



PERCEPÇÃO DO DISCENTE SOBRE PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA EM UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

MARIA ANDRÉA ROCHA ESCOBAR
MIGUEL ANGEL VERDINELLI

RESUMO

No cenário vivenciado pelos discentes nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* há uma preponderância em considerar que eles são ambientes privilegiados para formar pesquisadores como também para produção de conhecimento. Os números da última década referentes à produção científica no Brasil, maiormente gerada nas pós-graduações, apresentam-se de modo crescente, no entanto esses valores não apontam a realidade sobre as estruturas de poder e as variáveis cognitivas, emocionais, comportamentais e culturais que envolvem a pressão por publicar. O objetivo desta pesquisa exploratório-descritiva foi investigar a percepção do corpo discente em um Programa de Pós-graduação *stricto sensu* sobre produtividade científica. A abordagem quali-quantitativa foi operacionalizada por meio de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário fechado com escala *Likert*. Na etapa qualitativa, foram realizadas sete entrevistas com acadêmicos e na fase quantitativa o levantamento incluiu todos os alunos matriculados. A confiabilidade de coerência interna da escala foi avaliada através da divisão em metades e pelo alfa de Cronbach. Para a apreciação do relacionamento entre os 16 itens se realizou uma análise fatorial, usando o método de componentes principais para obtenção dos fatores e rotação *varimax*. Descartaram-se cinco variáveis e as onze restantes ficaram expressas em três fatores. A avaliação da parença entre os pós-graduandos foi efetuada com a análise de correspondências múltiplas e a análise de conglomerados. Com base nas percepções constatadas por meio de análises do discurso e estatística, foi possível verificar que a maioria dos discentes se sente pressionada pelos prazos e exigências de publicações. Entretanto, consideram que essa cobrança desenvolve a capacidade de pesquisador e insere o aluno na pesquisa. Acham ainda que há cobrança quanto à produção de artigos nas disciplinas, mas não há acompanhamento suficiente por parte de alguns docentes, que também se sentem pressionados para publicar. Os resultados permitem concluir que os discentes percebem que há realmente pressão pela produtividade acadêmica e que o fator tempo torna-se o mais preocupante. Porém, essa pressão não se configura para eles como negativa.

Palavras-chave: Produtividade acadêmica, Percepção discente, Programa Acadêmico de Pós-graduação.

1. INTRODUÇÃO

Os Programas de Pós-graduação *stricto sensu* estão cada vez mais empenhados em atingir padrões na excelência da sua qualidade. Para isso há uma busca constante pelo aperfeiçoamento e, para atingir esse objetivo, os programas procuram seguir as diretrizes das agências reguladoras. Nas últimas décadas a avaliação dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* tem sido regulamentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que, preocupada com a qualidade dos cursos, passou a utilizar mecanismos de avaliação de desempenho cada vez mais rigorosos, seja dos programas seja dos pesquisadores. E um dos fortes componentes dessa avaliação está relacionado com a produtividade científica de docentes e discentes, ou seja, ao número de publicações.

Conforme argumentos de Kuenzer e Moraes (2005), até meados da década de 1990, a Pós-graduação estava centrada quase que exclusivamente na formação de docentes e as avaliações dos cursos de mestrado e doutorado acontecia praticamente nessa perspectiva. No entanto, de acordo com Ramírez-Gálvez (2009), ainda naquela década houve um momento de mudança no sistema de avaliação da Capes, uma vez que foram instaurados critérios quantitativos, tidos como mais objetivos e práticos. Esse novo modelo de avaliação trouxe inquietação e várias modificações no seu escopo, dentre as quais se destaca que os Programas são avaliados no conjunto, mestrado e doutorado, e não mais de forma isolada. Outro aspecto diz respeito ao foco muito mais nos produtos de pesquisas que nas práticas de ensino, conforme debates entre os autores Rosa (2008) e Mattos (2008).

Tal realidade pode-se associar com uma nova geração de pós-graduados que procuram ingressar nas Instituições de Ensino Superior com o principal objetivo de poder efetuar pesquisas científicas e não necessariamente efetuar, de maneira concomitante, a ação docente, como mostrado no estudo de Bazzo (2008).

Para Freitag (1995) o papel pedagógico da Pós-graduação acabou se redefinindo, alicerçado em objetivos diretamente associados à formação de pesquisadores. Principalmente quando os Programas de Pós-graduação mantêm certa dependência das políticas e ações das agências financiadoras, a qual mediante sistema de incentivos exalta mais a produtividade do que o processo de formação. Bertonha (2009) corrobora essa análise ao afirmar que tal arranjo permite que haja de certa forma um “desespero” por produtividade acadêmica, já que se o pesquisador não demonstrar produção não terá apoio dessas agências quanto à liberação de recursos para suas pesquisas.

De acordo com Bianchetti (2006) a Capes tem consolidado o produtivismo tanto nas instituições públicas quanto privadas ao exigir de docentes e discentes da pós-graduação uma intensa produção de pesquisas. Ainda segundo o mesmo autor, as exigências relativas à produção acadêmica acabaram gerando um verdadeiro surto produtivista. Neste contexto, o

objetivo geral que norteia a presente pesquisa é investigar qual a percepção dos discentes em um Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* referente à pressão por publicação científica.

Esta pesquisa assume relevância ao refletir a percepção dos discentes e oferece subsídio para que a instituição onde se encontra sediado o Programa possa localizar e analisar sua produção de conhecimento, assim como suas políticas de pesquisa.

O presente artigo está organizado da seguinte forma, além desta seção de caráter introdutório, a segunda trata do referencial teórico, abordando questões como Capes e a produtividade acadêmica. A terceira seção apresenta a metodologia adotada na consecução dos resultados, que são apresentados e discutidos na quarta. Por fim na seção quinta são tecidas as considerações finais acerca da temática abordada, incluindo recomendações para futuras pesquisas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Na década de 1950 foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que ao longo dos anos foi fortalecendo seu papel como agência de fomento e formação de cientistas para instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A partir da década de 1980, com a denominação de Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passa a ser, efetivamente, uma agência fomentadora de programas de pós-graduação, recebendo um aumento significativo de suas responsabilidades. Em 1992 a Capes se transforma em Fundação e se torna a principal subsidiadora do Ministério de Educação e Cultura – MEC na formulação de políticas para a pós-graduação, além de coordenar e avaliar os cursos desse nível (BRASIL, 2004).

Neste contexto, a Capes passa então a intensificar a preocupação com a qualidade dos Programas de Pós-graduação e um dos critérios de avaliação enfatizados por essa agência é a produtividade científica, tanto do corpo docente quanto do discente dos programas. Esse critério de avaliação também é utilizado por outras agências financiadoras, por exemplo, para aprovação de projetos, concessão de recursos e de bolsas de produtividade em pesquisa.

Porém, os índices de produtividade têm sido alvo de uma série debates e discussões no meio acadêmico, como demonstram os trabalhos de Bertonha (2009), Kuenzer e Moraes (2005), Lima (2009), Mattos (2008), Ramírez-Gálvez (2009), Rosa (2008), Sguissardi (2005), entre outros.

Pesquisas de autores como Kuenzer e Moraes (2005), Mattos (2008) e Ricci (2009) e a estatística oficial da Capes (2008) apontam que o modelo de avaliação implementado por essa Coordenadoria foi um dos responsáveis pelo crescimento da produção científica brasileira no *ranking* mundial de artigos publicados em revistas especializadas. O Brasil foi o país que mais cresceu na lista das vinte nações com mais publicações em periódicos científicos indexados pelo ISI, ultrapassando a Rússia e a Holanda (RICCI, 2009).

Ao compilar os dados do triênio 2004-2006, notou-se que o crescimento da produção acadêmica, tornou-se ainda mais expressiva, na área de Administração, Contabilidade e Turismo. A produção em anais, periódicos e livros, aceita no Sistema Qualis da Capes daquele momento, de autoria dos docentes teve um aumento total de 37%, e considerando-se a variação ocorrida no número *per capita* para docentes o aumento foi de 55%. Os números ainda indicam que a produção discente cresceu ainda mais que a docente (MATTOS, 2008).

Para Machado (2006) “... os efeitos colaterais desse crescimento talvez não tenham sido ainda suficientemente contabilizados, avaliados e analisados, embora possam ser percebidos em depoimentos, queixas, críticas, breves fragmentos de discurso, sérios ou irônicos, inseridos em publicações aqui e acolá, por parte dos pesquisadores”. Mattos (2008), em contraponto, argumenta que existe realmente o estresse acadêmico de excesso de

atividades, no entanto, segundo o autor, isso se dá por culpa dos próprios envolvidos, que além de competirem entre si, são também incansáveis empreendedores de sua própria credibilidade e missionários de suas próprias ideias.

Entretanto, pesquisas como a de Baibich-Faria *et al.* (2008) exibem uma realidade preocupante quanto às consequências que esses critérios adotados trazem para a qualidade de vida e a saúde dos docentes, sendo apresentado como “corolário inevitável do capitalismo acadêmico” conforme a terminologia de Delgado (2006), que foi adotada pelos autores.

Fonseca (2001) relata que o sistema de avaliação, comprime o tempo necessário à produção de novas ideias, fruto de um processo de reflexão e amadurecimento. Em consonância a esse argumento, Lima (2009) afirma que, além da exigência quanto à produção científica, o modelo atual traz à tona a cobrança quanto aos prazos para sua execução: exige-se maior produção em menor prazo.

De acordo com os argumentos de Chauí (2003), no cenário vivenciado pelos discentes de Programas de Pós-graduação verifica-se uma preponderância de incentivo ao que se refere produzir artigo em tempo recorde, inserção em eventos e currículos bem recheados. Isto faz crescer a sementeira de pesquisadores, porém, há um distanciamento quanto à prática de ensino de formação. A autora ainda aponta que é relevante, tanto para as instituições quanto para seus programas de pós-graduação *stricto sensu*, o estabelecimento de um ambiente acadêmico propício à produção científica, o que muitas vezes não é uma realidade. Isto é, não basta ao discente qualificação para desenvolver a pesquisa, mas também é relevante que exista um conjunto de condições básicas como: tempo para desenvolvê-la e infraestrutura (bases de dados, internet, laboratório de informática, serviços de reprografia), entre outros. Além deste aspecto é relevante a participação do corpo docente no processo de elaboração da produção científica, uma vez que a troca de informação e conhecimento é extraordinariamente benéfica.

As afirmações dos autores Chauí (2003), Fonseca (2001), Mattos (2008), Rosa (2008) permitem concluir que os discentes estão diante das seguintes responsabilidades: cursar as disciplinas; elaborar os trabalhos e conclusão das mesmas (em geral, artigos); e, redação do projeto de qualificação e da dissertação ou tese. A esse respeito, Rosa (2008) alerta que se o aluno cursa três disciplinas por semestre, nas quais são exigidos *papers* como trabalho final, esse discente terá que produzir três artigos acadêmicos a cada seis meses, ficando impossibilitado de dedicar-se à sua qualificação. Muitas vezes, as atividades acadêmicas são executadas concomitantemente às tarefas profissionais, quando os pós-graduandos não dispõem de bolsa de estudo. Conforme Bianchetti (2006) a questão é tornar compatível trabalhar essas vertentes simultaneamente, obrigando o discente a aprender a recortar objetos de pesquisa exequíveis em curtíssimos prazos, a fim de poder dar conta de todas essas responsabilidades com o aprofundamento necessário.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo esta pesquisa um enfoque exploratório-descritivo, procurou-se integrar as vantagens da abordagem qualitativa com aquelas da quantitativa. Para Chizzotti (1995), a pesquisa exploratória tem por objetivo “provocar o esclarecimento de uma situação para a tomada de consciência”. Já Malhotra (2001) argumenta que a pesquisa exploratória tem como característica o fornecimento de critérios para responder a uma situação problema. No que tange à pesquisa descritiva, Andrade (2005) assinala que as deste tipo, em geral, objetivam relatar os fatos que são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência do pesquisador. Neste sentido, o estudo classifica-se como descritivo, uma vez que procura apresentar como se relacionam as respostas dadas e, ainda, analisar as parencas entre os discentes investigados.

A abordagem qualitativa foi realizada com a utilização de entrevistas semi-estruturadas que, segundo Babbie (1999), oferecem todas as perspectivas possíveis para que o respondente alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, proporcionando, ainda, a valorização do pesquisador no enriquecimento da investigação. Na fase qualitativa, após escolha intencional baseada em acessibilidade, entrevistaram-se sete acadêmicos, que foram identificados no texto como entrevistados A, B, C, D, E, F, G. Três deles doutorandos, distribuídos nas três turmas existentes ao tempo da pesquisa e quatro mestrandos, alocados da seguinte maneira: dois da turma que estava realizando a pós-graduação havia dois anos, e dois com um ano no Programa. Todas as entrevistas, após consentimento, foram gravadas em áudio e, posteriormente, esses registros foram transcritos na íntegra para análise detalhada.

A fase quantitativa teve como base o material registrado na etapa qualitativa, que foi utilizado para realizar um levantamento através de questionário. O instrumento de coleta foi enviado via Internet para todo o universo de discentes do programa, num total de 66 alunos de mestrado e doutorado, a ser respondido com escala Likert de sete pontos.

O instrumento elaborado esteve composto de três seções, referidas à percepção dos discentes a respeito da qualidade do Programa de Pós-graduação (Bloco 1); sua avaliação sobre as instalações física, apoio administrativo e corpo docente (Bloco 2); e percepção sobre pressão acadêmica por produção científica (Bloco 3). Os resultados apresentados e discutidos neste artigo referem-se apenas ao terceiro bloco, uma vez que os dois primeiros são de interesse, sobretudo, na auto-avaliação própria do Programa e, embora poderiam interferir, não mostraram influência sobre as respostas dadas no bloco três.

Dos 42 questionários recebido completamente respondidos, 14 foram preenchidos por doutorandos e 28 por mestrandos. Após tabulação em planilha eletrônica efetuou-se o pré-tratamento dos dados. Utilizou-se o desenho esquemático ou *Box-Plot*, para aos dezesseis itens do bloco analisado, na representação das medidas de localização (médias, mínimos e máximos) e de dispersão (desvios padrões). A confiabilidade de coerência interna da escala foi avaliada através da divisão em metades ou confiabilidade *split-half*, contrastando as questões de número ímpar com aquelas pares, e também pelo alfa de Cronbach. As variáveis, todavia foram analisadas sob a perspectiva de que, se retiradas do questionário, poderiam aumentar o valor do alfa.

Para a apreciação do relacionamento entre os itens se realizou uma análise fatorial, usando o método de componentes principais para obtenção dos fatores. Após rotação pelo método normalizado que maximiza a variância (*varimax normalized*), descartaram-se cinco variáveis, sendo as onze restantes expressas em três fatores: quatro no primeiro e no terceiro e três no segundo. Na avaliação da parecença entre os pós-graduandos foram selecionadas como variáveis ativas e de modo seqüencial aqueles itens relacionados a cada um dos fatores, processando-se os dados através da análise de correspondências múltiplas e agrupando os respondentes através da análise de conglomerados, realizado a partir dos cinco primeiros fatores gerados pelas correspondências, usando o método de Ward para as junções e a distância euclidiana como medida de dissimilaridade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados do levantamento com os discentes encontram-se descritos na tabela 1 onde consta o número de respostas e respectivos percentuais, as médias gerais e desvios-padrão. Para melhor identificação do nível de discordância e concordância com as afirmativas foi feita a junção das notas de um a três relacionando-as à discordância com afirmativa, a nota quatro significa neutralidade e as notas restantes correspondem à concordância.

Os entrevistados foram inquiridos sobre a habilidade e conhecimento sobre produção científica, segundo a primeira e a quarta assertiva da Tabela 1. Um total de 93% dos

respondentes afirmou ter habilidade para distinguir uma produção científica de uma não científica e 48% disseram ter conhecimento limitado sobre produção científica. Fato corroborado com o depoimento do discente B:

“Preciso fazer uma distinção porque atualmente eu sou aluno do doutorado, mas antes de iniciar a pós-graduação *stricto sensu*, o mestrado, eu tinha noção zero sobre produção acadêmica, não sabia qual era a importância de um artigo científico e de um artigo publicado em jornal, não sabia distinguir. A partir do momento que entrei no mestrado essa percepção já ficou corrigida. Então quando ingressei no doutorado neste programa minha percepção foi se refinando mais no sentido da qualidade”.

A segunda assertiva (A2) aborda o conhecimento dos discentes sobre os critérios *Qualis* da Capes e a terceira (A3) a avaliação de qualidade das produções científicas. Dos entrevistados 12 e 24%, respectivamente para A2 e A3, apontaram que já ouviram falar, mas que possuem pouco conhecimento sobre os critérios *Qualis* e sobre avaliação da qualidade das produções. No entanto, a maioria representada por 67% e 55% respectivamente para as mesmas afirmativas (Tabela 1) argumentaram conhecer o *Qualis* e seu processo de avaliação. Constatação que tinha sido observada no discurso do discente D ao falar do *Qualis*:

“No meu ver a Capes faz um trabalho excelente. A pós-graduação no Brasil é de excelência e tem um nível semelhante a países desenvolvidos em função do trabalho da Capes. Principalmente, vamos dizer assim, quantitativamente a Capes consegue mensurar produção, já para questão de avaliação, talvez a Capes precise aprofundar um pouco essa questão, mas talvez isso seja um próximo passo”.

As assertivas seguintes, de 5 a 16, trazem como pano de fundo das questões relacionadas à pressão por publicar; estresse devido ao acúmulo de atividade acadêmica e prazos curtos para sua elaboração; e, indisponibilidade dos docentes quanto a processo de construção da produção científica. Conforme resultados apresentados na Tabela 1 pode-se notar que os alunos percebem que realmente existe por parte do Programa certa cobrança por produção, mas que esse fato se dá em razão da instituição ser cobrada pela Capes quanto à produção discente. Aos alunos resta a tríade participar das disciplinas, elaborar artigos, e trabalhar na sua dissertação ou tese. Isto faz com que se sintam sobrecarregados de atividades e com prazos curtíssimos para realização, o que ocasiona, às vezes, impacto sobre seu estado físico e psicológico.

Tabela 1 – Percepção dos discentes sobre produção acadêmica

Afirmativa		Notas							Média Geral	Desvio Padrão
		Discorda			Neutro	Concorda				
		1	2	3	4	5	6	7		
1 - Habilidade dos discentes para distinção sobre artigo científico e não científico	N.	1	0	1	1	13	9	17	5,90	1,21
	%	2,4%	0,0%	2,4%	2,4%	31,0%	21,4%	40,5%		
	%	4,8%			2,4%	92,9%				
2 - Conhecimento da classificação <i>Qualis</i> Capes por publicação	N.	1	0	4	9	15	8	5	4,93	1,30
	%	2,4%	0,0%	9,5%	21,4%	35,7%	19,0%	11,9%		
	%	11,9%			21,4%	66,7%				
3 - <i>Qualis</i> consegue avaliar qualidade das produções científicas	N.	3	3	4	9	16	5	2	4,40	1,36
	%	7,1%	7,1%	9,5%	21,4%	38,1%	11,9%	4,8%		
	%	23,8%			21,4%	54,8%				
4 - Conhecimento limitado sobre produção científica	N.	2	0	15	5	6	7	7	4,48	1,71
	%	4,8%	0,0%	35,7%	11,9%	14,3%	16,7%	16,7%		
	%	40,5%			11,9%	47,6%				
5 - Percepção sobre a necessidade de publicar a qualquer preço	N.	2	4	3	0	11	5	17	5,31	1,91
	%	4,8%	9,5%	7,1%	0,0%	26,2%	11,9%	40,5%		
	%	21,4%			0,0%	78,6%				
6 - Cobrança por produção como positiva	N.	0	0	5	3	10	12	12	5,55	1,31
	%	0,0%	0,0%	11,9%	7,1%	23,8%	28,6%	28,6%		
	%	11,9%			7,1%	81,0%				
7 - Alto nível de estresse pelo volume de produção	N.	0	1	0	2	10	10	19	6,02	1,14
	%	0,0%	2,4%	0,0%	4,8%	23,8%	23,8%	45,2%		
	%	2,4%			4,8%	92,9%				
8 - Tempo exigido não permite boa produção	N.	0	0	0	6	5	9	22	6,12	1,11
	%	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	11,9%	21,4%	52,4%		
	%	0,0%			14,3%	85,7%				
9 - O professor cobra produção por ser cobrado	N.	0	1	1	10	11	11	8	5,29	1,24
	%	0,0%	2,4%	2,4%	23,8%	26,2%	26,2%	19,0%		
	%	4,8%			23,8%	71,4%				
10 - Percebe repasse de exigência por produção	N.	2	1	1	4	9	15	10	5,43	1,53
	%	4,8%	2,4%	2,4%	9,5%	21,4%	35,7%	23,8%		
	%	9,5%			9,5%	81,0%				
11 - O Programa exigência produção científica	N.	1	0	0	0	16	11	14	5,83	1,15
	%	2,4%	0,0%	0,0%	0,0%	38,1%	26,2%	33,3%		
	%	2,4%			0,0%	97,6%				
12 - Percebe cobrança indireta sobre artigo final da disciplina para que se torne produção efetiva	N.	0	0	2	1	9	23	7	5,76	0,93
	%	0,0%	0,0%	4,8%	2,4%	21,4%	54,8%	16,7%		
	%	4,8%			2,4%	92,9%				
13 - Percebe tempo de resposta de aceitação de artigo como fator complicador	N.	0	0	0	11	1	5	25	6,05	1,31
	%	0,0%	0,0%	0,0%	26,2%	2,4%	11,9%	59,5%		
	%	0,0%			26,2%	73,8%				
14 - Não há acompanhamento por parte dos docentes durante processo de construção do artigo	N.	0	0	0	4	12	18	8	5,71	0,89
	%	0,0%	0,0%	0,0%	9,5%	28,6%	42,9%	19,0%		
	%	0,0%			9,5%	90,5%				
15 - Deveria haver maior exigência quanto a produção científica por parte do programa artigo	N.	7	6	0	8	4	12	5	4,24	2,10
	%	16,7%	14,3%	0,0%	19,0%	9,5%	28,6%	11,9%		
	%	31,0%			19,0%	50,0%				
16 - Há certa indisponibilidade dos professores para acompanhamento do artigo	N.	0	7	0	9	7	11	8	4,93	1,67
	%	0,0%	16,7%	0,0%	21,4%	16,7%	26,2%	19,0%		
	%	16,7%			21,4%	61,9%				

Os depoimentos de diversos entrevistados adiantavam tal constatação, como se verifica nas transcrições seguintes:

“Há cobrança por produção isso é notório, até mesmo os professores se sentem pressionados por essa exigência da Capes, pois são avaliados muito mais pelo que conseguem publicar do que pelas atividades docentes como um todo. Para nos discentes há uma cobrança por publicação muitas vezes por que o Programa é avaliado pelo que produzimos também, aí vem o dilema curto prazo para atividades com as disciplina, publicação e produção da tese”. (Entrevistado A).

“Sou aluno do mestrado e qualifico minha dissertação esse mês, ufa! não vejo à hora de relaxar dessa gaiola de ferro, não agüentava mais aulas, produção de artigos e ainda trabalhar na minha dissertação, a gente acaba ficando sem tempo de respirar e isso afeta nossa vida em todos os sentidos, os prazos para realização das atividades ficam limitados e isso acaba nos deixando meios paranoicos”. (Entrevistado G).

“Percebo desde o início das aulas que os professores já incentivam muito a realização de artigos da disciplina. Acho positivo esse ‘incentivo’ para produzir por que desenvolve nossa capacidade acadêmica, profissional e como pesquisador, pois acaba projetando para uma visão mais ampla e necessária no meio acadêmico”. (Entrevistado D).

“todos estão no ritmo de produzir, e não são todos que tem disponibilidades, a grande maioria dos alunos vinculados ao Programa mantém outras atividades, então não consegue ter aquela dedicação exclusiva e isso impacta negativamente na qualidade da produção, um fator complicador é o fator tempo, os prazos para entrega de produção são curtos demais. É flagrante perceber alunos estressados por excesso de atividades de pesquisa, mais especificamente produção científica”. (Entrevistado E).

Conforme a Tabela 1 as variáveis que tiveram maior concordância foram: A8 (com média 6,12), A7 (6,02), A1 (5,9), A11 (5,83), A12 (5,76), A6 (5,50), A10 (5,43), A5 (5,31). Porém, analisando com maior detenção as variáveis que tiveram médias abaixo de cinco se verifica que as percentagens de concordância para os valores consolidados entre 5 e 7 da escala Likert tornam-se bastante expressivos, com valores que vão de 46,7 a 66,8%.

As médias e desvios padrões das variáveis são apresentados na Tabela 2, onde se relaciona também se o item foi descartado (D) ou retido, por ter correlações acima de 0,65 com algum dos três fatores após a rotação *varimax* normalizada.

Tabela 2 - Médias e Desvios padrões das assertivas do questionário. Relação dos itens descartados ou com os fatores aos quais se relacionam.

Assertivas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16
Fator/Descarte	D	F2	F2	D	D	F2	F3	F3	F1	F1	F1	D	F1	D	F3	F3
Média	5,90	4,93	4,40	4,48	5,31	5,55	6,02	6,12	5,29	5,43	5,83	5,76	6,05	5,71	4,24	4,93
Desvio Padrão	1,21	1,30	1,36	1,71	1,91	1,31	1,14	1,11	1,24	1,53	1,15	0,93	1,31	0,89	2,10	1,67

Verifica-se que todas as médias foram maiores do que quatro, o ponto neutro, sendo que em nove oportunidades superaram o valor cinco e em três o valor seis. Quanto ao desvio padrão, admitindo aceitável um valor menor que um terço da média (MALHOTRA, 2001), verifica-se que em 75% dos casos não apresentou problemas nessa relação e, considerando apenas aqueles itens que foram expressos pelos três primeiros fatores, essa relação sobe para 82%. Somente as assertivas 4 e 5, no meio de as descartadas e as de número 15 e 16 dentre as correlacionadas ao terceiro fator mostram alta variabilidade, como se observa na Figura 1.

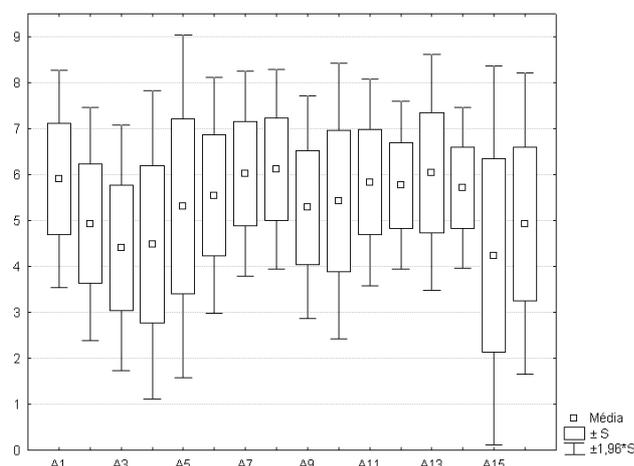


Figura 1 - Box-plot das dezesseis assertivas utilizadas no questionário.

A confiabilidade *split-half* de coerência interna atingiu 0,8413, com uma correlação significativa de 0,726 entre as duas metades, e o *alfa de Cronbach* calculado para a escala total foi de 0,754, com um valor de 0,506 para os oito itens da primeira metade e de 0,622 para os oito da segunda metade. Assim, os resultados obtidos conferiram, segundo as regras práticas propostas em Hair *et al.* (2005, p.200), uma confiabilidade muito boa (> 0,8) ou boa (> 0,7). Quanto ao incremento do alfa se retirado um item do questionário, em nenhum caso houve significância, não ultrapassando o valor máximo de 0,047 de aumento.

A análise fatorial das respostas dadas aos dezesseis itens possibilitou identificar, após extração pelo método de componentes principais e rotação *varimax* normalizada, onze deles relacionados aos três primeiros fatores, conforme apresentado na Tabela 3, que recuperaram 60,94% da variabilidade.

Tabela 3.- Cargas Fatoriais após Rotação Varimax Normalizada Extração: Componentes Principais. Valores realçados > 0,65.

	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	Var. Expl.	Proporção
Fator 1	-0,5	0,0	-0,1	0,5	0,4	0,2	0,2	0,4	0,7	0,7	0,8	0,0	0,9	0,5	0,4	0,4	3,9293	0,2456
Fator 2	0,5	0,7	0,7	0,5	0,3	0,7	0,0	0,0	0,1	-0,3	0,2	0,6	-0,1	0,1	0,3	0,4	2,9344	0,1834
Fator 3	0,0	0,1	-0,1	0,2	-0,3	0,1	-0,8	-0,7	-0,2	-0,2	-0,1	-0,6	0,1	0,3	0,7	0,7	2,8871	0,1804

Identificadas as assertivas com altas cargas para cada fator retido, os processamentos seguintes implicaram em usar os itens como variáveis ativas das análises de correspondências múltiplas desenvolvidas, onde se acrescentaram como variáveis ilustrativas as categorias dos respondentes, mestrando e doutorando, e o tempo transcorrido desde o ingresso no Programa: um, dois e três anos. Criaram-se, então, três matrizes quadradas de Burt com 21, 18 e 20 modalidades cada uma, relativas aos itens retidos respectivamente pelo primeiro, segundo e terceiro fator. Sobre as saídas gráficas do plano fatorial principal, geradas para cada análise, foram projetadas as variáveis ilustrativas, conforme mostrado nas Figuras 2, 3 e 4.

As assertivas associadas ao fator um (A9, A10, A11 e A13), referidas à cobrança dos docentes e do Programa por produção, transferência de responsabilidade do docente para o discente e às demoras na confirmação da publicação dos artigos pelas revistas, distribuem-se, quando feita a análise de correspondências, ao longo do primeiro eixo, posicionando-se no setor positivo os maiores valores atribuídos e, em oposição, do lado negativo, os menores (Figura 2).

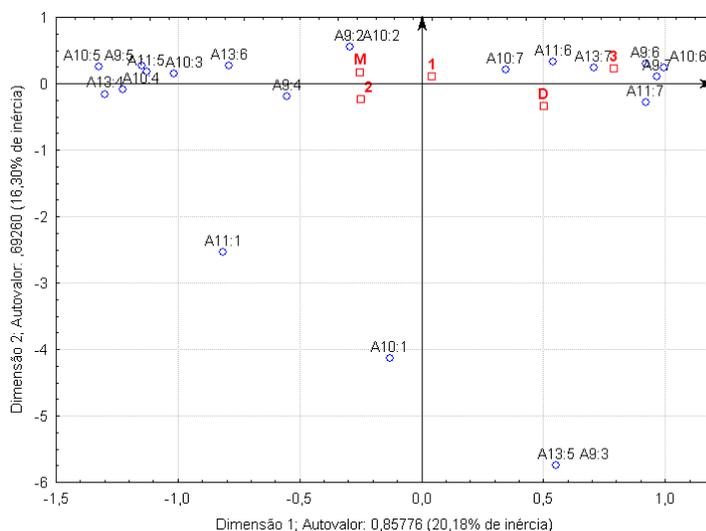


Figura 2 - Plano fatorial principal das correspondências múltiplas. Variáveis ativas: assertivas A9, A10, A11 e A13, associadas ao primeiro fator da análise fatorial. Variáveis ilustrativas: Tempo no Programa e Categoria de Pós-graduando.

A posição das variáveis suplementares indica que os doutorandos (D) mais antigos (3) são aqueles que se sentem mais cobrados e que consideram a demora como fator muito importante. Por sua vez, os mestrandos (M) que há mais tempo realizam o curso (2) não sentem tanto a pressão e os pós-graduandos com menos tempo no Programa (1) posicionam-se de maneira intermediária.

As assertivas associadas ao fator dois (A2, A3 e A6), referidas ao conhecimento dos critérios Qualis de classificação dos periódicos, à possibilidade do órgão regulador avaliar a qualidade da produção pelos critérios adotados e importância na formação da cobrança por produção Qualis, ao executar uma análise de correspondências, os valores maiores encontram-se no primeiro quadrante enquanto que os menores se distribuem pelos outros três quadrantes (Figura 3).

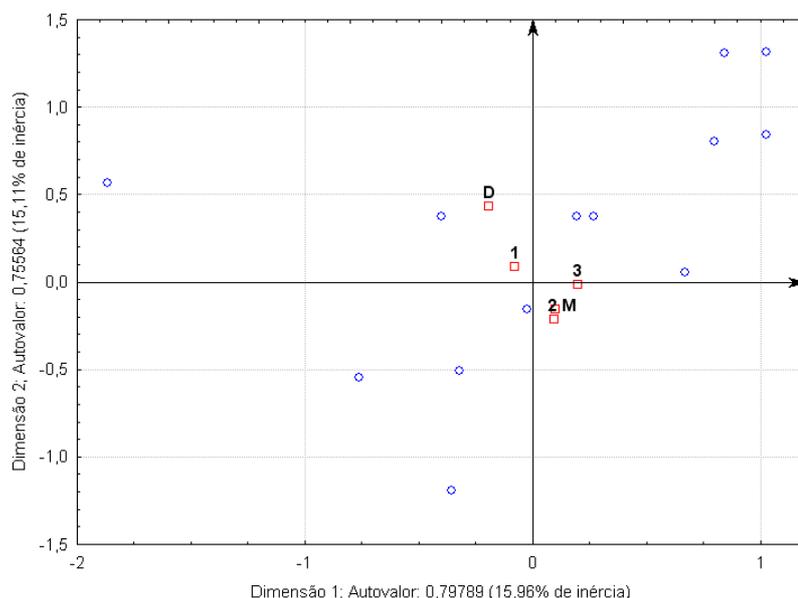


Figura 3 - Plano fatorial principal das correspondências múltiplas. Variáveis ativas: assertivas A2, A3 e A6, associadas ao segundo fator da análise fatorial. Variáveis ilustrativas: Tempo no Programa e Categoria de Pós-graduando.

Observando a disposição das variáveis ilustrativas percebe-se que elas encontram-se muito próximas do centro, caracterizando uma distribuição bastante homogênea. Entretanto, ampliando a saída gráfica (Figura 3) verifica-se que o padrão é semelhante ao encontrado com as assertivas analisadas anteriormente: os mais antigos no Programa (3) são os que deram as respostas com maiores valores.

As assertivas correlacionadas ao fator três (A7, A8, A15 e A16), referidas ao estresse ocasionado pelo volume cobrado de produção, à escassez de tempo para produzir, ao entendimento da importância da cobrança e ao pouco acompanhamento docente na construção científica, apresentam uma distribuição conspícua no plano fatorial principal da análise de correspondências. Isto é devido à associação negativa que existe entre as assertivas 8 e 9 com as de número 15 e 16. Assim, quando os respondentes deram valores altos à assertivas 7 e 8 pontuaram com valores baixos as assertivas 15 e 16, como pode ser visto na Figura 4 do lado positivo do primeiro eixo.

Analisando a posição das variáveis suplementares observa-se que os mestrandos que só há um ano que ingressaram na pós-graduação atribuem valores muito altos às assertivas que tratam do estresse e do tempo e não notam indisponibilidade do corpo docente em acompanhar a produção discente. O contrário ocorre com os doutorandos, principalmente aqueles mais antigos no Programa.

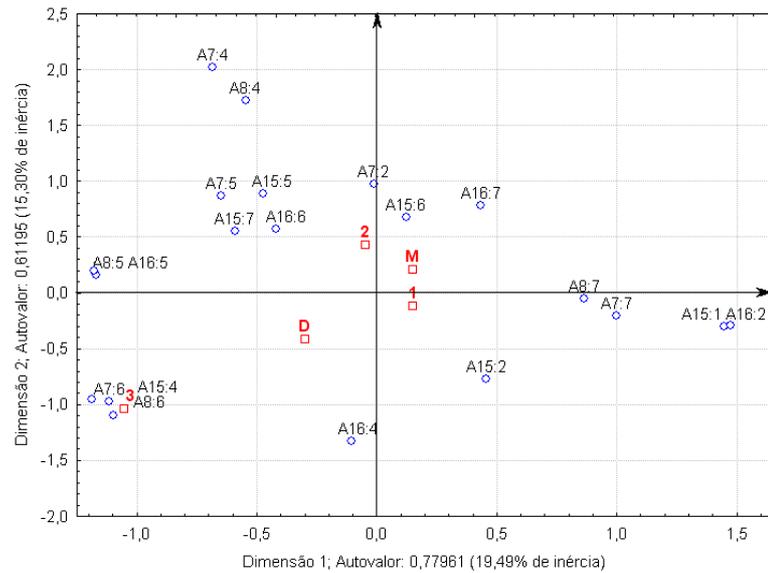


Figura 4 - Plano fatorial principal das correspondências múltiplas. Variáveis ativas: assertivas A7, A8, A15 e A16, associadas ao terceiro fator da análise fatorial. Variáveis ilustrativas: Tempo no Programa e Categoria de Pós-graduando.

Quanto à parenceça entre os respondentes, em função das correspondências múltiplas analisadas precedentemente, efetuou-se uma análise de conglomerados. Para tanto se criaram matrizes disjuntivas completas para gerar as coordenadas dos alunos, identificados por uma letra para assinalar se mestrandos (M) ou doutorandos (D) seguidos de uma seqüência de números, o primeiro é referido ao tempo que está no curso e os seguintes à ordem na coorte.

Na Figura 5, construída usando como variáveis os cinco fatores extraídos dos itens A9, A10, A11 e A13 na análise de correspondências, há dois grupos bem definidos. Do lado esquerdo da figura o grupo inclui alunos que não percebem que haja uma forte pressão por produção, tendo apenas 28,5% dos doutorandos, mas nenhum dos antigos no curso. Com os mestrandos ocorre o contrário, pois os mais antigos são os que não sentem a pressão.

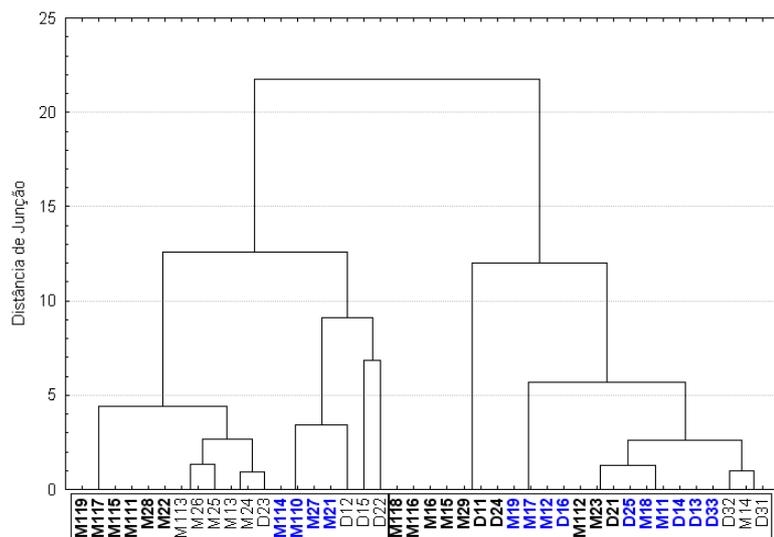


Figura 5 - Análise de conglomerados dos alunos. Variáveis: cinco fatores das correspondências múltiplas entre as assertivas A9, A10, A11 e A13.

A análise de conglomerados, feita a partir dos fatores extraídos ao utilizar as assertivas A2, A3 e A6, ao igual que no exame dos relacionamentos entre as variáveis, mostra que os

grupos apresentam bastante heterogeneidade. O corte na distância 12 diferencia três grupos, sendo o último a reunir-se no dendrograma o mais homogêneo, incluindo quatro mestrados, dois que ingressaram na última turma e dois da anterior. Eles responderam às assertivas A2 e A3 com valores iguais e logo abaixo do ponto neutro.

O grupo intermediário compreende oito mestrados e três doutorandos que responderam no ponto neutro ou logo acima dele para aquelas mesmas duas assertivas. Finalmente, o grupo maior inclui, mormente, aos pós-graduandos que deram os maiores valores às respostas, mas também se insere nele um doutorando (D11) que deu o mínimo valor às assertivas A2 e A3.

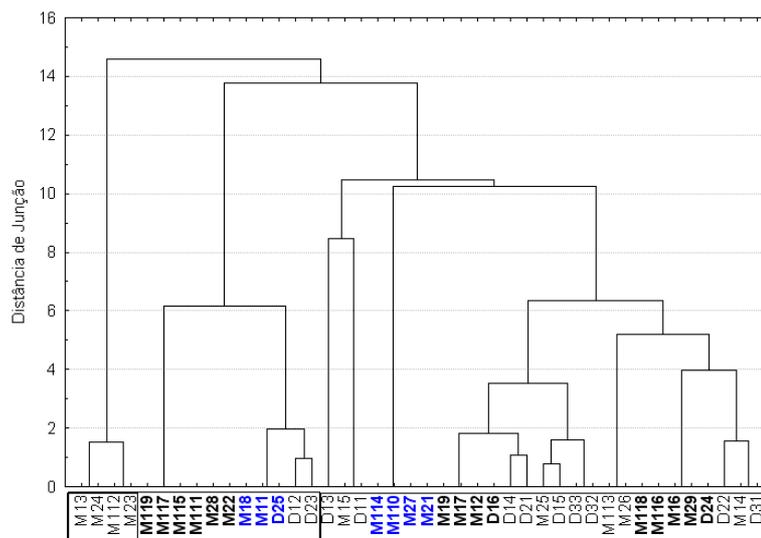


Figura 6 - Análise de conglomerados dos alunos. Variáveis: cinco fatores das correspondências múltiplas entre as assertivas A2, A3 e A6.

O dendrograma gerado para os alunos quando utilizados os cinco fatores derivados das correspondências dos itens A7, A8, A15 e A16, volta a mostrar dois grupos principais.

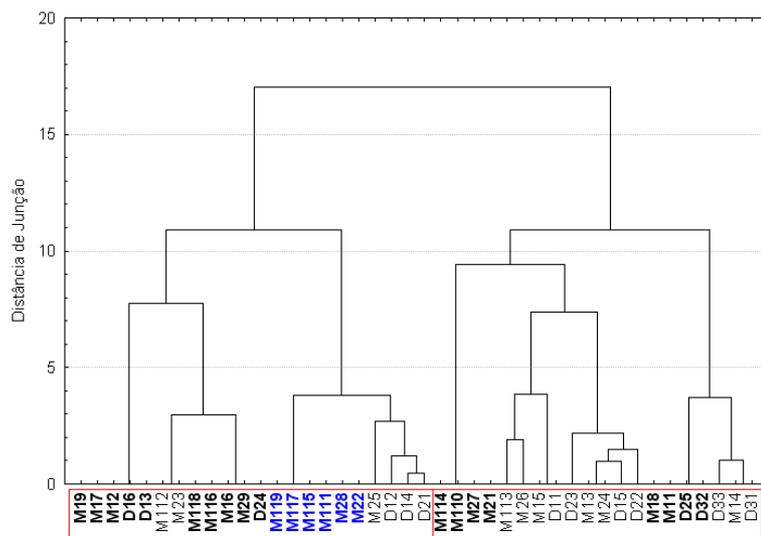


Figura 7 - Análise de conglomerados dos alunos. Variáveis: cinco fatores das correspondências múltiplas entre as assertivas A7, A8, A15 e A16.

Num deles encontram-se inseridos os pós-graduandos que deram altos valores às assertivas 7 e 8 e baixos às 15 e 16. Eles são principalmente mestrados, incluindo a maior parte dos últimos a ingressar no Programa (57,9%) e dos que há mais tempo estão no curso

(55,5%). Nesse grupo ainda encontram-se inseridos 42,8% dos doutorandos, mas nenhum dos mais antigos no Programa, que fazem parte do outro grupo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foram apresentados os dados e feitas as respectivas análises de uma pesquisa em que se procurou conferir e mensurar o nível de percepção dos alunos do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* à produção científica.

Com base nas percepções constatadas por meio de análise do discurso e dos dados colhidos com o questionário, foi possível verificar que a maioria dos discentes se sente pressionada pelos prazos e exigências de publicações.

Ao proceder à análise sobre a pressão por publicação propriamente dita, em geral os pós-graduandos percebem que realmente existe essa exigência por produção por parte da Capes, entretanto, consideram que essa cobrança de certa forma desenvolve a capacidade de pesquisador e insere o aluno na pesquisa. Estas percepções foram externadas principalmente por doutorandos e também por alunos que participam há mais tempo no Programa, como demonstram os resultados da análise fatorial.

Embora, nem todos os alunos matriculado no momento do levantamento de dados tenham respondido ao questionário de pesquisa, apenas 64% deles o fizeram, a percepção da maioria dos discentes a respeito da necessidade de publicação confirma grande parte da preocupação dos autores mencionados no trabalho. Pesquisas deste tipo poderão servir de base para debates e reflexões mais acuradas, desde que centradas na realidade de cada programa.

Sugere-se, então, a replicação periódica do estudo para que o Programa possa identificar a evolução da percepção dos discentes sobre o assunto. Recomenda-se também que outros Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* realizem estudos semelhantes, a fim de que seus resultados possam servir de base para que as respectivas coordenações possam procurar meios de adequar a necessidade de publicar à qualidade exigida em trabalhos científicos, o que em essência constitui-se uma das finalidades de todo sistema de avaliação

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2005
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BAIBICH-FARIA, T. M.; FARIA, J. H.; ZORZETTO FILHO, D. Trabalho docente em pós-graduação stricto sensu em educação: da síndrome datacapes à síndrome do estoicismo-hercúleo. **Anais em Meio Eletrônico da ANPEdSul**, Eixo 4, 2008.
- BERTONHA, F. Produção e produtividade no meio acadêmico. A “ditadura do Lattes” e a Universidade Contemporânea. **Revista Espaço Acadêmico**, v.9, n.100, p. 6-9, 2009
- BIANCHETTI, L. Política de avaliação e acompanhamento da Capes: ingerências e impactos nos PPGs. **Ato de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 140-153, 2006.
- BAZZO, V. L. Profissionalidade docente na educação superior: mestres ou cientistas? **Anais em Meio Eletrônico da ANPEdSul**, Eixo 4, 2008.
- BRASIL. **IV e V Planos Nacional de Pós-Graduação**. Ministério da Educação (MEC) – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2005- 2010, Brasília, dez. 2004.
- CAPES, 2008. **Produção científica brasileira é a 15ª em todo o mundo**. Disponível em: www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/1990?format=pdf

- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, n.24, p. 05-15, 2003.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DELGADO, J.O. Neoliberalismo y capitalismo académico. Antigua, Guatemala, 2006. Disponível em: www.flacso.edu.gl/docs/educacion/ponenciaseducaclacso/JaimeOrnelasDelgadoMex.pdf
- FONSECA, C. Avaliação dos programas de pós-graduação: do ponto de vista de um nativo. **Horizontes Antropológicos**, ano 7, n. 16, p. 261-275, 2001.
- FREITAG, M. **Le naufrage de l'université et autres essais d'épistemologie politique**. Quebec: Nuit Blanche et La Découverte, 1995.
- HAIR JR., J., B. BABIN, A. MONEY & P. SAMOUEL. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, p. 1394-1362, 2005.
- LIMA, R. de. Universidade: da mais-valia ao mais-gozar. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n.100, 2009.
- MACHADO, A. M. N. Produtividade na pós-graduação Brasileira? Rumos, limites e engodos na busca de garantir a qualidade. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, 2006.
- MALHOTRA, N.K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MATTOS, P. L. C. L. Nós e os índices – a propósito da pressão institucional por publicação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 2, p. 144-149, 2008.
- RAMÍREZ-GÁLVEZ, M. Apresentação: algumas considerações sobre cultura da avaliação. **Mediações: Revista de Ciências sociais**, v. 14, n.1, p. 11-23, 2009.
- RICCI, R. A peculiar produção intelectual do Brasil recente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 9, n.100, p. 16-22, 2009.
- ROSA, A. R. Nós e os índices – um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 2, p. 108-114, 2008.
- SGUISSARDI, V. B. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 44-88, 2006.