

Ao Prof. Dr. Victor Meyer Júnior, pelas sugestões, contribuições e, também, pelas discussões que me levaram à reflexão e tornaram possível o aprimoramento do meu estudo;

Aos meus filhos, Bernardo, Frederico e Elisa, companheiros de todas as horas e fontes permanentes de inspiração.

RESUMO

O sistema de avaliação da CAPES foi desenvolvido há mais de trinta anos e embora o modelo tenha sofrido modificações ao longo desse tempo, ainda são escassos os estudos que abordam essa temática. A comunidade acadêmica até reconhece algumas limitações no modelo avaliativo, mas evita desviar-se dos parâmetros estabelecidos. Verifica-se um paradoxo: como a avaliação é feita por pares, muitos dos pesquisadores que reconhecem a limitação do sistema, agem no sentido de perpetuá-lo. Isso acontece porque a comunidade científica costuma ver a “excelência acadêmica” como uma realidade objetiva externa, ou um objeto a ser perseguido com ações estratégicas intencionais e não como uma construção social legitimada por práticas e discursos de indivíduos e grupos. A partir desse contexto, a pesquisadora apresenta a seguinte tese: o conceito de excelência acadêmica, utilizado como parâmetro para a avaliação da CAPES, é uma construção social que resulta de um conjunto complexo de práticas de atores que interagem entre si, em um processo que envolve diversas mediações e que utiliza o discurso como insumo e elemento de legitimação. O objetivo geral da pesquisa foi identificar práticas de professores, alunos e gestores de Programas de Pós-Graduação em Direito, capazes de sustentar o padrão de excelência acadêmica definido pela CAPES. O estudo desenvolveu-se a partir da seguinte questão central: quais são as práticas que sustentam o conceito de excelência acadêmica obtido por um programa de pós-graduação em Direito? A investigação tem natureza qualitativa e orientou-se por uma perspectiva na qual o interacionismo simbólico prevaleceu. Como estratégia de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná, um programa que desde 2001 vem sendo avaliado com a nota 6 pela CAPES. O estudo fundamenta-se em uma abordagem teórica que se propõe a superar a dicotomia objetividade-subjetividade. Foram coletados dados primários, por meio de entrevistas com professores, alunos e gestores do Programa. A pesquisa também utilizou, como fontes de evidência, documentos institucionais, relatórios da avaliação da CAPES, bem como as observações da pesquisadora. O estudo conclui que o campo das ciências jurídicas é um espaço social estruturado de acordo com uma distribuição de poder que envolve diversos tipos de capital. Em vista desse contexto, os atores transitam nesse espaço social adotando práticas e padrões de comportamento nos quais os interesses acadêmicos e os interesses técnico-profissionais se confundem. Essas práticas são legitimadas por meio dos discursos em defesa da tradição e do direito à identidade. As práticas sociais têm se mostrado capazes de sustentar o padrão de excelência estabelecido pela CAPES.

Palavras-chave: Estrutura; práticas sociais; discurso; avaliação da CAPES

ABSTRACT

The CAPES evaluation system was developed more than thirty years ago and although the model has undergone modifications throughout this time, there are few studies that address this issue. The academic community even recognizes some limitations in the evaluation model but, avoids deviating themselves from the established parameters. This creates a paradox: because the evaluation is done by peers, many researchers that recognize the limitations of the system continue to perpetuate it. This occurs because the scientific community often sees “academic excellence” as an external objective reality, or a goal to be pursued with deliberate strategic actions and not as a social construction legitimized by individual and group practices and discourses. From this context, the researcher presents the following thesis: the concept of academic excellence, used as the parameters for the evaluation of CAPES, is a social construction that results in a complex set of practices by actors interacting in a process that involves several mediations and that uses discourse as an input and element of legitimation. The overall goal of the research was to identify the practices of professors, students and managers of the Post-Graduate Law Program, as a way of maintaining the standard of academic excellence as defined by CAPES. The study was developed from the following central question: what are the practices that support the concept of academic excellence achieved by a post-graduate program in law? The investigation has a qualitative nature and is guided by a perspective in which symbolic interactionism prevailed. As a research strategy, the Post-Graduation Law Program at the Federal University of Paraná was selected as a case study, a program that since 2001 has been evaluated with a grade 6 by CAPES. The study is based on a theoretical approach that they propose to overcome the dichotomy of objectivity-subjectivity. Primary data was collected through interviews with professors, students and managers of the program. The research also used, as sources of evidence, institutional documents, CAPES evaluation reports, and the observations of the researcher. The study concluded that the field of legal science is a social space structured according to a distribution of power that involves various types of capital. Given this context, the actors move through this social space adopting practices and social patterns of behavior, in which the academic interests and the interests of technical-professionals overlap. These practices are legitimized by rhetoric in defense of tradition and the right to identity. The social practices have therefore been able to sustain the standard of excellence established by CAPES.

Key words: Structure, social practice, discourse, CAPES evaluation

RÉSUMÉ

Le système d'évaluation du CAPES a été développé il y a plus de 30 ans, bien que le modèle ait subi des modifications pendant tout ce temps, les études qui abordent cette thématique ne sont encore que des esquisses. La communauté académique reconnaît bien certaines limites du modèle évaluatif, mais elle évite de s'éloigner des paramètres établis. Un paradoxe se vérifie : comme l'évaluation est faite par paires, beaucoup de chercheurs qui reconnaissent la limite du système, agissent en faveur de sa perpétuation. Cela arrive parce que la communauté scientifique a coutume de voir "l'excellence académique" comme une réalité objective externe, ou un but à poursuivre avec des actions stratégiques intentionnelles et non comme une construction sociale légitimée par des pratiques et des discours d'individus et de groupes. A partir de ce contexte, la chercheuse présente la thèse suivante : le concept d'excellence académique, utilisé comme paramètre d'évaluation du CAPES, est une construction sociale qui résulte d'un ensemble complexe de pratiques d'acteurs qui interagissent, dans un processus qui nécessite diverses médiations, et qui utilisent le discours comme entrée et élément de légitimité. L'objectif général de la recherche a été d'identifier des pratiques de professeurs, élèves, et gestionnaires de programme de troisième cycle universitaire en droit capables de maintenir le niveau d'excellence académique défini par le CAPES. L'étude a été développée à partir de la question centrale suivante : quelles sont les pratiques sur lesquelles repose le concept d'excellence académique obtenu par un programme de troisième cycle en droit ? L'enquête est qualitative et s'est orientée vers une perspective dans laquelle "l'interactionnisme" symbolique a prévalu. Comme stratégie de recherche, nous avons opté pour l'étude de cas du programme de 3ème cycle en droit de l'Université Fédérale du Paraná (UFPR), un programme qui depuis 2001 a été évalué avec une note de 6 par le CAPES. Les fondements de l'étude résident dans un abordage théorique qui se propose de dépasser la dichotomie objectivité-subjectivité. Les données élémentaires ont été collectées lors d'entretiens avec des professeurs, des élèves et des gestionnaires du programme. La recherche a également utilisé, comme sources de preuve, des documents institutionnels, rapports d'évaluation du CAPES, mais également les observations de la chercheuse. L'étude a conclu que le champ des sciences juridiques est un espace social structuré selon une distribution de pouvoir qui regroupe différents types de "capital". En vue de ce contexte, les acteurs transigent dans cet espace social, adoptant des pratiques et des patrons de comportement, dans lesquels intérêts académiques et intérêts technico-professionnels se confondent. Ces pratiques sont légitimées par des discours qui défendent la tradition et le droit à l'identité. Les pratiques sociales se sont montrées capables de maintenir le niveau d'excellence établi par le CAPES.

Mots-clés : structure ; pratiques sociales ; discours ; évaluation du CAPES

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Pressupostos básicos do debate subjetivismo – objetivismo.....	21
TABELA 2 - Sistemas de pensamento	47
TABELA 3 - Publicações científicas da Pós-Graduação no Triênio 2007-2009	55
TABELA 4 - Número de discentes titulados pelos Programas no Triênio 2007-2009	55
TABELA 5 - Participação da área do Direito na produção científica nacional em Periódicos do Qualis	58
TABELA 6 - Participação dos Programas avaliados com nota 6 nas publicações em Periódicos do Qualis.....	58
TABELA 7 - Participação da área do Direito na Produção Técnico-Científica Nacional	59
TABELA 8 - Participação dos Programas avaliados com nota 6 nas publicações em anais e livros.....	60
TABELA 9 - Pontuação relativa à classificação dos livros.....	61
TABELA 10 - Número de programas oferecidos por universidades da Região Sul	63
TABELA 11 - Avaliação dos Programas oferecidos pelas universidades da Região Sul.....	64

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Recurso gráfico utilizado nas entrevistas.....	24
FIGURA 2 - Fluxograma do processo de entrevistas	26
QUADRO 1 - Estrutura, sistema e estruturação.....	35
FIGURA 3 - Dimensões da dualidade da estrutura	36
FIGURA 4 - Distribuição percentual da variação de notas.....	54
FIGURA 5 - Distribuição de Programas de Pós-Graduação por notas das avaliações trienais 2007 e 2010.....	54
FIGURA 6 - Organograma do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR.....	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA	18
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	19
3.1 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	22
3.2 CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO DA AMOSTRA	27
3.2.1 Entrevistas	27
3.2.2 Documentos	28
3.2.3 Observação participante	28
3.3 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS	29
4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
4.1 ESTRUTURA E AÇÃO NAS VISÕES DE BOURDIEU E DE GIDDENS	32
4.2 ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA	38
4.3 A PRÁTICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	39
4.4 O DISCURSO	45
5 O MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES	50
5.1 RESULTADOS DA ÚLTIMA AVALIAÇÃO TRIENAL	53
6 OS RUMOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL	56
7 A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPR	63
7.1 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFPR	66
8 A VISÃO DE PROFESSORES, ALUNOS E GESTORES	71
8.1 SOBRE A IDENTIDADE	71
8.2 SOBRE O CAMPO DAS CIÊNCIAS JURÍDICAS	76
8.3 SOBRE AS PRÁTICAS	87
8.4 SOBRE O DISCURSO	97
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	110
ANEXO A – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO TRIENAL DA ÁREA DO DIREITO ..	112
ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFPR	136

1 INTRODUÇÃO

As escolas e, em especial as universidades, desempenham um papel único na construção de uma sociedade. Cabe a essas organizações a função de promover o avanço científico e tecnológico e formar profissionais qualificados, capazes de encontrar soluções inovadoras para os problemas do mundo contemporâneo.

O sistema de ensino superior brasileiro é complexo, engloba organizações de tipologias diversas, no que se refere à vinculação, ou no que se refere à natureza acadêmica, no entanto, observa-se que essas organizações têm adotado práticas gerenciais e estratégias de sobrevivência muito similares.

Essa similaridade decorre, em primeiro lugar, do controle do Estado, que se utiliza de leis, decretos e outros dispositivos para regular o setor e que, em se tratando de universidades públicas, condiciona a liberação dos recursos ao atendimento de políticas de Estado. Embora as organizações públicas sejam financiadas pelo governo, elas concorrem entre si por poder, prestígio e reconhecimento público.

A verdade é que mesmo adotando modelos de gestão e estratégias similares, algumas organizações se destacam sobre outras e, dentro de uma mesma organização, alguns cursos são considerados de excelência e outros têm desempenho insatisfatório. Uma disparidade que ocorre tanto na graduação quanto na pós-graduação.

O sistema de pós-graduação brasileiro, de forma geral, tem sido considerado bem-sucedido e grande parte desse sucesso é creditada ao modelo de avaliação implantado nos anos 70, pela CAPES.

Observa-se, contudo, que embora se trate de uma experiência de avaliação com mais de trinta anos, ela ainda é pouco estudada pela comunidade acadêmica, uma comunidade que tem revelado postura pouco crítica em relação ao assunto, mesmo conhecendo experiências diversas, verificadas em países que se destacam na produção do conhecimento.

Um estudo bibliométrico realizado por Igarashi et al. (2007) na Scientific Electronic Library Online (SCIELO), no período de 1974 a 2007, encontrou apenas doze publicações que tivessem por foco a avaliação da pós-graduação brasileira. A análise desses artigos, pelos autores, apontou algumas preocupações em comum, tais como: a homogeneização do sistema CAPES, a necessidade de uma avaliação que respeite as especificidades de cada área e,

principalmente, a falta de uma postura mais crítica e proativa em relação à avaliação, por parte de pesquisadores e gestores dos programas.

Também são raros os estudos sobre a gestão da pós-graduação. Uma consulta ao banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com a utilização das palavras-chave: pós-graduação, avaliação e gestão, revelou que, nos últimos cinco anos, nenhum artigo referente ao tema foi apresentado nos encontros anuais da entidade.

Mesma consulta, realizada na Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração (ANPAD), permitiu a seleção de oito artigos. A grande maioria dos artigos selecionados tratava, especificamente, de estudos descritivos e abordavam questões próprias da área da Administração, tais como: perfil e análise de desempenho dos docentes e relação entre índice de publicações e conceito dos programas.

Um único artigo relacionava resultados acadêmicos e gestão de programas de pós-graduação. O estudo de caráter exploratório-descritivo de Vicentin e Passador (2008) teve o objetivo de analisar como padrões institucionais (regulativo/legal, normativo e cultural-cognitivo) influenciaram os conceitos obtidos pelos programas de pós-graduação oferecidos pela Faculdade de Medicina da USP de Ribeirão Preto (FMRP). Os autores relatam que o conjunto de dezesseis programas de pós-graduação ofertados pela FMRP obteve um conceito médio próximo a seis, na avaliação trienal da CAPES e destacam que os gestores adotam práticas semelhantes no que se refere a processos de seleção, exame de qualificação e tempo de titulação.

Vicentin e Passador (2008) concluem que o desempenho dos programas é fruto de um consórcio de variáveis que compõem o cenário de excelência conquistado. Além da qualidade dos quadros, da presença de recursos materiais e financeiros adequados, da interlocução intensiva e extensiva com a comunidade científica, há um aspecto importante, que por vezes é relegado – o fenômeno institucional e organizacional que sustenta as estruturas e os fluxos do sistema e é sobre esse fenômeno que atua a gestão.

A análise preliminar dos artigos selecionados reforça a importância e a pertinência de estudos que focalizem o sistema de pós-graduação brasileiro e sugere a necessidade de uma postura mais reflexiva por parte da comunidade acadêmica.

Observa-se que o modelo adotado para avaliar a pós-graduação tem sido tratado pelos pesquisadores como uma instituição, ou seja, uma coisa a ser imitada, obedecida, seguida. Segundo Andrews (2005), as instituições influenciam o comportamento, fornecendo scripts cognitivos, categorias e modelos que são indispensáveis para a ação, porque sem esses modelos o mundo e o comportamento dos outros não poderiam ser interpretados. Isso

significa que as instituições não afetam apenas o cálculo estratégico dos indivíduos, mas também influenciam suas preferências mais básicas e a própria identidade.

A comunidade acadêmica pode até reconhecer algumas limitações no modelo de avaliação da CAPES, mas evita desviar-se dos parâmetros estabelecidos. Por outro lado, verifica-se um paradoxo: como a avaliação é feita pela própria comunidade científica, muitos dos pesquisadores que reconhecem as limitações do sistema, agem no sentido de perpetuá-lo. Isso acontece, principalmente, porque a comunidade científica costuma ver a “excelência acadêmica” como uma realidade objetiva externa, ou um objeto a ser perseguido com ações estratégicas intencionais e não como uma construção social legitimada por práticas e discursos de indivíduos e grupos.

Uma pergunta que muitos dos pesquisadores que estudam o fenômeno da institucionalização têm se feito é: por que algumas práticas se institucionalizam e outras não? Peci, Vieira e Clegg (2006) levantam a hipótese de que determinadas práticas se institucionalizam por meio de discursos que representam diferentes poderes. Assim, um campo, em mudança constante devido a contingências externas e às lutas internas, tenta estabilizar-se por meio de um processo de formação discursiva, que resulta das relações de poder.

Segundo os autores, as práticas ou os modelos que se institucionalizam não são apenas aqueles que funcionam, mas antes de qualquer coisa, são práticas que operam com base no conceito de discurso, dentro das relações de poder e que servem a essas relações.

Voltando à questão do modelo de avaliação da CAPES e ao modelo de pós-graduação que se instalou de forma praticamente homogênea no País, é preciso refletir sobre o cenário histórico, político, científico e econômico do qual resultou a proposta hoje legitimada. Pode-se dizer que muitos dos fatores que estavam presentes na comunidade científica e na sociedade brasileira, no momento de sua formulação, hoje já não existem mais. Os discursos, no entanto, têm se mantido estáticos, em parte porque servem as relações de poder existentes (não se pode esquecer que há uma grande competição por prestígio e por recursos públicos no ambiente acadêmico), em parte porque a comunidade científica age e decide conforme scripts cognitivos que se originaram do modelo institucionalizado pela CAPES.

A partir desse contexto, a pesquisadora apresenta a seguinte tese: **O conceito de excelência acadêmica, utilizado como parâmetro para a avaliação da CAPES, é uma construção social que resulta de um conjunto complexo de práticas de atores que interagem entre si, em um processo que envolve diversas mediações e que utiliza o discurso como insumo e elemento de legitimação.**

Entende-se que a identificação de práticas sociais e a compreensão do processo interativo e dos discursos que resultaram na construção do conceito de “excelência acadêmica” são essenciais para a gestão de programas de pós-graduação que tenham por objetivo a obtenção de uma avaliação positiva, ou que desejem ter uma postura mais proativa em relação aos parâmetros da avaliação.

Lembrando Berger e Luckmann (1996), “a realidade é socialmente construída, mas as definições são sempre *encarnadas*, pois indivíduos concretos e grupo de indivíduos servem como definidores da realidade”. Os autores destacam que para entender o estado do universo socialmente construído é preciso entender a organização social que permite aos definidores fazerem a sua definição. Em síntese, é essencial insistir nas questões sobre as conceitualizações da realidade acessíveis, do abstrato *O quê?* ao sociologicamente concreto *Quem diz?*

O estudo proposto tem por foco o programa de pós-graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná, um programa que desde 2001 vem sendo avaliado com o conceito 6 pela CAPES (há quatro avaliações consecutivas, portanto). É importante destacar que não existem programas, na área de Direito, avaliados com o conceito sete, logo os resultados obtidos pelo PPGD da UFPR o colocam no degrau mais alto do campo das ciências jurídicas nacional e somam prestígio e reconhecimento ao grupo de pesquisadores que integram a organização.

A pesquisa buscou identificar estratégias, tomadas em seu sentido mais amplo – como práticas sociais, que sustentam o prestígio e a excelência acadêmica de um programa de pós-graduação em Direito avaliado positivamente pela CAPES.

Pesquisas em estratégias que adotem a abordagem sociológica ainda são relativamente recentes no campo das organizações. Durante mais de quarenta anos, os estudos organizacionais de estratégia costumavam adotar modelos analíticos e de posicionamento, fundamentados em uma visão econômica.

A análise proposta apoia-se em um quadro referencial teórico marcado pelas presenças de Bourdieu e de Giddens. Uma análise que tenha como pano de fundo o estruturalismo construcionista de Bourdieu e a teoria de estruturação de Giddens justifica-se pela tentativa, de ambos os teóricos, de superar as dicotomias objetividade-subjetividade e ação-estrutura.

Partindo de abordagens distintas, os teóricos tentam superar a complexidade dos processos sociais, Giddens ressaltando o caráter dual das estruturas na configuração da ação: constrangimento/limitação e habilitação/possibilidade e Bourdieu propondo uma visão da realidade social que é, ao mesmo tempo, estruturada e estruturante, ou seja, uma visão em que

o social existe de duas maneiras: na forma de estruturas sociais externas e como estruturas sociais incorporadas pelos indivíduos e que, por consequência, acabam orientando as suas práticas.

Tanto Bourdieu quanto Giddens oferecem importantes ferramentas para a análise da produção de ideias e da gênese das condutas, contribuindo para elucidar fenômenos que sejam objeto de estudo da ciência da gestão.

As estratégias são analisadas a partir das premissas formuladas por Jarzabkowski (2004, 2007) e Whittington (2004). Trata-se de uma visão centrada na ação social que possibilita entender a estratégia como um processo emergente, não racional e também um conjunto de interpretações e interações dos atores envolvidos nas atividades estratégicas. Essa abordagem não dissocia pensamento e ação.

Embora o discurso também seja uma prática social, neste estudo o tema recebe especial atenção, isto porque se entende que o modelo avaliativo da CAPES, como qualquer modelo avaliativo, pressupõe um processo de construção de regras e escolha de indicadores que é, por essência, um modelo político e a política age por meio da palavra. Os discursos são elementos de legitimação da ação.

Discurso e ação são vistos de forma integrada, por manterem uma relação de interdependência. Para sustentar uma análise de discurso que considere a relação entre o sujeito, com suas intenções, preferências e estratégias mais ou menos conscientes e a estrutura social, a pesquisadora recorre à proposta teórica de Charaudeau (2006, 2009).

A escolha deve-se ao modo como o teórico concebe a articulação entre os planos macro e microssocial. Ele preocupa-se em não conceber essa articulação de uma forma mecânica e determinista, o discurso não é explicado em função das posições sociais dos parceiros envolvidos, ou das características do contexto social mais amplo (NOGUEIRA, 2005). De acordo com a sua perspectiva, é no encontro com o outro que as identidades e recursos sociais dos parceiros são ou não utilizados e que o discurso se constrói. Assim, os sujeitos têm apenas um “projeto de fala”, ou objetivos mais ou menos claros que os motivam na construção de seus discursos e que são perseguidos estrategicamente. Dentro dessa concepção, os sujeitos não são meros portadores de uma intencionalidade sistêmica que os domina, nem seres conscientes que agem racionalmente, livres de uma adesão identitária ou normativa, previamente estabelecida. Eles são vistos como entes socialmente situados, portadores de identidades e de recursos específicos que os condicionam na definição de seus cursos de ação.

A exemplo de Bourdieu e Giddens, Charaudeau também manifesta claramente a intenção de superar a dicotomia objetividade/subjetividade.

O grande desafio a ser vencido, em estudos de estratégias que focalizem as atividades práticas dos diversos atores organizacionais (micropráticas) está em estabelecer uma visão relacional consistente entre os níveis macro e micro. Para fugir do perigo do reducionismo, a pesquisadora procurou explicar, a partir de um contexto mais amplo, o comportamento dos indivíduos e suas interações com suas comunidades de prática localizadas.

2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA CENTRAL DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa foi identificar práticas de professores, alunos e gestores de Programas de Pós-Graduação em Direito, capazes de sustentar o padrão de excelência acadêmica definido pela CAPES.

O estudo desenvolveu-se a partir da seguinte questão central:

Quais são as práticas que sustentam o conceito de *excelência acadêmica* obtido por um programa de pós-graduação em Direito?

Para responder ao problema de pesquisa, foram formuladas as seguintes perguntas:

Como está estruturado o campo das Ciências Jurídicas, no sistema de pós-graduação brasileiro?

Quais atividades, desempenhadas por professores, alunos e coordenadores, são consideradas relevantes por esses atores, para um desempenho acadêmico de alta qualidade?

Quais os discursos utilizados para legitimar as práticas desses atores?

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A investigação tem cunho qualitativo, uma abordagem que vem sendo utilizada na análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais (FLICK, 2009).

De acordo com Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa tem uma dupla essência: um comprometimento com a abordagem interpretativa, naturalista, com seu tema e uma crítica contínua da política e dos métodos do pós-positivismo. Os mesmos autores lembram que os pesquisadores são sempre guiados por princípios abstratos que combinam crenças sobre ontologia, epistemologia e metodologia. São essas crenças que influenciam o modo como o pesquisador qualitativo observa o mundo e nele age. Esse conjunto de premissas ontológicas, epistemológicas e metodológicas do pesquisador pode ser chamado de paradigma, ou esquema interpretativo.

Um estudo tem natureza qualitativa quando reúne as características enunciadas por Creswell (2007, p. 187), ou seja:

[...] ocorre em um cenário natural; utiliza-se de métodos múltiplos e interativos; é emergente em vez de totalmente pré-configurada, podendo ter significativas mudanças durante a pesquisa; é fundamentalmente interpretativo; o pesquisador qualitativo vê os fenômenos sociais e holisticamente; o pesquisador se utiliza de um pensamento complexo e interativo, que transita entre a dedução e indução; o pesquisador, em geral, utiliza-se de mais de uma estratégia de investigação.

A pesquisa em foco orientou-se por uma perspectiva em que o interacionismo simbólico prevaleceu. A escolha do marco teórico ocorreu em função da ênfase do estudo nos processos de interação, como formas de construção coletiva. As investigações desses processos fundamentam-se em um conceito particular de interação que enfatiza o caráter simbólico das ações sociais (FLICK, 2009).

O simbólico, como ressalta Palma (2004), não é resultado da interação do sujeito consigo, nem do sujeito com o objeto, mas do sujeito constituído e do sujeito projetado pela linguagem. O sujeito está no outro em interação, construindo a realidade. O símbolo é construído nas interações e dá o sentido da ação individual, assim como coordena as ações interindividuais. Dentro desse enfoque, o ser humano é sujeito e agente, pois interpreta e simboliza.

Partindo dessa perspectiva, o estudo buscou avaliar, o máximo possível, as percepções dos sujeitos sobre a situação em análise, já as pessoas em interação constroem e compartilham significados, que são negociados social e historicamente. Creswell (2007, p.26) afirma que:

[...] pesquisadores construtivistas sempre abordam os “processos” da interação entre as pessoas. Eles também se concentram em contextos específicos em que as pessoas vivem e trabalham para entender o ambiente histórico e cultural dos participantes.

Estudo de Mendonça (2002) ressalta a influência da tradição interacionista simbólica, nos estudos da teoria institucional e lembra que uma das vertentes sociológicas, no novo institucionalismo, é inspirada no interacionismo simbólico, pois o termo “instituição” é definido “como sistemas de valores e normas que moldam os contextos emergentes de interação, ou ‘encontros’ sociais”. O mesmo autor lembra que a institucionalização é vista como um processo de criação da realidade e destaca a obra clássica de Peter Berger e Thomas Luckman – *A Construção Social da Realidade* (1996), e o argumento desses teóricos de que a realidade social é uma construção humana criada pela interação.

A perspectiva metodológica adotada pela pesquisadora também se apresenta como uma tentativa de superação do clássico debate entre objetivismo e subjetivismo, que ocorre no âmbito das Ciências Sociais. Nesse sentido, autores como Morgan e Smircich (1980) sugerem que a transição de uma perspectiva para a outra deve ser vista como gradual e defendem que uma posição pode incorporar *insights* de outras. Os autores apresentam diversas perspectivas que se posicionam entre as abordagens subjetivistas e objetivistas.

A tabela apresentada a seguir foi adaptada de Morgan e Smircich (1980) e sugere um conjunto de pressupostos ontológicos e epistemológicos que sustentam ambas as perspectivas teóricas, mas que também mostram uma transição entre esses dois extremos.

TABELA 1– Pressupostos básicos do debate subjetivismo – objetivismo

	Subjetivismo					Objetivismo
Pressupostos Ontológicos	Realidade como uma projeção da imaginação humana	Realidade como uma construção social	Realidade como campo de discurso simbólico	Realidade como campo contextual de informação	Realidade como um processo concreto	Realidade como uma situação concreta
Sobre a natureza humana	Homem como puro espírito, consciência, ser	Homem como um construtor social, o criador de símbolos	Homem como um ator, o usuário de símbolos	Homem como um processador de informações	Homem como um adaptador	Homem como um respondente
Estâncias epistemológicas	Obter insight fenomenológico revelação	Entender como a realidade social é criada	Entender padrões do discurso simbólico	Mapear o contexto	Estudar os sistemas, os processos, a mudança	Construir uma ciência positiva

Fonte: adaptado de Morgan e Smircich (1980)

No que se refere ao debate subjetivismo – objetivismo, partindo do *continuum* apresentado na tabela 1, a pesquisadora propôs-se a adotar uma abordagem híbrida, ou seja, a realidade é uma construção social, mas a construção está fundamentada em um discurso, o ser humano é um construtor social e criador de símbolos, mas também é usuário desses símbolos e, finalmente, do ponto de vista epistemológico, é necessário entender padrões do discurso simbólico para entender como a realidade social é criada, mantida, ou transformada.

Como estratégia de pesquisa, optou-se pelo estudo de caso – uma estratégia adequada a toda investigação empírica que foca um fenômeno contemporâneo, dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2007). Nos estudos de caso não se exige controle sobre os eventos comportamentais.

Atualmente, essa estratégia de pesquisa tem sido utilizada nas mais diversas situações, principalmente quando se deseja conhecer melhor um fenômeno e suas inter-relações com o objeto em estudo. Para Godoy (2006, p.121), o estudo de caso é um tipo de pesquisa especialmente indicado:

[...] quando se quer focar problemas práticos, decorrentes das intrincadas situações individuais e sociais presentes nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Embora o estudo de caso se concentre na maneira como uma pessoa ou grupo de pessoas trata determinados problemas, é importante ter um olhar holístico sobre a situação, pois não é possível interpretar o comportamento sem a compreensão do quadro referencial dentro do qual os indivíduos desenvolvem seus sentimentos, pensamentos e ações.

A pesquisadora escolheu o Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (PPGD/UFPR) como caso único, em uma investigação que teve as premissas básicas a seguir elencadas:

O conceito de excelência acadêmica é uma construção social que resulta de um conjunto complexo de práticas de atores que interagem entre si;

Essas práticas sociais necessitam de legitimação para que se institucionalizem, sejam incorporadas ao cotidiano dos indivíduos, influenciem suas preferências mais básicas e a sua identidade;

O processo de institucionalização das práticas sociais depende de um discurso legitimador.

Como o PPGD da UFPR vem sendo avaliado como excelente pela CAPES há mais de dez anos, entendeu-se que um estudo que focalizasse práticas sociais e discursivas de seus professores, gestores e alunos, bem como a interação entre eles e deles com grupos externos à organização, permitiria concluir como o conceito de *excelência acadêmica* foi construído e sustentado ao longo dos anos.

No momento da definição do caso, em 2009, apenas três programas no campo das Ciências Jurídicas haviam alcançado o conceito 6, na avaliação da CAPES (em 2010, última avaliação da CAPES, seis programas obtiveram este conceito). A pesquisadora optou pelo PPGD da UFPR por integrar o seu quadro técnico, o que facilitou uma observação mais sistemática dos fenômenos estudados.

A escolha pelo campo das Ciências Jurídicas também não foi aleatória, pois se trata de um campo com a qual a pesquisadora está familiarizada, não só em razão de seu vínculo profissional, mas também em vista da sua formação inicial na graduação.

3.1 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Foram utilizadas três técnicas para coleta dos dados. A primeira delas foi a realização de entrevistas, que foram planejadas de forma a atender às recomendação de Flick (2009), obedecendo, portanto, a quatro critérios básicos: a) o não direcionamento; b) a especificidade; c) o espectro e d) a profundidade e o contexto pessoal revelados pelo entrevistado.

No início das entrevistas, os entrevistados recebiam informações básicas referentes à proposta teórica do pesquisador, conceitos-chave e categorias exploradas pelo estudo. Para facilitar a compreensão acerca do estudo proposto, a pesquisadora se utilizou de uma representação gráfica (fig. 1), para explicar aos respondentes os marcos teóricos utilizados no estudo (estruturalismo construcionista de Bourdieu, a teoria de estruturação de Giddens e teoria do discurso de Charaudeau).

Na figura 1, o campo das ciências jurídicas é representado por um edifício de três andares, no qual habitam vários grupos de pesquisadores, localizados em andares diversos, ou seja, alguns grupos estão melhor localizados que outros. O objetivo dos grupos é alcançar a cobertura, aproximar-se do sol (onde encontrarão um maior número de recursos e alcançarão mais prestígio e reconhecimento, obtendo o conceito de *excelência*). Os grupos de pesquisadores se organizam, interagem e agem provocados por demandas da sociedade, políticas públicas, forças do mercado, surgimento de novas tecnologias e conhecimentos, surgimento de novos grupos de pesquisadores, além, é claro, dos seus interesses pessoais, dentre outras variáveis. O movimento dos pesquisadores é indicado por setas. O discurso é apresentado como alicerce e também faz parte do encanamento e dos dutos de ar do prédio.

Ao apresentar a figura, os entrevistados foram estimulados pela pesquisadora a se imaginarem dentro do prédio e a refletirem sobre as ações e atividades que desenvolvem no sentido de ocupar a cobertura. Também são lembrados de que o prédio limita fisicamente a sua atuação, mas ao mesmo tempo oferece a escada, ou os elevadores que permitirão o alcance do objetivo (a cobertura).

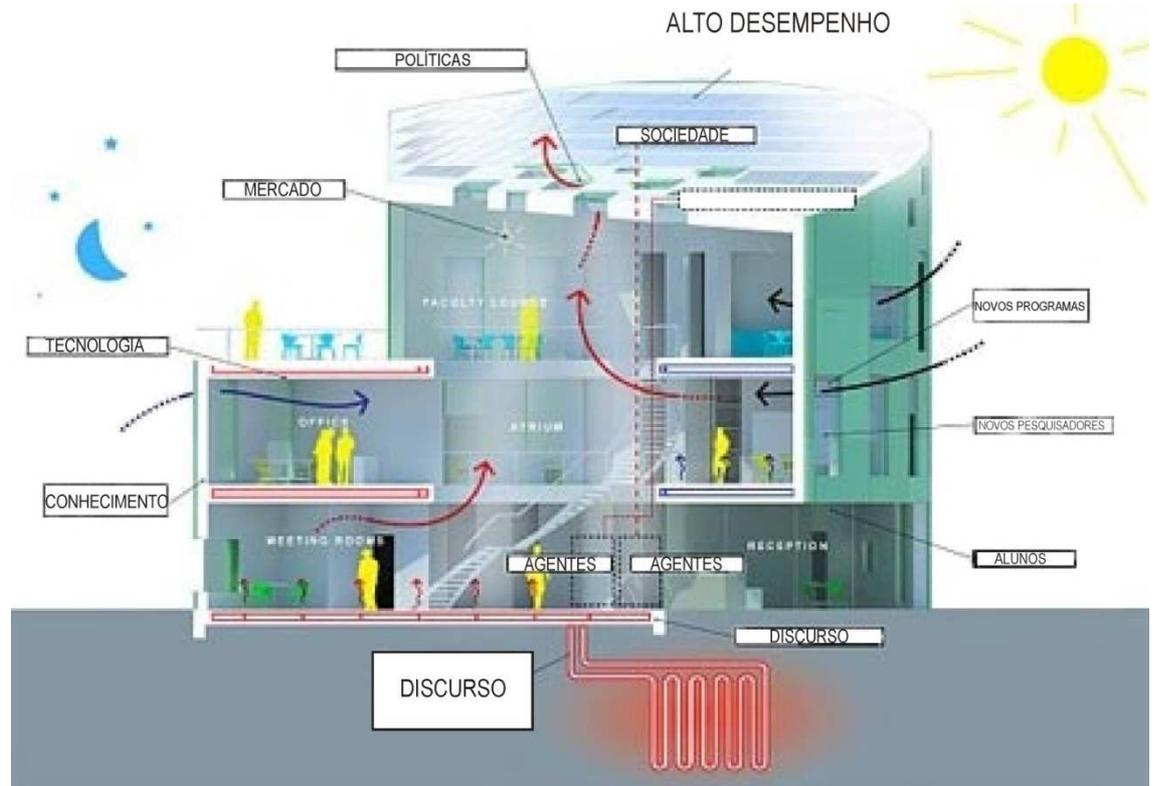


FIGURA 1 – Recurso gráfico utilizado nas entrevistas.
FONTE: A autora.

No que se refere às recomendações de Flick (2009), a pesquisadora procurou atender aos critérios propostos e o não direcionamento foi obtido pela diversidade das formas como os temas e as questões/perguntas eram apresentadas ao entrevistado. Em alguns momentos as perguntas eram apresentadas de forma objetiva e estruturada, em outros o entrevistado era colocado diante de um tema e desafiado a refletir sobre ele, manifestando claramente uma posição quanto à questão que lhe foi apresentada.

Para alcançar o máximo de especificidade e impedir que a entrevista permanecesse no nível dos enunciados gerais, a pesquisadora manteve um roteiro pessoal, um fio condutor, utilizado, intensivamente, para estimular a introspecção dos indivíduos, fornecendo questões materiais que recordassem uma situação específica e favorecessem o aprofundamento de suas análises.

Em vista das questões de pesquisa, o roteiro da pesquisadora dividia-se em três partes (anexo 1). Na primeira etapa estavam as questões relativas à configuração do campo das Ciências Jurídicas (quais são as instituições que mais se destacam, quais as subáreas de conhecimento que têm maior visibilidade, quais as características apresentadas pelos pesquisadores que alcançaram maior prestígio e qual a natureza das relações mantidas pelos pesquisadores do campo, se eram predominantemente pessoais ou institucionais). Todas as

respostas deveriam ser justificadas, ou ampliadas, com a inclusão de um *porque* ou de um *como*.

Na segunda etapa do roteiro, eram abordadas as questões relativas às atividades desempenhadas pelos entrevistados, desde as mais rotineiras até as mais complexas e estratégicas, realizadas individualmente ou em grupo, que, de algum modo, na percepção dos respondentes, poderiam ter contribuído para o alcance da *excelência acadêmica* do PPGD da UFPR.

Na terceira etapa, o respondente era desafiado a refletir sobre o seu próprio discurso (metadiscurso), embora, de alguma forma, essa questão já houvesse sido explorada nas etapas anteriores da entrevista, quando foi necessário justificar sua visão do campo, bem como as questões relativas às suas atividades no programa.

Esse fio condutor, utilizado pela pesquisadora, também teve o objetivo de assegurar que todos os aspectos relevantes à pesquisa viessem a ser abordados durante a entrevista. O entrevistado, no entanto, teve a oportunidade de introduzir tópicos próprios e novos na entrevista, o que foi feito pela maioria dos participantes.

Sempre que alguns temas novos e relevantes eram trazidos ao debate pelos entrevistados, a pesquisadora incorporava essas questões ao seu roteiro, incluindo-as nas entrevistas subsequentes. Após ouvir as manifestações dos entrevistados subsequentes, a pesquisadora sintetizava essas manifestações, fazia sua própria reflexão sobre o que lhe havia sido apresentado e, sempre que possível e de forma informal, retornava a questão ao entrevistado original (que havia apresentado a questão). Esse reencontro nem sempre foi possível e a opção pela informalidade ocorreu em vista do tempo que já havia sido consumido pelas entrevistas iniciais (cerca de uma hora) e, principalmente, em função da agenda dos entrevistados.

A utilização dessa técnica permitiu ampliar a profundidade e o contexto pessoal demonstrados pelos entrevistados, assegurando respostas que vão muito além das avaliações simples. O objetivo foi o de obter um máximo de comentários autorreveladores. Algumas entrevistas foram realizadas fora do ambiente universitário (longe do PPGD), o que parece ter deixado os respondentes mais à vontade para abordar temas delicados ou polêmicos, por outro lado, frequentando locais físicos significativos para os respondentes (seus escritórios, locais onde exercem suas atividades técnico-profissionais), a pesquisadora pode mergulhar um pouco mais no universo destes indivíduos, o que enriqueceu a sua análise.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. A transcrição produziu 308 (trezentas e oito) páginas de entrevistas.

O processo descrito (entrevistas) é representado graficamente, no fluxograma a seguir (FIGURA 2).

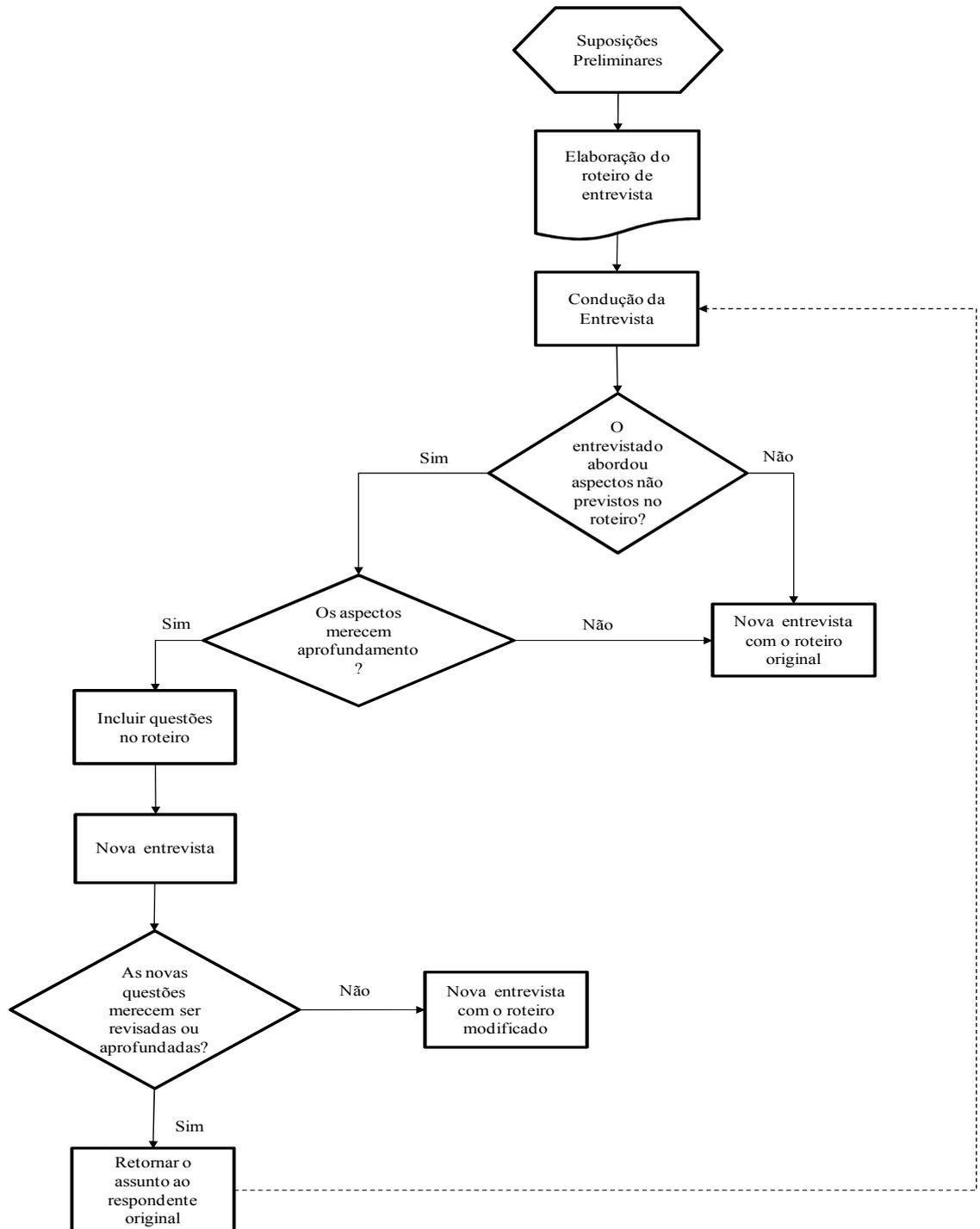


FIGURA 2 – Fluxograma do processo de entrevistas
FONTE: A autora

3.2 CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

3.2.1 Entrevistas

A estrutura da amostra foi determinada *a priori* (FLICK, 2009). Como critério inicial, adotado para selecionar os docentes que integrariam a amostra, foi definido que apenas professores do quadro permanente, que tivessem sido credenciados pelo programa há, no mínimo, cinco anos seriam entrevistados. Cumprida esta condição preliminar, foram selecionados treze professores que, além da condição inicial, coordenavam núcleos de pesquisa (oito docentes); já haviam participado da gestão do programa, como coordenadores ou vice-coordenadores (seis docentes), e integraram a Comissão de Avaliação da CAPES (quatro docentes).

No caso dos discentes, o critério definidor foi o de ser aluno de doutorado e ter concluído o mestrado também na UFPR, ou seja, indivíduos que frequentam o Programa há no mínimo três anos. Cumprido este primeiro critério, foram selecionados alunos que participassem de núcleos de pesquisa e que integrassem a direção do Centro de Estudos Jurídicos (entidade privada, criada pelos alunos para representar os seus interesses, mas também utilizada para a captação de recursos que são aplicados no Programa. O CEJUR participa da gestão financeira do PPGD). Inicialmente, foram selecionados oito alunos, sendo que dois deles, além de cumprirem todas as condições relacionadas, também são professores da graduação em Direito da UFPR. Posteriormente, como exceção, foi incluído na amostra inicial, um aluno de doutorado que não concluiu o mestrado no PPGD, mas dirige o CEJUR, integra o colegiado do Programa e, por essa razão, participa intensamente da sua gestão.

A pesquisadora procurou observar que a amostra intencional obtida entre professores e alunos (22 indivíduos) estivesse igualmente distribuída entre as três áreas de concentração do PPGD: Relações Sociais, Direito do Estado e Direitos Humanos e Democracia e contemplasse professores de disciplinas técnicas e formativas.

Foi entrevistado, ainda, o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPR. As questões apresentadas ao Pró-Reitor, no entanto, tiveram a finalidade de situar o Programa de Pós-Graduação em Direito no contexto da UFPR. A entrevista, nesse caso, abordou questões

referentes à cultura da pós-graduação no ambiente universitário e dificuldades enfrentadas pela Instituição para promover a expansão da pós-graduação.

3.2.2 Documentos

Os documentos normalmente são utilizados pelas organizações para registro de rotinas, ou como forma de legitimar práticas grupais ou institucionais, por essa razão a análise de documentos pode revelar muito sobre o imaginário dos integrantes de uma organização.

No estudo em foco, a análise de documentos foi utilizada como uma segunda técnica de coleta de dados. Neste caso, a amostra de documentos foi obtida a partir dos seguintes critérios: a) documentos primários (por exemplo, uma ata e não a resenha dela); b) relevância para os objetivos da pesquisa (critério subjetivo do pesquisador).

É importante destacar que, em momento algum, os documentos foram utilizados para validar informações obtidas nas entrevistas, mas apenas como meio de contextualizar essas informações, ou seja, foram vistos e analisados como dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na construção de versões sobre eventos (FLICK, 2009).

Na seleção dos documentos, foi considerada a origem do documento (quem o produziu?) e a sua finalidade. A partir dessas considerações iniciais, foram selecionados para integrar a amostra de documentos, os regimentos dos núcleos de pesquisa, as atas e resoluções do colegiado em que são tratadas questões internas relativas à organização do PPGD e questões relativas à avaliação da CAPES e em que estão registradas as decisões tomadas para atender às diretrizes daquela agência e, finalmente, relatórios da CAPES, produzidos pela comissão de avaliação da área do Direito.

3.2.3 Observação participante

A terceira técnica utilizada para coleta de dados foi a observação participante, uma estratégia de campo que acontece sempre que o pesquisador aproxima-se das pessoas, das situações, dos locais e dos eventos, estabelecendo contato direto que possibilite captar fatos e acontecimento da forma mais real possível (ANDRÉ, 1995).

Denzin e Lincoln (2006) definem observação participante como uma estratégia que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes, a participação e a observação diretas e a introspecção.

Uma das principais características da observação participante é o interesse especial no pensamento e na interação humana, vistos a partir da perspectiva de pessoas que são *insiders* ou membros de situações e de ambientes específicos (FLICK, 2009).

A condição da pesquisadora de membro técnico do PPGD tornou possível a observação das práticas de docentes e gestores, a partir de situações concretas, ocorridas no local onde essas práticas e rotinas se desenrolam. As observações foram registradas em um arquivo pessoal, ao longo dos meses em que o estudo foi produzido.

Importante destacar, ainda, que após o início da investigação, a pesquisadora foi eleita para integrar o colegiado do Programa, o que lhe permitiu uma participação efetiva no processo decisório institucional e a observação de situações em que vários atores interagem e negociam, com o objetivo de legitimar suas crenças e interesses.

3.3 MÉTODO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados nas entrevistas foram submetidos ao método de *análise de discurso*, um método que pressupõe um plano discursivo em que linguagem e sociedade apresentam-se articuladas e entremeadas pelo contexto ideológico.

A análise de discurso presta-se à pesquisa cujo objetivo não despreza o conteúdo, mas vai além dele. Investiga como o conteúdo é usado para o alcance de determinados objetivos.

A principal distinção entre a análise de conteúdo e a análise de discurso é que o primeiro caso envolve a identificação de *categorias de fala* e a produção de sentido se refere apenas a uma realidade dada *a priori*, enquanto no segundo caso, na análise de discurso, busca-se identificar como os participantes constroem e empregam *categorias* em suas falas, já que o discurso pode ter múltiplas funções e significados. (VERGARA, 2010).

Como destaca Vergara (2010), a análise de discurso compreende diversas abordagens e exige sensibilidade do pesquisador para captar e interpretar a subjetividade do pesquisado.

A mesma autora relaciona as cinco características principais da análise de discurso:

Permite reconhecer o significado tanto do que está explícito na mensagem quanto do que está implícito, portanto não só o que se fala, mas como se fala.

Permite identificar como se dá a interação entre membros de uma organização: a participação, o processo de negociação, as manifestações de poder.

Um dos seus pontos-chave é a destinariedade, ou seja, o receptor.

A análise do discurso é uma interpretação do discurso produzido por outros. Logo a subjetividade do pesquisador deve ser considerada.

Exige do pesquisador habilidade para registrar os recursos utilizados pelos participantes para intensificar ou mitigar o que está sendo dito, para observar aspectos comportamentais emergentes durante o discurso, bem como para registrar fatos relacionados à situação estudada.

Neste estudo utilizou-se a abordagem francesa de análise de discurso, na qual há uma orientação de cunho linguístico e também psicanalítico. Em vista dessa escolha, a análise dos dados seguiu a orientação proposta por Charaudeau (2009) e focalizou:

A situação de comunicação, ou seja, as condições em que o processo discursivo aconteceu (determinação física e também mental), no qual se achavam os parceiros discursivos, os quais são determinados por uma *identidade* (psicológica e social) e ligados por um *contrato de comunicação*.

Os modos de organização do discurso, que constituem os princípios de organização da matéria linguística, princípios que dependem da finalidade comunicativa do sujeito que fala: ENUNCIAR, DESCREVER, CONTAR, ARGUMENTAR.

A língua, ou seja, o material verbal que possui uma forma e um sentido.

O texto, que representa o resultado material do ato de comunicação e que resulta de escolhas conscientes (ou inconscientes) feitas pelo sujeito que fala, dentre as *categorias de língua* e os *modos de organização do discurso*, em função das restrições impostas pela *situação*.

Em vista das questões apresentadas, os entrevistados utilizaram, como modo de organização do discurso, a construção descritiva e a argumentativa. Isto porque foram compelidos a descrever o campo das ciências jurídicas e as suas práticas sociais, do mesmo modo que foram estimulados a refletir e justificar os seus discursos (argumentação).

O descritivo é um modo de organização que conta com três componentes autônomos e indissociáveis: nomear, localizar-situar e qualificar (CHARAUDEAU, 2009).

O autor destaca que descrever é identificar seres/objetos do mundo, cuja existência se verifica por consenso (ou seja, de acordo com os códigos sociais).

Ao nomear, o sujeito dá existência a um ser/objeto por uma dupla operação: perceber uma diferença e, simultaneamente, relacionar essa diferença a uma semelhança, o que constitui o princípio da classificação. Mas essa percepção e essa classificação dependem do sujeito que percebe, por isso é o sujeito que constrói e estrutura a visão do mundo.

Localizar-Situar, na proposta de Charaudeau (2009), é determinar o lugar que um ser/objeto ocupa no espaço e no tempo. Essa localização-situação aponta para um recorte objetivo do mundo, mas esse recorte depende da visão que um grupo cultural projeta sobre esse mundo.

O último componente do modo descritivo, o qualificar, acontece quando se constroem classes e subclasses de seres/objetos. Toda a qualificação atribui um sentido particular a seres/objetos, de maneira mais ou menos objetiva.

Charaudeau (2009) destaca que a descrição pela qualificação pode ser considerada a ferramenta que permite ao sujeito falante satisfazer o seu desejo de posse do mundo, pois é ele que o singulariza, que o especifica, dando-lhe substância e forma particulares, em função da sua própria visão das coisas, uma visão que depende não só da sua racionalidade, mas também de seus sentidos e sentimentos.

O argumentativo é um modo de organização discursiva que pressupõe uma relação triangular entre: 1) uma proposta sobre o mundo que provoque um questionamento em alguém, quanto à sua legitimidade, 2) um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade quanto a essa proposta e 3) outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constitua-se no alvo da argumentação.

Na proposta teórica de Charaudeau (2009), a argumentação deve ser vista como uma atividade discursiva em que o sujeito argumentante participa de uma dupla busca. Uma busca de racionalidade, que tende a ser um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo, mas também uma busca de influência, que tende a ser um ideal de persuasão, o qual consiste em participar com o outro certo universo de discurso até o ponto em que este último seja levado a ter as mesmas propostas.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 ESTRUTURA E AÇÃO NAS VISÕES DE BOURDIEU E DE GIDDENS

Os autores Berger e Luckmann (1996) salientam que toda a ação humana está sujeita ao hábito, ou seja, ações frequentemente repetidas formam padrões, que podem ser reproduzidos com economia de esforço. As ações tornadas habituais têm caráter significativo para o indivíduo, pois a formação do hábito traz o ganho psicológico de reduzir as opções de ação.

O hábito torna desnecessário que cada situação seja definida de novo, em cada uma de suas etapas, já que uma grande multiplicidade de situações pode reunir-se sob suas pré-definições. As tipificações de ações habituais são sempre compartilhadas e acessíveis a todos os membros do grupo social (BERGER e LUCKMANN, 1996).

Os hábitos, ou padrões, acabam por criar universos socialmente construídos e um dos grandes desafios enfrentados pelas Ciências Sociais tem sido explicar a ação humana e os universos socialmente construídos, utilizando paradigmas que rompam com a clássica dicotomia subjetividade/objetividade.

O estudo da ação humana recebeu a atenção de Bourdieu e Giddens, que trataram do tema de forma diversa, mas com alguns aspectos convergentes.

Em Bourdieu (1996), estrutura e ação são tratadas a partir dos conceitos de *campo* e *habitus*. O campo é um mundo social relativamente autônomo, concebido como uma rede de relações objetivas entre posições diversas. Essas posições encontram-se objetivamente definidas de dois modos: na estrutura, ou no potencial de estrutura da distribuição do poder e pela posição de um determinado agente, ou instituição em relação a outros. Cada campo possui seus próprios valores e princípios regulativos.

Segundo o mesmo autor, os campos não são espaços com fronteiras muito delimitadas, ao contrário, eles se articulam entre si e diferentes formas de capital permitem estruturar um espaço social. Ele distingue quatro tipos de capital:

O capital econômico é constituído pelos diferentes fatores de produção e pelo conjunto de bens econômicos, tais como: renda, patrimônio, bens materiais;

O capital cultural, que corresponde ao conjunto das qualificações intelectuais produzidas pelo sistema escolar, ou transmitido pela família;

O capital social, definido como o conjunto de relações sociais de dispõe um indivíduo ou grupo;

O capital simbólico, que corresponde ao conjunto de rituais ligados à honra e ao reconhecimento. O crédito e a autoridade conferem a um agente o reconhecimento e a posse das outras três formas de capital.

Para entender o conceito de campo, Bonnewitz (2005) propõe uma analogia: que o campo seja concebido como um mercado, com produtores e consumidores de bens. Nesse mercado, os produtores – indivíduos dotados de capitais específicos se enfrentam. A razão desta luta é a acumulação de forma de capital que garanta a dominação do campo. O capital, neste caso, aparece, ao mesmo tempo, como um meio e como um fim. A relação de forças entre os agentes estabelece a estrutura do campo.

Continuando a analogia, Bonnewitz (2005) lembra o campo dos dirigentes de grandes empresas, onde se observa uma estruturação público/privado que remete a posições diferentes no espaço social global. De um lado estão os dirigentes das grandes sociedades industriais ligadas ao Estado, frequentemente oriundos de famílias de altos funcionários públicos ou de profissões liberais. Estes agentes devem a sua posição a um capital social elevado e ao seu capital escolar constituído em grandes escolas. O capital desses agentes é mais cultural. De outro lado estão os dirigentes de organizações privadas, herdeiros da grande burguesia de negócios; fizeram toda a sua carreira no setor privado, seus estudos são relativamente curtos e seu capital é predominantemente econômico.

O *habitus*, por sua vez, é um sistema de disposições, um esquema de percepção, apreciação e ação que resulta da instituição social no corpo do indivíduo biológico (BOURDIEU, 1996). Cada campo é delimitado por um conjunto de agentes dotados de um *habitus* idêntico. Bonnewitz (2005, p.85), analisando a teoria de Bourdieu, destaca que se o *habitus* é o produto da filiação social, ele também se estrutura em relação a um campo e, exemplifica: *o campo científico supõe a existência de agentes dotados de um habitus diferente daquele dos indivíduos inseridos no campo político.*

A noção de *habitus* pretende mostrar que o funcionamento do campo só é possível quando as regras, lógicas, regularidades e necessidades encontram-se impregnadas no agente, ou “depositadas” dentro dos corpos individuais sob a forma de esquemas mentais e corporais de percepção, compreensão e ação (WACQUANT, 1992). Entretanto, para Bourdieu, o agente não se reduz a mero reprodutor das lógicas estruturais, pois possui um “senso prático”

(socialmente construído), que permite a sua movimentação no *campo*. O *habitus* não é o destino que às vezes acreditou ser, é um produto da história e um sistema de disposição aberto, que se depara permanentemente com experiências novas, sendo afetado por elas. Entretanto, adverte o sociólogo, a maioria das pessoas está estatisticamente destinada a encontrar circunstâncias afinadas com aquelas que modelaram o seu *habitus* e, portanto, terão experiências que servirão para reforçar esse *habitus* (BOURDIEU, 1996).

Na visão de Bourdieu:

[...] o *habitus* constitui um princípio gerador que impõe um esquema durável e, não obstante, suficientemente flexível a ponto de possibilitar improvisações reguladas. Em outras palavras, tende, ao mesmo tempo, a reproduzir as regularidades inscritas nas condições objetivas e estruturais que presidem o seu princípio gerador, e a permitir ajustamentos e inovações às exigências postas pelas situações concretas que põem a prova a sua eficácia (BOURDIEU, 2005, p. XLI).

A realidade social existe duas vezes, nas coisas e nos cérebros, nos campos e nos *habitus*, no exterior e no interior dos agentes. Segundo Bourdieu (1996), quando o *habitus* entra em relação com o mundo social do qual ele é produto, sente-se como um peixe dentro d'água e o mundo social lhe parece natural, porque foi ele que lhe constituiu, que produziu as categorias que são aplicadas pelo *habitus*.

O pensamento de Bourdieu nos lembra que o homem é um ser social e que os comportamentos que lhe parecem naturais são, na verdade, o produto de múltiplas aquisições sociais: a personalidade individual é apenas uma variante de uma personalidade social constituída na e pela filiação a uma classe social. Além disso, permite compreender a lógica das práticas individuais e coletivas, aquele sentido do jogo social que permite a ação em diferentes campos (BONNEWITZ, 2005).

A visão do agente proposta por Bourdieu afasta a noção de que as estruturas se constituem e têm significado exteriormente a esses indivíduos e esta visão, por si só, exclui a idéia de que os agentes são entes racionais e calculistas, que agem em busca de objetivos autonomamente definidos, a partir de estratégias escolhidas unicamente por eles mesmos (TAVOLARO, 2007).

Além de destacar a função crítica do trabalho de Bourdieu, Thiry-Cherques (2006) salienta que sua teoria se presta à análise dos mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas, tratando-se de um estudo que tem muito a contribuir para o desenvolvimento de pesquisas sobre campos como os da ciência da gestão e outros correlatos ao da sociologia.

Outro destaque dado por Tavolaro (2007), à obra de Bourdieu, diz respeito a sua preferência pelo termo “agente” em detrimento das noções de “ator” e “sujeito” por entender que essas duas últimas, apesar de serem socialmente construídas, são frequentemente naturalizadas.

O conceito de estrutura é construído de outra forma por Giddens (2003). O autor lembra que usualmente ela é definida pelos analistas sociais como uma espécie de “padronização” das relações sociais ou dos fenômenos sociais. A estrutura apresenta-se como externa a ação humana e como fonte de restrição à livre iniciativa do sujeito independentemente constituído. Ele manifesta-se contrário a essa visão e lembra que as relações sociais têm uma dimensão sintagmática – a padronização de relações sociais no tempo-espaço envolvendo a reprodução de práticas localizadas, mas têm também uma dimensão paradigmática, envolvendo uma ordem virtual de “modos de estruturação” recursivamente implicados em tal reprodução.

Assim, o pensamento do sociólogo organiza-se a partir de três conceitos básicos, apresentados a seguir (GIDDENS, 2003, p. 29):

ESTRUTURA	SISTEMA	ESTRUTURAÇÃO
Regras e recursos, ou conjunto de relações de transformação, organizados como propriedades de sistemas sociais	Relações reproduzidas entre atores ou coletividades, organizadas como práticas sociais regulares	Condições governando a continuidade ou transmutação de estruturas e, portanto, a reprodução de sistemas sociais

QUADRO 1 – Estrutura, sistema e estruturação

FONTE: Giddens (2003, p. 29).

A estrutura seria propriedade de um sistema social, um conjunto de regras e recursos organizado recursivamente, existente fora do tempo e espaço e marcada pela “ausência do sujeito”. Os sistemas sociais, por outro lado, compreendem as atividades localizadas de agentes humanos, reproduzidas no tempo e no espaço e, por último, a estruturação de um sistema social implica os modos como tal sistema é produzido e reproduzido pela ação de atores, que se apoiam em regras e recursos disponíveis no contexto de ação.

Dessa forma, a constituição de agentes e estruturas não são dois conjuntos de fenômenos independentes, mas representam uma dualidade - a dualidade da estrutura. Tal dualidade implica o fato de que as estruturas são mais internas do que externas às atividades dos indivíduos e, por outro lado, a vida social possui uma natureza recursiva pela qual as estruturas sociais recriam-se a si mesmas por meio dos próprios recursos que a constituem e por meio das próprias regras de comportamento e ação que apresentam aos agentes. Assim, as

propriedades estruturais de um sistema não atuam ou agem “sobre” alguém, para compelir o indivíduo a se comportar dessa ou daquela maneira. Giddens (2003) considera um equívoco entender a estrutura como um constrangimento à ação, visto que ela tem, também, uma dimensão capacitadora da ação (a despeito de escapar ao controle de atores individuais).

A dualidade da estrutura é sempre a base principal das continuidades na reprodução social por meio do espaço-tempo e pressupõe a monitoração reflexiva de agentes nas atividades sociais cotidianas. O autor adverte, no entanto, que a cognoscitividade humana é sempre limitada. O fluxo de ação produz continuamente consequências não intencionais e estas, por sua vez, podem formar condições não reconhecidas de ação. Nesse sentido, o autor destaca que, mesmo agindo com intencionalidade, nem todos os eventos podem ser explicados a partir da intenção inicial do agente.

As dimensões da dualidade da estrutura estão retratadas na Figura 3, apresentada a seguir:

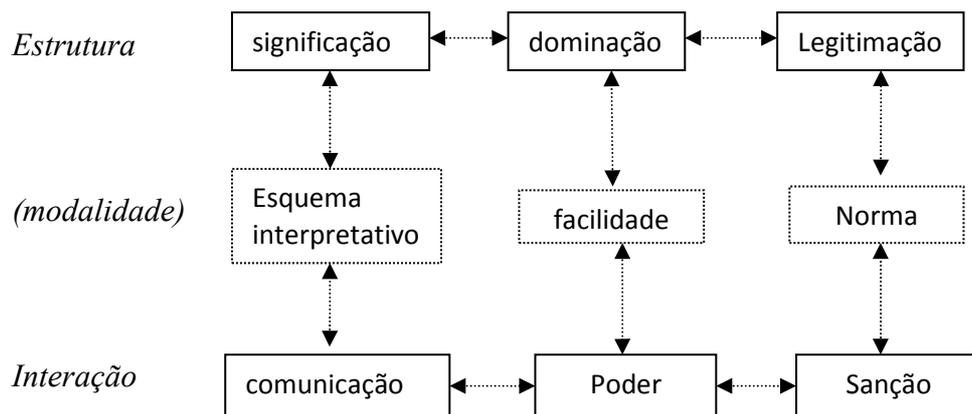


FIGURA 3 – Dimensões da dualidade da estrutura

FONTE: Giddens (2003, p.34)

De acordo com Giddens (2003), os atores humanos são capazes de monitorar suas próprias atividades e as dos outros na regularidade da conduta cotidiana e também são capazes de *monitorar essa monitoração na consciência discursiva*. Os esquemas interpretativos são os modos de tipificação incorporados aos estoques de conhecimento dos atores, aplicados reflexivamente na sustentação da comunicação.

Assim, a comunicação de significado, como ocorre com todos os aspectos da contextualidade da ação, não deve ser vista como algo que ocorre “no” tempo-espaço. Os agentes incorporam características temporais e espaciais de encontros em processos de constituição de significado.

Para o autor, a comunicação, como elemento de interação, deve ser vista sob o prisma de um conceito mais abrangente do que simplesmente a intenção comunicativa (o que um ator “quer” dizer ou fazer). A teoria da estruturação considera importante analisar a intenção comunicativa, mas alerta que igualmente importante é a análise da constituição das qualidades significativas da interação, sendo que o “significado” é regido pela ordenação estrutural de sistemas de signos. Em síntese, esses são aspectos mais de uma dualidade do que de um dualismo mutuamente exclusivo.

Na proposta teórica de Giddens (2003), a análise da conduta estratégica tem por foco os modos como os atores sociais se apoiam nas propriedades estruturais para a constituição de relações sociais. Trata-se de uma análise que dá primazia às consciências discursiva e prática e às estratégias de controle dentro de limites contextuais definidos.

O autor sugere os seguintes princípios, como importantes na análise da conduta estratégica: “a necessidade de evitar descrições empobrecidas da cognoscitividade dos agentes; uma descrição refinada da motivação; e uma interpretação da dialética do controle” (GIDDENS, 2003, p. 340)

A teoria da estruturação, proposta por Giddens (2003), sugere que o momento da produção da ação também é o momento de reprodução nos contextos do desempenho cotidiano da vida social, mesmo durante as mais violentas convulsões ou as mais radicais formas de mudança social. Ao reproduzirem propriedades estruturais, os agentes também reproduzem as condições que tornam possível tal ação.

A definição de “agente” também é uma das preocupações do teórico. Segundo ele, agente é todo o indivíduo capaz de atuar de outro modo, capaz de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, com efeito de influenciar um processo ou estado específico de coisas. Um agente deixa de o ser se perde a capacidade para “criar uma diferença”. (GIDDENS, 2003, p. 17).

Ao destacar o estado de consciência dos agentes, Giddens destaca:

[...] Os agentes humanos sempre sabem o que estão fazendo no nível da consciência discursiva, sob alguma forma de descrição. Por outro lado, o que eles fazem pode ser-lhes inteiramente desconhecido sob outras descrições, e talvez conheçam muito pouco sobre as conseqüências ramificadas das atividades em que estão empenhados. (GIDDENS, 2003, p. 31).

Em síntese, ambos os teóricos pressupõem que as estruturas são organizadas mediante encontros práticos com o mundo real, nos quais se compartilham esquemas perceptivos / interpretativos comuns. A vida em sociedade é vista como um fluxo contínuo de

práticas e de processos simultâneos: de um lado, a sociedade é constituída pelos agentes e, de outro, os agentes são constituídos pela sociedade.

4.2 ESTRATÉGIA COMO PRÁTICA

Os trabalhos de Bourdieu e de Giddens são recursos teóricos sociais que têm fundamentado uma perspectiva que, na sua centralidade, trata a estratégia como uma prática (WILSON e JARZABKOWSKI, 2004). Sob essa perspectiva, a estratégia é vista como uma atividade situada, realizada socialmente, construída por meio de ações e interações de múltiplos atores que realizam a prática estratégica, sejam eles estrategistas ou executores da estratégia (JARZABKOWSKI, 2005).

Para Whittington (2004), considerar a estratégia como prática social significa aceitá-la como algo que as pessoas fazem, fugindo do foco tradicional de que a estratégia preocupa-se com a performance e a vantagem competitiva das empresas. É enxergá-la sob a ótica sistêmica, na qual os indivíduos, responsáveis pela sua formulação, estão inseridos em uma sociedade, sujeitos a todo tipo de crenças e valores e conflitos pelo poder, enfim, uma gama infinita de variáveis que influenciam o processo de formulação de estratégias.

Essa, contudo, ainda é uma abordagem recente nos estudos sobre tema.

Autores como Wilson e Jarzabkowski (2004) lembram que a estratégia é um terreno que está sendo contestado e enfrenta profundos questionamentos em relação às suposições feitas pelas escolas de *posicionamento*. Essas suposições são amparadas por uma visão cartesiana que separa a mente do problema – de forma que a mente do estrategista pudesse fornecer ordem ao problema.

A perspectiva dominante do *posicionamento* começou a ser ameaçada quando Mintzberg (1975) se propôs a desmitificar o papel do estrategista – o ator *racional* que planeja, organiza, coordena e controla as atividades organizacionais. Mintzberg e McHugh (1985) apontaram um falso dualismo entre formulação e implementação e destacaram a possibilidade de uma estratégia formar-se de maneira espontânea, a partir da convergência no comportamento de vários atores. Sob este enfoque, a estratégia não deveria ser considerada como um longo período de pensamento – formulação de estratégia -, seguido por um longo período de ação – implementação da estratégia. Os dois processos não estariam somente

inextricavelmente entrelaçados, mas existiriam em uma inter-relação mutuamente sustentada (WILSON; JARZABKOWSKI, 2004).

Ainda sob o enfoque de estratégia como processo, já se observam estudos que relacionam estratégia e discurso, apresentando a formação, formulação e implementação da estratégia como uma construção organizacional pautada na interação entre os atores envolvidos, suas práticas discursivas e suas ações individuais e coletivas no âmbito organizacional. (RESE; CANHADA; CASALI, 2008). A prática da estratégia sofre influência de discursos dominantes e estes costumam ser apropriados pelos atores estratégicos, passam por uma dissociação teórica e são transformados em um discurso que envolve uma estratégia específica (JARZABKOWSKI, 2003; JARZABKOWSKI e WILSON, 2006).

Nos estudos que focam a estratégia como prática, há o interesse simultâneo pelas atividades, pelas práticas e pelos praticantes que compõem a estratégia organizacional, bem como suas mútuas conexões (JARZABKOWSKI, 2005; WHITTINGTON, 2006). Os autores definem práticas como rotinas compartilhadas de comportamento realizadas coletivamente, consistindo em um conjunto de atividades e elementos interconectados, situadas no tempo e no espaço e possuindo grande significado para os envolvidos. As atividades são ações individuais realizadas no cotidiano organizacional e seu domínio inclui rotinas e não rotinas, o formal e o informal, ações centrais ou periféricas.

Em síntese, abordagens que tratam estratégias como práticas costumam focalizar o conjunto de atividades produzidas nas interações e trocas sociais, em um processo constante – *strategizing*, assim como as organizações são vistas como processos em constante construção social – *organizing* (WEICK, 1973; 1995). O *strategizing* é um dos integrantes do *organizing*, já que a prática estratégica está relacionada à constituição da organização e ao estabelecimento de seus objetivos e ações.

4.3 A PRÁTICA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

A pesquisa tem por foco práticas sociais em um programa de pós-graduação, mas a análise das atividades dos agentes que integram o universo estudado exige o esforço da pesquisadora no sentido de evitar uma abordagem reducionista.

Não se pode esquecer que as práticas acontecem em um ambiente organizacional específico, que influencia os atores em suas intenções e ações, por meio de diversas variáveis e condicionantes. Assim, torna-se necessário conhecer o complexo funcionamento de uma universidade, especialmente uma universidade pública, para compreender como práticas localizadas emergem de processos de interação e trocas sociais.

Ao tratar do tema formação de estratégias nas organizações universitárias, Mintzberg destaca que o processo costuma ser bastante fragmentado e as estratégias organizacionais costumam ser a soma de todos os tipos de estratégias individuais e de grupos. Os professores costumam entrar em processos interativos complexos de escolha coletiva, que assumem tons universitários e também políticos. A influência direta dos gestores muitas vezes é restrita às estratégias de apoio.

O mesmo autor ressalta, contudo, que os professores não dispõem de autonomia plena, porque existe uma restrição sutil, mas não insignificante, sobre o poder para formulação de estratégias. Os profissionais ficam encarregados de decidir por conta própria apenas porque anos de treinamento asseguram que as decisões tomadas encontrarão plena aceitação em suas áreas profissionais.

Assim, os professores escolhem o conteúdo dos cursos e adotam métodos de ensino altamente apreciados pelos seus colegas, pesquisam os temas que serão financiados pelas agências subvencionadoras (geralmente sob controle profissional) e publicam artigos aceitáveis pelos periódicos indicados pelos seus pares. O autor salienta que usamos o rótulo “juízo profissional” para sugerir que, embora o juízo seja uma forma de escolha, trata-se de uma escolha enormemente influenciada por treinamento profissional e afiliação.

O processo de formulação estratégica no ambiente acadêmico costuma ser fortemente influenciado por questões político-institucionais. Para Baldrige (1982), nas organizações acadêmicas operam grupos com interesses conflitantes e competitivos, havendo a necessidade de compromisso, ou troca entre eles, para que a sobrevivência da organização seja garantida.

A influência de um grupo é limitada pelos interesses e pelas atividades dos outros grupos, que podem se unir por meio de compromissos e barganhas. Nessa realidade, o poder é difuso e cada grupo pode exercê-lo de diferentes maneiras, dependendo da situação. Embora alguns grupos sejam mais poderosos que outros, nenhum deles detém poder suficiente para dominar os demais (BIRNBAUM, 1989).

O modelo político define a universidade como uma organização onde a participação é fluida, o poder está fragmentado e, em razão disso, a autoridade é bastante limitada e onde situações de conflito estão sempre presentes.

Trata-se de um modelo que tem limitações e ao estudá-las Millet (1979) lembra que no ambiente universitário o compromisso negociado é bastante difícil e não se expande, por isso as decisões políticas são rotineiras só em questões muito simples. Segundo o autor, isso ocorre porque professores, alunos e profissionais não docentes são muito individualistas e centrados em si mesmos, pouco preocupados com visões ou práticas compartilhadas.

Outras desvantagens são citadas por Birnbaum (1989), como o controle da informação, que pode ser usado como recurso de poder e o fato de que decisões políticas podem ser tomadas mesmo quando há possibilidade de se adotar processos de escolha mais efetivos. Por outro lado, Birnbaum (1989) acredita que o modelo político permite que decisões sejam tomadas mesmo quando os objetivos não são claros.

Cohen e March (1974) desenvolveram outro modelo teórico para descrever o que ocorre nas organizações universitárias. Eles utilizaram a expressão “*anarquia organizada*” para demonstrar a complexidade da organização acadêmica, salientando que nessas organizações cada integrante é um tomador de decisão autônomo e onde predomina a ausência de controle. As decisões ocorrem por ausência de ação, ou por acidente, gerando um comportamento administrativo não proposital, em virtude de ambiguidades nas preferências, na tecnologia e na participação. Em razão dessas características, as ocorrências numa anarquia organizada não podem ser deduzidas pura e simplesmente a partir das intenções e interesses de seus agentes.

O processo decisório numa anarquia organizada adota o padrão que metaforicamente é chamado “lata de lixo”. Segundo os autores, a oportunidade de escolha deve ser vista como uma lata de lixo, onde são colocados diversos tipos de problemas e soluções, na medida em que são produzidos. O conteúdo de cada lata depende do número de latas disponíveis, dos rótulos colocados nas latas, da mistura a ser gerada e da rapidez com que essas misturas são coletadas e tiradas de cena.

Ao desenvolver a metáfora da “lata de lixo”, os autores propõem uma visão do que seja o processo decisório em organizações complexas, com objetivos ambíguos. O esforço dos teóricos deve-se ao fato de que as teorias habituais sobre o processo de decisão não podem ser aplicadas a organizações que apresentam as características ressaltadas.

O conceito de anarquia organizada não deve ser confundido com a ausência de qualquer conexão entre as partes da organização. A universidade tem uma estrutura, tem

funções, regras e regulamentos. Há procedimentos padronizados para o fluxo de informações e muitas decisões seguem processos racionais. Birnbaum (1989) lembra, ainda, que a organização tem uma cultura que pode aumentar a probabilidade de certos comportamentos e diminuir a probabilidade de outros, ou seja, a cultura favorece alguns tipos de decisão em detrimento de outros. Esta cultura é orientada por padrões que têm por base a autoridade profissional e a “*expertise*” do docente.

Como pode ser observado, a partir do enfoque de diversos autores, as universidades são organizações que contam com a ação autônoma dos indivíduos que a integram, os quais possuem capacidade de se organizar entre si, formando a estrutura do sistema. Nesse sentido, Agostinho (2003) ressalta que um sistema se auto-organiza quando sua estrutura e o seu comportamento emergem da interação entre os indivíduos, não dependendo de determinação externa, caracterizando o que se denomina um sistema adaptativo complexo.

Reconhecer uma organização como um sistema adaptativo complexo, segundo Agostinho (2003), implica promover as condições necessárias para que o fenômeno da auto-organização aconteça, condições estas que são contrárias ao que a administração clássica pretende. Ao estabelecer canais de comunicação rigidamente limitados e controles burocráticos, a administração tradicional impede a auto-organização.

A autora argumenta que é possível orientar externamente o destino de uma organização tirando proveito de sua capacidade auto-organizante, mas isso exige a adoção de outra concepção de organização e de gestão.

Mas, se a administração tradicional não oferece soluções para a boa gestão de uma universidade, onde os gestores devem procurar essa nova concepção de organização e de gestão?

A verdade é que, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, há movimentos no sentido de profissionalizar a gestão das universidades, em seus diversos níveis. Alguns pesquisadores anteveem a formação de uma teoria administrativa que tenha por objeto organizações acadêmicas. Somam-se esforços no sentido da formulação de uma teoria própria para a administração das universidades.

Trata-se, contudo, de um campo teórico ainda pouco conhecido e difundido no Brasil. A ausência de conhecimento sistematizado dificulta a estruturação de programas formais de aprendizagem locais e, quando eles existem, costumam estar fundamentados em bases teóricas inadequadas (projetados para ambientes empresariais).

Segundo Marcovith (2008), as universidades que se destacam pelo desempenho apresentam um conjunto de características comuns, são elas: concentração de talentos, forte

estímulo à pesquisa, fluxos financeiros previsíveis e, principalmente, elevada capacidade de articulação com a sociedade.

Ao comentar o assunto, Marcovitch (2008) ressalta que a articulação entre os elementos citados é capaz de gerar uma sinergia que ainda não foi explorada suficientemente no Brasil, enquanto em outros países vêm obtendo uma aceleração inédita, aproximando a universidade e o corpo social.

Continuando, o autor salienta que os gestores universitários, no mundo todo, se defrontam com um cenário de mudanças jamais verificado na longa história do ensino e da pesquisa e essas mudanças não ocorrem apenas no exercício da profissão acadêmica, mas também na estrutura administrativa das instituições.

Na Europa, a percepção de que há uma complexidade crescente no gerenciamento das organizações acadêmicas ocasionou um processo de profissionalização do ensino superior, que, de acordo com Kehm (2006), manifesta-se de diversas formas:

As decisões devem ser tomadas, frequentemente, baseadas em informação sistemática, fornecida por um número abrangente de dados estatísticos, por pesquisa e também por consultoria profissional.

A profissionalização, no nível institucional, tem ocorrido em períodos mais longos de mandatos e mediante uma maior preparação antes do início do exercício das funções.

Finalmente, observa-se um aumento de posições profissionais em instituições de ensino superior e nos seus entornos, que não são rotinas administrativas e também não pertencem às funções essenciais de ensino e pesquisa.

A profissionalização do ensino superior engloba um espectro de mudanças que envolve desde o aumento na capacitação, qualificação e educação continuada de reitores e vice-reitores, para a execução profissional de tarefas de liderança, até a emergência de um grupo de profissionais, cujo papel é caracterizado por Kallenberg como estando “entre estratégia e inovação” (KEHM, 2006).

Também nos Estados Unidos é crescente a preocupação com a profissionalização do ensino superior, em especial nas áreas consideradas estratégicas para as organizações acadêmicas, tais como: captação de fundos, relações internacionais, relações com egressos e gestão de matrículas.

No Brasil, a preocupação com a gestão das universidades ainda é um fenômeno recente, embora se reconheça que parte do sucesso ou do fracasso das instituições acadêmicas é creditada aos gestores universitários e está relacionada à capacidade desses líderes de

implementar políticas e estratégias e de mobilizar os recursos disponíveis. Trata-se de uma preocupação, contudo, que ainda está restrita ao segmento privado.

Nas universidades públicas brasileiras, os problemas gerenciais são complexos. Estudo sobre a construção da identidade dos gestores da alta administração de universidades federais (ÉSTHER; MELO, 2008) revela que os gestores vivem num contexto em que os ideais históricos da universidade são contrapostos aos ideais econômicos de produtividade, eficiência e resultados e operam em um ambiente em que têm que articular interesses conflitantes. A situação gera uma identidade frágil, contraditória e múltipla, e os gestores atuam como políticos, professores e gerentes. É sobre os ombros desses profissionais que recai a responsabilidade de implementar políticas educacionais, incorporando-as às práticas organizacionais, de forma que produzam resultados.

Recentemente três pesquisas foram publicadas no País tendo por tema a gestão universitária: o de Ésther e Melo (2008), já referido, que trata da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais, a tese de doutoramento de Marcon (2008), que aborda comportamentos constitutivos do trabalho de um gestor de curso de graduação, e, por último, a tese de doutoramento de Cruz (2008) que busca identificar os tipos de atividades que constituem as rotinas do trabalho de diretores de cursos de graduação. O crescente interesse dos pesquisadores brasileiros indica uma maior preocupação com a gestão universitária, inclusive com a gestão universitária de nível intermediário.

O papel do gestor intermediário, de maneira geral, vem sendo revisto pelos teóricos organizacionais modernos e a sua importância para as organizações tornou-se inquestionável. Por essa razão considera-se extremamente preocupante a forma como são escolhidos os gestores intermediários, da esfera acadêmica, das instituições públicas federais e a importância que se dá a essa função no âmbito dessas organizações.

Além de pouco valorizadas, as funções administrativas são exercidas por professores com pouca ou nenhuma formação para o exercício eficiente da função. Os professores são escolhidos pelo voto dos seus pares e esta escolha tem recaído sobre professores novos na instituição, especialmente em se tratando de chefias de departamentos acadêmicos e coordenação de cursos de graduação, já que essas funções são consideradas mais como um encargo do que como uma distinção.

Os professores reclamam das estruturas burocráticas e da rotina e, como não costumam ter uma liderança forte, as decisões, especialmente aquelas que afetam interesses

de membros mais influentes do grupo, não costumam acontecer ou, quando acontecem, não surtem os efeitos desejados.

Estudo de Marra e Melo (2005) revela que as atividades gerenciais numa universidade pública estão diluídas e incorporadas em práticas sociais, realizadas sem planejamento, imperando o imediatismo e o improvisado. As autoras destacam as peculiaridades da gestão universitária, tais como cargo colegiado, burocracia, fatores políticos, jogos de poder, falta de formação administrativa, caráter transitório do cargo e a própria cultura da universidade pública como elementos que aumentam o caráter contraditório e os conflitos inerentes à função gerencial.

A verdade é que as universidades são organizações pluralistas – um tipo especial de organização cujas tendências autoritárias são mantidas sob controle pelo livre jogo de grupos de interesses, e a marca típica do gestor pluralista, segundo Morgan (1996), é que ele aceita a inevitabilidade da política organizacional.

4.4 O DISCURSO

Como já foi salientado anteriormente, um dos maiores desafios das Ciências Sociais na atualidade é construir uma teoria que consiga articular os planos do sujeito e da estrutura social. Diz-se que este é um problema atual, porque as respostas tradicionais que unilateralmente privilegiavam um elemento em detrimento do outro passaram a ser rejeitadas pela comunidade científica (NOGUEIRA, 2005).

Uma das iniciativas teóricas que se destaca no sentido superar esse desafio colocado às Ciências Sociais é a proposta apresentada por Patrick Charaudeau. Como lembra Nogueira (2005), o maior compromisso do teórico é, certamente, com um estudo do discurso que articule as condições nas quais ele é produzido, ou seja, a realidade social e as suas condições internas, ou seja, a linguística. Toda a sua teoria foi elaborada com o propósito de desenvolver um modelo alternativo de análise empírica do discurso e se desenvolveu a partir de alguns conceitos centrais, que são apresentados a seguir (CHARAUDEAU, 2006, 2009; CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008).

O primeiro conceito abordado por Charaudeau (2006) é o de representação social. Ele lembra que o conceito de representação social, embora recente, tem sido exaustivamente

trabalhado pelas Ciências Sociais. A princípio, parte-se da ideia de que entre a realidade e a percepção que um sujeito tem dela existe um processo de interpretação, pelo qual a realidade é construída em função da posição do mesmo sujeito e das condições do contexto social em que ele se encontra.

Na visão de Charaudeau (2006), o ser humano encontra-se preso entre *práticas sociais* concretas. Nessa situação, é levado a fazer trocas com os outros e desenvolver atividades de conceituação, cuja finalidade é tornar o mundo inteligível, ao atribuir-lhe valores.

Essa atividade de conceituação fundamenta-se sobre uma consciência afetiva – decorrente da relação que o sujeito mantém com os objetos do mundo e sobre uma consciência racional – oriunda dos discursos de justificação relativos à experiência de mundo que ele produz, apoiando-se sobre os conhecimentos adquiridos e sobre os julgamentos herdados. Assim, as representações sociais comportam uma tripla dimensão: cognitiva (organização mental da percepção), simbólica (interpretação do real) e ideológica (atribuição de valores, que desempenham o papel de normas societárias).

Continuando, esse mesmo autor destaca que todo o ato de comunicação, por ser um ato de troca entre dois ou mais parceiros, cria um elo social que parte de normas de comportamentos e estabelece representações necessariamente partilhadas. Logo, as representações sociais não podem ser separadas de uma teoria do sujeito (CHARAUDEAU, 2006).

Ainda explorando o tema, o autor destaca que as representações sociais organizam os esquemas de classificação e de julgamento de um grupo social e lhe permitem exhibir-se por meio de rituais, de estilizações de vida, de signos simbólicos. Elas constituem maneiras de ver e de julgar o mundo, mediante discursos que engendram saberes – sendo que é com esses últimos que se elaboram sistemas de pensamento, misturas de conhecimento, de julgamento e de afeto. O autor faz a distinção entre saberes de conhecimento e saberes de crença e salienta que os dois tipos de saberes estruturam as representações sociais.

Os *saberes de conhecimento* visam estabelecer uma verdade sobre os fenômenos do mundo, que são oferecidos como existindo além da subjetividade do sujeito, já que o que fundamenta esta verdade é algo exterior ao homem. Esses saberes participam de uma razão científica que constrói uma representação da realidade que vale pelo conhecimento do próprio mundo. Trata-se, contudo, de um saber que necessita de fiadores: utiliza instrumentos de visualização (por exemplo, microscópios), sistemas de medida ou de cálculo, procedimentos

de figuração codificada e define conceitos/modos de raciocínio que podem ser utilizados pela coletividade, escapando a singularidade do indivíduo.

Dessa forma, constrói-se um discurso que não pertence à pessoa, mas que seria a realização de um terceiro impessoal (a ciência ou aquilo que ocupa o seu lugar). É consenso, contudo, que os saberes científicos dependem das culturas nas quais nascem, embora não nos caiba discutir a sua validade (CHARAUDEAU, 2006).

Os *saberes de crença* sustentam um julgamento sobre o mundo. São procedentes de um movimento de avaliação, a partir do qual o sujeito determina seu julgamento a respeito dos fatos. *Agora é o sujeito que vai ao mundo e não este que se impõe àquele* (CHARAUDEAU, 2006, p. 198).

O teórico adverte que as fronteiras entre os dois saberes é porosa, e alguns sujeitos lidam com essa porosidade com fins estratégicos, apresentando um tipo de saber em lugar e posição de outro.

O ordenamento de saberes de conhecimento e de crença, com o objetivo de tentar fornecer uma explicação global sobre o mundo e sobre o ser humano, forma os chamados *sistemas de pensamento*. Assim, conclui o autor, se tomarmos como critério os tipos de saberes que fundam os sistemas de pensamento, poderemos distinguir teorias, doutrinas e ideologias. As distinções entre essas três categorias são apresentadas a seguir, na tabela 2.

TABELA 2 - Sistemas de pensamento

	Teoria	Doutrina	Ideologia
Saber	Saberes de conhecimento científicos / de crenças	Saberes de conhecimento e crenças	Ideias genéricas, crenças mais ou menos teorizadas. Esquemas de conhecimento tidos por universais e evidentes
Fundamentos	Centrada em um núcleo de certezas / princípios / axiomas	Centrada em verdades sagradas e imutáveis, autojustificáveis	Racionalização e autojustificativa
Natureza do discurso	Aberto. Admite refutações. Aceita questionamento pela observação ou crítica	Fechado. Não admite refutações. Dogmas	Mais ou menos fechado sobre ele próprio. Sistema de valores de natureza afetiva e normativa
Objetivo	Explicar fatos / fenômenos do mundo. Resolver problemas específicos	Servem de modelo de pensamento e de comportamento	Tentativa de conduzir uma explicação total ou globalizante da atividade humana

Fonte: A autora. Elaborado a partir de Charaudeau (2006) e Charaudeau e Maingueneau (2008)

Charaudeau (2006) lembra que os saberes, na qualidade de representações sociais, constroem o real como universo de significação. A esse universo ele dá o nome de imaginário e, considerando que esses imaginários são identificados por enunciados linguageiros, produzidos de diferentes formas, porém semanticamente reagrupáveis, ele os chama de imaginários discursivos. Por outro lado, considerando que circulam no interior de um grupo social, o autor refere-se a esses imaginários como imaginários sociodiscursivos.

Um imaginário é uma imagem da realidade, uma imagem que interpreta a realidade, que a faz entrar em um universo de significações. *A realidade não pode ser aprendida enquanto tal, por ela própria: a realidade nela mesma existe, mas não significa* (CHARAUDEAU, 2009, p. 203).

A significação da realidade procede de uma dupla relação. De um lado está a relação que o ser humano mantém com a realidade por meio de sua experiência e, de outro, a relação que estabelece com os outros para alcançar o consenso de significação.

Segundo Charaudeau (2006), é no cruzamento dessa dupla interação que se produzem implicações complexas em que os gestos, as pulsões, as práticas, os atos, as representações se misturam e se instruem mutuamente. Assim, tudo leva a pensar que os imaginários não são todos conscientes e alguns podem ser racionalizados por discursos-textos que circulam nas instituições, lugares de ensino desses imaginários com fins identitários. Outros, no entanto, circulam nas sociedades de maneira não consciente, sendo encontrados nos julgamentos implícitos veiculados pelas maneiras de falar, pelos rituais sociolinguageiros, pelos julgamentos de ordem estética, ética etc. Eles estão de tal modo assimilados pelos membros do grupo social que funcionam de forma natural, como uma evidência partilhada por todos.

O sentido de um imaginário não é verdadeiro ou falso, não é verificável ou falsificável em relação aos *verdadeiros* problemas e à sua *verdadeira* solução. Ao refletir a visão que o homem tem do mundo social, o imaginário é da ordem do verossímil, do que sempre é possivelmente verdadeiro. De outra forma, como considerar que o homem construiria percepções significantes sobre o mundo se ele não as tivesse por verdadeiras? Todo imaginário é um *imaginário de verdade* que essencializa a percepção do mundo em um saber (provisoriamente) absoluto. (CHARAUDEAU, 2006).

Ao examinar a obra de Charaudeau, Nogueira (2005) destaca a concepção do teórico com relação à intencionalidade dos sujeitos que, de um lado, não são considerados meros portadores de uma intencionalidade sistêmica que os domina, sem que tenham consciência desse domínio e, de outro, também não podem ser considerados seres plenamente conscientes,

que agem racionalmente, livres de qualquer adesão identitária, ou normativa, previamente estabelecida. Conforme destaca Nogueira (2005), Charaudeau caracteriza esses sujeitos como seres socialmente situados, portadores de identidades e de recursos específicos, que os condicionam na definição de seus cursos de ação.

5 O MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES

A pós-graduação brasileira é considerada uma das realizações mais bem-sucedidas do País. O sistema atual é o resultado de um planejamento cuidadoso que, ao contrário de outras políticas educacionais, manteve a sua essência ao longo dos anos, apesar das crises de governo e das políticas partidárias.

O sistema de avaliação da pós-graduação foi criado em 1976, pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – agência de fomento responsável pelo gerenciamento do sistema de pós-graduação nacional e pela avaliação dos programas. Ao longo dos seus mais de trinta anos de existência, o modelo avaliativo da CAPES sofreu várias modificações, cujos objetivos foram, entre outros, a adoção de critérios mais rígidos de atribuição de notas aos cursos / programas e, principalmente, trazer maior especificidade na relação entre os critérios científicos e objetivos sociais da avaliação.

Uma análise mais detalhada da evolução do sistema de avaliação da CAPES revela o esforço da agência no sentido de melhorar os critérios da avaliação, tornando clara a forma de elaboração dos conceitos, sua validade e as conclusões que podem ser sustentadas pela metodologia empregada (MACCARI, 2008).

Ao abordar a questão da transparência dos processos de avaliação, Gatti et al. (2003) reforçam o fato de que um processo avaliativo só pode ser considerado científico e ter sentido social quando estão bem definidos o seu contexto de referência e os seus objetivos.

Uma das principais alterações no sistema avaliativo da CAPES ocorreu no final da década de 1990. De acordo com Nicolato (2000), o modelo começava a dar sinais de esgotamento e não era mais capaz de cumprir a sua finalidade – tornar evidente as diferenças, em termos de qualidade, entre os cursos avaliados. Na avaliação de 1996, 79% dos cursos de mestrado e 90% dos cursos de doutorado obtiveram conceito A ou B.

Tendo em vista a constatação de que o modelo precisava ser aperfeiçoado e após várias discussões no Conselho Técnico-Científico - CTC e no Conselho Superior da CAPES, o processo de avaliação passou a atribuir notas aos programas (deixou de avaliar os cursos individualmente). Decidiu-se, também, que a avaliação seria trienal, com o acompanhamento anual de desempenho dos programas. Os resultados da avaliação passaram a ser homologados pelo CTC.

Os conceitos básicos que caracterizam o padrão de desempenho dos programas reconhecidos pelo MEC correspondem, respectivamente, à seguinte avaliação: conceito “5” (muito bom), “4” (bom) e “3” (regular). Os programas que obtiverem conceitos 1 ou 2 perdem o reconhecimento ou, tratando-se de programa ou curso novo, não serão reconhecidos. Para alcançar os conceitos 6 ou 7, o programa deverá apresentar diferenciais de alta qualificação e uma forte liderança nacional, um padrão de desempenho similar ao dos centros internacionais de excelência.

O resultado da avaliação também serve para definir políticas e ações de fomento a serem implementadas na pós-graduação brasileira.

A principal missão da pós-graduação tem sido a capacitação do corpo docente das universidades brasileiras, mas, de acordo com o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010, há possibilidade de declínio na absorção de novos doutores no corpo docente das IES e um maior aproveitamento de jovens doutores no mercado de trabalho das profissões não acadêmicas, ligadas às áreas de ciência e tecnologia e empresarial.

A avaliação compreende dois processos: o primeiro processo refere-se à avaliação das propostas de cursos novos, quando a CAPES verifica a qualidade e a pertinência da proposta e emite parecer, que deverá fundamentar a deliberação do CNE/MEC sobre o reconhecimento do curso e sua inclusão no sistema.

O segundo processo refere-se à avaliação dos programas de pós-graduação já existentes e compreende a realização do acompanhamento anual e de uma avaliação trienal. A CAPES avalia cinco quesitos básicos: a) proposta do programa; b) corpo docente; c) corpo discente, teses e dissertações; d) produção intelectual e e) inserção social. Como já foi destacado, existem critérios específicos para atribuição do conceito 6 ou 7 - para alcançar esse grau de reconhecimento, o programa avaliado precisa demonstrar a sua inserção internacional (existência de convênios internacionais ativos, participação de professores visitantes de universidades estrangeiras, participação na organização de eventos internacionais, publicação de artigos em periódicos internacionais e intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras). O programa precisa demonstrar, também, consolidada liderança na formação de recursos humanos e atuar de forma solidária com outros programas, para o desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

A definição dos quesitos avaliados garante certa uniformidade e padronização ao processo avaliativo, mas há espaço para o atendimento das especificidades de cada área, uma vez que cada quesito pode receber pesos diferenciados, de acordo com decisão da comissão de área, respeitadas as orientações do Conselho Técnico-Científico - CTC. Segundo essas

orientações, ao quesito “proposta do programa” não é atribuído peso, enquanto o quesito “inserção social” tem o seu peso definido em 10% para todas as áreas, necessariamente. Os três quesitos restantes devem somar 90%, sendo sugerido um peso inicial de 30% para cada um deles. Admite-se que cada área apresente propostas variadas de pesos para esses quesitos, respeitado um limite de variação de até cinco pontos percentuais, para mais ou para menos, no peso proposto de 30%. Ao estipular o peso de cada quesito, as áreas deverão, de acordo com as suas especificidades, definir os itens que integrarão cada quesito e a pontuação correspondente a cada um deles. A proposta apresentada deverá ter a aprovação do CTC.

O processo de avaliação dos programas tem como principal característica o fato de se tratar de uma avaliação conduzida por pares, especialistas da área, porém não necessariamente especialistas em avaliação. Esses especialistas agrupam-se em comissões delimitadas por áreas de conhecimento e são escolhidos segundo critérios que levam em consideração o mérito profissional e a experiência em pesquisa e pós-graduação, além de questões que envolvem a representatividade na área de especialidade, a instituição e a região geográfica. Cada área possui um coordenador – escolhido entre os integrantes de uma lista tríplice, definida pelo conselho superior, a partir de uma relação de nomes propostos pelos programas de pós-graduação e associações científicas, resultado de uma ampla consulta promovida pela CAPES.

Os coordenadores de área têm a função de auxiliar a CAPES no planejamento e na execução de suas atividades e na coordenação da participação dos consultores acadêmicos junto à agência. A atuação da CAPES fundamenta-se na intensa participação desses consultores, escolhidos dentre profissionais com comprovada competência em pesquisa e ensino de pós-graduação.

Para atender às necessidades específicas da avaliação, a CAPES criou o *Qualis* - um conjunto de procedimentos utilizados para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção.

A estratificação da qualidade dessa produção é realizada de forma indireta, pois o *Qualis* afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise dos veículos de divulgação, ou seja, periódicos científicos.

A classificação de periódicos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero.

Spagnolo e Souza (2004) destacam que a avaliação da CAPES configura-se numa avaliação tipicamente externa, uma vez que os avaliadores não pertencem ao programa avaliado e também não integram os quadros da agência, ademais, trata-se de uma avaliação comparativa, já que uma mesma comissão avalia todos os programas de uma mesma área ou subárea.

Os autores ressaltam que a avaliação da CAPES ganhou legitimidade ao longo dos anos, no entanto ainda é possível ouvir críticas a sua concepção. Salienta-se a necessidade de que a avaliação promovida pela agência seja mais amigável e mais participativa, aberta a novas ideias e definindo melhor aspectos que ainda não foram assimilados pela academia, sem perder, contudo, a preocupação com a qualidade e com a pesquisa.

5.1 RESULTADOS DA ÚLTIMA AVALIAÇÃO TRIENAL

O modelo atual de avaliação da CAPES (que se iniciou em 1998) encerrou em 2010 o seu quarto ciclo e o relatório da CAPES, referente à última avaliação, revela os números da expansão da pós-graduação brasileira, que tanto se refere ao seu tamanho quanto à produtividade do sistema.

A avaliação trienal de 2010 contou com 877 (oitocentos e setenta e sete) avaliadores, que foram organizados em 46 (quarenta e seis) comissões, responsáveis pela análise de dados de 2.718 (dois mil, setecentos e dezoito) programas.

A figura 4, apresentada a seguir, demonstra que um grande percentual de programas não teve a sua nota alterada na avaliação de 2010.

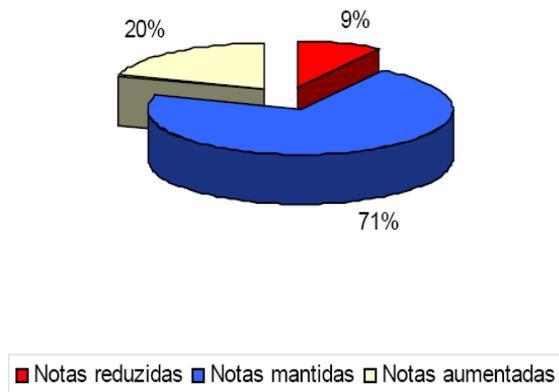


FIGURA 4 - Distribuição percentual da variação de notas
FONTE: Relatório da CAPES 2010.

A figura 5 permite comparar as notas de avaliação dos programas nos triênios 2007 e 2010.

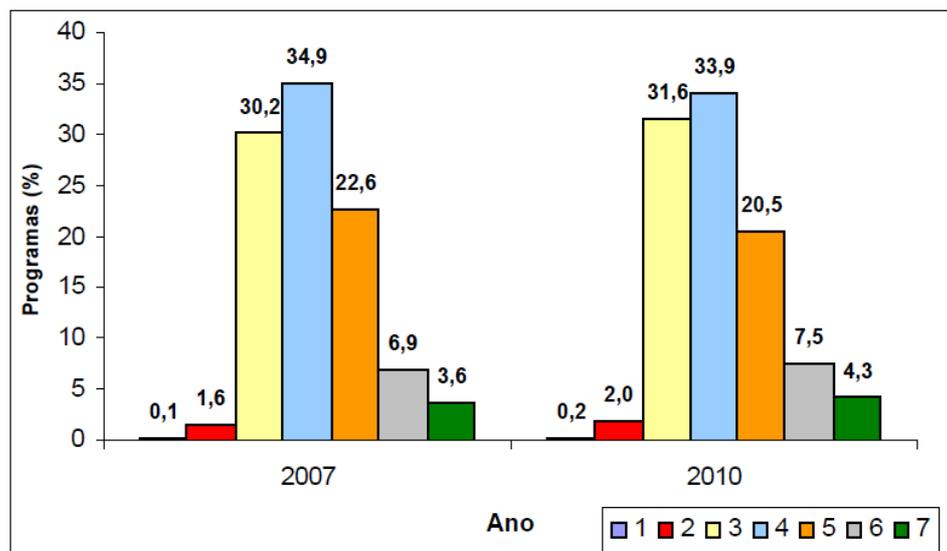


FIGURA 5 – Distribuição de Programas de Pós-Graduação por notas das avaliações trienais 2007 e 2010
FONTE: Relatório da CAPES 2010

As tabelas 3 e 4 apresentam indicadores da produção científica e de discentes titulados.

TABELA 3 - Publicações científicas da Pós-Graduação no Triênio 2007-2009

Número de Artigos Publicados em Periódicos Técnico-Científicos por Estratos do Qualis Periódicos								
A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C	Total
23.092	34.486	60.098	48.661	37.817	30.790	34.083	15.956	284.983

FONTE:

TABELA 4 - Número de discentes titulados pelos Programas no Triênio 2007-2009

Nível / Ano	2007	2008	2009	T o t a l
Mestrado Acadêmico	30.569	33.378	35.698	99.645
Doutorado	9.919	10.718	11.368	32.005
Mestrado Profissional	2.331	2.653	3.102	8.086
Total	42.819	46.749	50.168	139.736

FONTE: Relatório da CAPES 2010.

Como pode ser observado, pelos dados apresentados, o sistema nacional de pós-graduação (SNPG) tem se mostrado bastante produtivo. As perguntas que os pesquisadores brasileiros têm se feito é: como melhorar o modelo avaliativo, incluindo indicadores que permitam uma análise mais justa da produção científica, em termos de qualidade? E, ainda, como evitar a homogeneização do sistema CAPES, adotando uma avaliação que respeite as especificidades de cada área? Para essas perguntas, o sistema ainda não tem boas respostas.

6 OS RUMOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL

O número de programas de pós-graduação em Direito tem se expandido fortemente nos últimos anos, acredita-se que fenômeno aconteça por conta do impacto do aumento desmesurado da graduação (COUTINHO, 2006).

O estudo de Coutinho (2006) revela que no período compreendido entre 1995 e 2006 o aumento no número de programas de pós-graduação em Direito foi superior à expansão do sistema nacional de pós-graduação. A área do Direito expandiu-se em 190%, enquanto a totalidade do sistema teve um acréscimo na ordem de 94,88%. A expansão mais significativa ocorreu no doutorado em Direito, com um incremento de 425% no período.

O relatório da área (anexo 2), referente à avaliação de 2010, revela que a expansão no número de programas continua. Há duas demandas que ainda não foram completamente atendidas. A primeira diz respeito à necessidade de consolidação e ampliação da pós-graduação *stricto sensu* em regiões menos favorecidas. O documento ressalta a existência de apenas três programas com doutorado na Região Nordeste e de apenas um programa com doutorado na Região Norte. Segundo o documento, existem vários Estados brasileiros sem cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Direito.

A segunda demanda refere-se à necessidade de bons professores, titulados com mestrado e doutorado, em razão da enorme expansão do número de cursos de graduação em Direito, que se verifica em todo o País.

Segundo o documento da área, a preocupação central tem sido a de buscar a ampliação dos programas sem, no entanto, abrir mão dos critérios e das exigências formulados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação, evitando dessa forma o fenômeno ocorrido com os cursos de graduação em Direito – que foi a expansão descontrolada e sem fundamento.

A área do Direito costuma discutir amplamente os critérios da avaliação e o faz não apenas em reuniões realizadas pela CAPES, mas também no âmbito do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI) por seu fórum de coordenadores, de forma a garantir o saneamento de dúvidas e até melhorar o processo avaliativo, com eventuais ajustes que se façam necessários.

Apesar dessas discussões, que acontecem durante o processo avaliativo, os representantes da área têm observado algumas questões, que tem prejudicado a avaliação dos programas.

Um desses problemas é o desconhecimento do sistema. O assunto é tratado por Miranda Coutinho (coordenador da comissão de área no triênio 2005-2007), em entrevista publicada em 2006:

[...] Em uma estrutura que se gerencia a partir do que os programas fazem e depois informam à CAPES, o resultado da avaliação é aquilo que se dá em função do que é informado. Nós todos conhecemos a potencialidade da área e (...) não é condizente a avaliação que os programas têm, ou seja, tenho certeza de que ela, a avaliação, tinha que ser maior (...). Então, numa linha lógica, é óbvio que isso é consequência do fato de que nos programas há um grande número de pessoas que sabem muito pouco sobre o funcionamento do sistema. (COUTINHO, J. N. M., 2006, p. 88).

Outros aspectos têm merecido a atenção da área do Direito. Um desses aspectos é a cultura da pesquisa solitária e outro, igualmente relevante, é o autodidatismo no que se refere aos métodos de pesquisa. Esses aspectos também são explorados por Coutinho, J. N. M.:

[...] Em várias áreas o Brasil era autodidata. Na do Direito, como nenhuma outra, isto é, mais do que ninguém. Professor dava aulas na Universidade e sozinho fazia a sua pesquisa... Sozinho ele tinha uma grande biblioteca, coisa que hoje é muito difícil. (...). Quer dizer... biblioteca grande que eu digo é acervo de dez mil volumes, que é uma coisa mínima. Sempre houve autodidatismo (...) não se sabia nem pesquisar. Nós temos uma grande necessidade de fazer Metodologia da Pesquisa, para ensinar às pessoas.(...) Quer dizer que nós precisamos criar e recriar uma Metodologia da Pesquisa para ensinar como se faz um resumo, como se faz um plano, como se faz uma citação, etc. Logo, não podemos uniformizar por completo o conhecimento, mas é preciso consciência porque, senão, não vai adiante (COUTINHO, J. N. M., 2006, p.92-93).

O relatório da última avaliação também toca em uma questão considerada delicada – a produção científica publicada em periódicos. Historicamente, esse tipo de publicação é marginal para a área, que prefere adotar como veículos de produção de conhecimento os livros e capítulos de livros.

A tabela 5 apresenta o número de publicações do Direito, por estratos do Qualis, e permite avaliar a participação da área no total de artigos publicados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação.

**TABELA 5 - Participação da área do Direito na produção científica nacional em Periódicos do Qualis
Número de Artigos Publicados em Periódicos Técnico-Científicos por Estratos do Qualis Periódicos**

	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C	Total
SNPG	23.092	34.486	60.098	48.661	37.817	30.790	34.083	15.956	284.983
DIREITO	10	23	113	438	246	887	1.769	4.029	7.515
%	0,04%	0,06%	0,19%	0,90%	0,65%	2,88%	5,19%	25,25%	2,63%

FONTE: Relatório da CAPES 2010

Observa-se que o maior de número de publicações da área ocorreu em periódicos avaliados com C pelo *Qualis* e, é importante destacar, que 615 artigos foram publicados em periódicos não classificados e nem sequer constam na tabela apresentada. Somados os artigos publicados em periódicos não classificados, com os classificados com C, verifica-se que 61,79% dos artigos publicados pela área não somaram pontos aos programas.

A explicação, segundo relatório da área, está no fato de que a classificação de periódicos, no Direito, está passando por um processo de reestruturação, iniciado em 2008 e, portanto, no meio do período de avaliação trienal; assim, os pesquisadores escolheram os veículos para publicação de seus artigos sem conhecimento prévio sobre qual seria avaliação do periódico escolhido, ao final do período avaliativo.

Um recorte mais preciso permite avaliar a produção em periódicos científicos dos programas que receberam a nota 6 da CAPES e, portanto, foram certificados como programas de excelência (Tabela 6).

**TABELA 6 - Participação dos Programas avaliados com nota 6 nas publicações em Periódicos do Qualis
Número de Artigos Publicados em Periódicos Técnico-Científicos por Estratos do Qualis**

	A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C	NC	TOTAL
PUCSP	-	1	-	23	2	51	112	175	30	394
UERJ	-	3	2	12	5	14	77	134	10	257
UFPR	-	1	2	10	4	47	47	106	10	227
UFSC	-	-	2	7	19	15	28	134	58	263
UNISINOS	-	-	8	22	16	37	65	145	29	322
USP	1	1	6	26	8	47	145	162	45	441
TOTAL	1	6	20	100	54	211	474	856	182	1.904

FONTE: CAPES, 2010

Os dados apresentados pela CAPES permitem concluir que é muito baixa a produção científica publicada em periódicos com uma boa classificação no *Qualis*, pelos melhores

programas do País. Houve apenas uma publicação em periódico classificado como A1 e esta publicação foi da USP.

De resto, não há como não abordar essa questão, a USP tem 150 (cento e cinquenta) professores e esses docentes só publicaram dois artigos em periódicos classificados com A. A UERJ, a UFPR, a UFSC e a UNISINOS, juntas, têm apenas 128 (cento e vinte e oito) docentes em seus programas.

O conjunto da produção dos programas avaliados com nota 6 reuniu, ainda, 1.038 (mil e trinta e oito) artigos publicados em periódicos classificados com C, ou não classificados, o que significa dizer que 54,51% do que foi publicado não recebeu qualquer pontuação pela CAPES.

O relatório destaca que a avaliação dos periódicos do Direito sempre atendeu a critérios puramente formais, vinculados a questões catalográficas e de antiguidade do periódico. A avaliação por pares era praticamente inexistente, com raríssimas exceções.

O processo de reestruturação dos periódicos ainda está sendo implantado e os docentes e discentes ainda não adquiriram a cultura da avaliação por pares, nem percebem a importância da publicação em periódicos de qualidade reconhecida. Por outro lado, tampouco existem periódicos científicos de qualidade proporcional ao número de docentes em programas de pós-graduação *stricto sensu* (relatório da área, 2009).

Os principais veículos de produção técnico-científica do Direito são os livros e capítulos de livros e, segundo avaliação da área, trata-se de uma produção que apresenta um crescimento, não apenas quantitativo, mas também qualitativo.

A tabela 07 mostra os números referentes às publicações técnico-científicas em livros e anais de eventos e permite avaliar a participação do Direito no total de publicações do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

TABELA 7 - Participação da área do Direito na Produção Técnico-Científica Nacional

Tipo de Produção Técnico-Científica						
	Trabalhos completos em anais de eventos	Livros: Texto Integral	Capítulo de Livros	Livros: Coletâneas	Livros: Verbetes/outros	Total de produção em Livros
SNPG	243.722	12.809	102.967	4.892	7.221	127.889
DIREITO	2.269	1.629	7.236	268	416	9.549
%	0,93%	12,71%	7,02%	5,47%	5,76%	7,46%

FONTE: Relatório da CAPES 2010.

Como pode ser observado, nos dados apresentados na tabela 07, o Direito é responsável por cerca 12% dos livros técnico-científicos publicados pelo SNPG. A opção pelo livro, como veículo de publicação técnico-científica, é uma tradição na área jurídica e, como foi destacado pelos pesquisadores entrevistados (cujas entrevistas serão analisadas no capítulo seguinte), é uma forma de atender aos interesses do mercado de trabalho. Os pesquisadores argumentam que dificilmente um advogado consultaria um periódico científico em busca de subsídios para uma ação profissional, visto que os periódicos ainda não estão acessíveis para esses profissionais. Os livros, contudo, podem ser adquiridos em qualquer livraria especializada na área.

A tabela a seguir (TABELA 8) permite avaliar a participação dos programas com melhor avaliação, nas publicações em livros e em anais de eventos.

TABELA 8 - Participação dos Programas avaliados com nota 6 nas publicações em anais e livros

Tipo de Produção Técnico-Científica						
	Trabalhos completos em anais de eventos	Livros: Texto Integral	Capítulo de Livros	Livros: Coletâneas	Verbetes/outras	Total de produção em Livros
PUCSP	26	182	431	16	13	642
UERJ	57	29	395	4	36	464
UFPR	41	30	230	27	17	304
UFSC	295	70	285	12	10	377
UNISINOS	45	53	245	-	39	337
USP	30	94	572	22	2	690
TOTAL	494	458	2.158	81	117	2.814

FONTE: CAPES, 2010

Os seis programas com melhor avaliação pela CAPES foram responsáveis por quase 30% de tudo que a área produziu em livros e o maior número de publicações ocorreu em São Paulo, na PUCSP e na USP.

A produção científica publicada em livros tem, entre outras limitações, o fato de não ser avaliada pelo modelo *double blind review*, utilizado pelos periódicos como forma de garantir uma avaliação mais rigorosa e isenta. Também existe um processo de estratificação dos livros, mas cada produção é única e a sua classificação ocorre após a publicação.

O principal critério utilizado para a classificação é a natureza da obra (obra integral, capítulo ou verbete) e, em cada um desses casos, foram estipulados quatro níveis de classificação, pontuados, para fins da avaliação, conforme a tabela a seguir:

TABELA 9 - Pontuação relativa à classificação dos livros

	Capítulo	Verbetes	Livro
L4	32	32	100
L3	24	16	72
L2	14	6	52
L1	4	2	12
LNC	Livro não classificado: sem valor		

FONTE: CAPES, 2010

Os representantes da área destacam a necessidade de inculcar na mentalidade de docentes e discentes a necessidade da avaliação por pares e a importância da publicação em periódicos de reconhecida qualidade. Os avaliadores identificaram, ainda, algumas fraquezas da área, tais como: o número reduzido de pesquisadores credenciados pelo CNPq, detentores de bolsas de produtividade e a pouca integração entre docentes e discentes na produção acadêmica. A comissão estabeleceu as seguintes diretrizes para a área:

Difusão da cultura de avaliação entre todos os envolvidos na pós-graduação *stricto sensu* (coordenadores, docentes e discentes);

Reestruturação do Qualis de periódicos da área, visando transformá-lo em um instrumento efetivo e confiável de referência e qualidade científica;

Articulação da pesquisa científica em Direito, vinculada à melhoria da qualidade acadêmica e à internacionalização integrada da área;

Discussão sobre possíveis instrumentos de avaliação da produção acadêmica em formato de livros e capítulos de livros;

Maior integração das pesquisas entre docentes e discentes, visando estimular a produção coletiva do conhecimento e a produção bibliográfica conjunta;

Estímulo às iniciativas conjuntas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, buscando a cooperação e a solidariedade interinstitucionais, especialmente entre programas melhor avaliados e programas novos, ou com necessidade de reestruturação;

Maior participação dos pesquisadores do Direito em projetos de pesquisas interinstitucionais, além de estímulo à maior participação da área junto aos órgãos oficiais de fomento à pesquisa;

Apoio à realização de estágios de pós-doutoramento e de doutorados sanduíche no exterior, em instituições de referência internacional.

Em síntese, segundo a percepção dos avaliadores e dados coletados pela comissão avaliadora, a área do Direito teve um crescimento expressivo nos últimos anos, em alguns períodos esse crescimento superou a expansão do SNPG.

O crescimento da área tem sido creditado à expansão da graduação, o que ocasionou uma grande demanda por professores titulados (uma exigência do MEC para reconhecimento de cursos de graduação).

Embora a área esteja acompanhando a expansão da graduação, oferecendo ao País os professores com a titulação exigida, o que se supõe esteja contribuindo para melhorar o ensino de graduação, entende-se que há espaço para o aprimoramento desses profissionais no que se refere à formação para a pesquisa (como foi destacado, ainda se observa o autodidatismo na pesquisa jurídica).

Entre os desafios a serem superados, há questões culturais relacionadas ao modo de produção dos docentes e à avaliação por pares.

7 A PÓS-GRADUAÇÃO NA UFPR

A Universidade Federal do Paraná completará 100 anos de existência em 2012 e é considerada a Universidade mais antiga em funcionamento no Brasil. Seus cursos de graduação, nas mais diversas áreas, gozam de muito prestígio, em vista da qualidade dos profissionais egressos da Instituição.

A pós-graduação da UFPR, no entanto, ainda apresenta um modesto desenvolvimento, no que se refere tanto ao número de programas oferecidos como à qualidade desses programas, segundo a avaliação pelos padrões da CAPES.

A tabela 10 permite uma análise comparativa, em termos quantitativos, da oferta de programas de pós-graduação pelas principais universidades da Região Sul (amostra com universidades federais, estaduais e confessionais).

Na tabela 11, a análise comparativa é feita tendo por referência os conceitos obtidos na avaliação da CAPES.

TABELA 10 - Número de programas oferecidos por universidades da Região Sul

INSTITUIÇÃO	Mestrado/Doutorado	Mestrado	TOTAL
UFRGS	66	05	71
UFSC	43	14	57
UFPR	36	18	54
UFSM	15	21	36
PUCRS	19	05	24
UNISINOS	10	08	18
PUCPR	09	05	14
UEL	11	18	29
UFPEL	12	13	25
FURG	06	08	14

FONTE: Relatório da CAPES, 2010

TABELA 11 - Avaliação dos Programas oferecidos pelas universidades da Região Sul

CONCEITOS CAPES						
INSTITUIÇÃO	3	4	5	6	7	SOMA (5,6,7)
UFRGS	05	14	30	11	10	71,8%
UFSC	07	21	20	06	03	50,8%
UFPR	11	22	20	01	00	38,8%
UFSM	10	15	08	01	01	27,7%
PUCRS	00	07	08	09	00	70,8%
UNISINOS	04	09	03	02	00	27,7%
PUCPR	03	09	05	00	00	35,7%
UEL	12	11	06	00	00	20,6%
UFPEL	10	08	06	00	01	38,8%
FURG	04	07	03	00	00	21,4%

FONTE: Relatório da CAPES, 2010

Observa-se que a UFPR tem apenas 38,8% dos seus programas de pós-graduação avaliados com o conceito 5 e 6 (apenas um programa recebeu nota 6). Nenhum dos programas recebeu a nota máxima 7.

Os 54 programas de pós-graduação da Instituição atendiam, em 2009, a 1.141 alunos de doutorado e 2.059 alunos de mestrados (UFPR em números, 2009).

Com o objetivo de identificar entraves à expansão, ou melhoria da qualidade dos programas oferecidos pela UFPR, foi entrevistado o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade, que forneceu informações relevantes sobre a questão em foco. Segundo o entrevistado:

“A expansão da pós-graduação da UFPR é bastante recente, temos programas tradicionais como Bioquímica, Genética, ou Direito, mas a pós-graduação é praticamente inexistente em algumas áreas. Nas engenharias, por exemplo, a expansão vem acontecendo acerca de 15 anos. Há 20 anos, havia apenas um programa na área das engenharias, hoje são 11. A explicação para essa expansão tardia tem causas histórico-culturais. Há alguns anos atrás um grupo de professores da área das engenharias estava criando a pós-graduação na COPPE-UFRJ e, para isto estavam trazendo profissionais de fora. Na época propuseram ao Prof. Flávio Suplicy de Lacerda, que era Reitor da UFPR, ou Ministro da Educação, não sei ao certo (ele ocupou os dois cargos) um esforço conjunto para a realização da empreitada, que poderia render frutos tanto para a UFRJ quanto para a UFPR. Parece (não sei se é folclore ou fato) que o Prof. Flávio Suplicy teria declarado NÓS NÃO PRECISAMOS DE PÓS-GRADUAÇÃO, A NOSSA GRADUAÇÃO É MUITO BOA”(…). Alguns anos depois,

houve uma nova tentativa de professores das engenharias, já titulados pela primeira turma da COPPE-UF RJ, de implantar a pós-graduação no setor. Novamente os professores foram desestimulados pelo Diretor do Setor de Tecnologia, que não conhecia o cenário acadêmico internacional e entendia que a Engenharia Civil (a que existia na época) deveria ser reconhecida por suas obras e projetos (entrevista com o Pró-Reitor da PRPPG, 2010).

No que se refere à qualidade dos programas, o Pró-Reitor salienta que ela vem melhorando rapidamente, e os números comprovam essa melhora. Na avaliação anterior, apenas nove programas foram avaliados com a nota 5 e hoje já são 20 os programas que receberam esta nota. *Trata-se de um resultado positivo que não pode ser creditado à administração atual, ou à administração passada, é uma consequência natural do esforço institucional (entrevista com o Pró-Reitor da PRPPG, 2010)*

Foi ressaltado, também, que a expansão da pós-graduação, que hoje ocorre na UFPR em um *ritmo chinês*, acarretou vários problemas de gestão. O primeiro dos problemas ocorre no nível da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, que não conta com uma infraestrutura física, ou de pessoal, capaz de suportar o número de programas existentes. Segundo estimativa da PRPPG, até o final de 2010, a UFPR terá 100 cursos de pós-graduação (cursos, não programas).

O segundo problema de gestão refere-se à falta de servidores técnico-administrativos para a secretaria dos programas. Na UFPR, ainda existem programas sem secretários, sendo atendidos precariamente por servidores aposentados, que têm jornada de trabalho reduzida.

Também é relevante o número de programas cujos coordenadores são professores novos, recém-empossados, sem experiência administrativa e com dificuldades para tomar decisões de caráter gerencial.

Ao destacar os problemas gerenciais vivenciados pela UFPR, o Pró-Reitor lembra que questões administrativas e rotineiras, algumas vezes relegadas a um segundo plano, podem ser decisivas no processo avaliativo e, entre essas rotinas administrativas de máxima importância, ele cita o preenchimento do DATACAPES.

Em contrapartida, a Instituição não tem dificuldades para recrutar e manter professores qualificados. A cidade de Curitiba tem a fama de cidade organizada, que oferece uma boa qualidade de vida e, por esta razão, costuma atrair bons profissionais. A UFPR também oferece boas condições de trabalho e para o desenvolvimento de pesquisas.

Apesar de todos os problemas, o Pró-Reitor lembra que a UFPR é responsável por mais da metade da produção científica do Estado do Paraná.

Além das questões levantadas pelo Pró-Reitor da PRPPG, outras variáveis afetam a pós-graduação da UFPR. É crescente a insatisfação dos Coordenadores de Programas recém-criados com respeito à remuneração para o exercício da função. Os novos coordenadores, nem as secretárias de programas, não percebem a função gratificada relativa ao exercício de seus cargos e, portanto, não são remunerados pelas tarefas e responsabilidades extras assumidas. A justificativa apresentada pela administração central é de que não existe número suficiente de funções gratificadas, capaz de comportar a expansão da estrutura organizacional da instituição.

Obviamente, com a falta de remuneração adequada para professores e funcionários, o interesse pelos cargos de coordenação e de secretária dos Programas diminui.

Ressalte-se, no entanto, que a UFPR tem se expandido em todas as áreas e níveis, inclusive o técnico-gerencial, mas é na pós-graduação que aparecem os maiores problemas, ou pelo menos é nessa área que a insatisfação é verbalizada de forma mais clara pelos diversos gestores da pós-graduação da Instituição.

7.1 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFPR

O PPGD da UFPR tem quase trinta anos de existência. O mestrado em Direito foi instalado em 24/08/81 e credenciado em 31/05/84, enquanto o doutorado começou a funcionar 28/01/94, mas só foi credenciado em 30/12/98.

Desde 2001, o PPGD vem sendo avaliado pela CAPES com a nota 6, sendo reconhecido como um programa de excelência, com projeção nacional e inserção internacional.

O reconhecimento, contudo, só aconteceu após uma situação de crise. Quando a Instituição começou o processo de credenciamento do Doutorado, identificou uma série de limitações no Programa, que ameaçavam a sua sobrevivência.

O tempo de titulação dos alunos era excessivo, com vários casos de abandono. O currículo apresentava um grande número de disciplinas obrigatórias e havia pouca articulação entre disciplinas e linhas de pesquisa e entre as áreas de concentração. A produção científica era pequena e nem sempre estava adequada às linhas de pesquisa.

Na época, o cenário nacional do Direito tinha como referências o Programa de Pós-Graduação da USP e o Programa da UFSC. Essas duas instituições construíram seu prestígio utilizando formas distintas de tratar as ciências jurídicas. Na USP, o saber jurídico é construído a partir de uma visão dogmática, ou seja, apresenta-se como um saber tecnológico, ou como um sistema conceitual capaz de sustentar modelos teóricos cuja função é, basicamente, orientar processos decisórios.

Na UFSC, a opção foi por uma visão mais crítica e multidisciplinar do Direito. A Instituição construiu a sua proposta curricular fundamentada em uma postura zetética, que incluiu disciplinas de caráter empírico, como Sociologia Jurídica, Antropologia Jurídica, História do Direito, Psicologia Jurídica, Ciência Política e Economia Política etc.

Após uma análise acurada do contexto e ciente de que o PPGD da UFPR estava sob forte ameaça de descredenciamento, a coordenação, apoiada pelo colegiado, deu início a um processo de reestruturação do Programa.

Essa reestruturação exigiu medidas duras, como o desligamento de alunos, ações destinadas à ampliação da produção científica docente e reorganização das linhas de pesquisa. A atenção maior, contudo, recaiu sobre o currículo dos cursos. A proposta curricular aprovada e vigente até hoje, embora com pequenas alterações, foi elaborada tendo por foco uma abordagem que se convencionou chamar “dogmática crítica”. Dessa forma, a UFPR colocou-se de forma estratégica, entre as duas instituições de referência, na área das ciências jurídicas, a USP e a UFSC.

Não há como discutir o sucesso das medidas adotadas pelo PPGD da UFPR, pois já na avaliação posterior (em 2001) o Programa conquistou a nota 6, passando a ser um dos três programas de excelência a figurar no cenário brasileiro.

O resultado obtido na avaliação, não só garantiu a sobrevivência do PPGD, mas também a sua inclusão no Programa de Excelência Acadêmica da CAPES (PROEX). A inclusão no PROEX permite o acesso a um volume maior de recursos financeiros e, também, a autonomia para a gestão desses recursos.

Dessa forma, a partir de 2001, a coordenação do PPGD passou a receber uma dotação orçamentária que pode ser utilizada de acordo com prioridades estabelecidas pelo programa, em qualquer das modalidades de apoio concedidas pela Capes. Ou seja, é o próprio curso que escolhe se quer gastar com concessão de bolsas de estudo, fomento para investimento em laboratórios, custeio de elaboração de dissertações e teses, passagens, eventos, publicações, entre outros. No caso específico do PPGD, participa da gestão financeira do Programa, o Centro de Estudos Jurídicos (CEJUR). O CEJUR é uma entidade

privada, criada pelos alunos para representar os seus interesses, mas que também é utilizada para a captação de recursos financeiros.

Essa autonomia tornou possível, ao PPGD, libertar-se de certos traços culturais burocráticos, muitas vezes paralisantes e um tanto conservadores, presentes na ação gerencial da UFPR.

Como estratégia de gestão, o PPGD optou por uma divisão clara de tarefas entre o coordenador e o vice-coordenador e, para garantir a continuidade administrativa, tomou-se por rotina que o vice-coordenador sucedesse o coordenador em mandato subsequente.

O Programa não tem dificuldades para recrutar e selecionar professores. De forma geral, os professores entendem que mesmo com a baixa remuneração, o trabalho na Instituição lhes concede prestígio e enriquece os seus currículos, embora sejam raros os docentes contratados em regime de Dedicção Exclusiva.

O mesmo acontece com o recrutamento de servidores técnico-administrativos. O Programa mantém no seu quadro oito servidores, todos com graduação, a grande maioria com formação em pós-graduação, que foram atraídos pelas boas condições de trabalho e pela possibilidade de exercerem suas atividades em horários diferenciados. É bom destacar que essa condição foi possível mesmo em um universo institucional marcado pela presença de programas de pós-graduação que operam apenas com servidores técnicos inativos, contratados de forma precária.

No que se refere à infraestrutura física, o PPGD ocupa o terceiro andar do Prédio Histórico da UFPR, um prédio construído no início do século XX e considerado um dos maiores símbolos da capital paranaense. Trata-se de um espaço físico que já foi e ainda é, nos dias de hoje, objeto de disputa interna no âmbito da Instituição.

O PPGD apresenta três áreas de concentração e seis linhas de pesquisa, desenvolvidas em dezoito núcleos, conforme pode ser observado na figura 6, a seguir.

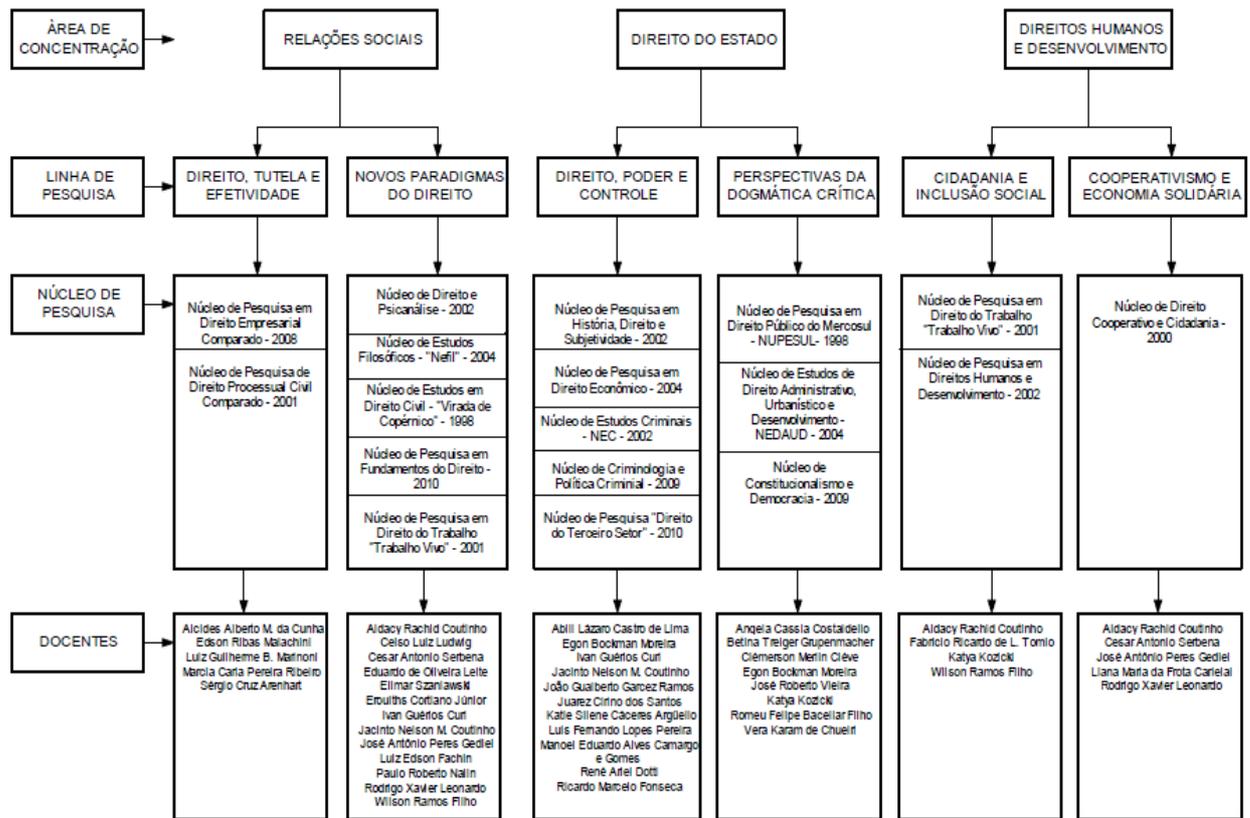


FIGURA 6 - Organograma do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFPR
FONTE: PPGD, 2010

Todos os dezoito núcleos de pesquisa têm o seu funcionamento regulamentado pelo Colegiado do Programa, ou seja, todos possuem um Regimento Interno aprovado e publicado na forma de Resolução do Colegiado.

Apesar dessa formalidade, nem todos os núcleos têm o mesmo nível de estruturação de suas atividades. Alguns têm um calendário de reuniões aprovado no início de cada ano, juntamente com um cronograma de trabalho, outros vão definindo o seu cronograma ao longo do ano, de acordo com demandas e interesses que emergem do grupo. A princípio, não se observa relação entre a produção científica e o grau de formalização/estruturação dos núcleos.

A seleção para os núcleos de pesquisa costuma ser pública e pode participar do processo qualquer integrante da comunidade acadêmica, ou da comunidade externa, como profissionais com atuação no mercado de trabalho. Os editais de seleção trazem os temas específicos de interesse do núcleo para um determinado período e de maneira geral, costumam ser publicados anualmente, ou a cada dois anos, de forma que os temas se renovem.

A forma utilizada para seleção dos integrantes dos núcleos de pesquisa constitui-se em um meio de divulgação das pesquisas produzidas pelo PPGD e permite um bom entrosamento com profissionais do mercado de trabalho e também garante que candidatos ao Programa conheçam e se familiarizem com o PPGD.

Outra forma de ação dos núcleos é a organização de eventos. Nos últimos três anos (2008-2010), o PPGD, por meio de seus núcleos de pesquisa, ofereceu gratuitamente à comunidade 111 (cento e onze) eventos científicos, sendo que mais de 50% deles contavam com a participação de palestrantes internacionais. É comum que alunos de graduação de outras universidades da região busquem cumprir as horas complementares de seus currículos em atividades oferecidas pelo PPGD da UFPR.

É preciso que se ressalte que, na área das Ciências Jurídicas, a grande maioria dos eventos científicos ocorre sem chamada de trabalhos, ou seja, não existe uma avaliação prévia e isenta da qualidade dos trabalhos a serem apresentados. Os palestrantes são convidados para o evento e os convites são orientados por critérios que tomam em consideração os temas a serem explorados e a história, o prestígio e a visibilidade dos pesquisadores.

Como os núcleos de pesquisa têm caráter multidisciplinar (Direito e Psicanálise, Direitos Humanos e Desenvolvimento, Direito Cooperativo e Democracia, História, Direito e Subjetividade etc.), os eventos patrocinados acabam interessando a um público bastante eclético, mas que de uma forma ou de outra acaba mergulhando no universo das ciências jurídicas.

As práticas sociais dos núcleos emprestam visibilidade e transparência ao Programa e favorecem a sua inserção social, e a realização de eventos internacionais incrementa os vínculos de colaboração com instituições estrangeiras de alto padrão.

A Coordenação costuma incentivar e apoiar todas as iniciativas destinadas à divulgação da produção intelectual dos participantes do Programa. Todos os anos, patrocina o evento chamado *pós em verbo*, ocasião em que são lançados os livros de autoria de professores e alunos do PPGD.

8 A VISÃO DE PROFESSORES, ALUNOS E GESTORES

8.1 SOBRE A IDENTIDADE

A formulação do roteiro original de entrevistas partiu da premissa de que a relação de comunicação a ser estabelecida envolveria um indivíduo, que seria um pesquisador da área jurídica e um sujeito interessado em investigar as práticas acadêmicas desse indivíduo. Na verdade, não foi isso que aconteceu. Já na primeira entrevista foi possível observar que os entrevistados não se viam como pesquisadores, ou sujeitos de ciência, embora alguns declarassem uma tentativa no sentido de melhorar suas práticas científicas:

*(...) nós não fazemos uma boa ciência. Por exemplo, uma coisa que você não vê muito, ou pelo menos não vê as pessoas expressarem claramente, é a preocupação em definir um objeto de pesquisa. No Direito tem essa coisa, não se define claramente um objeto de pesquisa (...) então eu tenho tentado melhorar como pesquisador, definindo muito claramente o meu objeto de pesquisa. Você ouve muitas críticas à homogeneização da CAPES. Há um pessoal que diz: nós somos diferentes. (...).O Direito tem certos sentidos diferentes. O pesquisador jurídico só quer publicar livros, não quer publicar artigos. Claro que nós somos diferentes, mas nós temos que nos adaptar a uma forma de fazer ciência. **Eu estou tentando me posicionar cada vez mais como cientista, na acepção mais restrita ou clássica do termo, ainda que isso desagrade aos juristas de uma forma geral.** (Entrevistado 1).*

O depoimento do entrevistado revela a sua condição de “agente”, ou seja, “um ator capaz de atuar de outro modo, ou capaz de intervir no mundo, ou abster-se de tal intervenção, a fim de alterar um estado de coisas” (GIDDENS, 2003, p. 17).

A ação proposta pelo docente “estou tentando definir claramente o meu objeto de pesquisa.... e me posicionar como cientista...” envolve, logicamente, poder no sentido de capacidade transformadora.

A questão do método científico e do perfil dos pesquisadores continuou a ser levantada de forma clara e precisa na esmagadora maioria das entrevistas:

“Acho que a nossa faculdade não prestigia a metodologia, não falo em metodologia para elaboração de um trabalho científico, mas de metodologia do ponto de vista da ciência. São pouquíssimos os juristas brasileiros que fazem ciência. Se nós formos analisar a

*produção científica em Direito, no Brasil, vamos encontrar muito pouca coisa. Eu estou falando em termos metodológicos, porque uma coisa é você fazer um manual de Direito, outra coisa é você fazer ciência. Eu acho que a produção jurídica científica é pífia. (...) Já que você está falando em discurso, o nosso universo conceitual, na sua grande maioria, é um universo elaborado no século XIX, então eu vejo assim, as categorias metodológicas utilizadas pelo Direito, formuladas no século XIX, estão sustentadas por fundamentos e pressupostos epistemológicos e ontológicos do século XIX. Expandir essa visão, tanto do ponto de vista das categorias quanto dos fundamentos exige coragem, porque se corre o risco de ver desabar toda uma estrutura, além de exigir que o Direito dialogue com outras áreas. (...) e o Direito sofre de uma certa xenofobia em relação às outras áreas (...) nós tivemos um Diretor (da Faculdade de Direito), que todo o ano ele abria a aula inaugural dizendo: **olha, Direito é Direito, Filosofia é Filosofia, Economia é Economia, História é História; não vamos misturar**. Então eu acho que o Direito padece de uma cegueira metodológica, epistemológica e, talvez, até ontológica. É assim que vejo. (Entrevistado 4).*

*“Não se faz pesquisa de campo em Direito, embora sobrem condições para isto. E por que não se faz? Não existe pesquisa de campo porque não sabemos fazer. Recentemente estive em uma banca para avaliar uma pesquisauma pesquisa empírica e quando o Prof....., que também compunha a banca, começou a fazer perguntas sobre o tamanho e composição da amostra, comecei a me dar conta de como estávamos despreparados para avaliar a qualidade de uma pesquisa de campo. Não temos formação para isto, nos faltam elementos. **Há um déficit metodológico muito grande no Direito**. (Entrevistado 9).*

No decorrer das entrevistas, outros temas relativos ao tripé: pesquisa jurídica, metodologia e perfil do pesquisador foram trazidos à discussão. O primeiro deles diz respeito ao próprio conceito de Ciência.

Nós temos vários aspectos a serem analisados. A questão da ciência do Direito, via de regra e inclusive aos olhos da CAPES, costuma ser comparada às ciências duras. Ou seja, a Biologia, a Química, a Matemática, a Física. Quando se faz essa comparação, chega-se muito fácil à conclusão de que o Direito não tem um aporte científico, isto não é verdade. É preciso entender qual é o nosso objeto de estudo e respeitar os métodos utilizados na investigação do nosso objeto (Entrevistado 11).

Muitos juristas têm problema com a definição de ciência, alguns, inclusive os que mais pesquisam, se declaram anticientíficos, porque a gente tem esta tradição de uma ciência muito formal e aí, como ele rejeitam esta identificação da ciência como uma ciência da norma, eles acabam ficando sem um conceito de ciência, o que é um problema. Como

historiador do Direito, eu digo que os juristas, desde a Idade Média, falam em ciência juris, como um campo de conhecimento. (Entrevistado 6).

É claro que fazemos ciência, temos o objeto, temos um corpo teórico próprio, utilizamos um método, refletimos sobre o nosso objeto e formulamos teorias sobre ele, o que falta? O que falta, então, para que essas práticas sejam consideradas práticas científicas? (Entrevistado 2).

*Temos como preliminar decidir o que é ciência e isto é um debate presente, inclusive na CAPES. Como você sabe, o mestrado que nós temos aprovado na CAPES, em todos os programas de pós-graduação em Direito, é o mestrado acadêmico (...) exatamente para distingui-lo do mestrado profissionalizante e esta dicotomia academia – profissão, ela de algum modo já é reveladora de que haveria um nicho de investigação, ao qual se poderia atribuir a alcunha de “pesquisa científica” e um outro nicho, que seria na verdade um campo ao qual se atribuiria práticas, não necessariamente, portanto, investigação e pesquisa. Agora, não obstante isto – não haver, neste momento, mestrado profissional na CAPES - o Direito enfrenta um debate, por exemplo com a Física, que é um debate tradicional, principalmente no âmbito do CTC. Lá se argumenta que a Física (integrante das chamadas ciências duras) realiza pesquisa científica e o Direito teria práticas sociais, por assim dizer. Considero que este debate é um debate da modernidade, não é um debate da contemporaneidade, em outras palavras, este é um debate que faria sentido no final do século XIX, até meados do século XX. Acho que do século XX para cá, a mudança que houve, como disse Bobbio, do núcleo central das preocupações, da estrutura para a função, deslocou a discussão estrutural e, portanto, ontológica, do que é ciência e do que é fazer ciência. O debate da contemporaneidade é o debate de natureza teleológica e finalística, afinal **o que fazemos e a quem se dirige o que estamos fazendo?** E isto me parece mais importante do que a dicotomia ciência e não ciência. (Entrevistado 7).*

A pergunta formulada pelo entrevistado 7 - “o que fazemos e a quem se dirige o que estamos fazendo?” - parece ter sido colocada como uma das questões centrais da Comissão de Avaliação. Segundo os avaliadores, a área do Direito caracteriza-se pelo forte envolvimento de seus corpos docente e discente em agendas políticas e sociais, seja na perspectiva local, regional, nacional e até internacional. (Relatório de avaliação trienal – Direito, 2010).

Para os entrevistados, o direito tem uma função pragmática e mantém um diálogo permanente com os problemas do concreto, mas essa característica da área não deve ser confundida com falta de cientificidade.

Os entrevistados argumentam, também, que a dificuldade na definição de um objeto de pesquisa ocorre em função do fato de que as relações jurídicas (objetos do Direito) têm fronteiras muito fluídas na atualidade. É preciso enxergá-las sob o prisma do paradigma da complexidade.

Ao abordarem a questão da escolha de métodos e de fontes, os entrevistados lembram que todas as áreas têm a sua própria cultura e que o Direito faz poucas pesquisas de campo por uma questão cultural.

Na fala dos entrevistados é possível perceber um discurso em defesa do direito à identidade do grupo, *pois somos diferentes (...) temos a nossa própria cultura*. O comportamento dos entrevistados revela um grupo social que percebe os outros grupos em função de traços da sua própria identidade. Em decorrência de sua filiação, os indivíduos partilham com os outros membros do seu grupo caracteres/comportamentos similares que, quando vistos de fora, causam a impressão de se tratar de uma entidade homogênea (CHARAUDEAU, 2006).

Torna-se necessário frisar que nenhum dos entrevistados manifestou-se contrário ao entendimento de que o Direito é uma ciência, o que foi apontado por um número expressivo de professores é que o cientista do Direito precisa receber uma formação melhor em termos metodológicos.

A pesquisadora surpreendeu-se com a autocrítica dos docentes, com relação às suas limitações no *fazer ciência*, uma vez que muitos dos problemas apontados também estão presentes em outras áreas do conhecimento, sem, contudo, encontrar críticas tão severas. O assunto retornou aos entrevistados para reflexão. Por que uma autocrítica tão rigorosa? Por que é mais fácil se identificar com a atividade docente e com as atividades técnico-profissionais?

*A autocrítica existe porque temos uma boa formação, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Também há um considerável número de professores com formação em duas áreas (Economia, História, Filosofia, Letras, etc.). Quanto mais conhecimento se tem, pior é a crítica. (...) as políticas da CAPES e do CNPq têm nos feito olhar com mais cuidado as nossas fragilidades. Em parte, a autocrítica foi provocada pelas demandas das agências: tem que publicar, tem que estar em congresso, tem que ter outras produções técnicas; então quando você olha para a sua produção e vê que ela está aquém do esperado, você diz **bom, talvez a minha vocação seja mais para a formação de professores do que de pesquisadores, porque eu não quero me submeter a essa racionalidade produtivista** (Entrevistado 12)*

Observou-se, portanto, que só um número reduzido de professores se sente confortável com a condição/identidade de **pesquisador** e, diante disso, a pergunta a ser feita é: se os professores que atuam em um programa de pós-graduação, avaliado como excelente pela CAPES, não se consideram pesquisadores, na correta acepção do termo, e não consideram a sua produção científica de qualidade, onde estaria sendo produzido o conhecimento jurídico no Brasil?

Por outro lado, se os professores dos Programas de Pós-Graduação em Direito não são pesquisadores, como eles se definiriam?

Alguns dos entrevistados se declararam, com muito orgulho, professores:

“Considero que a minha contribuição, para a manutenção do padrão de qualidade do Programa, se dá em sala de aula. Preocupo-me com a formação dos alunos, para que se tornem bons professores. A gente não pode esquecer que está formando professores, que vão atuar em cursos de graduação, pelo Brasil a fora. O País precisa de bons cursos de Direito e os cursos precisam de bons professores. (Entrevistado 5)

Eu tenho um comprometimento muito grande com a sala de aula, tanto na graduação, quanto na pós-graduação. É lá que eu atuo prioritariamente. (Entrevistado 9).

A preocupação dos entrevistados com a sua função docente encontra eco na CAPES, que em diversos momentos e, em especial no relatório de avaliação da área do Direito (2010), reforça a necessidade dos Programas formarem bons professores, com mestrado e doutorado, em razão da grande expansão de cursos de graduação no Brasil.

Avalia-se, portanto, que os entrevistados têm uma forte identidade docente e mais ainda: são docentes da Faculdade de Direito da UFPR, uma condição da qual também se orgulham. No entanto, como já foi destacado, a maioria desses professores não exerce a atividade docente no regime de dedicação exclusiva, ao contrário disso, são profissionais atuantes e com marcada presença no mercado de trabalho.

Embora não de forma direta, alguns alunos entrevistados deixaram perceber que o perfil técnico-profissional dos professores é fator de atratividade para a escolha de um possível orientador.

Assim, um exemplo até banal, ao escolher o meu orientador observei quais professores costumam ser homenageados (na graduação). (...) pensei em um professor de Direito Trabalhista que tem um grande escritório e que era a personificação daquilo que a gente imagina como advogado. E aí, junto, vinha a figura, sei lá, viajando um pouco por Freud, do pai e advogado ao mesmo tempo. (Entrevistado-aluno 3)

Não raras vezes, torna-se difícil definir claramente as fronteiras entre o mundo acadêmico e o profissional. Como diversas entrevistas foram feitas em escritórios, foi possível observar que alguns desses locais estão fortemente associados à marca da UFPR (contam com quadros ou esculturas que têm por tema o Prédio Histórico da Faculdade de Direito, ou livros sobre a história da Faculdade).

Observou-se, também, que os alunos costumam ser recebidos e orientados nos escritórios profissionais dos docentes. As justificativas apresentadas para essa prática são muitas e envolvem a disponibilidade de tempo do docente (que não precisa se deslocar para as reuniões com os alunos) e a infraestrutura dos escritórios, que muitas vezes possuem bibliotecas maiores ou com um acervo mais diversificado do que a própria biblioteca da Universidade.

Acredita-se que os alunos desejem frequentar os escritórios dos seus orientadores, visto que os elegeram também em função de suas atividades técnicas. Apesar dos encontros extramuros acadêmicos, nota-se que tanto professores quanto alunos têm um forte sentimento de pertencimento ao ambiente universitário.

Dessa forma, ressalta-se que a análise das entrevistas deve levar em consideração um universo sociodiscursivo (CHARAUDEAU, 2006) integrado por alunos e docentes de uma instituição pública federal e, ainda, que esses professores também são advogados com forte liderança técnico-profissional no mercado de trabalho.

A questão da identidade dos atores é crucial para o estudo do discurso e, ao reforçar essa questão, Charaudeau (2006) lembra que o ser de palavra é sempre duplo. Uma parte dele mesmo se refugia na sua identidade de ser social e a outra se constrói pelo que diz o seu discurso. Uma identidade não poderia existir sem a outra. A identidade que se constrói pelo discurso não teria sentido nenhum se estivesse desvinculada da identidade social.

8.2 SOBRE O CAMPO DAS CIÊNCIAS JURÍDICAS

A primeira parte da entrevista abordava o tema da organização do campo das ciências jurídicas e os entrevistados deveriam nomear as instituições que mais se destacavam no campo, justificando a sua escolha. Obviamente, a pesquisadora esperava que as instituições avaliadas pela CAPES, com as melhores notas, fossem lembradas pelos entrevistados como

as de maior destaque e credibilidade. Três dessas instituições foram, de fato, bastante lembradas (USP, UFSC e UFPR), mas foi possível notar que a avaliação da CAPES tem pouco impacto no imaginário dos entrevistados.

Para a imensa maioria, as instituições públicas são a referência, ou deveriam ser, em termos éticos e até de qualidade.

Nós somos carimbados pela natureza pública da instituição, então uma coisa para mim é fundamental: é não apenas você ter uma ética do ponto de vista científico, mas você ter uma ética do ponto de vista cívico. O universo temático do aluno tem que ter aderência aos reclames sociais mais relevantes. (...) eu acho que a UFPR, que é uma instituição pública, tem que ter um forte compromisso com a emancipação social; então não é um controle de natureza ideológica, para mim é mais um controle de natureza ética. (Entrevistado 4)

(...) Nas universidades públicas há uma maior tradição na pesquisa (...). Nas instituições privadas não só o processo seletivo é eliminatório, há também o elemento econômico. Se você considerar o mestrado, por exemplo, quando tem que se arcar com trinta parcelas de, sei lá, R\$ 1.500,00 (...) você vai concluir que são raros os que podem pagar isso. Estou sendo extremamente prática. As instituições privadas atingem apenas uma pequena parcela dos potenciais alunos com boas condições intelectuais de cursar um mestrado. Pesa, no critério de escolha dos alunos, não apenas questões relacionadas ao conhecimento, conceito e prestígio da instituição. O elemento econômico interfere na escolha. Existem alunos que não podem cursar uma universidade particular, por isso procuram as públicas, mas também existem alunos de universidades particulares que poderiam pagar uma mensalidade de mestrado e têm interesse em cursar as públicas. As universidades privadas acabam ficando com o mercado excedente desse segmento. Não apenas o mercado excedente da pública, mas o mercado excedente pagante. (Entrevistado 9).

Até mesmo alunos que fizeram a graduação em instituições privadas consideram as organizações públicas diferenciadas, às vezes por motivos que não conseguem explicar de forma racional, pois “*todo mundo que é da PUCPR tem, um pouco, o sonho de ir para a Federal*” (entrevistado-aluno 3). E ainda, “*todas as instituições das quais posso me lembrar são públicas* (lembrou, inclusive, de instituições públicas com notas 4 e 5). *Acho que me lembro delas porque algumas pessoas que passaram por essas instituições têm destaque nacional e, é claro, você vai relacionar a pessoa à Instituição, esse é o elemento*” (entrevistado-aluno 1). Outro aluno declarou apenas: “*Acho que o nível de exigência, nas instituições públicas, costuma ser mais alto por isso você acaba fazendo um trabalho melhor*” (Entrevistado-aluno 7).

Do mesmo modo, algumas instituições são qualificadas negativamente, mesmo tendo uma avaliação positiva da CAPES. É o caso da PUCSP. A instituição está longe de ser uma unanimidade. Alguns a citam como referência em termos de produção científica, outros a acham excessivamente “produtiva”:

A PUCSP eu cito com ressalvas, eu acho que até bem pouco tempo atrás havia uma entrada ilimitada de pós-graduandos, então tinha um número enorme, embora com um quadro muito bom de professores, mas era uma máquina de fazer mestres e doutores. (...) Talvez a PUCSP e também a USP tenham tanto prestígio porque estão em São Paulo, que é o centro econômico, político e intelectual mais importante do País. (Entrevistado 12).

Mesma crítica é dirigida pelos alunos:

*“A PUCSP, pelo fato de ser mais mercadológica não vai tão bem assim, milhões de alunos na pós de lá, então eu posso dizer **tradição não é tudo**. (Entrevistado-aluno 3).*

A manifestação dos entrevistados permite concluir que são as universidades públicas que dominam o campo das Ciências Jurídicas. Os critérios utilizados para nomear, localizar-situar e qualificar as instituições (CHARAUDEAU, 2009), como já foi destacado, passam longe dos parâmetros da CAPES e, portanto, percebe-se que a presença dessas instituições no imaginário dos entrevistados está relacionada ao capital simbólico que acumulam.

O discurso em defesa das instituições públicas tem uma natureza “afetiva”. No imaginário sociodiscursivo (CHARAUDEAU, 2006) dos respondentes, as universidades públicas são melhores porque os seus alunos são mais dedicados, essas instituições têm uma ética cívica ou estão mais atentas às demandas sociais, ou, ainda, os seus egressos têm mais destaque profissional.

No que se refere à dedicação dos alunos, é importante ressaltar que a produção científica discente, no Direito, costuma ser muito baixa. Os alunos não se dedicam integralmente aos cursos, principalmente os alunos de doutorado (isso ocorre em instituições públicas e privadas). Do mesmo modo, segundo o depoimento dos entrevistados, existem professores pouco produtivos e eles podem estar em instituições reverenciadas (de natureza pública).

O argumento de que as universidades públicas são mais engajadas socialmente porque são públicas tampouco se sustenta, pelo menos não na pós-graduação. A pesquisa brasileira, nas mais diversas áreas, é financiada pelo Estado por intermédio de seus órgãos de fomento e, portanto, trata-se de uma pesquisa de caráter público. Os objetos de estudo, quando não são propostos / estimulados pelo Estado, são definidos pelos pesquisadores e não

pelas instituições. Logo, uma instituição vai ser engajada socialmente se os seus professores tiverem essa preocupação cívica.

É óbvio, também, que nem todos os egressos das universidades públicas têm destaque profissional, mas é preciso reconhecer que algumas instituições públicas emprestam capital simbólico aos seus alunos.

Uma variável a ser considerada, que poderia interferir na liberdade acadêmica e, por consequência na produção científica, é a ação gerencial. Os professores de instituições privadas, por vezes, reclamam de decisões gerenciais que limitam a liberdade acadêmica. Nas instituições públicas, no entanto, a reclamação acontece no sentido inverso, ou seja, a falta de ação gerencial, pela burocracia, ou pela insuficiência ou má gestão dos recursos, acaba dificultando a produção científica dos professores. Somente um dos entrevistados, ao nomear / classificar as instituições, fez referência, de forma rápida, a essa variável.

Até mesmo a questão referente à dificuldade de seleção de alunos melhores, ou com um perfil mais adequado a um programa de pós-graduação, em vista do valor das mensalidades, poderia ser minimizada com uma boa política de concessão de bolsas, o que também pressupõe boas práticas gerenciais.

Logo, supõe-se que os argumentos apresentados pelos entrevistados originam-se de um imaginário que está sustentado por um tipo de saber estruturado em ideias gerais e crenças mais ou menos teorizadas, ou seja, trata-se de um imaginário de verdade sustentado por uma ideologia (CHARAUDEAU, 2006).

Entre as universidades públicas, as mais lembradas são a USP, a UFPR e a UFSC, sendo que essa última foi a única citada, expressamente, por critérios técnico-científicos:

(...) sempre tivemos como referência a UFSC, ela saiu na frente, era um programa que, de certo modo, fugia do método tradicional que tinha como expoente a USP, então, no campo de uma pesquisa mais aberta, mais comunicante com as ciências sociais, a UFSC se apresentou, nos anos 80, como um grande expoente no Brasil. (Entrevistado 2)

Do ponto de vista científico, eu acho que a UFSC se destacaria, porque, além da UFSC, eu não conheço instituição de ensino superior, ou programa de pós-graduação em Direito, que tenha, vamos dizer assim, um acento adequado do ponto de vista da metodologia. (Entrevistado 4).

(...) Uma realidade distinta era o caso da UFSC, nas décadas de 70, 80 e início da década de 90. Nós tínhamos duas linhas de pesquisa que competiam entre si, era a filosofia e a sociologia. É claro que tínhamos as disciplinas chamadas dogmáticas, mas todo o reconhecimento nacional e internacional da UFSC vinha das duas linhas de pesquisa:

Filosofia e Sociologia do Direito, que brigavam literalmente entre si. O reconhecimento dessas linhas de pesquisa era diferente do reconhecimento padrão na área do Direito. O reconhecimento padrão ocorre pelo social, não pelo acadêmico. O grande nome da UFSC, neste período, não era de um brasileiro, esse professor trouxe uma visão para a pós-graduação em Direito que, até então, não era vista no Brasil e ele conseguiu formar duas ou três gerações de pesquisadores. (Entrevistado 9).

Mesma posição foi manifestada pelos alunos, um deles declarou: “A UFSC trouxe cientificidade ao campo das ciências jurídicas” (Entrevistado-aluno 5).

Um dos entrevistados, com experiência em gestão, conseguiu explicar de maneira sucinta por que a USP, a UFSC e a UFPR são referências no campo das ciências jurídicas:

Em primeiro lugar, para você compreender hoje a situação dos programas de excelência, você tem que conhecer um pouco da trajetória histórica de alguns desses programas. O primeiro deles é o da USP. A USP é uma referência na área do Direito por que afeta as estratégias tomadas pela avaliação. Qualquer medida que penalize, ou afete a USP é repensada. A USP não é muito penalizada (...) isto não é muito dito e se você perguntar diretamente a um representante no comitê de área, eles vão negar veementemente. (...) Durante anos a USP se considerou em um patamar superior, ela gozava de um reconhecimento por parte do imaginário das ciências jurídicas. Ela vivia de uma avaliação interna, mas que não era interna só do ponto de vista da organização, mas interna no Estado de São Paulo, por que ela se avaliava também a partir da comparação com a PUCSP e concluía: eu sou melhor do que a PUCSP, então eu sou melhor do que todos. (...) mas posso dizer, com certeza, que eles estavam absolutamente fora do que seria o paradigma da construção de uma pós-graduação. Eles achavam que fazer pesquisa era o aluno sentar na frente de um computador e elaborar um texto. Além disso, eles tinham e têm até hoje, uma estrutura de programa que na verdade eu poderia dizer que são vários programas dentro de um só. Trata-se de um programa que tem uma visão, digamos assim, muito técnica do Direito. (...) A UFSC, muito antes da UFPR, abriu um campo de reconhecimento da pós-graduação em Direito no Brasil. Com a UFSC passamos a uma análise completamente diferente do Direito, não do Direito dogmático, mas do Direito como crítica. Foi um argentino radicado no Brasil, que trabalhava com psicanálise e com filosofia, que deu esse perfil à UFSC. (...) e como se apresenta a UFPR? Apresenta-se exatamente entre a USP e a UFSC e falo não apenas do ponto de vista geográfico. A Federal do Paraná há muitos anos estava para ser descredenciada. Mostrava-se com uma nota baixíssima, apresentou um pedido para o doutorado que, inicialmente, foi recusado. (...) Os professores defendiam,

*então, renovar o projeto e estabelecer uma identificação, um perfil para a UFPR e esse perfil foi exatamente o da dogmática crítica.(...) Houve uma união de esforços, que tinha um objetivo: ter o doutorado, ter reconhecimento, ter trabalho de excelência. Foi assim que consolidamos o nosso programa de pós-graduação em Direito. Procuramos um consenso entre nós, tínhamos um projeto, mantivemos um diálogo sereno e aberto com todo mundo. Para consolidarmos esse projeto, ficou estabelecido que haveria um revezamento na coordenação, de forma que o vice-coordenador assumisse na gestão subsequente. Quando os editais eram publicados já se decidiam quem eram os professores que iriam assumir a coordenação. (...) Eu posso dizer que a pós-graduação em Direito no Brasil tem alguns momentos simbólicos. O primeiro deles aconteceu quando a USP aceitou se submeter à avaliação e o segundo foi quando a avaliação não foi positiva para a USP (2007). Quando o resultado da avaliação diminuiu a nota da USP houve um certo mal estar coletivo. A USP recorreu da decisão, manteve a nota, e ainda começou um movimento político que culminou com a indicação de um professor da instituição para a coordenação de área. Até este momento, a indicação para a coordenação de área era feita pelos programas e o professor mais votado era indicado para a coordenação da área, dessa vez o indicado foi o menos votado (recebeu apenas dois votos), **mas ele pertencia a USP e a USP teve uma avaliação que não lhe foi favorável.** (Entrevistado 3).*

O depoimento do entrevistado 3 revela uma avaliação oficial que nem sempre esteve pautada por critérios exclusivamente científicos, até porque muitas instituições influentes estavam fora do que seria o paradigma de pós-graduação proposto pela CAPES. As decisões referentes à avaliação, na área do Direito, já foram orientadas por uma racionalidade política e, em vista disso, as instituições com maior capital político, como parece ser o caso da USP, acabaram tendo um papel determinante no processo avaliativo.

Outro professor, também com experiência em gestão e avaliação, explica a condição da USP:

A USP é imensa, tem cento e tantos professores, alguns grupos são extremamente produtivos, outros não produzem nada no período avaliado. Se isso acontecesse em um programa menor, com menos prestígio, a CAPES iria incomodar muito, mas na USP a história é outra. De qualquer forma, temos que considerar que, na média, a Instituição é bastante produtiva. (Entrevistado 13).

Embora a USP tenha sido lembrada, entre outras coisas, pela sua produtividade acadêmica, um olhar mais crítico sobre o desempenho institucional revela outra realidade. A USP tem 150 docentes, que publicaram apenas dois artigos em periódicos classificados como

A no *qualis* (dados da última avaliação trienal). Por outro lado, tiveram uma produção em livros que somou 690 publicações. Isso corresponde a uma média de 4,6 publicações por docente, em um período de três anos (1,5 por ano).

Os quarenta e nove professores da UERJ publicaram três artigos em periódicos classificados como A no *qualis*, no mesmo período, enquanto os dezessete docentes da UNISINOS tiveram uma produção em livros correspondente a 19,8 publicações (6,6 por ano). As duas universidades foram pouco citadas pelos entrevistados, mesmo tendo recebido nota 6 na avaliação da CAPES.

É provável que o destaque da USP no universo sociodiscursivo dos entrevistados esteja relacionado à tradição institucional. Um sentido de tradição que não está relacionado apenas ao tempo de existência do Programa, mas também à regularidade de conduta. O capital simbólico da instituição interfere na percepção dos indivíduos quanto à qualidade do programa oferecido.

No que se refere à UFPR, a presença marcante da instituição dentro do campo jurídico é justificada de vários modos. Parece haver consenso entre os entrevistados que o prestígio institucional é o resultado do esforço pessoal e da rede de relacionamentos mantida pelos diversos atores que integram o programa, mas também é o resultado de decisões gerenciais implementadas nos anos 1990, que promoveram a reestruturação do programa e o seu alinhamento às políticas propostas pelas agências de fomento.

Eu acho que as instituições que têm mais prestígio são as duas universidades paulistas (PUCSP e a USP), pois nós ainda vivemos em uma paulistocracia. A UFPR e a UFSC também têm muito prestígio, embora eu ache que a UFSC é muito boa em alguns setores, principalmente relacionados às áreas mais teóricas, e fraca na dogmática jurídica, no Direito mais aplicado (...). A UFPR tem ganhado muito terreno, também no campo simbólico. Nós temos sido muito reconhecidos, eu percebo isto. (...) como fatores importantes para o nosso reconhecimento, eu posso citar: alunos de altíssima qualificação, nossos alunos estão muito acima da média geral, tanto na graduação, quanto na pós-graduação. (...). Acho, também, que temos professores de muita competência, vários professores com reconhecimento nacional. Da mesma forma, posso dizer que em um determinado momento da nossa história, em meados dos anos 90, foi muito importante uma reestruturação e rearticulação administrativa interna no programa, o que pode ser um desafio em se tratando de uma universidade federal, mas que foi levado a cabo com muita eficiência. Isto fez com que nós nos estruturássemos de acordo com os padrões lá em cima. Foi importante, também, a presença de alguns dos nossos professores no comitê de área. (Entrevistado 6).

A manifestação do entrevistado 6, ao abordar de forma crítica a questão da localização de dois programas bem avaliados (PUCSP e USP), toca em um ponto considerado crucial para a avaliação, que é a heterogeneidade dos programas em virtude da localização cultural, econômica e geográfica. O relatório da área chega a recomendar ações imediatas da CAPES, no sentido de atenção à heterogeneidade, com reconhecimento das particularidades dos diversos programas, em função de suas localizações geográficas.

A segunda questão colocada aos entrevistados, ainda dentro do tema referente à organização do campo das ciências jurídicas, procurou identificar áreas ou subáreas do Direito que, de alguma forma, tivessem mais prestígio ou visibilidade.

Embora não tenha havido uma homogeneidade nas respostas, a maioria dos entrevistados escolheu as áreas mais técnicas do Direito. O Direito Constitucional, o Direito Civil e o Direito Processual Civil foram os mais lembrados e a razão pela qual essas áreas receberam um maior destaque nos últimos anos foi porque havia demandas externas para isso:

*Eu acho que existem coisas que a gente não gosta de admitir, mas que são óbvias para qualquer pessoa de outra área: **o Direito está assentado na economia, na sociedade e no mercado.** (Entrevistado 4).*

Eu acredito que a área de maior destaque seja a área de Direito Civil, talvez por trabalhar com a questão do próprio mercado, principalmente contratos, então não é uma relação funcional nem mecânica, mas relações jurídicas se estabelecem, predominantemente, pelos contratos. (...) Outra área que se destaca é a área de Direito Público, a disciplina de Direito Constitucional. (...) As que recebem menor atenção são as disciplinas que tratam de questões sociais, elas recebem uma menor atenção dentro dos cursos jurídicos, embora tenham prestígio em outras áreas do conhecimento. Como trabalho com questões sociais, percebo o espaço constituído por essas áreas dentro do campo das Ciências Jurídicas. (Entrevistado-aluno 1)

Segundo os entrevistados, essas demandas externas ocasionam certas ondas, ou modismos no Direito, que geralmente tem caráter transitório. Assim, não existe a prevalência, de forma mais permanente, de uma área sobre as outras.

O relatório de avaliação (2010) ressalta, contudo, a ampliação nos últimos dez anos dos debates sobre temas como a Constituição Federal e a efetivação dos direitos e garantias fundamentais, separação dos poderes, interpretação constitucional e papel do Supremo Tribunal Federal, políticas públicas, democracia e poder econômico e novas formas de compreensão dos institutos tradicionais do direito privado.

Um grupo de entrevistados foi mais genérico e relata, apenas, que há uma prevalência da dogmática sobre a propedêutica, no campo das ciências jurídicas:

As dogmáticas, com certeza, têm mais destaque do que as propedêuticas e isso acontece pela formação na graduação. Há uma pressão em cima de professores e currículos para que se dê ênfase nas disciplinas técnicas, tendo em vista o exame da ordem e, também, a preparação para concursos públicos. (Entrevistado-aluno 7).

Eu diria que o reconhecimento pela sociedade ainda é pautado pela possibilidade e inserção profissional, então eu diria que as disciplinas mais técnicas têm um maior reconhecimento. Agora, no ambiente institucional e acadêmico, eu diria que as disciplinas teóricas têm recebido mais atenção. (Entrevistado 9).

A preocupação de docentes e pesquisadores com questões mais técnicas como, por exemplo, a organização judiciária, ou as relações burocráticas do Poder Judiciário (também citadas no relatório da Comissão de Área), e a percepção de que o reconhecimento da sociedade é pautado pela possibilidade de inserção profissional, são fortes indicações da dificuldade em estabelecer claramente a distinção entre o que é científico e o que é técnico no campo das ciências jurídicas.

Alguns dos entrevistados salientaram, contudo, que não são as áreas ou subáreas que têm destaque, mas as pessoas que atuam nessas áreas.

Procurou-se identificar as características que um pesquisador deveria reunir para obter reconhecimento e prestígio no Direito. É claro, além do conhecimento, já que se supõe que um professor que pertença a um Programa de Pós-Graduação em Direito seja detentor de um conhecimento diferenciado.

Os depoimentos apresentados a seguir deixam perceber que o perfil econômico-profissional, ou o capital econômico (BOURDIEU, 1996) dos professores têm forte influência no prestígio e na credibilidade que esses profissionais gozam no campo “científico” das ciências jurídicas:

Então, no mundo jurídico, existe uma condição extra-acadêmica para o reconhecimento – que é a situação do pesquisador no mercado. Se você pegar qualquer pesquisador nosso, que tenha prestígio no pequeno universo de Curitiba, você vai observar que, antes de mais nada, ele obteve prestígio no mercado. (Entrevistado 4).

Infelizmente, para obter reconhecimento, eu diria que o pesquisador tem que ter uma capacidade de articulação política, articulação pessoal e até capacidade de articulação financeira, passa muito por tudo isso. Eu acho que as pessoas ainda circulam muito no

Direito pautadas por interesses e pautas não acadêmicas, mas esta circulação acaba alavancando a atuação na academia. (Entrevistado 9).

O que eu vejo é que o cara que tem mais reconhecimento, que consegue chegar nesse lugar ao sol, é aquele que tem mais condições nessa troca de capitais, são os que conseguem uma maior evidência. Eles estão sempre assim: “Ah, vai ter um congresso? Vou lá”. No congresso faz relações, convida para palestras, convida para participar de uma banca. (...) Deve ser um bom político, porque precisa de capital social, então tem que fazer todos os “salamaleques”, muitos contatos, porque essas coisas são importantes. (Entrevistado 5).

Além do perfil econômico-profissional, outras variáveis contribuem para a obtenção de prestígio e reconhecimento. Preliminarmente, é claro, o reconhecimento depende do conhecimento acumulado e do tipo de conhecimento produzido, mas também são determinantes os traços da personalidade desse sujeito, o seu empenho-estratégia em se fazer conhecido e os recursos de que dispõem para atingir o objetivo:

Pois veja, nós temos pessoas com muito conhecimento, pesquisadores brilhantes, que por uma questão de timidez ou opção pessoal não desejam ter muita visibilidade. No Direito, a vida profissional e a vida pessoal se misturam, quem quiser ser conhecido tem que fazer um bom marketing pessoal e também tem que ter o discurso certo, que é um discurso mais voltado para o social. (Entrevistado 1).

Publicar é importante, claro, mas a formação do pesquisador conta. Ele precisa ter um bom mestrado, um bom doutorado, um bom pós-doutorado. Falo de titulação obtida em uma boa escola, não numa instituição de qualidade duvidosa. Uma boa instituição de formação acaba, digamos assim, certificando a produção científica do Professor. (Entrevistado 11).

Alguns pesquisadores optam por um encarceramento voluntário, em seus locos de pesquisa (...). Eu acho que isso fere a própria função social do professor e do pesquisador, porque o seu papel tem que ser difundir o conhecimento. Acho que cursar um mestrado, ou um doutorado é para poucos, assim como ser professor de um Programa de Pós-Graduação, não se trata de um discurso elitista, mas é para as pessoas que realmente querem enfrentar este ritual de produção e divulgação de conhecimento, que muitas vezes não é um ritual, mas uma guerra. (Entrevistado-aluno 7).

Há alguns nichos da área do Direito em que há grandes autores sem obras. São excelentes pesquisadores que, por excesso de autocrítica, ou por outras razões, acabam tendo

reconhecimento num segmento mais reduzido, exatamente porque não explicitam resultados da sua pesquisa. (Entrevistado 7).

A quase unanimidade dos entrevistados declarou que as relações são pessoais e não institucionais no Direito. Eles salientam, contudo, que as relações mais duradouras são as relações pessoais que passam por um processo de institucionalização. Os entrevistados destacam, porém, que está havendo mudança no sentido da institucionalização das relações e esta mudança está sendo motivada pelos órgãos de fomento.

(...) Vou te dizer uma coisa, as pessoas que não são da área do Direito acham que é tudo muito formal, no entanto, todas as relações são pessoais e todas são informais no Direito (...) a instituição só permite a concretização, ela só, digamos, instrumentaliza a ação, mas ela nasce e se mantém pelas relações pessoais. (Entrevistado 3).

Antigamente, a totalidade das relações tinha natureza pessoal. Você só publicava em periódicos cujo editor você conhecia, só fazia palestras quando convidado por pessoas próximas (...). Hoje, isto está mudando, acho que um dos motivos dessa institucionalização das relações é a ação dos órgãos de fomento, que lançam editais estimulando pesquisas, ou ações que envolvam mais de uma instituição, ou grupo de pesquisa, em muitos casos, no entanto, mesmo a associação de grupos para atender aos editais, se dá pela via da pessoalidade. Acho, portanto, que as mudanças ainda são muito incipientes. (Entrevistado 10).

Talvez as relações sejam pessoais porque para institucionalizá-las devemos nos submeter à burocracia da universidade e essa burocracia desestimula qualquer ação que se deseje empreender. (Entrevistado 1).

A análise da percepção dos entrevistados, substanciada pela abordagem teórica de Bourdieu (1996), permite definir o campo das ciências jurídicas como um espaço social estruturado de acordo com uma distribuição de poder que envolve diversos tipos de capital.

Um pesquisador com grande volume de capital econômico atrai mais alunos para orientação e mais colaboradores para o seu grupo de pesquisa. Parece bastante comum que o aluno, ao escolher *o pesquisador* que irá orientá-lo, acabe por escolher *o advogado*.

Do mesmo modo, o capital social é considerado um elemento capaz de ampliar a visibilidade dos pesquisadores, isso porque a maioria das ações tem origem em relações e iniciativas pessoais. Dessa forma, quanto maior a rede de relações mantidas por um indivíduo, maiores serão as oportunidades de divulgar o seu trabalho e obter reconhecimento.

8.3 SOBRE AS PRÁTICAS

A segunda etapa da entrevista teve a finalidade de identificar atividades (individuais) e práticas (coletivas) desenvolvidas por professores, alunos e gestores, consideradas importantes para sustentar a qualidade de um programa de pós-graduação em Direito, que tenha alcançado padrões de excelência.

Foi possível perceber certa dificuldade dos entrevistados em identificarem atividades relevantes para o Programa. Três professores começaram seus depoimentos declarando-se “afastados da pós”, mesmo oferecendo disciplinas e orientando alunos, o que levou à conclusão de que esses docentes não consideram essas atividades importantes para a avaliação.

Não tenho o perfil de quem se dedica às atividades de muito prestígio, então me dedico a atividades menores, por assim dizer, em termos de visibilidade. Tenho uma certa dedicação ao núcleo de pesquisa, aos temas desenvolvidos nas minhas aulas na pós-graduação. Procuo acompanhar os alunos, mesmo que não sejam meus orientandos, naquilo que se refere à parte teórica, sempre que eles vêm me consultar, e isso demanda bastante tempo, embora seja um tempo que não tem visibilidade nenhuma. Isso demanda muito tempo porque você vai tratar de assuntos, que muitas vezes não são seus, porque você não é o orientador. Às vezes você é solicitado a indicar uma bibliografia, dar alguma idéia e isso também exige certa reflexão e, muitas vezes, alguma leitura, algum estudo e, na medida do possível, a publicação de algum texto que se relacione a este assunto. (Entrevistado 10)

O depoimento do entrevistado dez levanta uma questão interessante, que costuma ser fonte de descontentamento dos docentes, mas que não recebe a atenção dos gestores ou dos órgãos de fomento – existe no ensino e na pesquisa um conjunto de tarefas / atividades não classificadas e, portanto, não quantificadas. Trata-se de um trabalho invisível, que não soma créditos àqueles que executam as tarefas. Os executores costumam ser professores que reúnem um repertório considerável de conhecimentos e habilidades. São procurados pelos alunos porque têm conhecimento e, principalmente, porque acolhem as suas demandas, mesmo não sendo seus orientadores. Essas tarefas não são consideradas relevantes, embora contribuam para a formação de profissionais qualificados e, muitas vezes, criem oportunidades para que o tempo de titulação dos alunos seja menor.

Estimulados, os professores acabaram identificando como relevantes todas as atividades relacionadas à produção e divulgação científica. A percepção dos entrevistados é perfeitamente justificável, uma vez que na avaliação da CAPES a comissão de área atribuiu ao quesito *produção intelectual* o peso 40, superior, portanto, aos pesos atribuídos aos outros quesitos: *corpo docente* (peso 20), *corpo discente, teses e dissertações* (peso 30) e *inserção social* (peso 10).

Entende-se que, em função dos parâmetros da avaliação, os indivíduos sejam pressionados a aumentar a sua produção acadêmica e a refletir sobre as ações empreendidas com o objetivo de dar visibilidade ao seu trabalho:

Eu tenho tentado, até como forma de colaborar com o programa, escolher periódicos com uma boa classificação no Qualis, eu tenho procurado isso, infelizmente. Não gostaria de procurar só isso. Considero importante a publicação em livros, o livro circula entre os profissionais e não fica restrito à área acadêmica.(...)Tenho um artigo pronto, mas eu estou segurando, tentando publicá-lo em um periódico.(...) Hoje há uma grande incerteza, pois não se sabe ao certo como ficará a classificação dos periódicos. No Direito, as coisas estão muito perdidas, ninguém sabe o que fazer. (...) é muito difícil publicar no exterior. Por exemplo, quem na Alemanha vai querer saber como funciona o artigo 3º do Código Civil Brasileiro? Seria apenas um interesse pelo exótico. O pessoal da filosofia jurídica, da sociologia jurídica tem mais facilidade no trânsito internacional de ideias. Nas áreas dogmáticas é mais difícil. É claro que pode ter um ou outro pesquisador por lá que se interesse (pelo artigo 3º do Código Civil), mas eu prefiro que o meu artigo seja lido por 10.000 pessoas no Brasil, do que seja lido por um alemão, ou por um americano que se interesse pelo exótico. (Entrevistado 1).

Hoje nós temos regras muito claras com respeito às publicações, nós podemos gostar ou não gostar dessas regras, mas temos que nos adaptar a elas. As publicações vêm sendo direcionadas para os veículos de maior qualificação e, é claro, entre estes veículos, eu escolho aqueles onde a minha pesquisa vai ter uma transparência maior, ou seja, revistas institucionais que mantêm linhas de pesquisa próximas àquilo em que estou trabalhando. O mesmo se define em relação aos congressos, embora, no Brasil, não existam, praticamente, congressos com chamada de trabalhos. (Entrevistado 9).

Os entrevistados revelam uma postura até certo ponto contraditória em relação às normas da CAPES, pois ao mesmo tempo em que demonstram desagrado, assumem uma atitude de conformidade e aceitação.

Uma análise superficial da conduta dos entrevistados poderia levar à conclusão de que esses indivíduos não têm opção de escolha que não seja àquela de aderência às regras do sistema. Isso não é verdade. Se a escolha foi a de conformidade às normas, é porque esses indivíduos vislumbraram algumas vantagens nessa conduta. Lembrando a proposta teórica de Giddens (2003), as estruturas têm aspectos coercitivos, mas também têm aspectos facilitadores. Afinal, não se deve esquecer que a obtenção de uma avaliação positiva garante as condições para que os indivíduos continuem usufruindo do sistema (com obtenção de recursos, de prestígio e de autonomia).

Os depoimentos transcritos anteriormente revelam atores capazes de monitorar suas próprias atividades e as atividades dos outros na regularidade da conduta cotidiana, além de “monitorar essa monitoração” na consciência discursiva (GIDDENS, 2003, p. 34).

Segundo Giddens (2003), o monitoramento reflexivo da atividade é uma característica crônica da ação cotidiana e envolve a conduta não apenas do indivíduo, mas também de outros. Os atores não só controlam e regulam continuamente o fluxo de suas atividades e esperam que os outros façam o mesmo, mas também monitoram aspectos sociais e físicos dos contextos em que se movem. Em função desse monitoramento, os indivíduos elegem os cursos de suas ações.

A reflexão dos entrevistados sobre as ações empreendidas com o objetivo de dar visibilidade ao seu trabalho revelou práticas bastante distintas em uma área que eles mesmos elegeram como estratégica:

Nunca olhei a classificação de periódicos da CAPES, nunca me interessou se um periódico é A1, B1 ou C. Quando existem editais para a chamada de trabalhos, leio o edital e se os assuntos estão relacionados à minha pesquisa, encaminho um artigo. Também olho o perfil da revista, por exemplo, a PUC do Rio tem um centro de Direitos Humanos, então já mandei um artigo para a revista deles. (Entrevistado 12).

Vou confessar uma coisa: até a semana passada eu nem sabia que havia uma classificação de periódicos. (Entrevistado 4).

O critério que utilizo para escolher o periódico onde vou publicar os meus artigos é puramente pessoal, só encaminho os meus artigos aos veículos cujo editor eu conheço e onde tenho certeza de que vão ser aceitos. (Entrevistado 3).

Eu acho que eu publico com abundância, dada a nossa média, (...) nem sempre consultei o qualis para encaminhar os meus artigos, mas agora tenho procurado fazer isto. Hoje eu ajo estrategicamente, quando publico no Brasil. Tenho também uma razoável inserção de publicações no exterior e a maioria dos periódicos da minha área, no exterior,

não estão no qualis, então, quando eu publico lá, me preocupo mais com o impacto do meu trabalho na Europa, até porque, se eu publicar, esta produção vai ter que aparecer em algum lugar, porque é assim que funciona. Às vezes eu opto por um periódico que não tem uma qualificação tão boa, mas tem mais inserção na minha área. Já encaminhei artigos para periódicos que sequer estavam no sistema qualis, mas isso eu não vou fazer mais. (Entrevistado 6).

Observa-se que ainda falta aos entrevistados conhecimento sobre o processo avaliativo da CAPES e esse desconhecimento impede que algumas ações empreendidas produzam os resultados esperados. Um exemplo disso seria a publicação de artigos em periódicos mal classificados ou não classificados no *qualis*.

Há, também, os que conhecem as regras do jogo, mas deliberadamente decidem rejeitá-las ou modificá-las, de forma que atendam aos seus interesses ou aos padrões de comportamento já instituídos.

Vale lembrar, contudo, que todas as ações empreendidas pelos sujeitos, tanto no sentido de adaptação às políticas vigentes quanto no sentido de modificação ou rejeição dessas políticas, podem ser consideradas ações estratégicas. Essas ações podem ser rotineiras ou não, formais ou informais, centrais ou periféricas. Isto porque estratégia não é algo que uma organização tem, mas algo que as pessoas fazem (JARZABKOWSKI, 2005; WHITTINGTON, 2006).

O estudo revelou que os professores utilizam como estratégia de divulgação de sua produção intelectual a publicação em livros.

A comissão de avaliação da área ressalta, como particularidade do Direito, os trabalhos monográficos de maior fôlego e as obras coletivas – conjuntos de capítulos / ensaios sobre determinada temática reunidos em coletâneas. Diz que isso não é uma prática recorrente só da área do Direito brasileira, pois intelectuais do Direito de vários países recorrem às mesmas práticas. Sendo assim, não haveria como a CAPES deixar de considerar, na avaliação 2010, essa forma particular da atividade científica.

Nos depoimentos, os professores argumentam que os seus trabalhos terão maior visibilidade se forem disponibilizados em livros e não em periódicos científicos.

Um dos entrevistados justificou a opção dos juristas com os seguintes argumentos:

A tradição no Direito não é a publicação de artigos em periódicos científicos, a tradição é o livro. E não adianta tentar mudar essa cultura de cima para baixo. Nós teríamos de ter uma pesquisa séria, já levantamos isto na última avaliação trienal, para identificar aonde o aluno de Direito faz pesquisa. Ele faz pesquisa em revistas, ou ele faz pesquisa em

*livros? Enquanto o aluno de Direito continuar pesquisando em livros, as revistas de Direito ficarão mofando, literalmente. É diferente das outras áreas. A revista científica não é um instrumento de pesquisa em Direito. Então, é preciso entender a questão da tradição. Os professores publicam em livros e estes livros ou são frutos de seus trabalhos de pós-graduação, ou são o resultado de suas pesquisas e, neste caso, costumam ser coletâneas, ou ainda, na maior parte dos casos, são o resultado de uma mescla do seu trabalho acadêmico com o seu trabalho profissional e aí eu diria: **o mercado editorial ainda é interessante para um determinado segmento, então o professor prefere publicar um livro, porque isto dá muito mais visibilidade à produção dele, do que ter cinco artigos publicados em uma revista qualis internacional A1, que não vão ser lidos. Posso dizer, também, que se o blind review for de fato institucionalizado no Direito, muitos dos nossos professores, de bastante prestígio, não vão conseguir publicar. Hoje, o nosso blind review não é tão blind é, no máximo, míope. Acho que este é um dos motivos para publicarem em revistas não qualificadas, ou em livros.** (Entrevistado 9).*

A opção pelo livro encontra justificativa na tradição e nas práticas de profissionais e alunos, que o utilizam como fonte de pesquisa. Os professores destacam que os periódicos não são consultados por profissionais que já estão no mercado de trabalho e que nem mesmo os alunos costumam acessar esses veículos de publicação. Assim, qualquer artigo publicado em um livro terá maior inserção e visibilidade, tanto no mercado quanto na academia.

Argumenta-se, também, que no Direito há muitas revistas conhecidas e até de prestígio, que não foram bem classificadas no *qualis*. Essas revistas ainda são uma boa opção de publicação, mesmo que a pontuação não seja satisfatória.

Do mesmo modo, há um mercado editorial favorável à área, pois *é possível até que se ganhe algum dinheiro com um bom manual* (Entrevistado 9).

Embora os entrevistados apresentem um conjunto de justificativas para a escolha do livro como veículo de publicação, a justificativa da tradição é a que aparece com maior frequência.

Essa é uma justificativa que deve ser recebida com cuidado. Os indivíduos não estão obrigados por uma tradição a agir desse ou daquele modo, mas são, eles mesmos, sustentáculos dessa tradição. Se a análise do *habitus* de advogados e alunos de cursos jurídicos revelou a preferência por livros, em detrimento dos periódicos, é porque essas regularidades, lógicas e necessidades foram depositadas dentro de seus corpos individuais, sob a forma de esquemas mentais de percepção e ação (BOURDIEU, 1996) e isso aconteceu

exatamente dentro do campo das ciências jurídicas, nas organizações acadêmicas, em um estrutura de poder sustentada pelos professores da área.

Do mesmo modo, há um mercado editorial favorável às práticas identificadas pelos professores, porque eles mesmos criam as demandas e os produtos, de um lado formando os leitores e, de outro, fornecendo os livros.

Assim, lembrando a proposta teórica de Giddens (2003), o momento da produção da ação também é o momento de reprodução nos contextos do desempenho cotidiano da vida social. Ao reproduzirem propriedades estruturais, os agentes também reproduzem as condições que tornam possível tal ação.

Voltando à suposição apresentada por um dos entrevistados, de que os professores evitam os periódicos por temerem o sistema *blind review*, em razão de uma visão muito crítica de sua produção intelectual e de seu provável déficit metodológico, acredita-se que essa seja uma justificativa pouco provável, uma vez que essa limitação, se de fato existe, não seria uma limitação apresentada por esse ou aquele programa, ou por esse ou aquele indivíduo, mas seria uma limitação do campo, relacionada a questões contextuais e históricas da evolução do conceito de ciências jurídicas. Dessa forma, o mais provável é que, havendo falhas, elas seriam encontradas tanto no avaliado quanto no avaliador.

A opção pelo livro como veículo de publicação pode estar relacionada, ainda, à variável “autonomia”. No livro, o professor dispõe de uma maior liberdade no processo produtivo, em termos de tempo e de espaço. Os periódicos científicos têm regras para a publicação de artigos, costumam delimitar o espaço a ser utilizado pelos pesquisadores e estabelecer um cronograma para envio e correções dos artigos. Essas exigências nem sempre podem ser atendidas pelos docentes.

Essa questão, entretanto, só foi levantada por um dos entrevistados e, ainda assim, de forma superficial. Segundo ele, *às vezes o espaço disponibilizado, em termos de páginas, é menor do que o que utilizamos ao elaborar uma petição inicial. Difícil tratar de temas complexos com tanta concisão. (Entrevistado-aluno 4).*

Além da publicação da produção intelectual, os entrevistados consideraram relevante a escolha de orientandos (professores) e de orientadores (alunos) e, em ambos os casos, o critério de escolha envolve uma multiplicidade de variáveis. Os alunos costumam considerar o perfil profissional, a rede de relacionamentos mantida pelo professor, o grau de visibilidade do seu trabalho, além de outros elementos de natureza subjetiva.

Poucos alunos indicaram uma tentativa de integrar interesses pessoais com a linha de pesquisa do professor. Alguns, inclusive, indicam o caminho inverso, ou seja, identificam um

possível orientador, a partir dos critérios já elencados, e desenvolvem um projeto que se adapte às linhas de pesquisa do professor escolhido.

O critério para selecionar orientandos, adotado pelos professores, considera, principalmente, o projeto de pesquisa apresentado. A análise desse projeto costuma envolver o ajustamento com a linha de pesquisa do professor e a qualidade da proposta. Outros elementos, no entanto, como o conhecimento prévio do candidato e até a empatia, parecem interferir no processo de escolha.

Tanto professores quanto alunos declararam não consultar o currículo lattes de orientandos ou orientadores, e os que admitiram a análise do currículo salientam que só fizeram a consulta como última opção, o que pode significar que a produção intelectual dos candidatos não tenha tanta influência na seleção.

Outra atividade considerada relevante para a avaliação positiva de um programa de pós-graduação é a celebração de convênios, sobretudo os convênios internacionais. Torna-se importante destacar que os convênios, via de regra, acontecem por iniciativas pessoais.

Os entrevistados que declararam ter uma rede de relacionamentos que favorecia a celebração de convênios manifestaram a sua insatisfação com as dificuldades encontradas para transformar relações pessoais em relações institucionais. Segundo eles, os contatos iniciais acontecem, mas a implementação e a operacionalização dos convênios é difícil, devido à burocracia e à falta de ação da administração central da Universidade:

*Participei de algumas iniciativas para a celebração de convênios com instituições no exterior. Fiquei um ano dando aula na Universidade Nova de Lisboa e um dos objetivos era, exatamente, dar início a um convênio. Também fiquei um ano ligada à Associação de Universidades do Grupo de Montevideú, a AUGM. Como pesquisadora, fiquei dois meses na Alemanha, com bolsa do DAAD, fazendo uma pesquisa na área de Direitos Humanos e Literatura. Também mantenho um contato menor com o meu orientador na New School, em Nova Iorque, e com alguns ex-professores de lá. Posso dizer que tenho certa inserção internacional, mas não tenho conseguido fazer disso uma coisa institucional. **Eu gostaria e sei que a coordenação do Programa também deseja isso, que as minhas iniciativas se tornassem institucionais, mas a nossa vontade sempre esbarra na burocracia da Universidade.** (Entrevistado 12).*

Ao enumerarem suas atividades e os critérios que orientam suas escolhas, os indivíduos revelam-se tomadores autônomos de decisão, pelo menos no que se refere ao exercício das atividades de ensino e pesquisa. Trata-se de uma situação concreta que, em

linhas gerais, já foi descrita na literatura, no modelo abstrato *anarquia organizada* (COHEN e MARCH, 1974).

Esses autores salientam que as ocorrências em uma anarquia organizada não podem ser deduzidas pura e simplesmente a partir das intenções e dos interesses de seus agentes. Ou seja, nem todos os resultados obtidos por uma organização acadêmica estão relacionados às intenções iniciais dos integrantes da instituição, pois pode haver decisões acidentais ou até mesmo a ausência de ações, gerando um comportamento administrativo não proposital, mas que tenha impacto na organização e no seu contexto.

Não se deve esquecer, entretanto, que os professores do programa partilham de uma mesma cultura, o que aumenta a probabilidade de comportamentos convergentes. Essa condição permite que o sistema de auto-organize, não dependendo de determinação externa (AGOSTINHO, 2003).

Quanto às atividades realizadas coletivamente por dois ou mais atores (práticas), os entrevistados citam os núcleos de pesquisa, mas revelam que a produção intelectual costuma ser solitária:

A pós-graduação em Direito foi, historicamente, e ainda é, em boa medida, uma produção muito solitária e isso, como tudo na vida, tem os seus prós e contras. Eu entendo que tem que haver uma conjugação da produção individual com o estímulo à produção coletiva, e não há produção sem pesquisa e não há produção de pesquisa coletiva verdadeira sem um núcleo que fomente a pesquisa, porque senão é um ajuntamento de pessoas e textos. Então, o que é que nos temos feito no nosso núcleo de pesquisa: a cada dois anos, nós selecionamos entre 15 e 25 pesquisadores. A forma de seleção é sempre objeto de uma discussão anterior, aonde nós temos algumas linhas de interesse do núcleo, que são permanentes e outras linhas que são do interesse do núcleo naquele biênio (...). O núcleo tem uma coordenação colegiada, eu faço o papel de coordenador geral, mas a coordenação é exercida sempre por um grupo entre quatro e seis professores. (Entrevistado 7).

Para mim, o máximo de produção coletiva que eu consigo imaginar é: nós nos reunimos, nós estabelecemos coletivamente o tema de pesquisa, uma bibliografia para realizar a pesquisa, cada um se encarrega de trazer uma exposição oral no próximo encontro, todos leem e tocam...mais do que isto eu não consigo fazer. Nunca se escreve a quatro mãos. (Entrevistado 9).

Novamente, a tradição é apontada como uma das razões para que as pesquisas sejam realizadas de forma solitária, mas existem outras variáveis que contribuem para essa prática.

A primeira delas está relacionada à formação de novos pesquisadores, ou seja, os programas de pós-graduação não formam pesquisadores para a produção intelectual coletiva, nem poderia ser diferente, pois professores e orientadores também não tiveram essa formação. Um dos entrevistados aborda a questão do individualismo do seguinte modo:

*Acho que a produção coletiva de artigos não acontece no Direito por uma questão ideológico-cultural, porque a formação jurídica ainda acontece em um horizonte individualista, não no sentido pejorativo do egoísmo, mas no sentido filosófico, digamos moderno, de que o indivíduo é o ponto de partida, não o coletivo. No próprio conhecimento jurídico isto está muito presente. **Há uma ideologia individualista no ensino do Direito.** (Entrevistado 10).*

Outra variável, que pode estar relacionada à tradição da produção individual, é o método de pesquisa. Algumas metodologias favorecem ou facilitam as atividades isoladas e outras metodologias, não tão frequentes no Direito, como as pesquisas de campo, por exemplo, podem envolver uma multiplicidade de rotinas, que muitas vezes exigem ou são facilitadas por ações coletivas.

A CAPES tem pressionado para que os orientandos publiquem com seus orientadores, mas a resposta do programa ainda se mostra incipiente. Na opinião dos entrevistados, esse tipo de produção acontece sempre com o trabalho efetivo do orientado e a supervisão intelectual do orientador. Alguns orientadores demonstram certo prurido em assinar um artigo que não tenha sido o resultado de uma ação mais efetiva sua (que fosse além da supervisão).

Também no que se refere à questão em pauta, é preciso lembrar que as pesquisas no Direito ainda acontecem com pouca participação dos órgãos de fomento, razão pela qual algumas políticas destinadas a regular ou a incentivar determinadas práticas, produzem poucos efeitos na área.

A gestão do programa, bem como a gestão dos núcleos, costuma ser coletiva, pois as decisões são partilhadas e as ações são implementadas por dois ou mais atores, dependendo da situação.

A identificação da gestão como um conjunto de práticas, é importante ressaltar, não está relacionada à existência de um órgão colegiado, pois grande parte das decisões acontece antes das reuniões desse órgão e são levadas ao plenário apenas para oficialização. Porém, historicamente, o poder dentro do PPGD da UFPR sempre foi partilhado por mais de um

indivíduo (coordenador, vice-coordenador e outros sujeitos com poder para influenciar as decisões).

Na verdade, o compartilhamento do poder é uma característica das organizações pluralista e, como lembra Morgan (1996), o bom gestor pluralista aceita a inevitabilidade da política organizacional.

Mesmo com poder limitado, a gestão administrativa do programa exerce um papel relevante, que é o papel de mediação / conciliação. No PPGD da UFPR, como em todas as organizações pluralistas, operam grupos com interesses conflitantes e competitivos, havendo a necessidade de compromisso ou troca entre eles, para que as condições favoráveis a um bom desempenho acadêmico sejam garantidas.

Além do papel de mediação, cabe à Coordenação do Programa a função de interlocução com a administração central da Universidade e, considerando-se as condições de expansão da pós-graduação e a cultura da UFPR, é possível concluir que a função de interlocução tem exigido muito esforço e empenho do Coordenador.

Os entrevistados, embora com exceções, confessaram que suas práticas são desenvolvidas sem um planejamento formal:

(...) as pessoas do Direito têm uma dificuldade muito grande com a burocracia e com a formalidade. Então você pode ter certeza de que a aparência da formalidade é apenas uma forma de mascarar a informalidade. (Entrevistado 3).

No meu caso, no núcleo, a formalização é bem pequena e, se dependesse de mim, não haveria nenhuma. Eu conduzi o núcleo, por um bom período, assim, sem nenhuma regra, no máximo estabelecemos um cronograma de reuniões (...) Porém, curiosamente, surgiu agora uma espécie de autogestão do núcleo e esse grupo está estabelecendo um regulamento (...). Ou seja, a formalização começa a existir por demanda do grupo, não por influência do líder. (Entrevistado 10).

(...) Acho que a formalidade e a burocracia já foram usadas, em outros tempos, para inviabilizar certas atividades e certos pesquisadores. As coisas eram muito seletivas aqui, do ponto de vista político/ideológico. (...) Também acho que a burocracia e o formalismo excessivo são discursos de legitimação. (Entrevistado 12).

Apesar desses depoimentos, foi possível observar que existem núcleos que têm um plano formal de atividades, com definição de temas de estudo, prazos/datas para execução de tarefas e controle sobre o processo produtivo.

Todos os núcleos têm um regimento, em que estão expressas as regras de funcionamento, e esses regimentos foram aprovados pelo Colegiado do Programa, mas dependendo do pesquisador responsável, essas regras acabam ignoradas.

A informalidade, contudo, não é uma particularidade do Direito, mas um traço comum na gestão das universidades brasileiras, especialmente as públicas (MARRA e MELO, 2005).

É preciso lembrar, contudo, que o PPGD já recorreu às ferramentas clássicas de gestão, em especial ao planejamento estratégico, para fugir da ameaça de descredenciamento. As decisões tomadas na época foram implementadas com muita eficácia, embora tenham iniciado um processo de mudança bastante difícil de ser concluído, em razão da estrutura de poder presente em uma universidade pública. A execução do plano só foi possível graças à forte liderança das pessoas responsáveis pela Coordenação do Programa e à capacidade de articulação desses líderes com os diversos grupos de interesses que integravam o PPGD.

8.4 SOBRE O DISCURSO

A última etapa da entrevista obrigava os respondentes a refletirem sobre o seu próprio discurso (metadiscurso). A maioria dos entrevistados recorreu a sua história pessoal, o que também pode ser visto como uma estratégia de legitimação.

A busca da legitimação acontece para justificar os feitos, os gestos e as falas daquele que age em nome de um valor que deve ser reconhecido pelo outro, ou pelo grupo (CHARAUDEAU, 2006).

Essa é uma pergunta difícil, pois nos obriga a construir um retrato de nossas opções. Eu diria que o discurso e as opções são circunstâncias que derivam de dois universos de fatores: o primeiro são escolhas que estão no plano de pré-compreensões, escolhas que nem derivam de muita racionalidade. Por exemplo, antes de concluir o estudo do Direito eu atuava como jornalista, tive muita atuação no campo da literatura, cheguei a publicar alguns livros, participei de movimentos literários aqui em Curitiba, enfim se eu fizer um leque de algumas dessas sintomatologias, vai se perceber porque eu fundamento o meu discurso na interdisciplinaridade, no Direito como arte e não como técnica, portanto há um universo de circunstâncias que, vamos dizer assim, estão no DNA. Há, ainda, o vetor da racionalidade,

são as opções conscientes, então na medida em que eu entendi que a pós-graduação era o diferencial na instância do discurso e da práxis jurídica e isto eu compreendi há uns quinze anos atrás, eu percebi que não era suficiente a produção de um saber que fosse meramente acadêmico, ou seja, era fundamental estimular a produção de um saber também prestasse contas à sociedade, em outras palavras, um saber que se dispusesse a ajudar a construir uma crítica das relações sociais e contribuir para superar esse modelo jurídico e social de organização das relações entre as pessoas, entre as instituições e entre os poderes. Em outras palavras essa sim é uma opção racional, no sentido de fazer pesquisa e estimular a pesquisa que seja indutora de uma outra compreensão do Direito e da sociedade, mas que não seja por si só propulsora de um outro modelo, porque isso seria uma pretensão absurda (...). Ela não é a locomotiva dianteira desse novo modelo, mas pode ser um dos barcos da travessia. A produção acadêmica na pós-graduação não pode ser uma ilha destacada do arquipélago, ela precisa fazer sentido no arquipélago social, não apenas para se conformar, mas também para desconfortar. (Entrevistado 7).

Foi possível identificar, ainda, discursos que propõem uma visão dicotômica do Direito, colocando de um lado a sua função mais pragmática e de outro a sua função social:

Eu tenho uma formação propedêutica, até porque eu sou egresso da UFSC e acho que essa formação tem sido o meu capital. Isso enseja, obviamente, uma perspectiva mais crítica do Direito. (...) Então eu acho que existe um distanciamento radical entre o conhecimento jurídico e a prática jurídica. Por exemplo, todos os professores de Direito Constitucional falam sobre a dignidade da pessoa humana, este é um tema central para os constitucionalistas, mas não vejo esse pessoal falar sobre o sistema penitenciário brasileiro e se trata de um sistema que não trata as pessoas com dignidade. Há um distanciamento entre a realidade normativa, realidade jurídica e a realidade empírica brasileira. Eu tenho clientes aqui no escritório que vivem, se apropriam e se deliciam com o conjunto de normas jurídicas, porque para esses a norma é aplicável. Mas eu não tenho dúvida de que esta não é a realidade de 90% da população brasileira. Você vê alunos que cursaram escolas públicas, se tornam alunos cotistas, fazem mestrado, doutorado, e você vai observar que o foco de pesquisa dele e descobre que ele se interessa pelo prazo de um recurso que só é utilizado por uma elite, louco não é? (Entrevistado 4).

Em diversas falas observou-se o exercício do monitoramento reflexivo por um agente (GIDDENS, 2003), situação já descrita nesse estudo e colocada claramente pelo entrevistado 5:

Acho muito difícil refletir sobre o meu discurso, mas vamos lá (...). Sou conhecedor do habitus do campo, então o que eu procuro fazer é, na medida do possível, conciliar o meu ponto de vista, o que eu entendo que seja pesquisa de excelência, excelência na formação da pós-graduação, com aquilo que o habitus do campo me diz. Por exemplo, eu não vou morrer se não publicar X artigos por ano, porque fulano, fulano e fulano conseguem publicar esse número. Por outro lado, sei que tenho obrigação de manter certo padrão produtivo. Tento não ficar escravo desse campo, procuro, na condição de agente, operar nas melhores condições possíveis, conciliando meus interesses com as condições que me são impostas. Procuro, também, me aproximar das pessoas que pensam como eu, que tem a mesma postura, o que são poucas, diga-se de passagem. (Entrevistado 5).

Apesar da aparente diversidade de falas, foi possível identificar discursos de legitimação que permeiam todas as práticas sociais dos integrantes do PPGD. O primeiro discurso seria aquele que sustenta o imaginário da tradição (pois *no Direito a tradição é a publicação em livros, ou no Direito a tradição é a pesquisa solitária*).

Na visão de Charaudeau (2006), o imaginário da tradição serve para tranquilizar o grupo diante da ameaça que poderia representar um outro imaginário, que é o imaginário da “modernidade”. O imaginário da “modernidade” seria o responsável pela subversão dos modos e provocaria a perda de identidade do grupo. O imaginário da tradição valoriza aspectos do retorno às fontes: *a natureza, a pureza, a fidelidade, a responsabilidade*.

No estudo em foco, o imaginário da tradição é sustentado por um discurso marcado pela fidelidade e pela responsabilidade. Observa-se um dever de assumir uma origem e nessa viagem de retorno ao passado, “o grupo encontra os ancestrais, descobre a sua voz e a recebe como herança, sente-se depositário dessa voz, cuja responsabilidade assume sem transformar sua significação, seguindo-a, se possível, ao pé da letra” (CHARAUDEAU, 2006).

Do imaginário da tradição e do discurso em defesa dele, origina-se outro discurso, que propõe a defesa do direito à identidade. Esse discurso está presente não só no campo das ciências jurídicas, mas também é um recurso utilizado por todos aqueles que criticam a homogeneização do sistema CAPES e defendem uma avaliação que considere as particularidades das diversas áreas de conhecimento.

Especificamente no Direito, há o discurso da especificidade identitária das ciências jurídicas e também há o discurso em defesa de grupos que atuam em subáreas (como a dos professores que atuam em disciplinas dogmáticas e a dos professores de disciplinas propedêuticas).

A verdade é que, ao escolherem o objeto de seus discursos, intencionalmente ou não, os indivíduos revelam o conhecimento que têm do mundo e o julgamento que fazem do que conhecem. Segundo Charaudeau (2006), a fala tem por objeto a nossa visão do que é real e sem essa visão nosso propósito de estabelecer uma relação entre si e o outro e de influenciá-lo, tentando persuadi-lo ou seduzi-lo, não teria sentido, pois seria uma relação vazia. O homem é tomado tanto por um desejo de inteligibilidade do mundo quanto de troca com o outro.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como tese a ser defendida a afirmação de que o conceito de excelência acadêmica, utilizado como parâmetro para a avaliação da CAPES, é uma construção social, fruto de um conjunto complexo de práticas de atores que interagem entre si, em um processo que envolve diversas mediações e que utiliza o discurso como insumo e elemento de legitimação.

Em vista da vinculação profissional da pesquisadora e considerando a tese proposta, a pesquisa desenvolveu-se a partir da questão central: *Quais são as práticas que sustentam o conceito de excelência acadêmica obtido por um programa de pós-graduação em Direito?*

O estudo procurou estabelecer uma visão relacional entre os níveis macro e micro, assim o comportamento dos indivíduos, os seus discursos e as suas interações com suas comunidades de práticas localizadas são explicados a partir de um contexto mais amplo.

Dessa forma, análise do comportamento dos integrantes do PPGD da UFPR levou em consideração as condições da pós-graduação da Universidade que abriga o programa, ou seja, o local onde as práticas acontecem de forma rotineira, bem como a estrutura do campo das ciências jurídicas nacional, ou seja, o local onde as práticas são legitimadas e institucionalizadas, perpetuando-se nesse espaço social específico.

Observou-se que na UFPR ainda não existe uma cultura favorável à pós-graduação. O fenômeno de expansão da pós-graduação é bastante recente na instituição e as decisões da administração central costumam privilegiar outras áreas em detrimento do ensino de pós-graduação e até da pesquisa. Em função dessa cultura e das condições resultantes de uma expansão muito recente, a gestão dos programas costuma ser amadora, sendo que as decisões acontecem por tentativa e erro.

No caso do PPGD, as condições desfavoráveis iniciais quase resultaram no descredenciamento do programa pela CAPES, que somente sob forte ameaça tomou as decisões necessárias à reorganização e ao alinhamento às políticas das agências de fomento. É necessário ressaltar que as decisões tomadas pelos gestores do programa, na época, são de difícil execução em uma universidade pública, uma vez que tendem a alterar estruturas de poder e limitar privilégios, ou seja, são decisões que costumam gerar conflitos no âmbito organizacional.

Apesar das dificuldades, a ação gerencial foi bem-sucedida, resultando em uma série de benefícios, entre os quais se destaca a inclusão do PPGD no Programa de Excelência Acadêmica da CAPES (PROEX), o que tornou possível a gestão autônoma dos recursos oriundos da agência de fomento. É possível observar que esse foi um marco para o PPGD, uma vez que a conquista da autonomia financeira libertou-o da burocracia da administração central e, de certa forma, protegeu-o da cultura desfavorável à pós-graduação, observada na UFPR.

O foco principal deste estudo, contudo, não é a administração da pós-graduação, no sentido clássico da função, embora não se possa diminuir o papel desempenhado por ela em momentos de crise, mas o conjunto de práticas sociais de professores, alunos e gestores que, ao longo dos anos, sustentaram o padrão de excelência conquistado pelo PPGD.

Ainda com o objetivo de estabelecer relações entre os níveis macro e micro, a pesquisadora buscou delimitar, da forma mais precisa possível, o campo das ciências jurídicas nacional, avaliando a sua estrutura de poder. Pretendeu-se, com essa medida, identificar como os indivíduos se constituem nesse espaço social e como as ações e interações desses agentes permitem a estabilidade do sistema ao longo do tempo e do espaço. Para proceder à análise, valeu-se do estruturalismo construcionista da Bourdieu.

O campo das ciências jurídicas foi definido pelos entrevistados como um espaço social de fronteiras fluidas. Nesse espaço, o acadêmico e o técnico-profissional se confundem e isso acontece porque diversos tipos de capital se revezam na estrutura de poder do campo. Os indivíduos e as instituições com maior acumulação de capital estabelecem as regras de funcionamento do campo. No caso em estudo, as instituições que estabelecem as regras são as instituições públicas, com presença marcante da USP, e as razões para esse domínio estão relacionadas, principalmente, à acumulação de capital simbólico e de capital político.

Os indivíduos que participam, ou pelo menos são capazes de influenciar a estrutura de poder do campo das ciências jurídicas, são aqueles que mais acumulam capital cultural, capital social e capital econômico.

Buscou-se identificar estratégias adotadas pelos indivíduos que integram o PPGD que favoreçam o desempenho do Programa, segundo os parâmetros estabelecidos pela CAPES. Essas estratégias foram analisadas sob o prisma da sociologia. Trata-se de uma abordagem que não dissocia pensamento e ação e, portanto, pressupõe a existência de um processo emergente, não racional e também um conjunto de interpretações e interações dos atores envolvidos em atividades estratégicas (JARZABKOWSKI, 2004, 2007; WHITTINGTON, 2004).

Os entrevistados demonstraram a sua condição de agentes, ou seja, indivíduos capazes de interferirem em um processo ou estado específico de coisas, agindo rotineiramente por meio da monitoração reflexiva da sua conduta e da conduta dos outros que participam do seu contexto (GIDDENS, 2003).

Os entrevistados estabeleceram como atividades (individuais) e práticas (coletivas) mais relevantes, aquelas relacionadas à produção intelectual e à divulgação dessa produção, mas tanto as formas de produção quanto os modos de divulgação guardam particularidades próprias do campo das ciências jurídicas.

Essas particularidades estão legitimadas pelos discursos em defesa da tradição e da identidade do grupo. Esses discursos têm se mostrado bem-sucedidos, uma vez que, na essência, as coisas continuam acontecendo, no Direito, como sempre aconteceram e acontecem não de acordo com as diretrizes do sistema, mas da forma legitimada pela estrutura de poder existente no campo das ciências jurídicas.

Desse modo, pode-se concluir que o modelo avaliativo da CAPES não é tão homogêneo como parecem supor alguns dos seus estudiosos, mas é flexível o bastante para aceitar ou relevar comportamentos que se distanciam de suas diretrizes, desde que esse distanciamento esteja legitimado de alguma forma.

A identificação de práticas sociais, como as reveladas no capítulo anterior, traz a tona situações que merecem ser estudadas por todos aqueles que gerenciam programas de pós-graduação, ou que estudam a avaliação desses programas pela CAPES.

Embora a CAPES tenha por objetivo garantir uma base de uniformidade e de padronização do processo avaliativo e essa base busque critérios transparentes, que deixem claro a forma de elaboração de conceitos, seu domínio de validade e as conclusões que podem ser sustentadas pela metodologia empregada, não há como fugir da subjetividade que perpassa todos os processos avaliativos.

Não se pode esquecer que os representantes de área partilham de um mesmo contexto social, encontram-se presos a práticas concretas e tendem a construir conceitos e lhes atribuir valor a partir da sua percepção / interpretação dos fatos. A construção de conceitos envolve um complexo processo de interação e negociação com o outro e costuma ser mediado por discursos de legitimação.

Não se pode entender um conceito, ou o valor atribuído a um fato, senão a partir do conhecimento que se tem do sujeito responsável pela conceituação, ou pela interpretação do fato, pois essas atividades assumem diferentes configurações em função da posição desse

sujeito no se contexto social. Em outras palavras, repetindo Berger e Luckmann (1996), não se trata de definir “o que”, mas de conhecer “quem diz”.

Uma das questões mais interessantes, trazidas a este estudo pelos entrevistados, foi a formação de pesquisadores na área do Direito. Esse tema, em alguns momentos, foi apresentado de forma mais ampla e incluiu o próprio conceito de ciência.

O debate assumiu um caráter central por estar diretamente relacionado à definição da identidade dos entrevistados e, sendo assim, ofereceu elementos para que a autora do estudo pudesse mergulhar no imaginário desses indivíduos, melhor compreendendo a natureza de suas práticas e de seus discursos.

Ao longo do estudo, os entrevistados mostraram certa relutância em se definirem como homens e mulheres de ciência e admitiram déficits na sua formação para a pesquisa. A posição assumida pelos indivíduos, levou a um novo questionamento: se os professores que atuam em programas de pós-graduação, avaliados como excelentes pela CAPES, não se consideram pesquisadores, na correta acepção do termo, e não consideram a sua produção científica de qualidade, onde estaria sendo produzido o conhecimento jurídico no Brasil?

Embora nem todo o conhecimento jurídico seja produzido dentro dos programas de pós-graduação, não há como negar a relevância desses centros na produção de saberes. Da mesma forma, mesmo que se reconheça que a formação dos pesquisadores possa e deva ser melhorada, é impossível negar que os professores entrevistados fazem ciência, uma ciência que merece ser definida à luz de novos paradigmas, que não são aqueles utilizados nos séculos XIX e XX, conforme o destaque dado por um dos entrevistados.

O conceito de ciências guarda relação direta com a visão que temos do mundo e como essa visão não é permanente, o conceito de ciências tende a ser reescrito ao longo do tempo. Não é possível esquecer, contudo, que os saberes científicos necessitam de fiadores (CHARAUDEAU, 2006) e um desses fiadores é o método, logo se o método apresentar falhas ou restrições, o saber científico produzido por meio dele ficará sob suspeita.

Torna-se importante salientar que o fenômeno da expansão de programas de pós-graduação em Direito é relativamente recente (aconteceu a partir da década de 1990), antes disso a formação de pesquisadores jurídicos tinha a marca do autodidatismo (COUTINHO, J. N. M., 2006), o que significa dizer que muitos dos mestres e doutores formados pelos programas podem ter sido orientados por pesquisadores autodidatas e esses profissionais, como se sabe, apesar de seus méritos, não transitam com desenvoltura nas disciplinas metodológicas.

A autoanálise procedida pelos entrevistados revela o amadurecimento desses profissionais, e a inquietação demonstrada é sinal de que estão dispostos a rever os processos de produção intelectual, mesmo *correndo o risco de ver desabar toda uma estrutura* (conforme destaque de um dos entrevistados).

A inquietação manifestada ainda está na cabeça dos indivíduos, é necessário trazer a questão para o debate das organizações. Sabe-se que uma possível mudança nos modelos de formação de pesquisadores poderia esbarrar na estrutura de poder do campo das ciências jurídicas, dominado por instituições e profissionais defensores da tradição da área e zelosos de um modelo que permitiu a conquista de prestígio e reconhecimento.

Nada mais adequado, no entanto, que críticas dessa natureza partam de um programa de pós-graduação que tenha atingido padrões de excelência, afinal é no interior desses programas que, supostamente, podem ser encontrados os docentes mais qualificados e com mais experiência em pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, M. E. **Complexidade e organizações**: em busca da gestão autônoma. São Paulo: Atlas, 2003.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDREWS, C. W. Implicações teóricas do novo institucionalismo: uma abordagem Habermasiana. **Dados**: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v. 48, n. 2, p. 271-299 2005.
- BALDRIDGE, J. V. **Estruturación de políticas y liderazgo efectivo en la educación superior**. México: Noema, 1982.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BIRNBAUM, R. **How colleges work**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989.
- BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de Bourdieu**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOURDIEU, P. **The rules of art**: genesis and structure of the literary field. Stanford: Stanford University Press, 1996.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- CAPES. **Relatório de divulgação dos resultados finais da avaliação trienal 2010**. Disponível em: <http://trienal.capes.gov.br>. Acesso em 12 set. 2010.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. São Paulo: Contexto, 2006
- _____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. São Paulo: Contexto, 2009.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.
- COHEN, M.D.; MARCH, J.G. **Leadership and ambiguity**: The American College President. New York: McGraw-Hill, 1974.
- COUTINHO, J. N. M. Os rumos da pós-graduação em Direito no Brasil. **Revista de Faculdade de Direito UFPR**. Curitiba. v. 45, n.0, p. 87-98, 2006.
- COUTINHO, A. R. Expansão e investimento na pós-graduação em Direito no Brasil – 1995/2005. **Revista de Faculdade de Direito da UFPR**. Curitiba. v. 45, n.0, p. 133-149, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, R. C. **Tipos de atividades que constituem as rotinas de trabalho dos diretores de graduação de uma universidade e aprendizagens para o exercício da função**. 2008. 233 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais de Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**. v.6, n. 5, p.1-17, mar. 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. et al. O modelo de avaliação da CAPES. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, jan./abr., 2003.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; BARBOSA DA SILVA, A. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**. São Paulo: Saraiva, 2006.

IGARASHI, D. et al. Avaliação/ensino/pós-graduação no contexto brasileiro: uma investigação sobre a produção científica constante na Scientific Electronic Library Online, no período entre 1974 e 2007. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31, 2007, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2007. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php> Acesso em: 25 maio 2009.

JARZABKOWSKI, P. Relevance in theory & relevance in practice: strategy theory in practice. In: EGOS COLLOQUIUM, 19, 2003, Copenhagen. **Anais...** Copenhagen, jul. 2003.

JARZABKOWSKI, P. **Strategy as practice: an activity-based approach**. California: Sage, 2005.

JARZABKOWSKI, P.; WILSON, D. Actionable strategy knowledge: a practice perspective. **European Management Journal**, v. 24, n. 5, 2006,

KEHM, B. M. Profissionalizando a gestão das instituições de ensino superior. In: AUDY, J. L.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Inovação e empreendedorismo na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

MACCARI, E. **Contribuições à gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em administração no Brasil com base nos sistemas de avaliação norte americano e brasileiro**. 2008. 250 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-03092008-172119/pt-br.php> Acesso em 25 maio 2009.

MARCOVITCH, J. As universidades na década vindoura. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 11 jul. 2008.

MARRA, A. V. e MELO, M. C. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo. v. 9, n.3, p. 1-15, jul/set., 2005.

MARCON, S. R. **Comportamentos que constituem o trabalho de um gestor de curso de graduação**. 2008. 226 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MENDONÇA, J. R. C. Interacionismo simbólico: uma sugestão metodológica para a pesquisa em administração. **Revista Eletrônica de Administração – REAd**, Porto Alegre, v. 8, n.2, p. 1-23, mar./abr. 2002.

MILLET, J. **The academic community**. New York: McGraw-Hill, 1979.

MINTZBERG, H.; McHUGH, A. Strategy formulation in an adhocracy. **Administration Science Quarterly**, v. 30, n.2, p.160-197, 1985.

MINTZBERG, H. The manager's job: folklore and fact. **Harvard Business Review**, v. 53, n. 4, p. 49-62, 1975.

MINTZBERG, H. **O processo de estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Ascensão e queda do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORGAN, G.; SMIRCICH, L. The case for qualitative research. **Academy of Management Review**, v. 5, n. 4, p. 491-500, 1980.

NICOLATO, M. A. A evolução e a concepção da linha de ação do programa CAPES-COFECUB. **InfoCAPES: boletim informativo**, Brasília: CAPES, v. 7, 2000.

NOGUEIRA, Claudio M. M. . Considerações sobre o modelo de análise do discurso de Patrick Charaudeau. Ensaio. **Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, 2004.

PECI, A., VIEIRA, M. M.; CLEGG, S. A construção do real e práticas discursivas: O poder nos processos de institucionaliz(ação). **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 10, n.3, p. 51-71, jul./set. 2006.

RESE, N.; CANHADA, D. I.; CASALI, A. M. Estratégia como prática social: reflexões sobre o papel da comunicação organizacional. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ANPAD, 2008.

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da CAPES? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 1, n. 2, p.8-34, nov. 2004.

TAVOLARO, S. B. F. Variações no interior de um discurso hegemônico? **Revista Teoria e Pesquisa**, São Carlos, v. 16, n. 1, p. 97-125, jan./jun. 2007.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n.1, p. 27-55, jan./fev., 2006.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VICENTIN, F. O.; PASSADOR, J. L. Análise institucional: um estudo dos programas de pós-graduação stricto sensu da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., 2008, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/evento.php> Acesso em: 25 maio 2009.

WACQUANT, L.J.D. Toward a social praxeology: the structure and logic of Bourdieu's sociology. In: Bourdieu, P.; Wacquant, L.J.D. (Eds.). **An invitation to reflexive sociology**. Chicago: Chicago University Press, 1992.

WEICK, K. E. **A psicologia social da organização**. São Paulo: USP, 1973.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. California: Sage Publications, 1995.

WHITTINGTON, R. Estratégia após o modernismo: recuperando a prática. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo. v. 44, n.4, pp. 44-53, out./dez. 2004.

WHITTINGTON, R. Completing the practice turn in strategy research. **Organization Studies**, v. 27, n. 5, p. 613-634, 2006.

WILSON, D. ; JARZABKOWSKI, P. Pensando e agindo estrategicamente: novos desafios para a análise estratégica. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo. v. 44, n. 4, p. 11-20, out./dez. 2004.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

SOBRE A PRIMEIRA QUESTÃO DE PESQUISA:

- 1) Quais são as universidades brasileiras que mais se destacam no campo das Ciências Jurídicas? Por quê?
- 2) Na sua percepção, dentro do campo das Ciências Jurídicas, existem subáreas que tenham mais prestígio ou reconhecimento do que outras? Que subáreas são essas? Porque tem reconhecimento?
- 3) Que tipo de relações são estabelecidas entre instituições e grupos de pesquisadores do campo das Ciências Jurídicas?
- 4) Quais características e/ou condições precisa reunir um pesquisador para obter reconhecimento e/ou prestígio no campo das Ciências Jurídicas?

SOBRE A SEGUNDA QUESTÃO DE PESQUISA:

- 5) Quais das atividades desempenhadas por você podem ser consideradas estratégicas para sustentar a qualidade de um programa de pós-graduação em Direito que tenha alcançado um padrão de excelência?
(processo seletivo de alunos e participantes dos núcleos de pesquisa, publicações e escolha de veículos para publicações, organização e participação em eventos, iniciativas na formulação de convênios nacionais e internacionais, redes de contato, etc.)
- 6) Quais as atividades, realizadas coletivamente por dois ou mais atores, você considera relevantes para sustentar a qualidade de um programa de pós-graduação em Direito que tenha atingido padrões de excelência?
- 7) Na sua percepção, como ocorrem essas práticas coletivas? Você poderia descrevê-las?
- 8) Em que extensão essas iniciativas são orientadas por um plano formal?

SOBRE A TERCEIRA QUESTÃO DE PESQUISA:

- 9) Na sua percepção, qual o discurso utilizado pelo campo das ciências jurídicas para legitimar a sua estrutura de poder?
- 10) Qual o discurso que você utiliza para justificar suas práticas e as decisões que toma?

**ANEXO A – RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO TRIENAL DA ÁREA DO
DIREITO**

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO

2007-2009

TRIENAL 2010

IDENTIFICAÇÃO

ÁREA DE AVALIAÇÃO: DIREITO

COORDENADOR DE ÁREA: GILBERTO BERCOVICI

COORDENADOR-ADJUNTO DE ÁREA: GUSTAVO FERREIRA SANTOS

I. APRESENTAÇÃO DA AVALIAÇÃO REALIZADA NA ÁREA CONSIDERAÇÕES GERAIS

1. A Área de Direito, durante o triênio 2007-2009, foi Coordenada pelo Prof. Dr. Gilberto Bercovici, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP), em conjunto com o Prof. Dr. Gustavo Ferreira Santos, da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na condição de Coordenador Adjunto.
2. O triênio 2007-2009 pode ser caracterizado como um importante passo na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em Direito do País. Principal referência objetiva desta afirmação foi, no triênio, o qualitativo crescimento da Área, além da profunda reestruturação nos instrumentos de avaliação e referência de publicação em periódicos acadêmicos. As visitas sistemáticas do Coordenador/Coordenador Adjunto, ou dos demais integrantes do Comitê de Área, a praticamente todos os Programas inseridos no sistema também foram importantes meios de verificação das dificuldades e dos progressos da Área. Adicione-se a esta compreensão, os inúmeros encontros que a Coordenação da Área realizou, bem como reuniões sobre os critérios para cursos novos, a ficha de avaliação, as discussões sobre o *Qualis* e a classificação de livros, entre outros temas de relevância para a avaliação da Área, levados a cabo em encontros acadêmicos ou em reuniões específicas. O assessoramento e presença constantes do Comitê da Área foram decisivos nesta evolução com qualidade da Área, de forma também a permitir uma visão mais acurada sobre as especificidades dos vários Programas.
3. A Área de Direito caracteriza-se pelo forte envolvimento de seus corpos docente e discente em agendas políticas e sociais, seja na perspectiva local, regional e nacional, e, para parte significativa da Área, internacional. Deste modo, grande parte das pesquisas, publicações e produção de

dissertações e teses enfrentam tais debates. Nos últimos dez anos tem sido evidente, por exemplo, a ampliação de discussões (na forma de projetos de pesquisa executados; dissertações e teses defendidas; e publicações de artigos, capítulos de livro e de livros, sem prejuízo de outras formas de publicações e participação) sobre a Constituição Federal e a efetivação dos direitos e garantias fundamentais, separação dos poderes, interpretação constitucional e papel do Supremo Tribunal Federal, políticas públicas, democracia e poder econômico e novas formas de compreensão dos institutos tradicionais do direito privado. Por outro lado, num diálogo permanente com os problemas do concreto, a dedicação da Área também se destaca pela preocupação intelectual com temas como o processo civil, a organização judiciária, as relações burocráticas do Poder Judiciário e a comparação e interação do sistema jurídico nacional com distintas experiências estrangeiras.

4. Do âmbito desta ocupação da Área decorre a especificidade dos veículos de publicações mais recorrentes. Esta razão explica a profusão de artigos em periódicos e capítulos de livros, bastante valorizados e que se tornaram fonte de referência para a reflexão da Área, bem como os trabalhos monográficos, de maior fôlego. É de se ressaltar que mencionada particularidade não diz respeito apenas à Área do Direito brasileira. Percebe-se que intelectuais do Direito de vários outros países recorrem às publicações em obras monográficas e obras coletivas – conjuntos de capítulos/ensaios sobre determinada temática reunidos em coletâneas. Conseqüentemente, não teria a Área como se afastar desta forma de produção científica da quase totalidade de seus pares e deixar de considerar, nesta avaliação, referida forma particular da atividade científica.

5. Outra peculiaridade da Área de Direito merece ser expressada, embora, acredita-se, seja tal elemento comum a quase todas as diversas áreas do conhecimento no Brasil. Trata-se da heterogeneidade dos programas em virtude de sua localização cultural, econômica e geográfica. A Área assimilou há bastante tempo estas distinções, e assim procurou conduzir sua compreensão sobre as objetivas necessidades e sucessos dos programas, a depender também de sua localização geográfica. Ainda que se tenha constatado o crescimento da Área, não se pode deixar de reconhecer a deficiência – a conviver com a necessidade – da presença de programas no Centro-Oeste, Nordeste e Norte do país. São regiões que contam apenas com 7 (sete) doutorados em Direito e 12 (doze) mestrados, e com 6 (seis) Estados da Federação sem pós-graduação *stricto sensu* em Direito no ano de 2010. Se, por um lado, este quadro não pode se converter em razão legitimadora de aplicação diferenciada de critérios para cursos novos, por outro, reclama uma imediata ação da Área de Direito – e da própria CAPES – no sentido de atenção à heterogeneidade e superação dos desafios, com reconhecimento destas particularidades.

6. Por fim, acredita-se que os esforços realizados foram consideráveis para a Área, reconhecendo-

se, porém, que ainda há diversas tarefas a serem implementadas, representando a expansão com qualidade da Área a mais significativa delas. A necessidade de bons professores, devidamente titulados com mestrado e doutorado, em razão do grande número de cursos de graduação em Direito existente em todo o país, não pode ser motivo para que a Área do Direito abdique ou flexibilize os critérios e exigências formulados pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação. Talvez o maior desafio da Área seja evitar que uma necessária ampliação ocorra de forma descontrolada e sem fundamento, como o que, infelizmente, ocorreu durante anos com os cursos de graduação em Direito no Brasil. Este é um dos motivos que fundamentam o fortalecimento da Área nos estratos superiores, consolidando as experiências bem sucedidas e visando preparar estes programas para um maior e melhor protagonismo na formação de bons quadros para o país como um todo.

7. Especial atenção deve ser dedicada aos impedimentos da parte dos membros do Comitê. Tais impedimentos obedeceram às regras aplicáveis ao caso, no sentido de que Membros do Comitê não participaram da discussão e votação de seus Programas ou de Programas em que se julgaram impedidos.

8. A Comissão Responsável pela Avaliação Trienal 2010 – Área de Direito, teve a seguinte composição:

GILBERTO BERCOVICI - USP - Coordenador da Área;

GUSTAVO FERREIRA SANTOS - UFPE - Coordenador Adjunto da Área;

AIRTON LISLE CERQUEIRA LEITE SEELAENDER - UFSC – Consultor;

ANDREAS JOACHIM KRELL - UFAL – Consultor;

CARLOS EDISON DO RÊGO MONTEIRO FILHO - UERJ – Consultor;

CLAUDIA ROSANE ROESLER - UnB – Consultora;

CLÁUDIO PEREIRA DE SOUZA NETO - UGF/UFF – Consultor;

EDUARDO CARLOS BIANCA BITTAR - USP – Consultor;

EDUARDO RAMALHO RABENHORST - UFPB (J.P.) – Consultor;

FELIPE CHIARELLO DE SOUZA PINTO - UPM - Consultor

FERNANDO ANTONIO DE CARVALHO DANTAS - UEA – Consultor;

FRANCISCO LUCIANO LIMA RODRIGUES - UNIFOR – Consultor;

GISELE GUIMARAES CITTADINO - PUC/RIO – Consultora;

INGO WOLFGANG SARLET - PUC/RS – Consultor;

JOSÉ ADÉRCIO LEITE SAMPAIO - PUC/MG – Consultor;

JOSE AUGUSTO FONTOURA COSTA - USP – Consultor;

JOSÉ FRANCISCO SIQUEIRA NETO - UPM – Consultor;

KATYA KOZICKI - PUC/PR – Consultora;
LENIO LUIZ STRECK - UNISINOS – Consultor;
LUIZ EDSON FACHIN - UFPR – Consultor;
MARCELO DIAS VARELLA - UniCEUB – Consultor;
MARTONIO MONT'ALVERNE BARRETO LIMA - UNIFOR – Consultor;
RICARDO MARCELO FONSECA - UFPR – Consultor.

II. CONSIDERAÇÕES DA ÁREA SOBRE O USO DA “FICHA DE AVALIAÇÃO”

A avaliação foi realizada com o uso do modelo de Ficha de Avaliação aprovado pelo CTC-ES, com a aplicação dos critérios definidos pela Área, em cada item e quesito, no Documento de Área. A Comissão de Avaliação definiu um conjunto de elementos que seriam considerados para a classificação dos dados, em cada item.

A Área atribuiu, em seu Documento, peso 20 ao quesito “Corpo Docente”, peso 30 ao quesito “Corpo Discente, Teses e Dissertações”, peso 40 ao quesito “Produção Intelectual” e peso 10 ao quesito “Inserção Social”. O quesito “Proposta do Programa” não contribui com a nota final dos programas, como definido pelo CTC-ES.

A opção da Área pelo peso 40 ao quesito “Produção Intelectual” e conseqüente atribuição do peso 30 ao quesito “Corpo Discente, Teses e Dissertações” deveu-se ao entendimento de que os dados informados à CAPES pelos programas permite, mais claramente, visualizar os elementos que compõem os itens sobre produção intelectual. Ainda é necessário um acúmulo de discussão e reflexão sobre a dimensão Corpo Discente que permitam traduzir em conceitos, de forma mais segura, as atividades desenvolvidas pelos programas de pós-graduação.

A Área entendeu que, apesar da relevância da avaliação do impacto social dos programas, ainda são poucos os parâmetros delimitados nesse campo, optando por atribuir peso 10 ao quesito “inserção social”. Essa opção valorizou o quesito “Corpo Docente”, em relação ao qual há mais tradição de avaliação, ao qual foi atribuído peso 20.

III. CONSIDERAÇÕES DA ÁREA SOBRE :
- PERIÓDICOS (COLETA ANO BASE-2009) QUE NÃO CONSTAM NO ATUAL “WEB- QUALIS” DA ÁREA
- QUALIS ARTÍSTICO (para as áreas pertinentes)
- ROTEIRO DE CLASSIFICAÇÃO DE LIVROS (para as áreas pertinentes)

Informações sobre as Revistas (Coleta 2009) que não constam no atual “Web-Qualis” da área

O Comitê de Área do Direito recebeu uma lista de aproximadamente 240 periódicos que figuravam no ano de 2009 como "sem classificação" (NC). Em julho de 2010, todos os periódicos foram classificados pela Comissão Qualis Periódicos e uma lista atualizada foi enviada a todos os membros da Comissão de Avaliação. Os membros da Comissão verificaram durante a semana de avaliação (09 a 13 de agosto de 2010) se cada curso tinha artigos publicados em periódicos em 2009 que figuravam como NC e, neste caso, consultavam a nova tabela de classificação. Caso o programa tivesse alguma publicação em periódico classificado em estrato merecedor de pontuação, a pontuação do Programa era atualizada.

Roteiro de Classificação de Livros

A classificação dos livros foi realizada em três etapas. No primeiro momento a Área estabeleceu critérios para a classificação de livros, coletâneas e capítulos de livros. A pontuação dos livros e capítulos foi realizada em função da inserção e da coerência da produção dentro das linhas de pesquisa e áreas de concentração dos programas. Atribuiu-se a pontuação L1 a L4, com variação entre 100 e 32 pontos para livros e entre 32 e 4 pontos para capítulos de livros. Desta forma, a Área pôde realizar a avaliação da sua efetiva produção científica, diretamente decorrente da pesquisa realizada pelos programas.

Os critérios de classificação ficaram assim construídos:

LIVROS

L4 - Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a

determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. As obras devem apresentar necessariamente: relevância, caráter inovador, potencial de impacto, esforço autoral e alcance teórico; organicidade, introdução/capítulo introdutório ou apresentação que demonstre a organicidade da obra; distribuição/circulação; qualidade da edição; e editora com conselho editorial. Obra acadêmico-didática ou de revisão de literatura com relevância, caráter inovador, potencial de impacto, organicidade, recorte autoral e abordagem aprofundada, alicerçada em trajetória de pesquisa nas áreas de conhecimento. São atributos que valorizam a obra: financiamento da pesquisa, obra com até 3 autores, co-autoria com pesquisadores estrangeiros, pertencimento a coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais), prefácio e/ou apresentação de outro pesquisador, informação sobre o(s) autore(s) e prêmios.

L3 - Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. As obras devem apresentar: relevância, caráter inovador, potencial de impacto, organicidade, distribuição/circulação e qualidade da edição. São atributos que valorizam a obra: institucionalização da pesquisa no Programa, introdução/capítulo introdutório ou apresentação que demonstre a organicidade da obra, obra com até 3 autores, editora com conselho editorial e coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais).

L2 - Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. As obras devem apresentar organicidade. Obra acadêmico-didática ou de revisão de literatura, tomando como referência pesquisas e estudos na área educacional, que apresente organicidade. São atributos que valorizam a obra: ter até 3 autores, distribuição/circulação, qualidade da edição, editora com conselho editorial e coleções, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.

L1 - Obra com abordagem menos orgânica e pouca argumentação conceitual. Não há exigência de ampla distribuição nacional.

COLETÂNEAS E DICIONÁRIOS

L4 - Coletânea com textos muito bem articulados cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente à determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. Devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. Necessariamente, produto de convênios, de redes nacionais ou internacionais ou de pesquisa financiada. São atributos que valorizam a obra: participação discente, presença de autores e organizadores estrangeiros, ampla distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.

L3 - Coletânea com textos articulados cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. Devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. Resulta de pesquisa institucional de grupos de pesquisa de um ou mais programas ou da consolidação de trajetórias de pesquisas dos autores. Coletânea com textos muito bem articulados cuja natureza é revisão ou discussão de literatura, obra didática com revisão crítica da literatura sobre um tema, e biografia comentada ou apresentação da obra de um autor, com seleção de textos e discussão crítica. Devem apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. São atributos que valorizam a obra: participação discente, autores e organizadores estrangeiros, distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.

L2 - Coletânea com textos com menor articulação cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. Coletânea com textos articulados cuja natureza é revisão ou discussão de literatura, obra didática com revisão crítica da literatura sobre um tema, e biografia comentada ou apresentação da obra de um autor, com seleção de textos e discussão crítica. São atributos que valorizam a obra: participação discente, autores e organizadores estrangeiros, distribuição/circulação, qualidade da edição.

L1 - Coletânea com textos pouco articulados, mas que demonstrem vinculação à pesquisa

desenvolvida na instituição.

OBSERVAÇÕES

Um cuidado importante foi tomado pela Área para não sobrevalorizar as publicações em forma de coletânea, ao estabelecer que a soma dos capítulos de uma mesma coletânea não pode ultrapassar o valor do livro do mesmo estrato para um mesmo Programa. Do mesmo modo, só foram contabilizados dois capítulos de um mesmo autor em cada coletânea.

A Área enfatiza que não existe qualquer relação entre as classificações de periódicos e livros descritas nas tabelas acima e, portanto, não existe qualquer correspondência ou equivalência entre as pontuações das mesmas.

	Capítulo	Verbetes	Livro
L4	32	32	100
L3	24	16	72
L2	14	6	52
L1	4	2	12
LNC	Livro não classificado, sem valor		

SEGUNDA E TERCEIRA ETAPAS DA CLASSIFICAÇÃO

Em seguida, no segundo momento, de março a maio de 2010, a Comissão de Classificação de Livros classificou as obras existentes nos cadernos de indicadores de 2007 e 2008 e no material referente a 2009, fornecido pela CAPES. Todos os livros e capítulos foram classificados, o que somou **cerca de 10.200 (dez mil e duzentos) títulos**, para todos os programas da Área do Direito.

Em um terceiro momento, em maio de 2010, com a colaboração do CA INTER, o sistema criado pelo EGC/UFSC foi aberto à Área de Direito e os programas foram estimulados a incluírem os seus dados dentro do novo sistema, o que foi realizado por praticamente todos. Novamente, as obras foram analisadas por uma Comissão de Avaliação, conferindo-se o limite de capítulos de livro de um mesmo programa por livro e por autor. Parcela importante da produção dos programas foi glosada nesta fase da classificação justamente por desatender a um ou outro critério. A pontuação da Classificação de Livros foi atualizada de acordo com essa última triagem, o que permitiu que se considerasse de modo ainda mais preciso as informações prestadas pelos programas.

OUTRAS OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

A partir de uma recomendação da CAPES, para o triênio 2007-2009, houve uma revisão profunda e rigorosa do Qualis de todos os periódicos nacionais e estrangeiros classificados no Sistema em 3 níveis. Todos os periódicos A1 e A2 foram reclassificados para B2. Todos os B1 em B4. Todos os B2 e outros em B5. Esta regra foi válida para os anos 2007 e 2008. Durante este período, por recomendação da CAPES, a Área passou a adotar critérios idênticos aos dos indexadores internacionais, com o indicativo da inclusão de todos os periódicos no *Scielo* e em outros indexadores deste mesmo padrão. Assim, a partir de 2009, apenas os periódicos com "*double blind review*" passaram a ser considerados pela Área. A classificação dos periódicos foi realizada com base em critérios de endogenia do Conselho Editorial, da autoria dos artigos e dos pareceristas *ad hoc*, auferidos por Unidade da Federação. Vale ressaltar que a participação dos periódicos classificados nos estratos superiores de avaliação representa uma pequena percentagem, menos que 3% do total dos periódicos da área; e no estrato B1 apenas 6% do total, quase todos periódicos estrangeiros. A alteração na composição dos estratos foi muito significativa e observa-se um grande esforço de adaptação dos editores de periódicos e dos programas de pós-graduação, que deve render seus melhores frutos no próximo triênio.

O novo sistema inverte a tradicional lógica de avaliação de publicações na Área do Direito. Até então, privilegiavam-se revistas dos próprios programas, marcadas por forte endogenia. Havia mais de 1.400 periódicos registrados no Sistema WebQualis e todos pontuavam. Com a adoção de critérios de exogenia e dupla avaliação cega por pares e não-atribuição de pontos aos periódicos do estrato C (que não atingem os critérios), mais de 1000 (mil) periódicos ficaram sem pontuação e a Área passou a valorizar um número restrito de periódicos que atendem aos requisitos de indexação internacional. Houve também um movimento dos editores para indexarem suas revistas e publicarem números em outros idiomas. No entanto, como se trata de uma fase de transição, a proporção relativa dos periódicos mais bem pontuados foi baixa (menos do que 10% entre B1 e A2), o que dificulta comparações com as demais Áreas.

Importa ressaltar que a Área do Direito guarda especificidades em relação às suas publicações. A maioria dos temas se refere à discussão de problemas nacionais, exceto em relação a algumas disciplinas gerais, como Teoria do Direito, Filosofia do Direito, Direito Internacional, Teoria do Estado, Direito Comparado ou Antropologia Jurídica. O mesmo problema pode ser notado em diferentes países que enfrentam avaliações similares, como no caso da *Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur* (AERES), na França.

Outra especificidade é a importância que os livros têm como principal veículo de informação da

Área. Em pesquisa realizada pelos membros da Comissão no "Portal Domínio Público", a partir de 165 (cento e sessenta e cinco) dissertações e teses de praticamente todos os programas do país, nota-se que os periódicos representam apenas 16% das fontes bibliográficas consultadas. Os livros e capítulos de livros, por sua vez, totalizam 64% das fontes de consulta.

O resultado final da produção em periódicos representa adequadamente esta realidade. Os pontos atribuídos a publicações em periódicos representaram 27% do total (88.670 pontos), enquanto que os livros, capítulos de livros e coletâneas representaram exatamente 64% do conjunto (242.488 pontos), de forma bastante similar aos dados apurados na pesquisa antes referida. Isso nos leva a concluir que houve boa calibragem na distribuição de pontos entre o tradicional sistema Qualis para classificação de periódicos e a distribuição de pontos pelo sistema de avaliação de livros e capítulos de livros.

IV. FICHA DE AVALIAÇÃO														
IV.1 - PROGRAMAS ACADÊMICOS														
PROPOSTA DO PROGRAMA														
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação												
<p>1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.</p> <p>MUITO BOM o curso que demonstrar (1) articulação e coerência entre disciplinas, projetos de pesquisa, linhas de pesquisa e áreas de concentração; (2) consistência entre as linhas de pesquisa, que devem manter organicidade entre si e uma forte ligação com a área de concentração; (3) relevância da temática das disciplinas, dos projetos de pesquisa, das linhas de pesquisa e das áreas de concentração, evitando repetição dos tradicionais “ramos” do Direito, que desconsidera qualquer problematização ou especificação crítica e (4) atualização e relevância dos programas e bibliografias das disciplinas;(5) adequação dos títulos das disciplinas com suas ementas. Nos cursos com duas áreas de concentração, é imprescindível que haja pontos de contato que unam as áreas de concentração. Nos cursos com três ou mais áreas de concentração a proximidade entre áreas de concentração não é fator determinante para o conceito. .Em todas hipóteses devem ser observados os números mínimos de docentes por área de concentração e a consistência interna de cada área de concentração.</p> <p>BOM o curso que demonstrar as características 1 e 2 indicadas para o conceito Muito Bom e duas das três outras características;</p> <p>REGULAR o curso que demonstrar as características 1 e 2 indicadas para o conceito Muito Bom e uma das três outras características;</p> <p>FRACO o curso que demonstrar a característica 1 indicada para o conceito Muito Bom, não apresentando outras características.</p> <p>DEFICIENTE o curso que não atender o requisito para o conceito FRACO</p>	50	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>10</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	26	B	22	R	10	F	5	D	2
Nota	Nº de Programas													
MB	26													
B	22													
R	10													
F	5													
D	2													
<p>1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.</p> <p>MUITO BOM o curso que demonstrar, na descrição da proposta do curso ou em outras informações apresentadas, que mantém um planejamento de sua atuação, projetando perspectivas, em especial no que se trata de cooperação com outros programas, produção intelectual e internacionalização de sua atuação;</p> <p>BOM o curso que demonstrar, na descrição da proposta do curso ou em outras informações apresentadas, que mantém um planejamento de sua atuação, projetando perspectivas, em especial no que se trata de cooperação com outros programas e produção intelectual;</p> <p>REGULAR o curso que demonstrar, na descrição da proposta do curso ou em outras informações apresentadas, preocupação com planejamento de sua atuação;</p> <p>FRACO o curso que demonstrar pouco planejamento de sua atuação.</p> <p>DEFICIENTE o curso que não atender o requisito para o conceito FRACO.</p>	20	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	19	B	19	R	18	F	6	D	3
Nota	Nº de Programas													
MB	19													
B	19													
R	18													
F	6													
D	3													
<p>1.3. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.</p> <p>MUITO BOM o Programa de Pós-Graduação que demonstrar manter adequadamente à proposta do Programa (1) salas de aula, (2) salas para docentes, que possibilitem o desenvolvimento de pesquisa e orientação, (3) sala para discentes, (4) computadores com acesso a bases on-line de dados e (5) biblioteca com acervo de livros nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos e assinaturas de periódicos nas áreas de concentração do Programa;</p> <p>BOM o Programa de Pós-Graduação que demonstrar manter (1) salas de aula, (2) salas para docentes, que possibilitem o desenvolvimento de pesquisa e orientação, (3) sala para discentes, (4) computadores com acesso a bases on-line de dados e (5) biblioteca com acervo de livros nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos e assinaturas de periódicos nas áreas de concentração do Programa, mas que a Comissão considere um dos elementos inadequado à proposta do Programa;</p> <p>REGULAR o Programa de Pós-Graduação que demonstrar manter (1) salas de aula,</p>	30	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>24</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	24	B	17	R	17	F	5	D	0
Nota	Nº de Programas													
MB	24													
B	17													
R	17													
F	5													
D	0													

<p>(2) salas para docentes, que possibilitem o desenvolvimento de pesquisa e orientação, (3) sala para discentes, (4) computadores com acesso a bases on-line de dados e (5) biblioteca com acervo de livros nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos e assinaturas de periódicos nas áreas de concentração do Programa, mas que a Comissão considere dois dos elementos inadequados à proposta do Programa;</p> <p>FRACO o Programa de Pós-Graduação que demonstrar manter (1) salas de aula, (2) salas para docentes, que possibilitem o desenvolvimento de pesquisa e orientação, (3) sala para discentes, (4) computadores com acesso a bases on-line de dados e (5) biblioteca com acervo de livros nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos e assinaturas de periódicos nas áreas de concentração do Programa, mas que a Comissão considere três dos elementos inadequados à proposta do Programa.</p> <p>DEFICIENTE o Programa de Pós-Graduação que não atender aos requisitos do conceito FRACO.</p>														
CORPO DOCENTE														
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação												
<p>2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.</p> <p>MUITO BOM o Programa de Pós-Graduação no qual (1) pelo menos 70% do corpo docente permanente tenha formação em área adequada à proposta do Programa, (2) pelo menos 70% do corpo docente permanente tenha mais de dois anos de doutoramento, aumentando a exigência para quatro anos quando o Programa tiver curso de Doutorado, (3) pelo menos 50% do corpo docente permanente mantenha atividades com outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros;</p> <p>BOM o Programa de Pós-Graduação no qual (1) pelo menos 60% do corpo docente permanente tenha formação em área adequada à proposta do Programa, (2) pelo menos 60% do corpo docente permanente tenha mais de dois anos de doutoramento, aumentando a exigência para quatro anos quando o Programa tiver curso de Doutorado, (3) pelo menos 40% do corpo docente mantenha atividades com outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros;</p> <p>REGULAR o Programa de Pós-Graduação no qual (1) pelo menos 50% do corpo docente permanente tenha formação em área adequada à proposta do Programa, (2) pelo menos 50% do corpo docente permanente tenha mais de dois anos de doutoramento, aumentando a exigência para quatro anos quando o Programa tiver curso de Doutorado, (3) pelo menos 30% do corpo docente permanente mantenha atividades com outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros;</p> <p>FRACO Programa de Pós-Graduação no qual são verificados apenas dois dos elementos exigidos para o conceito REGULAR;</p> <p>DEFICIENTE Programa de Pós-Graduação no qual não são verificados nem os elementos exigidos para o conceito FRACO.</p>	25	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1" data-bbox="1284 884 1500 1093"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>29</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>12</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	29	B	18	R	12	F	2	D	4
Nota	Nº de Programas													
MB	29													
B	18													
R	12													
F	2													
D	4													
<p>2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa</p> <p>MUITO BOM o curso no qual (1) pelo menos 70% das disciplinas são oferecidas pelo corpo docente permanente e (2) pelo menos 90% do corpo docente permanente oferece disciplinas, orienta e desenvolve pesquisa;</p> <p>BOM o curso no qual (1) pelo menos 60% das disciplinas são oferecidas pelo corpo docente permanente e (2) pelo menos 80% do corpo docente permanente oferece disciplinas, orienta e desenvolve pesquisa;</p> <p>REGULAR o curso no qual (1) pelo menos 50% das disciplinas são oferecidas pelo corpo docente permanente e (2) pelo menos 70% do corpo docente permanente oferece disciplinas, orienta e desenvolve pesquisa;</p> <p>FRACO o curso no qual (1) pelo menos 40% das disciplinas são oferecidas pelo corpo docente permanente e (2) no qual pelo menos 50% do corpo docente permanente oferece disciplinas, orienta e desenvolve pesquisa;</p> <p>DEFICIENTE o curso no qual (1) menos de 40% das disciplinas são oferecidas pelo</p>	30	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1" data-bbox="1284 1727 1500 1935"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	30	B	18	R	8	F	5	D	4
Nota	Nº de Programas													
MB	30													
B	18													
R	8													
F	5													
D	4													

corpo docente permanente e (2) no qual menos de 50% do corpo																
<p>2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.</p> <p>MUITO BOM o curso no qual os 20% de docentes com maior carga horária em disciplinas não tenha assumido mais de 30% da carga horária total no período;</p> <p>BOM o curso no qual os 20% de docentes com maior carga horária em disciplinas não tenha assumido mais de 35% da carga horária total no período;</p> <p>REGULAR o curso no qual os 20% de docentes com maior carga horária em disciplinas não tenha assumido mais de 40% da carga horária total no período;</p> <p>FRACO o curso no qual os 20% de docentes com maior carga horária em disciplinas não tenha assumido mais de 45% da carga horária total no período;</p> <p>DEFICIENTE o curso que tenha desempenho inferior ao definido para o conceito Fraco.</p>	30	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>26</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	26	B	17	R	13	F	5	D	4		
Nota	Nº de Programas															
MB	26															
B	17															
R	13															
F	5															
D	4															
<p>2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.</p> <p>MUITO BOM o curso no qual mais de 80% dos docentes permanentes ofereceu disciplinas na graduação, orientou iniciação científica ou orientou monografia, em cada ano do triênio, de forma coerente com a proposta do programa;</p> <p>BOM o curso no qual mais de 70% dos docentes permanentes ofereceu disciplinas na graduação, orientou iniciação científica ou orientou monografia, em cada ano do triênio, de forma coerente com a proposta do programa;</p> <p>REGULAR O curso no qual mais de 60% dos docentes permanentes ofereceu disciplinas na graduação, orientou iniciação científica ou orientou monografia, em cada ano do triênio, de forma coerente com a proposta do programa;</p> <p>FRACO O curso no qual mais de 50% dos docentes permanentes ofereceu disciplinas na graduação, orientou iniciação científica ou orientou monografia, em cada ano do triênio, de forma coerente com a proposta do programa;</p> <p>DEFICIENTE o curso com participação docente na graduação menor do que o exigido para o conceito FRACO.</p> <p>Observação: O tempo de dedicação do docente ao programa não pode ser prejudicado por excesso de horas na graduação</p>	15	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>NA</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	18	B	16	R	17	F	5	D	8	NA	1
Nota	Nº de Programas															
MB	18															
B	16															
R	17															
F	5															
D	8															
NA	1															
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES																
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação														
<p>3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.</p> <p>MUITO BOM o Programa de Pós-Graduação no qual forem titulados de 80% a 100% dos matriculados no período (ano-base), mantida a relação 1 por até 6 alunos.</p> <p>BOM o Programa de Pós-Graduação no qual forem titulados de 70% a 80% dos matriculados no período (ano-base), mantida a relação 1 por até 6 alunos.</p> <p>REGULAR o Programa de Pós-Graduação no qual forem titulados de 60% a 70% dos matriculados no período (ano-base), mantida a relação 1 por até 6 alunos.</p> <p>FRACO o Programa de Pós-Graduação no qual forem titulados de 50% a 60% dos matriculados no período (ano-base), mantida a relação 1 por até 6 alunos.</p> <p>DEFICIENTE o Programa de Pós-Graduação no qual forem titulados menos de 50% dos matriculados no período (ano-base), mantida a relação 1 por até 6 alunos.</p>	30	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>36</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>NA</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	36	B	11	R	8	F	4	D	1	NA	5
Nota	Nº de Programas															
MB	36															
B	11															
R	8															
F	4															
D	1															
NA	5															
<p>3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.</p> <p>MUITO BOM o curso com até 6 orientações de dissertações/teses por docente permanente. Ao final do ano-base, entre 80 e 100% do corpo discente matriculado</p>	20	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p>														

<p>encontra-se com orientação definida, sem excessos de concentrações em alguns docentes.</p> <p>BOM o curso com entre 6,1 e 7,5 orientações de dissertações/teses por docente permanente, considerando-se o total de matriculados ao final do ano-base. Ao final do ano-base, entre 70 e 80% do corpo discente matriculado encontra-se com orientação definida, sem excessos de concentrações em alguns docentes.</p> <p>REGULAR o curso com entre 7,6 e 9 orientações de dissertações por docente permanente, considerando-se o total de matriculados ao final do ano-base. Ao final do ano-base, entre de 60 e 70% do corpo discente matriculado encontra-se com orientação definida, sem excessos de concentrações em alguns docentes..</p> <p>FRACO o curso com entre 9,1 e 10,5 orientações de dissertações por docente permanente, considerando-se o total de matriculados ao final do ano-base. Ao final do ano-base, entre de 50 e 60% do corpo discente matriculado encontra-se com orientação definida, sem excessos de concentrações em alguns docentes..</p> <p>DEFICIENTE o curso com mais de 10 orientações de dissertações por docente permanente, considerando-se o total de matriculados ao final do ano-base. Ao final do ano-base, menos de 50% do corpo discente matriculado encontra-se com orientação definida.</p>		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>21</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>16</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>NA</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	21	B	17	R	16	F	7	D	2	NA	2
Nota	Nº de Programas															
MB	21															
B	17															
R	16															
F	7															
D	2															
NA	2															
<p>3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área</p> <p>Além da avaliação dos trabalhos e sua coerência com as linhas de pesquisa do programa, em relação à participação dos discentes nas publicações totais do programa, no triênio:</p> <p>MUITO BOM – O curso no qual a produção intelectual discente representou pelo menos 30% da produção intelectual total do programa;</p> <p>BOM - O curso no qual a produção intelectual discente representou pelo menos 25% da produção intelectual total do programa;</p> <p>Regular - O curso no qual a produção intelectual discente representou pelo menos 20% da produção intelectual total do programa;</p> <p>FRACO - O curso no qual a produção intelectual discente representou pelo menos 15% da produção intelectual total do programa;</p> <p>DEFICIENTE – O curso com desempenho inferior ao conceito Fraco.</p>	30	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>27</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>14</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>NA</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	27	B	8	R	14	D	4	F	9	NA	3
Nota	Nº de Programas															
MB	27															
B	8															
R	14															
D	4															
F	9															
NA	3															
<p>3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.</p> <p>MUITO BOM o Programa de Pós-Graduação com um tempo para a titulação de até 30 meses para o mestrado e 48 meses para o doutorado;</p> <p>BOM o Programa de Pós-Graduação com um tempo para a titulação de até 36 meses para o mestrado e até 52 meses para o doutorado;</p> <p>REGULAR o Programa de Pós-Graduação com um tempo para a titulação de até 42 meses para o mestrado e até 54 meses para o doutorado;</p> <p>FRACO o Programa de Pós-Graduação com um tempo para a titulação de até 48 meses para o mestrado e 56 meses para o doutorado;</p> <p>DEFICIENTE o Programa de Pós-Graduação com um tempo para a titulação de mais do que 48 meses para o mestrado e mais do que 56 meses para o doutorado</p>	20	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>32</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>17</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>NA</td> <td>7</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	32	B	17	R	7	D	1	F	1	NA	7
Nota	Nº de Programas															
MB	32															
B	17															
R	7															
D	1															
F	1															
NA	7															
PRODUÇÃO INTELECTUAL																
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação														
<p>4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.</p> <p>MUITO BOM, o Programa com o mínimo de 9 publicações qualificadas por docente permanente, desde que tenha obtido, no mínimo, 200 pontos por docente permanente;</p> <p>BOM, o Programa que tenha entre 8 e 8,99 publicações qualificadas por docente permanente, desde que tenha obtido, no mínimo, 150 por docente permanente;</p> <p>REGULAR, o Programa com o mínimo de 7 e 7,99 publicações qualificadas por docente permanente, desde que tenha obtido, no mínimo, 100 pontos por docente permanente;</p>	40	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>25</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	25										
Nota	Nº de Programas															
MB	25															

FRACO, o Programa com o mínimo de 6 a 6,99 publicações qualificadas por docente permanente, desde que tenha obtido, no mínimo, 50 pontos por docente permanente; DEFICIENTE, o Programa com desempenho inferior ao definido para o conceito Fraco.		<table border="1"> <tr><td>B</td><td>16</td></tr> <tr><td>R</td><td>8</td></tr> <tr><td>F</td><td>9</td></tr> <tr><td>D</td><td>7</td></tr> </table>	B	16	R	8	F	9	D	7						
B	16															
R	8															
F	9															
D	7															
<p>4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.</p> <p>MUITO BOM o Programa de Pós-Graduação no qual a produção qualificada do corpo docente permanente represente pelo menos 75 % da produção qualificada total do curso e que 75% do corpo docente permanente tenha alguma publicação qualificada no período, considerando-se a produção glosada pelo Comissão de Avaliação;</p> <p>BOM o Programa de Pós-Graduação no qual a produção qualificada do corpo docente permanente represente pelo menos 65 % da produção qualificada total do curso e que 65% do corpo docente permanente tenha alguma publicação qualificada no período considerando-se a produção glosada pelo Comissão de Avaliação;</p> <p>REGULAR o Programa de Pós-Graduação no qual a produção qualificada do corpo docente permanente represente pelo menos 55 % da produção qualificada total do curso e que 55% do corpo docente permanente tenha alguma publicação qualificada no período, considerando-se a produção glosada pelo Comissão de Avaliação;.</p> <p>FRACO o Programa de Pós-Graduação no qual a produção qualificada do corpo docente permanente represente pelo menos 45 % da produção qualificada total do curso e que 45% do corpo docente permanente tenha alguma publicação qualificada no período, considerando-se a produção glosada pelo Comissão de Avaliação;</p> <p>DEFICIENTE o Programa com desempenho abaixo do exigido para o conceito Fraco.</p>	30	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Nota</th><th>Nº de Programas</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>MB</td><td>19</td></tr> <tr><td>B</td><td>11</td></tr> <tr><td>R</td><td>19</td></tr> <tr><td>F</td><td>12</td></tr> <tr><td>D</td><td>4</td></tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	19	B	11	R	19	F	12	D	4		
Nota	Nº de Programas															
MB	19															
B	11															
R	19															
F	12															
D	4															
<p>4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.</p> <p>MUITO BOM o curso no qual a média de produções técnicas por docente permanente seja, no mínimo, 7.</p> <p>BOM o curso no qual a média de produções técnicas por docente permanente esteja entre 6 e 6,99;</p> <p>REGULAR o curso no qual a média de produções técnicas por docente permanente esteja entre 5 e 5,99;</p> <p>FRACO o curso no qual a média de produções técnicas por docente permanente esteja entre 4 e 4,99;</p> <p>DEFICIENTE o curso no qual a média de produções técnicas por docente permanente seja inferior a 4.</p>	30	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Nota</th><th>Nº de Programas</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>MB</td><td>22</td></tr> <tr><td>B</td><td>9</td></tr> <tr><td>R</td><td>11</td></tr> <tr><td>F</td><td>6</td></tr> <tr><td>D</td><td>17</td></tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	22	B	9	R	11	F	6	D	17		
Nota	Nº de Programas															
MB	22															
B	9															
R	11															
F	6															
D	17															
4.4. Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.	---															
INSERÇÃO SOCIAL																
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação														
<p>5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.</p> <p>MUITO BOM o Programa de Pós-Graduação que demonstrar: (1) formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade civil capazes de aprimorar a gestão pública e reduzir a dívida social; (2) produção de obras relevantes, de circulação nacional e/ou internacional; (3) realização de atividades de extensão, voltadas à concretização de interesses públicos ou sociais;.</p> <p>BOM o Programa de Pós-Graduação que demonstrar pelo menos duas, dentre as três ações exigidas para o conceito MUITO BOM;</p> <p>REGULAR o Programa de Pós-Graduação que demonstrar pelo menos uma, dentre as três ações exigidas para o conceito MUITO BOM;</p> <p>FRACO o Programa de Pós-Graduação que demonstrar algum impacto regional ou nacional, mesmo que não estejam presentes ações exigidas para o conceito MUITO BOM.</p> <p>DEFICIENTE Programa de Pós-Graduação que não demonstra impacto regional ou nacional.</p>	40	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1"> <thead> <tr><th>Nota</th><th>Nº de Programas</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>MB</td><td>19</td></tr> <tr><td>B</td><td>17</td></tr> <tr><td>R</td><td>17</td></tr> <tr><td>F</td><td>6</td></tr> <tr><td>D</td><td>5</td></tr> <tr><td>NA</td><td>1</td></tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	19	B	17	R	17	F	6	D	5	NA	1
Nota	Nº de Programas															
MB	19															
B	17															
R	17															
F	6															
D	5															
NA	1															

<p>5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.</p> <p>MUITO BOM o Programa de Pós-Graduação que mantenha intensa integração e cooperação com outros programas ou com outras instituições de pesquisa, com, pelo menos, cinco dentre as seguintes atividades: (1) projetos aprovados em grandes programas internacionais, que possibilitem a mobilidade docente e/ou estudantil; (2) projetos de cooperação entre os programas, financiados por organismos oficiais; (3) projetos desenvolvidos em parceria com instituições públicas ou com organismos privados; (4) realização de eventos em conjunto (simpósios, congressos, oficinas etc); (5) publicações conjuntas; (6) desenvolvimento de projetos de pesquisa conjuntos; (7) realização de cursos em parceria; (8) co-orientação de teses e dissertações; (9) mestrado ou doutorado interinstitucional;</p> <p>BOM o Programa de Pós-Graduação que mantenha intensa integração e cooperação com outros programas ou com outras instituições de pesquisa, com, pelo menos, quatro dentre as atividades citadas na definição do conceito Muito Bom;</p> <p>REGULAR o Programa de Pós-Graduação que mantenha integração e cooperação com outros programas ou com outras instituições de pesquisa, com, pelo menos, três dentre as atividades citadas na definição do conceito Muito Bom;</p> <p>FRACO o Programa de Pós-Graduação que mantenha integração e cooperação com outros programas ou com outras instituições de pesquisa, com, pelo menos, dentre as atividades citadas na definição do conceito Muito Bom;</p> <p>DEFICIENTE o Programa de Pós-Graduação que não atinja requisitos para o conceito FRACO</p>	30	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1" data-bbox="1278 477 1509 678"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>22</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>11</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>19</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>8</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>5</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	22	B	11	R	19	F	8	D	5
Nota	Nº de Programas													
MB	22													
B	11													
R	19													
F	8													
D	5													
<p>5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.</p> <p>MUITO BOM o Programa de Pós-Graduação que mantenha página atualizada na WEB, que contenha de forma clara, pelo menos, cinco dentre os seguintes elementos: (1) apresentação do programa, com seus objetivos, histórico, projetos de pesquisa, linhas de pesquisa e áreas de concentração; (2) informações sobre o corpo docente, com links para os respectivos currículos Lattes e para home pages dos docentes que as mantenham; (3) grade curricular, com o programa e a bibliografia das disciplinas oferecidas, com links para textos, quando estão disponibilizados na Web; (4) notícias sobre atividades (colóquios, seminários, conferências etc.) das quais participaram docentes do programa, sobre atividades em andamento no Programa e sobre atividades previstas; (5) informações sobre os processos seletivos dos cursos de pós-graduação do Programa; (6) dissertações e teses defendidas no Programa;</p> <p>BOM o Programa de Pós-Graduação que mantenha página atualizada na WEB, que contenha de forma clara, pelo menos, quatro dentre elementos indicados na definição do conceito Muito Bom;</p> <p>REGULAR o Programa de Pós-Graduação que mantenha página na WEB, mesmo com problemas de atualização, que contenha de forma clara, com, pelo menos, quatro dentre elementos indicados na definição do conceito Muito Bom;</p> <p>FRACO o Programa de Pós-Graduação que mantenha página na WEB, mesmo com problemas de atualização, que contenha de forma clara, pelo menos, três dentre elementos indicados na definição do conceito Muito Bom;</p> <p>DEFICIENTE o Programa que não mantenha página na WEB ou que mantenha mas não apresente as condições para receber outro conceito.</p>	30	<p>Neste item, assim ficou a distribuição, na área, de programas por conceitos:</p> <table border="1" data-bbox="1278 1137 1493 1339"> <thead> <tr> <th>Nota</th> <th>Nº de Programas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>MB</td> <td>29</td> </tr> <tr> <td>B</td> <td>18</td> </tr> <tr> <td>R</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>F</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>D</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Nota	Nº de Programas	MB	29	B	18	R	9	F	5	D	4
Nota	Nº de Programas													
MB	29													
B	18													
R	9													
F	5													
D	4													
ATRIBUIÇÃO DE NOTAS 6 OU 7														
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação												
As notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para os programas com doutorado, classificados como nota 5 na primeira etapa de realização da avaliação trienal, e que atendam necessária e obrigatoriamente duas condições: i) apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área, ii) tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área.		Foram indicados 6 cursos com nota 6.												
IV.2 - MESTRADOS PROFISSIONAIS														
PROPOSTA DO PROGRAMA														
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação												

1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Curso/Programa e da modalidade Mestrado Profissional.		
1.2 Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo demandas sociais, organizacionais ou profissionais.		
1.3 Infra-estrutura para ensino, pesquisa e extensão.		
1.4 Planejamento do Curso/Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e geração de inovação.		
1.5 Articulação do Curso/Programa de Mestrado Profissional com cursos acadêmicos do mesmo Programa de Pós-Graduação		
CORPO DOCENTE		
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1 Perfil do corpo docente, considerando experiência como profissional e/ou pesquisador, titulação e sua adequação à Proposta do Curso/Programa e à modalidade Mestrado Profissional.		
2.2 Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Curso/Programa.		
2.3 Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Curso/Programa.		
CORPO DISCENTE E TRABALHOS DE CONCLUSÃO		
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1 Quantidade de trabalhos de conclusão aprovados no período de avaliação e sua distribuição em relação ao corpo docente		
3.2 Qualidade dos Trabalhos de Conclusão e produção científica, técnica ou artística dos discentes e egressos		
3.3 Impacto dos Trabalhos de Conclusão e da atuação profissional do egresso		
PRODUÇÃO INTELLECTUAL E PROFISSIONAL DESTACADA		
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
4.1 Publicações do Curso/Programa por docente permanente		
4.2 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes		
4.3 Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.		
4.4 Vínculo entre Produção técnica e Publicações qualificadas do Curso/Programa.		
INSERÇÃO SOCIAL		
Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1 Impacto do Programa		
5.2 Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós- graduação		
5.3 Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Curso/Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico		
5.4 Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Curso/Programa		
5.5 Percepção dos impactos pelos egressos e/ou organizações/instituições beneficiadas		
5.6 Articulação do MP com outros Cursos /Programas ministrados pela Instituição na mesma área de atuação.		

V. CONTEXTUALIZAÇÃO, INDICADORES E REFERÊNCIAS DE INSERÇÃO INTERNACIONAL USADAS PARA ATRIBUIÇÃO DE NOTAS 6 e 7.

As notas 6 e 7 foram reservadas para aqueles programas que apresentaram indicadores de destaque em relação aos demais programas da Área e de internacionalização robusta, deixando de considerar, para tal fim, atuações e relacionamentos meramente episódicos.

Conforme determinação do CTC-ES, a progressão para a nota 6 foi considerada como sendo possível apenas para aqueles programas com doutorado classificados com nota 5 e que tenham atendido a duas condições: i) desempenho equivalente ao de centros internacionais de excelência na Área e ii) desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas nota 5 da Área.

Com efeito, a aplicação dos critérios não possibilitou a atribuição de nota máxima a nenhum dos programas da Área. Não obstante, houve consenso geral sobre a manutenção da nota 6 para os três programas já classificados neste grau, bem como a progressão de outros três programas, os quais demonstraram desempenho especialmente destacado e indícios consistentes e robustos de inserção internacional.

O destaque dos programas resultou da análise da produção, aplicando-se criteriosamente a classificação Qualis de periódicos e a avaliação dos livros e capítulos de livros publicados. Embora nem todos os programas indicados para nota 6 tenham, em todos os anos do triênio, publicações regulares em periódicos A, o volume das publicações é bastante significativo e a pontuação em periódicos com outras classificações foi claramente superior àquela de outros programas. Considerando que a classificação Qualis na Área necessita de refinamentos, entendeu-se que havia, em face dos outros indicadores, condições para a atribuição do devido grau.

Os programas que atingiram as condições para a nota 6, conforme consenso dos consultores, são líderes nacionais na Área, o que se observa não apenas na participação de projetos com outras instituições, tanto em observância do dever de solidariedade com o apoio do financiamento do PROCAD, quanto no desenvolvimento de projetos de pesquisa com instituições já bem ranqueadas. Do mesmo modo, é notável a nucleação que estes programas promovem em todas as regiões do Brasil, ressaltando o caráter nacional de seu impacto.

Os docentes destes programas, com elevada proporção de pós-doutores e livres-docentes, participam de conselhos editoriais, revisão de periódicos bem qualificados, trabalhos de editoração e eventos com impacto nacional e internacional. Além disso, observou-se a produção internacional em periódicos, livros, participação e organização de congressos e seminários ao longo do triênio,

constatando-se a continuidade de índices consistentes de inserção internacional.

Além disso, observou-se a existência de convênios efetivamente operativos, com intercâmbio de docentes e discentes, bem como a participação em projetos de pesquisa de abrangência internacional, muitos dos quais financiados. Há, também, considerável parcela de estudantes que se beneficiaram da realização de sanduíches em instituições estrangeiras, conveniadas ou não.

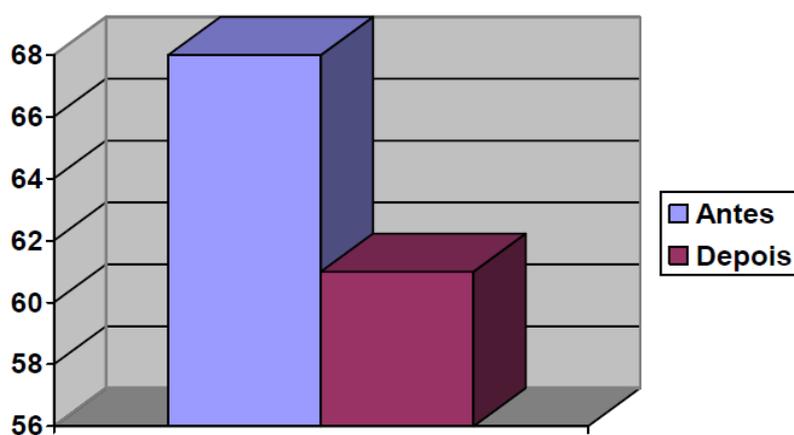
Ressalte-se, por fim, o papel de liderança nacional na formação de quadros de excelência exercida pelos programas nota 6, cuja relevância estratégica é crucial para a mudança que se está iniciando para o futuro da Área.

VI. SÍNTESE DA AVALIAÇÃO E COMPARAÇÃO COM O TRIÊNIO ANTERIOR

A Área do Direito tinha 68 (sessenta e oito) cursos de Mestrado e 27 (vinte e sete) de Doutorado, assim distribuídos: 35 (trinta e cinco) com conceito 3; 19 (dezenove) com conceito 4; 12 (doze) com conceito 5; 3 (três) com conceito 6 e nenhum com conceito 7. Após a avaliação de 2010, **7 (sete) cursos ou 11% dos cursos existentes foram descredenciados do sistema, inclusive um curso de Doutorado.** O resultado após o final da avaliação ficou: 27 (vinte e sete) cursos com conceito 3; 11 (onze) cursos com conceito 4; 15 (quinze) cursos com conceito 5; 6 (seis) cursos com conceito 6.

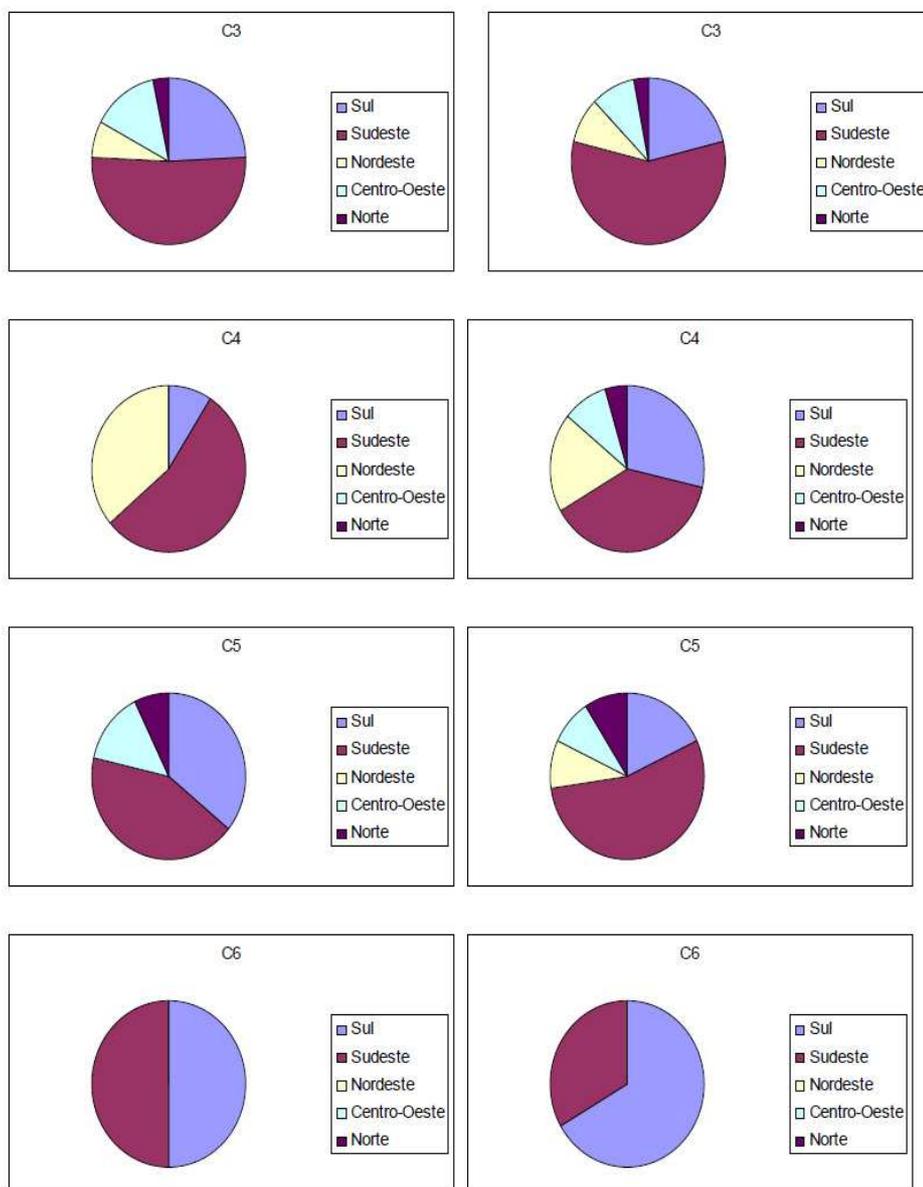
Em resumo :

- 44 (quarenta e quatro) cursos não tiveram seus conceitos alterados (66%);
- 11 (onze) cursos subiram de conceito (16%)
- 5 (cinco) cursos caíram de conceito (7%)
- 7 (sete) cursos foram descredenciados do sistema (11%)



TRIÊNIO 2007-2009

TRIÊNIO 2004-2006



Percebe-se dos dados acima, portanto, que o presente triênio buscou uma maior harmonização entre as regiões do país, embora, conforme já acentuado na introdução deste relatório, as disparidades regionais ainda consistem um dos principais desafios não só da Área do Direito, mas de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Conforme já ressaltado em todo este documento, o presente triênio caracterizou-se por uma série de mudanças em relação ao triênio anterior. Em primeiro lugar, a mudança no sistema do *Qualis*

periódicos, cuja reestruturação completa possibilitou, pela primeira vez, um instrumento mais preciso de avaliação de publicações. A cultura de publicações em periódicos largamente consolidada na Área foi alterada de maneira profunda, com a inclusão de critérios mais objetivos como avaliação por pares, inserção em bases internacionais, início de preocupação com fatores de impacto e internacionalização, com as devidas especificidades da Área.

Outra distinção marcante foi o início da Classificação de Livros, que vai possibilitar uma aferição maior de vinculação da produção científica principal da Área, em livros monográficos e capítulos de livros e coletâneas, às linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação. Para o futuro, a Área terá que analisar o seu efetivo impacto nas dissertações e teses produzidas, trabalho este que está apenas se iniciando, mas que promete ser promissor.

Em relação à internacionalização, o presente triênio é também um triênio de transição. A agenda de pesquisa em Direito do país está sendo mudada, e isto está começando a se refletir no que os programas entendem por internacionalização. A visão tradicional da Área, e que é a preponderante em vários países europeus, é a internacionalização por meio de contatos entre professores. O desenvolvimento recente do país e o surgimento de novas e mais complexas questões a serem enfrentadas estão gerando a mudança na nossa agenda de pesquisas. Começam a se institucionalizar mais pesquisas conjuntas, nacionais e internacionais, e a formação de redes acadêmicas mais consistentes. O corpo docente também tem aproveitado, em muitas IES, oportunidades de estudar no exterior de forma complementar aos seus cursos no país, além de ter sido ampliado significativamente o corpo de alunos estrangeiros que buscam IES brasileiras em suas pesquisas de pós-graduação em Direito.

No entanto, restam vários desafios. O principal deles é a superação do paradigma da subordinação intelectual ao pensamento produzido no exterior, sem que isso signifique rejeitar a importância da contribuição dos pensadores e teorias estrangeiros à nossa reflexão, buscando uma reflexão mais autônoma e independente, internacionalizada, aberta, mas não subordinada. O outro desafio, que talvez esteja vinculado a este, é uma maior abertura para a América Latina, cujas questões estruturais e culturais podem ser de grande valia para a troca de experiências e para uma maior integração e solidariedade continentais, condizente com a posição que o Brasil deseja exercer no cenário internacional.

Finalmente, em termos de perspectivas para o futuro, a Área deve refletir seriamente sobre a institucionalização de espaços adequados para a produção acadêmica da pós graduação, como a ANPOCS, a ANPOF, a ANPEC, a ANDHEP, a ANPAD, a ANPED, entre outras similares das Áreas próximas, o que ainda não existe na Área e que deve ser objeto de profunda reflexão,

aproveitando a mudança iniciada neste triênio que vem consolidando objetivamente a pesquisa acadêmica na Área do Direito no Brasil e que pode dar inúmeras contribuições positivas para o desenvolvimento do país nos próximos anos.

ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UFPR



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação do Programa

Período de Avaliação: 2007 a 2009 **Etapa:** Avaliação Trienal 2010
Área de Avaliação: 26 - DIREITO
IES: 40001016 - UFPR - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
Programa: 40001016017P3 - DIREITO
Modalidade: Acadêmico

Curso	Nível	Ano Início	Ano Início
DIREITO	Doutorado		1994
	Mestrado	1982	

Dados Disponíveis na Coleta de Dados

Curso	Nível	Ano	Ano	Ano
DIREITO	Doutorado	2007	2008	2009
	Mestrado	2007	2008	2009

PROPOSTA DO PROGRAMA

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.	50.00	Muito Bom
1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.	20.00	Muito Bom
1.3. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	30.00	Muito Bom

Comissão:	Muito Bom
------------------	------------------

Apreciação

1. Proposta do Programa.

1.1. As considerações traçadas pela avaliação anterior permanecem. O programa manteve, no atual Triênio, a mesma excelência que marcou as avaliações passadas. Com efeito, o Programa de Pós-graduação em Direito da UFPR iniciou suas atividades em 1982, com o curso de mestrado. Em 1994, obteve o credenciamento do curso de doutorado. Nos anos de 2004 e 2005, o Programa já demonstrava coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos, como se pode verificar das respectivas fichas de avaliação. Cabe considerar que tais características se acentuaram com a reestruturação das áreas de concentração e redistribuição de linhas e projetos que se consolidou em 2006. Atualmente, o programa possui três áreas de concentração nos níveis do mestrado e do doutorado e, também, no estágio pós-doutoral. As áreas estão organizadas adequadamente a partir de duas linhas de pesquisa cada uma, as quais, por sua vez, são estruturadas a partir dos projetos de pesquisa desenvolvidos por equipes de docentes permanentes e colaboradores com a participação de discentes autores e demais participantes. Além disso, o compromisso do programa com uma perspectiva crítico-reflexiva e interdisciplinar, ao longo de todo o triênio, garante à proposta não apenas inserção relevante nas discussões contemporâneas do direito, nacional e internacionalmente, como também clareza no seu objetivo de formar docentes e pesquisadores de alta qualidade. O conjunto das disciplinas atende adequadamente às suas áreas e linhas, guardando vinculação com os projetos de pesquisa. Possui eixo temático que garante excelente organicidade à proposta não apenas pela inserção relevante nas discussões contemporâneas do direito, mas, sobretudo, pela qualidade das atividades acadêmicas desenvolvidas. O conjunto das disciplinas atende adequadamente às suas áreas e linhas, guardando vinculação com os projetos de pesquisa. Possui eixo temático que lhe garante organicidade, com disciplinas obrigatórias comuns e específicas, às áreas e às linhas, de cunho reflexivo, com ementas atualizadas, e que são ministradas por docentes com produção aderente. Há formação diferenciada, e devidamente integrada, nos seus dois níveis de formação. Há expressivo número de projetos de pesquisa em andamento,



Ficha de Avaliação do Programa

coerentes com as respectivas linhas de pesquisa.

O Indicativo é: MUITO BOM.

1.2. O programa revela a existência de planejamento e perspectivas excelentes. Há indicativos que para o Triênio 2010-2012 o programa propugna por uma otimização em relação a sua inserção no contexto internacional. Há, inclusive, uma manifestação expressa nesse sentido quando, na auto-avaliação realizada pelo programa em sua proposta, reconhece ser "necessário fazer um esforço para ampliar os instrumentos de integração e solidariedade com as instituições latinoamericanas de pesquisa e pós-graduação dando continuidade as ações através do Núcleo de pesquisa em Estudos do Mercosul e de congressos em que a temática jurídica latinoamericana seja analisada e produza projetos de pesquisa comuns com investigadores da América Latina". Esse ponto demonstra, por si só, as intenções do programa no sentido de incrementar sua inserção internacional – que já na avaliação anterior foi reconhecida como excelente – explorando de maneira mais específica e rigorosa os problemas latinoamericanos. Além disso, destaca-se a continuidade de submissões de projetos ao Edital "Escola de Altos Estudos/CAPES" (aprovados em 2008 e 2009 e que compõem este triênio avaliado), visto que já se verifica um projeto aprovado para o ano de 2010. Também há indicativos concretos no sentido do aprimoramento da produção científica e da formação dos discentes. O programa mantém, do mesmo modo, uma política constante de inserção social dos egressos, encontrando-se em patamar superior e diferenciado na área.

O Indicativo é, portanto, MUITO BOM.

1.3. A infra-estrutura do programa, conforme já demonstrada nas avaliações do Triênio 2004-2006, atende às suas necessidades, sendo adequada à realização de suas atividades. O programa comprova seu acesso a sistemas de informática e internet; dispõe de biblioteca com acervo de obras clássicas e contemporâneas, nacionais e estrangeiras, além de periódicos, capazes em número e qualidade de sustentar o ensino e a pesquisa. Salas de aula, de videoconferência, auditórios, laboratórios, gabinetes de estudo com acesso à internet, em número e em condições adequadas, além de equipamentos de uso exclusivo do programa. Por fim, o programa relata adequadamente que garante o acesso às suas instalações de portadores de necessidades especiais.

O indicativo é MUITO BOM.

2. Corpo Docente.

2.1. Todos os professores são doutores. Há diversidade de formação do corpo docente permanente, cuja endogenia fica abaixo de 60%. Mais de 20 % dos docentes possui estágio pós-doutoral, a ponto de a própria IES criar em seus quadros o pós-doc. hoje oferecido para as demais instituições do sistema. O pós-doutoramento está em pleno funcionamento e seus resultados são reconhecidos no país e no exterior, integrando-se ao patamar de excelência do Mestrado e Doutorado.

Mais de 80% do corpo docente possui mais de 04 (quatro) anos de titulação.

Conforme já delineado no Triênio anterior, há perfeita compatibilidade e adequação do perfil do corpo docente à proposta do programa.

O Indicativo é MUITO BOM.

2.2. O Corpo Docente, no término do Triênio, é composto por 36 professores permanentes o que demonstra perfeita adequação quantitativa às exigências estabelecidas pela Área. O programa possui 44 professores no Total, dos quais 36 são do corpo permanente, todos dedicados à docência orientação e pesquisa, inclusive com cadastro no CNPq, sendo que o programa não depende de professores colaboradores e visitantes. O Núcleo Permanente é plenisuficiente. Indicativo: MUITO BOM.

2.3. A distribuição das disciplinas ministradas no Triênio entre os docentes do programa é Muito Boa. Mais de 90 % dos docentes ofereceram disciplinas. Há perfeito equilíbrio na distribuição do corpo docente nas atividades de pesquisa. 100% dos docentes estão envolvidos em projetos. Indicador: MUITO BOM.



Ficha de Avaliação do Programa

2.4. O corpo docente na sua totalidade tem inserção na graduação, tanto no plano das disciplinas, como na orientação de alunos de Graduação. Indicativo: MUITO BOM.

CORPO DOCENTE

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	25.00	Muito Bom
2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	30.00	Muito Bom
2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.	30.00	Muito Bom
2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.	15.00	Muito Bom
Comissão:		Muito Bom

Apreciação

2. Corpo Docente.

2.1. Todos os professores são doutores. Há diversidade de formação do corpo docente permanente, cuja endogenia fica abaixo de 60%. Mais de 20 % dos docentes possui estágio pós-doutoral, a ponto de a própria IES criar em seus quadros o pós-doc. hoje oferecido para as demais instituições do sistema.

Mais de 80% do corpo docente possui mais de 04 (quatro) anos de titulação.

Conforme já delineado no Triênio anterior, há perfeita compatibilidade e adequação do perfil do corpo docente à proposta do programa.

O Indicativo é MUITO BOM.

2.2. O Corpo Docente é composto, no término do Triênio é composto por 36 professores permanentes o que demonstra perfeita adequação quantitativa às exigências estabelecidas pela Área. O programa possui 44 professores no Total, dos quais 36 são do corpo permanente, todos dedicados à docência orientação e pesquisa, inclusive com cadastro no CNPq, sendo que o programa não depende de professores colaboradores e visitantes. O Núcleo Permanente é plenisuficiente. Indicativo: MUITO BOM.

2.3. A distribuição das disciplinas ministradas no Triênio entre os docentes do programa é Muito Boa. Mais de 90 % dos docentes ofereceram disciplinas. Há perfeito equilíbrio na distribuição do corpo docente nas atividades de pesquisa. 100% dos docentes estão envolvidos em projetos. Indicador: MUITO BOM.

2.4. O corpo docente na sua totalidade tem inserção na graduação, tanto no plano das disciplinas, como na orientação de alunos de Graduação, além de profusas orientações de pesquisa em iniciação científica. É patente e exemplar a contribuição dos docentes ara as atividades de ensino e pesquisa, gerando positiva e favorável repercussão e estímulo a futuros integrantes da pós-graduação Indicativo: MUITO BOM.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.	30.00	Muito Bom
3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa.	20.00	Muito Bom
3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de	30.00	Muito Bom



Ficha de Avaliação do Programa

discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área

3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: 20.00 Muito Bom
Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.

Comissão: Muito Bom

Apreciação

3.1. A relação entre o número de docentes e de dissertações e teses defendidas é adequada. O número de teses concluídas em 2009 foi de 08 e de dissertações 25. Em 2008 foram 45 dissertações e 05 teses. Esses números encaminham o quadro para a mesma coerência que já havia nos triênios anteriores. Portanto, há uma correlação perfeita entre o número de docentes e o número de teses e dissertações defendidas. Indicativo: MUITO BOM.

3.2. Todo corpo docente participa das orientações de teses e dissertações. Não há concentração inadequada das atividades, sendo o trabalho de orientação bem distribuído. No último ano do período o número de discentes matriculados era de 117, o que resulta numa média de 03 orientandos por docentes totais e 04 orientandos por docentes permanentes. Considerando que a equação ideal é de 1 para 6, a UFPR alcança folgadoamente esse ótimo patamar. Indicativo: MUITO BOM.

3.3. O percentual de publicações discentes, no Triênio, esteve no patamar que, embora com vicissitudes que foram sopesadas pela área, releva qualidade destacada e reconhecida pela área como muito boa.

3.4. O tempo médio de titulação no mestrado é de 25.7 meses enquanto que, no doutorado, é de 38.8 meses, o que demonstra um alto grau de eficiência do programa. Do mesmo modo, o fluxo de entradas e saídas de discentes mantém uma regularidade com relação ao triênio anterior. Indicativo: MUITO BOM.

PRODUÇÃO INTELECTUAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente.	40.00	Muito Bom
4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.	30.00	Muito Bom
4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.	30.00	Muito Bom

Comissão: Muito Bom

Apreciação

4. Produção Intelectual.

4.1. O número médio de publicações por docente permanente é de 12,91.30; a média Qualis no triênio é de 653,33. Indicador: MB

4.2. Não há concentração exagerada a ser apontada. Toda produção do programa está bem distribuída em relação ao corpo docente. Indicativo: MUITO BOM.

4.3. Os docentes do programa desenvolvem, anualmente, atividades no exterior, muitos deles compondo, inclusive, programas de cooperação permanente entre instituições nacionais e estrangeiras. Do mesmo modo, parcela significativa do corpo docente permanente participa como parecerista em conselhos editoriais de várias revistas do país. Existe também participação dos professores da IES em bancas de mestrado e doutorado externas. A média de participação no triênio foi de 9,5. Indicativo: É muito bom.

Prazos de formação: mestrado 27 meses e doutorado 43 - MB

INSERÇÃO SOCIAL

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.	40.00	Muito Bom
5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de	30.00	Muito Bom



Ficha de Avaliação do Programa

pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação.

5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação. 30.00 Muito Bom

Comissão: Muito Bom

Apreciação

5.1. Pelo menos 50 % do corpo docente produziu obras de relevância para a área, nacional e internacionalmente, todas relacionadas às linhas do programa. Indicativo: MUITO BOM.

5.2. O programa desenvolve projetos de cooperação internacional e nacional. No caso dos programas nacionais, o programa mantém convênios para o desenvolvimento de atividades conjuntas com programas de diferentes níveis de consolidação. Desenvolve desde 2008 MINTER, sendo as atividades devidamente relatadas. Está desenvolvendo, desde 2005, 3 PROCADs. Há atividades com vista à internacionalização, com a participação de docentes visitantes e a ida de docentes ao exterior. Também há a Escola de Altos Estudos, com financiamento da CAPES. Essas atividades merecem destaque por seu caráter sistemático e permanente, com países como Itália, Espanha, Portugal, Peru, Argentina e Uruguai. Indicativo: MUITO BOM.

5.3. O programa mantém página na web com informações relevantes sobre estrutura, regulamentos, atividades, inclusive, com o acesso à sua produção bibliográfica, teses e dissertações. Todos os itens para a obtenção de avaliação máximo neste quesito estão atendidos pelo Programa. Há total transparência e visibilidade, desde as disciplinas, a Proposta do programa, as Linhas até a disponibilização dos trabalhos dos alunos. Indicativo: MUITO BOM.

ATRIBUIÇÃO DE NOTAS 6 OU 7

Itens de Avaliação	Peso	Avaliação
As notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para os programas com doutorado, classificados como nota 5 na primeira etapa de realização da avaliação trienal, e que atendam necessária e obrigatoriamente duas condições: i) apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área, ii) tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área.	0.00	Muito Bom

Comissão: Muito Bom

Apreciação

O programa apresenta desempenho indubitavelmente diferenciado no âmbito da pós-graduação "stricto sensu" no Brasil. O seu desempenho geral, a exemplo do que ocorreu em outras avaliações trienais anteriores, diferencia-o com relação aos demais programas da área. A sua inserção internacional é altamente reconhecida diferenciada, seja pelo contínuo e consistente intercâmbio entre pós-graduandos (sobretudo doutorandos), seja pela atuação dos professores em instituições internacionais de qualidade. Os dados demonstram uma quantidade expressiva de eventos relevantes na própria instituição, além de participação de seus docentes em eventos relevantes da área. Este quadro demonstra sem dúvida desempenho equivalente aos centros internacionais de excelência na área - muitos dos quais, inclusive, o PPG dialoga e se relaciona com continuidade e estabilidade espelhada no triênio.

Agregou-se ao diferencial deste programa, a inserção internacional por meio da realização de dois cursos pelo Edital da "Escola de Altos Estudos-CAPES", realizados em 2008 e 2009, com longas permanências de professores estrangeiros da maior qualificação internacional.



Ficha de Avaliação do Programa

Qualidade dos Dados

Quesitos	Qualidade
PROPOSTA DO PROGRAMA	Bom
CORPO DOCENTE	Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	Regular
PRODUÇÃO INTELECTUAL	Bom
INSERÇÃO SOCIAL	Bom
Comissão:	
Bom	

Comentário

Alguns dados merecem ser expressados com melhor apuro, evitando-se a mera "colagem" de dados que parecem provenientes de outros documentos. Em vários momentos, as informações incluíam dados absolutamente irrelevantes para a apreciação da avaliação. Indica-se a necessidade de uma melhor organicidade, além da ausência de repetições, na informação dos dados.

Conceito/Nota CA

Quesitos	Peso	Avaliação Comissão
PROPOSTA DO PROGRAMA	0.00	Muito Bom
CORPO DOCENTE	20.00	Muito Bom
CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES	30.00	Muito Bom
PRODUÇÃO INTELECTUAL	40.00	Muito Bom
INSERÇÃO SOCIAL	10.00	Muito Bom
ATRIBUIÇÃO DE NOTAS 6 OU 7	0.00	Muito Bom
Data Chancela: 13/08/2010	Conceito Comissão:	Muito Bom
Nota Comissão:		6

Apreciação

O programa de pós-graduação em direito da UFPR apresenta avaliação geral diferenciada dentro da área do direito. Do ponto de vista da proposta do programa - na esteira do que ocorreu nas avaliações anteriores, visto que ela manteve-se inalterada - há coerência, consistência e atualização entre áreas de concentração, linhas de pesquisa, grade curricular e projetos de pesquisa em andamento.

A infra-estrutura é excelente - a exemplo do que já fora constatado nas trienais anteriores - obtendo, inclusive, alguns incrementos.

O corpo docente é diversificado, com formação majoritariamente exógena e com índice expressivo de estágios pós-doutorais cumpridos, a ponto do programa manter em pleno funcionamento o seu pós-doutoramento. A aderência do corpo docente à proposta curricular é clara. A produção discente, docente e o impacto de tal produção são claros. A inserção social, pela quantidade de PROCADS, MINTER, Escola de Altos Estudos e pela sua transparência dos dados, é excelente.

O programa - que já recebe nota 6 há três trienais - mantém-se como um curso diferenciado no âmbito dos programas de pós-graduação do país.

Ademais, como síntese, há de se notar:

- O desempenho do programa é diferenciado e compatível com o melhor padrão internacional de centros de excelência na área, tanto pela sofisticada produção do corpo docente - com publicações importantes nas melhores revistas nacionais e internacionais - como pelos esforços despendidos pelo corpo discente para aprimorar suas pesquisas através da obtenção de bolsas de doutorado-sanduíche. Observe-se que um dos pontos fortes do programa é a produção de livros e capítulos de livros, produção esta que tem reconhecido impacto no Brasil e no exterior. A média da produção total por docente no triênio foi de 289.
- O Curso desempenha um notável papel de liderança na produção jurídica nacional que se mostra facilmente demonstrada pelo número de atividades desenvolvidas pelos docentes do programa em outras Instituições nacionais; pela manutenção e ampliação de convênios interinstitucionais; bem como pelo impacto nacional e internacional das pesquisas realizadas no âmbito do programa;
- Houve, no período avaliado, a manutenção e a ampliação dos vínculos de cooperação com instituições estrangeiras, sendo que - já como assinalado na análise da proposta do programa - há indicadores no sentido de uma ampliação do diálogo interinstitucional com Universidades latinoamericanas.
- Merece especial destaque a realização de DOIS cursos, mediante aprovação no Edital da "Escola de Altos Estudos/CAPES": o primeiro em 2008 (com permanência de um mês do docente convidado), com o professor Massimo Pavarini, da Università degli Studi di Bologna, Itália, na área de criminologia. O segundo, em 2009 (com permanência do docente convidado por 45 dias), com o professor António Manuel Hespanha, da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, na área de história do direito. É de se frisar o impacto no âmbito da internacionalização que tais cursos produzem sobretudo na instituição avaliada, mas não só, já que, pelas próprias condições do edital, pressupõe-se, de um lado, a excelência dos convidados, e de outro, o acompanhamento destes cursos por outros programas de pós-graduação. É de se ressaltar que estes dois cursos no âmbito da "Escola de Altos Estudos/CAPES" foram os únicos aprovados em toda a área de direito do país. Eis sua descrição:

PROJETO ESCOLA DE ALTOS ESTUDOS

Cooperação Acadêmica Internacional em nível de Pós-Graduação stricto sensu
Edital 02/2006 - CGCI/CAPES



Ficha de Avaliação do Programa

PROPONENTE: Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Paraná (Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado), nota 6 na avaliação trienal da CAPES.

PROFESSOR VISITANTE CONVIDADO: Professor Doutor Massimo Pavarini, Catedrático de Direito Penal na Facoltà di Giurisprudenza, da Universidade de Bologna – Itália.

TÍTULO DO CURSO: Democracia, consenso social e penalidade. As tendências atuais nas políticas penais e de encarceramento no mundo.

PROJETO ESCOLA DE ALTOS ESTUDOS - CAPES " O Liberalismo do Estado Liberal: O Exemplo Português do Constitucionalismo Monárquico (1800-1910 - Confronto com o Brasil " - Professor Doutor António Manuel Hespanha (Catedrático da Universidade Nova de Lisboa) – Portugal

Período: março a maio de 2009

Para corroborar estas afirmações, é conveniente trazer à baila alguns dados:

a) Em 2007, realizaram ou continuaram estágio pós-doutoral 3 professores (Portugal, Universidade de Coimbra; França, Sorbonne; Itália, Università Degli Studi di Firenze). Uma professora realizou seu estágio pós-doutoral no início de 2007 (Alemanha, Potsdam Universität). Assim, o Programa de Pós-graduação em Direito passou a contar, já em 2007 com 9 pós-doutores no seu Corpo Docente.

b) (Estágio Doutoral (Bolsa PDEE/CAPES)

- Doutoranda: Érica Harthmann Oliveira, realizado junto à universidade de Bologna – Itália.

- Doutorando: Eduardo Faria da Silva), realizado junto à universidade de Coimbra – Portugal

- Doutoranda: Fernanda Schaefer Rivabem, realizado junto à universidade de Bilbao – Espanha

- Mestranda Renata Carlos Steiner - Pesquisadora visitante / Bolsista CNPq/ Universidade de Augsburg, or. Dr. Jörg Neuner

- Doutoranda Thaisa Venturi - Pesquisadora visitante / Bolsista CAPES/SANDUICHE/ Universidade de Coimbra

c) INTERNACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA CONSTITUIÇÃO DA RED UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA DE DISCAPACIDAD Y DERECHOS HUMANOS

Local: Buenos Aires e la Plata Organização: Secretaria de extension universitaria y bienestar estudiantil da Universidad de Buenos Aires; Comision universitaria sobre discapacidad UNLP; Comision interuniversitaria sobre discapacidad y derechos humanos de Argentina; Red Colombiana de Universidades por la discapacidad; Ministerio de educacion de la nación y Secretaria de Políticas Universitarias de Argentina; Organización de Estados Iberoamericanos (OEA); UNESCO- Instituto Internacional de la UNESCO para la educacion superior en America Latina y el Caribe Formação da rede em 26 de abril de 2009.

d) INTERCÂMBIO COM A UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Mantém intenso e efetivo intercâmbio com assento no marco do convênio com a Universidade de Coimbra (Portugal), Termo de Cooperação 045/00, para intercâmbio acadêmico, científico e cultural através de atividades através de docência e pesquisa, para: (a) Desenvolver projetos de pesquisa conjunta, incluindo intercâmbio de docentes, pesquisadores e estudantes, nas áreas de conhecimento em que houver interesse; (b) Promover intercâmbio de material acadêmico e outras informações acadêmico-científicas nas diversas áreas; (c) Promover a participação em seminários, congressos, encontros e outros eventos acadêmicos, organizados por ambas as instituições, utilizando os meios tecnológicos de Teleconferência, Audioconferência e outros; (d) Desenvolver Programas acadêmicos especiais de curta duração; (e) Promover intercâmbio de estudantes em atividades de estágio, em nível de Graduação e Pós-Graduação; (f) Promover intercâmbio de docentes e técnicos em nível de aperfeiçoamento; (g) Desenvolver promover conjuntos em nível de Pós-graduação; (h) Facilitar a admissão e participação de docentes, estudantes e pesquisadores em programas por elas desenvolvidos; (i) Facilitar a participação de gestores, docentes e técnicos no desenvolvimento de programas de capacitação e aperfeiçoamento, tudo conforme as necessidades das partes; (j) Reconhecer, os títulos concedidos, assim como as disciplinas efetivamente cursadas, dentro da legislação em vigor;

e) REDE DE UNIVERSIDADES NA AMÉRICA LATINA - Asociación de Universidades – Grupo Montevideo

(<http://www.grupomontevideo.edu.uy>)

A Universidade Federal do Paraná integra uma Rede de Universidades brasileiras, argentinas, chilenas, paraguaias e uruguaias, com mobilidade acadêmica docente e discente. Fazem parte pelo Brasil (UFPR, UNESP, UNICAMP, UFMG, UFSC, UFRGS, UFSCar, UFSM), pela Argentina (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Entre Rios, Universidad Nacional Del Litoral, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional de Rosário), pelo Paraguai (Universidad Nacional de Assunción), pelo Uruguai (Universidad de la Republica) e pelo Chile (Universidad de Santiago de Chile). São objetivos da Associação de Universidades contribuir ao fortalecimento e consolidação de (a) uma massa crítica de recursos humanos de alto nível, aproveitando as vantagens comparativas que oferecem as capacidades instaladas na região; (b) a pesquisa científica e tecnológica, incluídos os processos de inovação, adaptação e transferência de tecnologia, em áreas estratégicas; (c) a formação contínua, inscrita no desenvolvimento integral das populações da sub-região; (d) as estruturas de gestão das universidades que integram a associação; e (e) a interação de seus membros com a sociedade em seu conjunto, difundindo os avanços do conhecimento que projetem a sua modernização.

f) CONVÊNIO COM A UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE, Itália,

firmado com os seguintes objetivos e parâmetros: (a) Desenvolver projetos de pesquisa conjunta, incluindo intercâmbio de docentes, pesquisadores e estudantes, nas áreas de conhecimento em que houver interesse; (b) Promover intercâmbio de material acadêmico e outras informações acadêmico-científicas nas diversas áreas; (c) Promover a participação em seminários, congressos, encontros e outros eventos acadêmicos, organizados por ambas as instituições; (d) Desenvolver Programas acadêmicos especiais de curta duração; (e) Promover intercâmbio de estudantes em atividades de estágio, em nível de Graduação e Pós-Graduação; (f) Desenvolver promover conjuntos em nível de Pós-graduação; (g) Facilitar a admissão e participação de docentes, estudantes e pesquisadores em programas por elas desenvolvidos

g) Três docentes atuaram como orientadores e co-orientadores de alunos das Universidades Pablo de Olavide - ES, Universidade de Coimbra e Private Law Department - University of Cape Town - Cidade do Cabo - África do Sul

h) A UFPR, com seu Programa de Pós-Graduação, recebeu alunos internacionais seguintes:



Ficha de Avaliação do Programa

Prot. nº 005/08 – Christian Cabajal Valenzuela (LIMA- PERU)

Ingresso no Mestrado da Resolução nº 04/2007-PPGD (aluno Estrangeiro) - Dennis Jose Almanza Torres (LIMA -PERU)

Ingresso no Mestrado da Resolução nº 04/2007-PPGD (aluno Estrangeiro) - Sergio Manuel Fialho Lourinho (Coimbra - Portugal)

Ingresso no Mestrado da Resolução nº 04/2007-PPGD (aluno Estrangeiro) - Dianna Tello (Colombia)

i) Vários professores tiveram atividades docentes no exterior, dentre os quais, exemplificativamente:

TRÊS PROFESSORES apresentaram trabalhos do evento IVR 24th World Congress - Global Harmony and Rule of Law; Inst.promotora/financiadora: China Law Society and International

Association for Philosophy of Law and Social Philosophy

DOIS PROFESSORES apresentaram trabalho no I Encuentro latino-Americano de História del Derecho, em Puebla, México, 2008;

UM PROFESSOR apresentou trabalho, em 2007, no I Seminario sobre história da Jurisprudência e da Justiça, em Veracruz, Mexico;

j) Inúmeros professores publicaram textos em periódicos estrangeiros ou elaboraram capítulos de livros no exterior;

k) O programa recebeu dezenas de professores estrangeiros para congressos, seminários ou conferências ao longo do período, dos quais, exemplificativamente, citam-se:

k.1) Palestra " Regulamentação das Licitações Públicas nos processos de integração regional - caso da União Européia" - Conferencista: Prof. Dr. Mário Aroso de Almeida (Universidade Católica do Porto);

k.2) Encontro com a Professora Rosario Valpuesta (UPO - Universidade Pablo de Olavide, Sevilla) Datas:19.08.08 - 10h (Alunos do Curso de Graduação em Direito);

k.3) I CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITO CIVIL DA UFPR sob o tema "A pessoa , o contrato e a propriedade na ordem jurídica do mercado", realizado de 27 a 31 de outubro de 2008, com a participação, dentre outros, de Prof. Natalino Irti da Universidade de Roma, do Prof. Reinhard Singer, da Universidade de Berlim; Prof. Dr. Ignacio Ara Pinilla (Catedrático da Universidade de La Laguna - Espanha), e Professor Doutor Jorge Mosset Iturraspe, da Univesdad de Santa Fe, Argentina;

k.4) Curso de "Introdução à Análise Econômica do Direito" - Prof. Dr. Prof. Dr. Fernando Araújo - Universidade Clássica de Lisboa;

k.5) Palestra "Biotecnologia, Bioética e o Direito: Uma Discussão Necessária na Amazônia", com o Profª Drª Ascension Cambren Infante (Titular de Filosofia do Direito da Universidad de La Coruña, Espanha);

k.6) Congresso: II Encontro Latino-americano de história do Direito (salão nobra da faculdade de direito/UFPR), em outubro de 2009, com a presença, dentre tantos outros, de Ramón Narvaez (UNAM - Mexico), Andrés Botero Bernal (Universidad de Medellín - Colombia), Ezequiel Abásolo (UCA - Argentina), Abelardo Levaggi (UCA - Argentina), Juan Carlos Frontera (UCA - Argentina), Eric Palma (Universidad de Santiago - Chile), Humberto Morales (Universidad Autónoma de Puebla - México) e Bernardo Sordi (Università degli Studi di Firenze);

k.7) "II Seminário internacional de história do direito privado", em setembro de 2009, com a presença dos profs. Paolo Cappellini (Florença, Itália), Marco Sabbioneti (Florença, Itália) e Massimo Meccarelli (Macerata, Itália);

k.8) Seminário intitulado: "Perfis sistemáticos do direito penal entre modernidade e pré-modernidade), em abril de 2008, com o professor Massimo Meccarelli (Macerata, Itália).

Em suma, o programa revelou ter atividade CONTÍNUA de eventos com convidados estrangeiros, além de frequente participação de professores do programa em eventos internacionais, seja no âmbito dos muitos convênios internacionais já celebrados, seja em outros âmbitos acadêmicos. Por todas estas razões, a área reconhece a intensa e efetiva internacionalização deste programa, bem como na qualidade de sua produção, plenamente justificadores da sua permanência no conceito 6.

Complementos

Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.

Recomendações da Comissão ao Programa.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa?

Não

Justificativa da recomendação de visita ao programa.

A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?

Não

Área Indicada:

Justificativa da recomendação de mudança de área de avaliação do programa (em caso afirmativo)



Ficha de Avaliação do Programa

Nota CTC-ES

Data Chancela: 09/09/2010

Nota CTC-ES: 6

Apreciação

Comissão Responsável pela Avaliação:	Sigla IES	
GILBERTO BERCOVICI	USP	Coordenador(a) da Área
GUSTAVO FERREIRA SANTOS	UFPE	Coordenador(a) Adjunto(a) da Área
AIRTON LISLE CERQUEIRA LEITE SEELAENDER	UFSC	Consultor(a)
ANDREAS JOACHIM KRELL	UFAL	Consultor(a)
CARLOS EDISON DO RÊGO MONTEIRO FILHO	UERJ	Consultor(a)
CLAUDIA ROSANE ROESLER	UNB	Consultor(a)
CLÁUDIO PEREIRA DE SOUZA NETO	UGF	Consultor(a)
EDUARDO CARLOS BIANCA BITTAR	USP	Consultor(a)
EDUARDO RAMALHO RABENHORST	UFPB/C.G.	Consultor(a)
FELIPE CHIARELLO DE SOUZA PINTO	UPM	Consultor(a)
FERNANDO ANTONIO DE CARVALHO DANTAS	UEA	Consultor(a)
FRANCISCO LUCIANO LIMA RODRIGUES	UNIFOR	Consultor(a)
GISELE GUIMARAES CITTADINO	PUC-RIO	Consultor(a)
INGO WOLFGANG SARLET	PUC/RS	Consultor(a)
JOSÉ ADÉRCIO LEITE SAMPAIO	PUC/MG	Consultor(a)
JOSE AUGUSTO FONTOURA COSTA	USP	Consultor(a)
JOSÉ FRANCISCO SIQUEIRA NETO	UPM	Consultor(a)
KATYA KOZICKI	PUC/PR	Consultor(a)
LENIO LUIZ STRECK	UNISINOS	Consultor(a)
LUIZ EDSON FACHIN	UFPR	Consultor(a)
MARCELO DIAS VARELLA	UniCEUB	Consultor(a)
MARTONIO MONT'ALVERNE BARRETO LIMA	UNIFOR	Consultor(a)
RICARDO MARCELO FONSECA	UFPR	Consultor(a)