

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ**

**FÁBIO ZAMBIASI**

**IMPACTO NA SOCIEDADE NO MODELO DE AVALIAÇÃO CAPES:  
IMPLICAÇÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA**

**PATO BRANCO - PR**

**2022**

**FÁBIO ZAMBIASI**

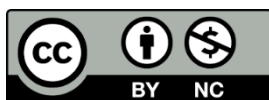
**IMPACTO NA SOCIEDADE NO MODELO DE AVALIAÇÃO CAPES:  
IMPLICAÇÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA**

**Impact on society in the CAPES evaluation model: Implications from the  
experiences of a graduate program at a community university**

Dissertação apresentada como requisito para  
obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento  
Regional da Universidade Tecnológica Federal do  
Paraná (UTFPR).  
Orientadora: Profa. Dra. Marlice Rubin-Oliveira.

**PATO BRANCO - PR**

**2022**



4.0 Internacional

Atribuição – Uso Não Comercial (CC BY-NC) - Permite que outros remixem, adaptem e criem obras derivadas sobre a obra licenciada, sendo vedado o uso com fins comerciais. As novas obras devem conter menção ao autor nos créditos e também não podem ser usadas com fins comerciais. Porém as obras derivadas não precisam ser licenciadas sob os mesmos termos desta licença.



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Campus Pato Branco



FABIO ZAMBIASI

**IMPACTO NA SOCIEDADE NO MODELO DE AVALIAÇÃO CAPES: IMPLICAÇÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE UM PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA.**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 26 de Maio de 2022

Dra. Marlize Rubin Oliveira, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Gilson Ditzel Santos, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Giovanna Pezarico, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dr. Joao Daniel Dorneles Ramos, Doutorado - Instituto de Estudos Brasileiros. Ieb/Usp

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 26/05/2022.

## **AGRADECIMENTOS**

Em meio a tantas experiências vivenciadas, atravessadas por inúmeras vozes, deixo aqui um registro do meu agradecimento a todos e todas pelos afetos compartilhados ao longo dos últimos dois anos de convivência...

Inicialmente, agradeço aos meus pais pelo apoio e incentivo e que, mesmo em encontros e desencontros, me lembraram constantemente que os estudos representam um dos alicerces mais importante em nossas vidas.

Agradeço imensamente a minha querida orientadora, Marlize Rubin-Oliveira, pelo privilégio das orientações, diálogos, e convívio ao longo da minha trajetória acadêmica-pessoal no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR). Sua presença, apoio e compressão ao longo desses dois anos de construções e desconstruções pessoais foram fundamentais.

Agradeço a todos/as os/as professores/as do PPGDR, em especial aqueles com quem fiz disciplinas, pelas experiências e saberes compartilhados que foram essenciais em minha trajetória e no desenvolvimento da minha dissertação. Assim como aos/as integrantes da Coordenação do Programa pela prontidão e disposição em me atender em dúvidas e trâmites burocráticos.

Agradeço a todos/as os/as colegas do PPGDR pelos diálogos, estudos, e contribuições durante as disciplinas e momentos vivenciados, e também aos colegas bolsistas pela colaboração e vivências durante as atividades desenvolvidas no Programa.

Agradeço aos professores/as da banca, Gilson Ditzel Santos, Giovanna Pezarico e João Daniel Dorneles Ramos pelo gentil aceite em participar, ler e contribuir na construção da dissertação. Seus olhares, sugestões e leituras sempre atentas aos detalhes foram essenciais para a escrita da dissertação.

Ressalto também o agradecimento a Giovanna Pezarico pelas vivências e experiências compartilhadas durante o estágio em docência.

Agradeço aos/as queridos/as colegas do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR) pelos diálogos, experiências e vivências compartilhadas. Suas contribuições foram essenciais para ampliar minha “sensibilidade de mundo”.

Agradeço aos/as servidores/as da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS), bem como aos membros do Grupo de Trabalho da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo precioso tempo, atenção e disposição em meio a realização das entrevistas.

Aos meus queridos/as amigos/as, com quem compartilhei inúmeros momentos, angústias e alegrias, agradeço pelo fato de existirem. Em especial agradeço a aqueles que me incentivaram, apoiaram e influenciaram a ingressar e me dedicar ao mestrado.

Meu agradecimento e reconhecimento à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), universidade pública, gratuita, laica e de qualidade, por ter me possibilitado chegar até aqui.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*“As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.*

*Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.*

**Boaventura de Sousa Santos**

**(2003, p. 56)**

## RESUMO

Essa dissertação se insere no campo de investigação da Educação Superior (ES) com foco em impactos na sociedade de Programas de pós-graduação *stricto sensu*. O impacto na sociedade é um quesito que passou a ocupar um lugar central na ficha de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir do quadriênio 2017-2020. Diante disso, o objetivo aqui proposto foi analisar o quesito impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES e implicações em um Programa de pós-graduação de uma universidade comunitária. Para tanto, definiu-se como *lócus* de investigação o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). A escolha do *lócus* de investigação se justifica pelo fato das universidades comunitárias serem responsáveis por interiorizar e consolidar a ES na Mesorregião Oeste Catarinense. No que se refere ao PPGCS, este é o curso de doutorado mais consolidado na Mesorregião. Para tanto, a perspectiva decolonial trouxe sustentação epistêmica necessária à pesquisa e a abordagem qualitativa, através da pesquisa exploratória e documental, bem como entrevistas semiestruturadas, encaminharam a investigação. A pesquisa ocorreu através de documentos no site da CAPES, da UNOCHAPECÓ e do PPGCS, e as entrevistas semiestruturadas com membros do Grupo de Trabalho responsável pelo aprimoramento da Ficha de Avaliação da CAPES e com servidores/as da UNOCHAPECÓ e do PPGCS. A análise documental ocorreu com a construção de categorias analíticas. Os principais resultados demonstram que a formulação do quesito impacto na sociedade ocorreu a partir de um viés que visa compreender, estimular e ampliar a inserção e impacto dos Programas na sociedade. Este quesito trouxe a possibilidade do PPGCS retomar e ampliar ações e atividades de inserção social; a autorreflexão da sua atuação, revisão e replanejamento de planos, políticas, estratégias, ações e atividades; e na possibilidade de ampliar contribuições no desenvolvimento regional. Por fim, é possível afirmar que a formulação do quesito ocorre dentro de um modelo de avaliação regulatório que se impõe como fiscalizador do saber, assim como padroniza e unifica critérios do processo avaliativo, reproduzindo relações configuradas em um padrão de poder moderno/colonial.

Palavras-chave: decolonialidade; inserção social; gestão; desenvolvimento regional.

## ABSTRACT

This thesis is part of the field of investigation of Higher Education (HE) with a focus on the impacts of graduate programs on society. The impact on society is a question that has come to occupy a central place in the evaluation form of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) from the 2017-2020 quadrennium. Therefore, the objective proposed here was to analyze the impact on society of the CAPES evaluation model and implications for a graduate program at a community university. For this purpose, the Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) of the Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) was defined as the locus of research. The choice of research locus is justified by the fact that community universities are responsible for internalizing and consolidating higher education in the West Mesoregion of Santa Catarina. With regard to the PPGCS, this is the most consolidated doctoral course in the Mesoregion. Therefore, the decolonial perspective brought the necessary epistemic support to the research and the qualitative approach, through exploratory and documental research, as well as semi-structured interviews, guided the investigation. The research took place through documents on the CAPES, UNOCHAPECÓ and PPGCS websites, and semi-structured interviews with members of the Grupo de Trabalho responsible for preparing the CAPES Evaluation Sheet and with UNOCHAPECÓ and PPGCS servers. The documental analysis took place with the construction of analytical categories. The main results demonstrate that the formulation of the impact on society question was built from a bias that aims to understand, stimulate and expand the insertion and impact of the Programs in society. This question brought the possibility for the PPGCS to resume and expand social inclusion actions and activities; the self-reflection of its performance, review and replanning of plans, policies, strategies, actions and activities; and the possibility of expanding contributions to regional development. Finally, it is possible to affirm that the formulation of the question occurs within a regulatory evaluation model that imposes itself as a supervisor of knowledge, as well as standardizing and unifying criteria of the evaluation process, reproducing relationships configured in a modern/colonial power pattern.

Keywords: decoloniality; social insertion; management; regional development.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da Mesorregião Oeste Catarinense .....	44
Figura 2 – Mapa dos Campus e polos da UNOCHAPECÓ.....	50
Figura 3 – Mapa da Macrorregião de inserção da UNOCHAPECÓ.....	51

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos analisados .....	16
Quadro 2 – Eixos e palavras-chave de pesquisa.....	16
Quadro 3 – Sujeitos participantes da pesquisa.....	19
Quadro 4 – Eixos e palavras-chave de pesquisa.....	20
Quadro 5 – Combinações de palavras-chave em português para busca no Portal de Periódicos CAPES.....	20
Quadro 6 – Combinações de palavras-chave em inglês para busca no Portal de Periódicos CAPES.....	21
Quadro 7 – Dados característicos da Mesorregião Oeste Catarinense e do Estado de Santa Catarina.....	47
Quadro 8 – Missão, Visão, Valores e Princípios da UNOCHAPECÓ.....	52
Quadro 9 – Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> presentes na UNOCHAPECÓ no ano de 2022.....	54
Quadro 10 – Quesitos centrais da ficha de avaliação da CAPES em cada período de avaliação.....	65
Quadro 11 – Detalhamento dos itens do quesito 3 – Impacto na Sociedade da ficha de avaliação padrão aprovada pela 182ª reunião do CTC-ES.....	73
Quadro 12 – Síntese das categorias emergentes no processo de investigação.....	107

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	PERPASSANDO PELO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	10
3	APROXIMAÇÃO AO <i>LÓCUS</i> DE PESQUISA.....	24
3.1	Universidade Comunitária: Um modelo de Educação Superior construído no Sul do Brasil.....	37
3.2	Interiorização da Educação Superior: A Mesorregião Oeste Catarinense.....	43
4	AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E CONTEXTOS.....	59
5	IMPACTO NA SOCIEDADE: QUESITO DE AVALIAÇÃO DA PÓS- GRADUAÇÃO.....	72
5.1	Impacto na Sociedade: Implicações a partir de experiências do PPGCS da UNOCHAPECÓ.....	81
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	110
	REFERÊNCIAS.....	115
	APÊNDICE A – Roteiros de entrevistas semiestruturadas.....	124
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Voz .....	128

## 1 INTRODUÇÃO

Essa dissertação se insere no campo de investigação da Educação Superior (ES) com foco em impactos na sociedade de Programas de pós-graduação *stricto sensu*. Sua trajetória de construção se encontra vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR/UTFPR) na Área de Concentração em Desenvolvimento Regional Sustentável, junto a linha de pesquisa de Educação e Desenvolvimento. Encontra-se inserida, também, nas discussões e estudos do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UTFPR).

Na última década, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pelos processos de regulação e avaliação dos Programas presentes nas instituições brasileiras, passou a repensar e aprimorar o modelo de avaliação dos Programas. Para isso, a CAPES organizou comissões e Grupos de Trabalho responsáveis por repensar e aprimorar a ficha de avaliação. Desse processo resultou a proposta de uma nova ficha com três quesitos centrais de avaliação: programa, formação e impacto na sociedade. Essa ficha composta por três quesitos teve sua aprovação na 182ª Reunião do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) em 2018, e passou a compor o atual modelo de avaliação da CAPES utilizado, inclusive, para a avaliação Quadrienal 2021 (2017-2020).<sup>1</sup>

Nesse processo de aprimoramento da ficha do modelo de avaliação da CAPES um dos elementos de destaque foi a formulação do quesito impacto na sociedade como dimensão central de avaliação. A temática de impacto na sociedade, mesmo que de modo limitado, já se manifestava nas fichas de avaliação anteriores através de alguns elementos que se voltavam a avaliar impactos dos Programas dentro do quesito central “inserção social”, entretanto, com menor importância, valorização e atribuição de peso. Porém, a partir do aprimoramento da ficha do modelo de avaliação a CAPES ampliou significativamente a importância de avaliação dos impactos, formulando essa temática como um quesito central de avaliação e buscando, principalmente, compreender, estimular e ampliar os impactos propriamente ditos dos Programas na sociedade.

---

<sup>1</sup> Cabe pontuar que nesse momento em que finalizo essa dissertação ainda não foi divulgado os resultados finais da Avaliação Quadrienal 2021 (2017-2020). Algumas das questões envolvendo a Avaliação CAPES são discutidas nessa dissertação.

Pela sua recente formulação e importância no modelo de avaliação da CAPES, o quesito impacto na sociedade é um tema relevante e atual, mas ainda pouco explorado no que se refere ao processo acadêmico específico. É nesse sentido que o recorte aqui estabelecido teve como objetivo geral analisar o quesito impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES e implicações em um Programa de pós-graduação de uma universidade comunitária. E, como objetivos específicos, buscou: Compreender o processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade no âmbito de avaliação da CAPES; Compreender a apropriação do quesito impacto na sociedade no contexto dos três Colégios<sup>2</sup> que organizam as 49 áreas de avaliação da CAPES – ciências da vida; humanidades; ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar; E, analisar implicações do quesito impacto na sociedade a partir de experiências de um Programa de pós-graduação de uma universidade comunitária.

Para tanto, definiu-se como *lócus* de investigação o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS) da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). A escolha por este *lócus* de investigação se justifica por três aspectos principais. Primeiramente, definiu-se a intenção de investigar Programas da Mesorregião Oeste Catarinense em razão de ser o espaço de convivência do pesquisador. Na sequência, a escolha da UNOCHAPECÓ se deu por serem as universidades comunitárias as instituições responsáveis por, inicialmente, interiorizar e consolidar a ES e, mais recentemente, empregarem os primeiros esforços para interiorizar a pós-graduação *stricto sensu* na Mesorregião Oeste Catarinense. Quanto a escolha específica do PPGCS da UNOCHAPECÓ, essa ocorreu por ser o Programa com oferta de curso de doutorado e com maior indicativo de consolidação na Mesorregião.

A Mesorregião Oeste Catarinense se localiza em uma região fronteira e teve sua constituição histórica-social inicial ancorada em grupos tradicionais, tais como os caboclos e indígenas. Entretanto, esse contingente de grupos tradicionais foi aos poucos sendo desapropriado de suas terras para dar espaço ao processo de

---

<sup>2</sup> Para organizar o processo avaliativo os Programas encontram-se agrupados por critérios de afinidade em três níveis principais, sendo estes: primeiro nível, Colégios; segundo nível, grandes áreas; terceiro nível, área específica de avaliação. Atualmente a CAPES conta com três Colégios de primeiro nível denominados: Colégio de Ciências da Vida; Colégio de Humanidades; e Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Esses três Colégios se dividem em nove grandes áreas de segundo nível as quais se dividem em 49 áreas específicas de avaliação.

colonização. No processo de colonização, deu-se início na Mesorregião a implementação de atividades extrativistas e de agricultura de subsistência que, ao passar dos anos, foram se expandindo e se articulando ao sistema de produção capitalista, tornando, atualmente, uma das regiões de maior destaque e importância no país e na região Sul no setor agroindustrial (Sérgio BEGNINI e Lirane de ALMEIDA<sup>3</sup>, 2016), de produção de grãos e de alimentos, bem como de destaque e relevância na agricultura familiar (José RADIN e Gentil CORAZZA, 2018).

Essas particularidades histórico-social que envolveram os processos de colonização, disputas e conflitos territoriais, étnicos e políticos, foram configurando as características mesorregionais, ao mesmo tempo em que foram se propondo a direcionar a região considerada atrasada aos caminhos do progresso e desenvolvimento (Joviles TREVISOL e Sherlon de BASTIANI, 2019). Em meio a esses processos de busca ao desenvolvimento, especialmente a partir dos anos 1960, também teve início os esforços e iniciativas de atores sociais e poderes públicos locais-municipais para a interiorização da ES na Mesorregião Oeste Catarinense, visto que, naquele período, observava-se o desinteresse do poder público federal e estadual em interiorizar a ES (Augusto FISCHER e Luiz LÜCKMANN, 2020), que se encontrava concentrada nas grandes capitais e centros urbanos.

A partir dos esforços despendidos, a interiorização da ES na Mesorregião teve seu início em 1968, quando instalou-se a primeira fundação educacional que posteriormente seria reconhecida como universidade comunitária. Nos anos seguintes outras fundações educacionais foram se instalando, resultando, em 1996, no credenciamento da primeira universidade comunitária da Mesorregião, ofertando cursos de graduação e pós-graduação *latu sensu*. Nos anos 2000, perante a ausência de instituições públicas capazes de implementar a pós-graduação *stricto sensu*, as universidades comunitárias retornaram seus esforços na tentativa de implementar Programas dessa natureza, resultando, em 2005, na constituição do primeiro Programa da Mesorregião através da UNOCHAPECÓ (FISCHER e LÜCKMANN, 2020).

As universidades comunitárias, conforme a Lei nº 12.881/2013, são instituições que atuam na ES e que se caracterizam como entidades da sociedade civil sem fins lucrativos. Sua constituição se dá a partir da união de representantes da

---

<sup>3</sup> Nessa dissertação, optou-se pela escrita dos nomes completos dos/as autores/as na primeira vez em que são citados no texto, na sequência segue-se a utilização da norma padrão da ABNT.

comunidade civil e seus lucros são todos reinvestidos em função da manutenção e expansão das próprias atividades educacionais (BRASIL, 2013). Em geral, são universidades que nascem com a proposta e característica de serem instituições com forte inserção e integração comunitária e social, operando com o viés de contribuir para o desenvolvimento da comunidade através da oferta de educação de qualidade. Assim, são instituições que se estruturam sob uma perspectiva de comprometimento comunitário (Ana MACHADO, 2008) e que demonstram um viés de inserção, diálogos e impacto na sociedade.

Por sua vez, a UNOCHAPECÓ se constituiu por meio da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE). A FUNDESTE teve sua constituição inicial em 1970 e, com a sua estruturação e desenvolvimento ao longo dos anos, criou em 2002 a UNOCHAPECÓ (UNOCHAPECÓ, 2019). A UNOCHAPECÓ se insere na Mesorregião Oeste Catarinense com a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, apresentando em sua missão, visão e valores características de uma universidade comunitariamente comprometida. Entre seus Programas, o PPGCS se destaca por ser o primeiro Programa a constituir e implementar um curso de doutorado na Mesorregião Oeste Catarinense que, até 2017, não apresentava a oferta de nenhum curso desse nível.

O PPGCS se insere na área de avaliação Interdisciplinar e, através da oferta do curso de mestrado desde 2012 e do curso de doutorado desde 2017, demonstra ser o Programa com maior indicativo de consolidação na Mesorregião Oeste Catarinense. Sobretudo, por ter um tempo maior de atuação e consolidação em relação aos demais Programas da Mesorregião, sua atuação pode indicar vínculos mais consistentes entre suas linhas de pesquisa, produção acadêmica e as dinâmicas regionais. Ademais, por constituir-se dentro de uma universidade comunitária esse Programa já reitera em sua estrutura uma perspectiva de comprometimento com a comunidade, com um viés de inserção, diálogo e impacto na sociedade.

Diante desse contexto e justificativas, na intenção de investigar como *locus* de pesquisa uma Universidade comunitária e um Programa que se estruturam sob uma perspectiva de comprometimento comunitário, com um viés de inserção, diálogos e impacto na sociedade, a questão de investigação que orientou a dissertação foi: Que contextos e quais diretrizes orientaram a elaboração do quesito impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES? Como o quesito impacto na sociedade implica na atuação de um Programa em uma universidade comunitária?

Sobretudo, o estudo encontra sua justificativa em três pontos principais. O primeiro, de maior amplitude, se refere a perspectiva da importância de reconhecer e compreender contribuições da Universidade e do Programa na produção de conhecimento e nas suas relações com o desenvolvimento do seu contexto regional. O segundo, se refere a possibilidade de refletir sobre um aspecto do Programa que se refere especificamente ao seu impacto na sociedade a partir do modelo de avaliação da CAPES, no sentido de verificar e valorizar sua presença, atuação e impacto na Mesorregião, assim como o seu campo de estudo. Por último, se justifica pela relevância e atualidade do tema do impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES, assim como pela ausência de produção acadêmica específica, podendo contribuir assim para ampliar reflexões acerca do modelo de avaliação da CAPES.

Em seu processo de construção, essa dissertação encontra sustentação epistemológica na perspectiva decolonial a partir de autores como Enrique Dussel (2005); Walter Dignolo (2017); Aníbal Quijano (2005); Ramón Grosfoguel (2016); Arturo Escobar (2014) Edgardo Lander (2000) e Boaventura de Sousa Santos (2009). A escolha por essa perspectiva se justifica por compreender que ela oferece possibilidades para abordar a realidade de investigação, que por si só se estabelece a partir das perspectivas hegemônicas do Norte (LANDER, 2000), a partir de uma perspectiva contra hegemônica, potencializada por uma “sensibilidade de mundo” (MIGNOLO, 2017), que permite analisar, questionar e problematizar experiências e elementos observados nessa realidade de investigação. Assim como, pode contribuir também para a identificação de pistas e experiências marginalizadas e invisibilizadas que podem reexistir na realidade de investigação em meio a brechas ou fissuras decoloniais (Catherine WALSH, 2015).

A ES, enquanto um campo de investigação, é um espaço de reflexão crítica de produção e disseminação de conhecimentos. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96), a ES tem entre seus propósitos o estímulo da criação cultural, do espírito científico, do pensamento reflexivo, do desenvolvimento de pesquisa e investigação científica, da divulgação de conhecimento culturais, científicos e técnicos, e do aperfeiçoamento de pessoal em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 1996).

Inseridas no campo da ES, as universidades, e mais especificamente a pós-graduação *stricto sensu*, podem ser compreendidas como um *lócus* privilegiado para pensar e produzir conhecimentos. Entretanto, o modo de pensar e de produzir



conhecimentos no período contemporâneo está estruturado de modo a reproduzir as perspectivas hegemônicas do Norte (LANDER, 2000). Nesse sentido, as universidades modernas, ao conformarem um cânone de pensamento que privilegia a racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental, reproduzem em seu interior um modo de pensar e produzir conhecimentos epistemicamente racista e sexista (GROSFOGUEL, 2016). Assim, modos de pensar e produzir conhecimentos constituídos a partir de racionalidades geopolíticas e corpo-políticas não ocidentais, como as concepções e experiências sócio-históricas do Sul global, são marginalizados e deslegitimados da estrutura global de produção de conhecimentos (SANTOS, 2009), tais como dos espaços epistemicamente racistas e sexistas das universidades modernas.

Ao se configurar a partir de uma perspectiva epistemicamente racista e sexista, a universidade é confrontada e se depara cada vez mais com inúmeras tensões, contradições e crises em seu interior (SANTOS, 2011), desencadeadas, em maior parte, por pressões sociais pela democratização do acesso e para o abandono do seu caráter racista, sexista e elitista. Tal situação vivenciada, parece coincidir com a própria crise da modernidade/colonialidade<sup>4</sup> (António MAGALHÃES, 2006), dado que, o modelo de produção do conhecimento, de racionalidade, e de ciência imposto pela modernidade/colonialidade se depara cada vez mais com novas questões que não consegue responder, principalmente por se impor a partir de um padrão de dominação e violência epistêmica (MIGNOLO, 2006).

É em meio a esse contexto de crises, contradições, e tensões postas sob o modelo hegemônico de universidade que se constituem as universidades comunitárias, buscando, em partes, responder às lacunas deixadas pelo modelo hegemônico de universidade. As universidades comunitárias começam a ser propostas no Sul do Brasil a partir de 1960 (MACHADO, 2008) e conformam um modelo de instituição referenciada, em certa medida, nas reivindicações do chamado movimento de Córdoba, em especial, pela ideia da extensão comunitária, do caráter não elitista e da atuação da universidade para além de seus muros, ou seja, pelo viés de inserção e comprometimento comunitário. Com isso, buscam se diferenciar do

---

<sup>4</sup> Ao fornecer sustentação epistemológica nessa dissertação, a perspectiva decolonial sugere o uso do termo modernidade/colonialidade ao invés do termo modernidade, dado que, a ideia de modernidade apresenta-se interligada com a colonialidade, entendida como o seu lado obscuro, como duas faces da mesma moeda, ou seja, modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017).

modelo hegemônico de universidade que, pelo seu caráter elitista, privilegiava a presença nos grandes centros urbanos, reproduzindo a exclusão e desigualdade social. Contudo, pelo fato de serem constituídas como universidades, propriamente ditas, as universidades comunitárias também são permeadas e reproduzem padrões modernos/coloniais, tais como o racismo e sexismo epistêmico, à medida que se inserem na mesma estrutura global de produção de conhecimentos imposto pela modernidade/colonialidade.

Inserida dentro desse mesmo sistema epistemicamente racista e sexista, e permeado por padrões modernos/coloniais, é que se encontra também a pós-graduação brasileira em sua configuração atual. A pós-graduação teve sua constituição formalizada no ano de 1965 através do Parecer Newton Sucupira (Parecer nº 977/65) e regulamentada definitivamente no ano de 1969, sendo responsável, atualmente, por abrigar a maior parte do esforço científico e tecnológico desenvolvido no país (Danilo VIEIRA, 2017). Sua organização é composta pelos cursos de mestrado e doutorado, sendo a CAPES a instituição responsável pelos processos de regulação, avaliação e acompanhamento dos Programas presentes nas instituições brasileiras.

Em seu processo de avaliação dos Programas, a CAPES utiliza um modelo de avaliação composto por uma ficha única padronizada e de notas configuradas em uma escala de 1 a 7. Sob essa configuração, o modelo de avaliação da CAPES foi implementado em 1998 e, desde então, veio sendo reformulado e aprimorado periodicamente. Todavia, esse modelo de avaliação que normatiza, padroniza e avalia a atuação dos Programas sob um sistema de controle central, institui e assume um ponto de vista de fiscalizador do saber e, nesse âmbito, reproduz relações configuradas, mediante Quijano (2005), em um padrão de poder moderno/colonial. Notadamente, esse âmbito de fiscalizador do saber resulta das heranças coloniais, que se mantêm vigentes na sociedade contemporânea através dos elementos da colonialidade (QUIJANO, 1993), e que instauraram um padrão de controle racional sobre o mundo e, nesse caso, sobre a produção do conhecimento como sinônimo de validação, objetividade e de prestígio, reproduzindo a visão eurocêntrica da modernidade/colonialidade.

Sendo assim, ao compreender que o campo de investigação dessa dissertação se estrutura de modo hegemônico, aprofundar estudos e investigações sobre a universidade, pós-graduação, e modelo de avaliação da CAPES a partir de

uma abordagem decolonial pode ser um caminho para analisar, questionar, tensionar e problematizar padrões modernos/coloniais presentes nessa realidade de investigação.

Sobretudo, as escolhas teóricas-metodológicas, concebidas aqui como caminhos para a investigação da realidade, fornecem sustentação teórica, analítica e contribuem no processo de investigação e construção dessa dissertação. Dessa maneira, em termos de estrutura, essa dissertação se organiza em cinco capítulos, e por fim as considerações finais. Os capítulos se organizam de modo a atender e refletir sobre os objetivos, bem como compreender, questionar e problematizar padrões modernos/coloniais presentes no contexto das universidades, na pós-graduação, assim como observados no modelo de avaliação da CAPES.

Essa introdução apresenta e contextualiza o tema e contexto de pesquisa, os objetivos, inquietações, justificativas e o *lócus* de investigação, assim como situa a perspectiva decolonial como base de sustentação epistemológica da dissertação. O capítulo 2 “Perpassando pelo caminho teórico-metodológico”, apresenta as fases e etapas do processo de construção dessa pesquisa, descrevendo o processo de escolha do *lócus* de investigação, assim como as escolhas teóricas-metodológicas utilizadas nos procedimentos de investigação, organização e análise das informações obtidas na realidade investigada.

O capítulo 3 “Aproximação ao *lócus* de pesquisa” perpassa pelas reflexões sobre a universidade enquanto uma instituição moderna abordando suas origens e o modelo de racionalidade reproduzido em seu interior. Nesse processo, descreve-se também o movimento de constituição das universidades comunitárias e da interiorização da ES na Mesorregião Oeste Catarinense, finalizando com uma contextualização da UNOCHAPECÓ e do PPGCS.

O capítulo 4 “Avaliação dos Programas de pós-graduação: características e contextos” contextualiza sobre a avaliação dos Programas de pós-graduação, assim como do processo de implementação da nova ficha de avaliação da CAPES. O capítulo 5 “Impacto na sociedade: quesito de avaliação da pós-graduação” apresenta o processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade, assim como sua apropriação pelos Colégios e Áreas da CAPES. Também, se dedica a apresentar implicações do quesito impacto na sociedade a partir de experiências do Programa observadas no processo de investigação, nos documentos e nas entrevistas analisadas.

Por fim, as considerações finais se ocupam em apresentar as principais considerações levantadas ao longo do processo de investigação e de construção da dissertação que contribuem para a reflexão do quesito impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES.

## 2 PERPASSANDO PELO CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO

As escolhas teóricas-metodológicas são fundamentais para o processo de construção dessa dissertação e são concebidas aqui como caminhos para a investigação da realidade. Assim, esse capítulo objetiva apresentar as escolhas teóricas-metodológicas utilizadas nos procedimentos de investigação, organização e análise das informações obtidas na investigação.

Nessa dissertação as escolhas teóricas-metodológicas encontram sustentação epistemológica na perspectiva decolonial. A perspectiva decolonial contribui para o desprendimento de padrões modernos/coloniais impostos mundialmente a partir do início das operações do sistema-mundo moderno/colonial (Immanuel WALLERSTEIN, 1999) e reproduzidos constantemente na sociedade contemporânea através dos elementos da colonialidade (QUIJANO, 1993)<sup>5</sup>. Esses padrões modernos/coloniais, entre os quais o privilégio da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental (GROSFUGUEL, 2016) reproduzido no campo de investigação dessa dissertação, se enraizaram hegemonicamente na sociedade e permanecem dominando diferentes âmbitos da vida social, tais como os modos de ser, pensar e produzir conhecimentos.

De modo geral, a decolonialidade emerge nos países do chamado Terceiro Mundo e busca, a partir de “epistemologias do Sul” (SANTOS, 2009), intervir, denunciar e responder criticamente aos processos de dominação e exploração impostos a partir da modernidade/colonialidade. Segundo Carlos Porto-Gonçalves (2006), a decolonialidade não pretende negar a racionalidade moderna/colonial, mas abrir possibilidades para que diferentes racionalidades, oriundas de diferentes sujeitos e lugares geopolíticos e corpo-políticos, possam ganhar visibilidade e legitimidade, ou seja, possibilitar que diferentes modos de ser, pensar e produzir conhecimentos possam coexistir e dialogar. Dessa maneira, a decolonialidade se apresenta como uma possibilidade outra, entre outras possíveis de existir, que busca “se desprender” de lógicas e narrativas modernas/coloniais impostas mundialmente a partir da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2017).

---

<sup>5</sup> A colonialidade é uma forma de dominação moderna/colonial que reproduz as heranças do colonialismo, mesmo após sua destituição enquanto ordem política, na sociedade contemporânea (QUIJANO, 1993). Assim, “a ‘colonialidade’ equivale a uma ‘matriz ou padrão colonial de poder’, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade)” (MIGNOLO, 2017, p. 13).

A opção por essa perspectiva nessa dissertação se justifica por compreender que ela oferece possibilidades para abordar a realidade de investigação a partir de possibilidades contra hegemônicas, potencializada por uma “sensibilidade de mundo” (MIGNOLO, 2017), que permite analisar, questionar e problematizar experiências e elementos observados na realidade de investigação. Ademais, ao entender que por si só o campo de investigação dessa dissertação se estrutura a partir das perspectivas hegemônicas do Norte (LANDER, 2000), destaca-se que a sensibilidade de mundo trazida pela perspectiva decolonial pode contribuir para a identificação de pistas e experiências marginalizadas e invisibilizadas que podem reexistir, em meio a brechas ou fissuras decoloniais (WALSH, 2015), na realidade de investigação. Sobretudo, as pistas e experiências possíveis de reexistirem podem contribuir para problematizar e tensionar padrões modernos/coloniais, assim como para desprender-se de elementos da colonialidade mantidos e reproduzidos nos diferentes âmbitos da sociedade contemporânea, tais como no campo de investigação da ES.

Quanto a sua abordagem, essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Segundo Maria Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa permite trabalhar com contextos da realidade que não podem ser quantificados, ou seja, “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, [...] esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social”. Ao mesmo tempo, as pesquisas qualitativas “são frutos de determinada inserção social na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” (idem, p. 16).

Nessa dissertação, a abordagem qualitativa foi um dos elementos fundamentais para aprofundar os conhecimentos do pesquisador durante o processo de investigação proposto. Da mesma forma, essa abordagem se estabeleceu como meio para a organização dos diferentes processos presentes em cada fase da investigação, possibilitando alcançar os resultados esperados. Ademais, ao assentar-se na abordagem qualitativa, a dissertação tem como características, e se desenvolve, através da pesquisa exploratória e documental.

Em relação à pesquisa exploratória, Minayo (2000, p. 89) coloca que a fase exploratória da pesquisa “compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo”. Sendo assim, na etapa exploratória da pesquisa o primeiro passo foi a

realização de uma exploração inicial buscando ampliar a compreensão e entendimento acerca do aprimoramento da ficha do modelo de avaliação da CAPES e da formulação do quesito impacto na sociedade, objetivando, em especial, entender a presença e significados desse quesito dentro do processo avaliativo.

Para isso, foram realizadas buscas de informações sobre a ficha de avaliação e o quesito em tela no site da CAPES. Na sequência, foram realizadas buscas de informações nos relatórios dos Grupos de Trabalhos da CAPES, os quais foram responsáveis por elaborar a nova ficha de avaliação. Com as buscas realizadas na primeira fase da etapa exploratória foi possível aproximar-se das significações em torno do processo de reformulação do modelo de avaliação da CAPES e da formulação do quesito impacto na sociedade, o que orientou e trouxe suporte para a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos da dissertação.

Assim, definiu-se como objetivo geral analisar o quesito impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES e implicações em um Programa de pós-graduação de uma universidade comunitária. Como objetivos específicos, definiu-se: Compreender o processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade no âmbito de avaliação da CAPES; Compreender a apropriação do quesito impacto na sociedade no contexto dos três Colégios que organizam as 49 áreas de avaliação da CAPES – ciências da vida; humanidades; ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar; E, analisar implicações do quesito impacto na sociedade a partir de experiências de um Programa de pós-graduação de uma universidade comunitária.

Em meio a essa etapa exploratória, de modo simultâneo, também foi realizado uma segunda fase buscando definir o *lócus* de investigação. Para a definição do *lócus* foi considerado inicialmente a intenção pessoal do pesquisador em investigar universidades e Programas presentes na Mesorregião Oeste Catarinense, visto que, essa Mesorregião é o meu espaço de convivência. Com essa intenção inicial, foi realizado em um primeiro momento um levantamento de exploração inicial buscando identificar e compreender as universidades e Programas de pós-graduação da Mesorregião Oeste Catarinense, utilizando-se da fonte de dados do GEOCAPES (2020). Nesse processo, foram encontradas seis universidades que ofertam um total de 24 Programas, sendo que, dos 24 Programas, cinco apresentam, além do curso de mestrado, curso de doutorado. No segundo momento, optou-se por buscar informações e características de cada uma das universidades, tais como modelo de

gestão e caráter institucional, características fundacionais, localização e cursos ofertados. Quanto aos Programas, observou-se itens como área de avaliação, ano de constituição e início da oferta de curso de mestrado e/ou doutorado, número de alunos egressos, número de vagas de ingresso anual, conceito de avaliação da CAPES, assim como refletiu-se sobre possíveis ligações entre os Programas e as dinâmicas regionais.<sup>6</sup>

Em meio a segunda fase de exploração inicial, um dos itens que chamou a atenção foi o pioneirismo e o comprometimento das universidades comunitárias em, primeiramente, interiorizar a ES e, posteriormente, estabelecer os primeiros esforços para constituir e expandir a pós-graduação *stricto sensu* na Mesorregião Oeste Catarinense. Também, ao observar os 24 Programas presentes na Mesorregião, um deles se diferenciou dos demais por ter sido o primeiro Programa a constituir curso de doutorado na Mesorregião, sendo este o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde (PPGCS), que iniciou a oferta do primeiro curso de doutorado da Mesorregião em fevereiro de 2017, por meio da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).<sup>7</sup>

Da mesma forma, quando comparado com os demais Programas, observou-se que a atuação do PPGCS, desde 2012 com o curso de mestrado e desde 2017 com o curso de doutorado, poderia indicar uma maior consolidação deste Programa na Mesorregião de estudo, visto que a exigência para abertura de um curso de doutorado é que o Programa tenha uma consolidação maior e nota mínima 4. Por este motivo, notou-se também que a atuação do PPGCS poderia indicar vínculos mais consistentes entre suas linhas de pesquisa, produção acadêmica e dinâmicas regionais.

Essas considerações específicas pontuadas acerca do PPGCS, aliado à sua estruturação dentro de uma universidade comunitária que teve um papel central em interiorizar e consolidar a ES na Mesorregião Oeste Catarinense, foram fundamentais para a definição do *locus* de investigação dessa dissertação. Assim, nessa segunda

---

<sup>6</sup> Esse levantamento de exploração inicial foi socializado e publicado junto aos anais do V Seminário de Desenvolvimento Regional, Estado e Sociedade (SEDRES) (Fábio ZAMBIASI e Marlize RUBIN-OLIVEIRA, 2021).

<sup>7</sup> Nessa exploração inicial, observou-se também a presença do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA), que iniciou a oferta do segundo curso de doutorado da Mesorregião em abril de 2017, através da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Assim, na intenção inicial se propôs como *locus* de investigação o PPGCS da UNOCHAPECÓ e o PPGA da UNOESC. Entretanto, no contato inicial junto a reitoria da UNOESC obteve-se o declínio dessa Instituição em participar da pesquisa.



fase da etapa exploratória conseguiu-se compreender as especificidades das universidades e dos Programas presentes na Mesorregião Oeste Catarinense, o que permitiu definir como *lócus* de investigação o PPGCS da UNOCHAPECÓ.

Em síntese, nessa etapa exploratória foi possível compreender o processo de aprimoramento do modelo de avaliação da CAPES e, dentro deste, da formulação do quesito impacto na sociedade, possibilitando a definição do objetivo geral e dos objetivos específicos da dissertação. Também, foi possível realizar um levantamento e conhecer as universidades e Programas da Mesorregião Oeste Catarinense, permitindo a definição do *lócus* de investigação. A partir dessa etapa exploratória, e com a definição dos objetivos e do *lócus* de investigação, a sequência da pesquisa se desenvolveu organizada em quatro fases.

A **primeira fase** da pesquisa foi desenvolvida em duas etapas que ocorreram de modo simultâneo. Na primeira etapa buscou-se ampliar e aprofundar a compressão sobre o *lócus* de investigação, e então realizou-se buscas de informações mais específicas e pontuais sobre a Universidade e o Programa analisado. Essas buscas ocorreram por meio de visitas ao site da UNOCHAPECÓ e do PPGCS, e da identificação e leitura de documentos institucionais da Universidade, tais como o seu PDI. Nessas buscas, objetivava-se compreender a estrutura organizacional da Universidade e do Programa, o seu processo de funcionamento, gestão e coordenação, professores/as, linhas de pesquisa e disciplinas ofertadas.

Nessa mesma etapa também foi realizado visitas ao site da CAPES buscando ampliar a compreensão acerca da organização das coordenações e estruturas das áreas de avaliação. Em específico, buscava-se compreender a divisão das áreas de avaliação nos três Colégios da CAPES, assim como informações específicas acerca da coordenação e estrutura da Área de avaliação Interdisciplinar.

Essas buscas realizadas, tanto no site da UNOCHAPECÓ e do PPGCS quanto da CAPES, foram essenciais para a definição inicial dos/as entrevistados/as que iriam participar da pesquisa. Sobretudo, a intenção inicial era realizar entrevistas com o/a coordenador/a do PPGCS da UNOCHAPECÓ e com membros do Grupo de Trabalho da CAPES responsáveis pelo processo de aprimoramento da nova ficha do modelo de avaliação da CAPES.

Ao mesmo tempo, para a identificação e busca de informações junto aos sujeitos de investigação, realizou-se nessa etapa a construção dos roteiros de entrevistas semiestruturadas. Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen (1994, p. 134), a

utilização de entrevistas é essencial para a identificação de informações junto a sujeitos de pesquisa, pois a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Por sua vez, Minayo (2009, p. 64) coloca que a entrevista, “tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo”.

Ao referir-se especificamente as entrevistas semiestruturadas, adotadas nessa pesquisa, Minayo (2009, p. 64) coloca que a entrevista semiestruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Desse modo, as entrevistas semiestruturadas se desenvolvem com base em um roteiro que é utilizado pelo entrevistador e que, não sendo aplicado rigidamente ao sujeito entrevistado, permite ao entrevistador fazer adaptações, conforme for necessário, no decorrer da entrevista.

Acrescenta-se também que as buscas realizadas no site da UNOCHAPECÓ, do PPGCS e da CAPES foram importantes para auxiliar na definição dos documentos analisados, visto que, habitualmente, as pesquisas exploratórias se desenvolvem junto com a pesquisa documental, como no caso dessa pesquisa. Segundo Glenn Bowen (2009), a pesquisa documental é uma forma de busca e organização de informações presentes em documentos, com o intuito de fornecer material documental para fins de pesquisa. Estes materiais podem ser impressos, ou eletrônicos, e são responsáveis por fornecer informações sobre o contexto de investigação, permitindo aos pesquisadores compreender as condições e questões específicas que afetam a realidade sob investigação. Assim, o quadro 1 apresenta sinteticamente os documentos definidos e, posteriormente, analisados nessa pesquisa.

**Quadro 1 – Documentos analisados**

<b>Documento</b>
Dados da Avaliação Quadrienal 2021 – Proposta do Programa PPGCS (CAPES, 2021);
Documento de Área da Interdisciplinar (CAPES, 2019c); Ficha de avaliação da Área Interdisciplinar (CAPES, 2020c);
Relatórios Técnicos da Diretoria de Avaliação da CAPES e Grupos de Trabalho: Proposta da Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-Graduação (CAPES, 2019a); Impacto e Relevância Econômica e Social (CAPES, 2019b);
Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2021-2030 <sup>8</sup> ;
Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI da UNOCHAPECÓ (UNOCHAPECÓ, 2019);

**Fonte: Autoria própria (2022).**

A segunda etapa da primeira fase ocorreu com a realização de um levantamento de estudos acerca do impacto na sociedade da pós-graduação em plataformas de publicação científica. Nessa etapa, ocorrida em março de 2021, foi realizado o levantamento de estudos utilizando o Portal de Periódicos da CAPES como fonte de informações, e os princípios básicos da metodologia ProKnow-C como percurso metodológico. Nesse primeiro levantamento foi definido dois eixos de pesquisa - Educação Superior e Inserção/Impacto na sociedade - com palavras-chaves que foram combinadas e utilizadas para as buscas de estudos, conforme descrito no quadro 2:

**Quadro 2 – Eixos e palavras-chave de pesquisa**

	<b>Eixo 1 Educação Superior</b>	<b>Eixo 2 Inserção/Impacto na sociedade</b>
<b>Palavras-chave do eixo</b>	Higher Education; University; Postgraduate.	Social Insertion; Social Impact;

**Fonte: Autoria própria (2021).**

Como resultado, foi possível perceber que os estudos identificados (Gabriel GONZÁLEZ *et al.*, 2019; Julia LONDOÑO *et al.*, 2016; Ramona CANTARAGIU *et al.*, 2014) se voltavam para a análise, de modo geral, do impacto na sociedade das atividades universitárias, não se adentrando, especificamente, no impacto na

<sup>8</sup> Inicialmente havia a intenção de analisar o PNPG 2021-2030 com o intuito de avaliar elementos que demonstrassem como o quesito impacto na sociedade estaria presente no horizonte da CAPES, assim como nos planejamentos futuros da avaliação da pós-graduação brasileira. No entanto, o prazo de publicação do PNPG 2021-2031, previsto inicialmente para o ano de 2021, não se cumpriu, o que impossibilitou essa intenção de análise.

sociedade da pós-graduação sob o âmbito da ficha atual do modelo de avaliação da CAPES. Por conta disso, esse mesmo levantamento foi retomado e ampliado, com alterações nos eixos e nas palavras-chaves, na quarta fase da pesquisa.

A **segunda fase** da pesquisa se desenvolveu em três etapas. A primeira ocorreu com a qualificação do projeto de dissertação. A qualificação foi um momento de diálogos, sugestões e recomendações, no qual os olhares e contribuições trazidas pelos professores/as da banca possibilitaram repensar e refletir acerca da problemática proposta, dos objetivos, sujeitos de investigação, assim como do processo de construção e escrita da dissertação.

Com os diálogos e contribuições essenciais trazidos pela banca, realizou-se, na segunda etapa, a redefinição dos sujeitos que iriam compor a investigação. Também, realizou-se ajustes nas intenções de pergunta dos roteiros das entrevistas semiestruturadas, e assim definiu-se, nessa etapa, os roteiros finais a serem utilizados (Apêndice A). Sobretudo, a intenção inicial de entrevistar o/a coordenador/a do PPGCS e os membros da CAPES responsáveis pelo processo de aprimoramento da nova ficha de avaliação foi ampliada, e assim, além destes, definiu-se também como sujeitos de investigação o/a Pró-reitor/a de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação da UNOCHAPECÓ e o/a coordenador/a da Área Interdisciplinar de avaliação da CAPES<sup>9</sup>.

Com essas definições finais, foi realizado o contato inicial via e-mail junto a reitoria da UNOCHAPECÓ apresentando a proposta da dissertação, explicando a intenção de pesquisa com os/as servidores/as da Universidade e, se fosse de sua concordância, a sua anuência formal em participar da pesquisa. Logo, a reitoria da UNOCHAPECÓ retornou expressando seu consentimento e permitindo que os/as servidores/as envolvidos/as participassem da investigação proposta.

Com o aval da UNOCHAPECÓ e com as demais redefinições realizadas, realizou-se, na terceira etapa, o encaminhamento do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR, afim de certificar-se do cumprimento dos requisitos éticos para a realização das entrevistas com os sujeitos de investigação. Após a avaliação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UTFPR, o projeto foi aprovado

---

<sup>9</sup> Foram realizadas tentativas de contato junto a coordenação da Área Interdisciplinar de avaliação da CAPES, mas não se obteve retorno. Por conta disso, realizou-se o contato junto a coordenação adjunta dos Programas acadêmicos da Área, mas também não se obteve retorno. Por fim, realizou-se o contato junto a coordenação da Câmara II da Área, mas o coordenador declinou do convite de participação da entrevista. Assim, essa intenção de entrevista não se realizou.

com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 50019221.0.0000.0177.

A **terceira fase** da pesquisa ocorreu com a realização das entrevistas semiestruturadas. O primeiro contato com os/as entrevistados/as ocorreu através de e-mail, no qual foi realizado a apresentação pessoal, o tema de pesquisa e de entrevista. Com o retorno de aceite em contribuir com a pesquisa, foi encaminhado um novo e-mail contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz (TCUISV) (Apêndice B) para consentimento e aprovação dos/as entrevistados/as, assim como solicitando possíveis datas para o agendamento das entrevistas.

Na sequência, com o agendamento das datas individuais de entrevista, deu-se início a realização das entrevistas individuais. Nesse momento, ocorrido entre os meses de outubro a dezembro de 2021, a pandemia do Coronavírus (COVID-19) impossibilitou a realização das entrevistas de modo presencial. Com isso, e seguindo as recomendações e protocolos do Comitê de Ética em Pesquisa, as entrevistas foram realizadas de forma remota, através da utilização de serviços de comunicação por vídeo. Durante a realização das entrevistas, reiterou-se os termos do TCLE e do TCUISV e novamente solicitou-se o consentimento dos/as entrevistados/as quanto a gravação da entrevista para a sua posterior transcrição.

A condução das entrevistas semiestruturadas ocorreu com a realização das perguntas pré-estabelecidas nos roteiros de entrevista, permitindo que os/as entrevistados/as tivessem liberdade para expressar suas considerações em relação as perguntas realizadas. Ao mesmo tempo, buscando explorar e/ou ampliar as considerações levantadas pelos sujeitos de pesquisa, a interação entre o pesquisador e o/a entrevistado/a se deu de modo a explorar pontos específicos que pudessem ampliar a compreensão acerca do entendimento dos sujeitos em relação ao tema da entrevista.

Ademais, em meio a esse processo de realização das entrevistas, e por intermédio dos diálogos estabelecidos com os/as servidores/as da UNOCHAPECÓ, percebeu-se que seria oportuno entrevistar também professores/as do PPGCS que estivessem envolvidos ou coordenando ações/projetos definidos pelo PPGCS como de impacto na sociedade. Desse modo, além dos sujeitos de investigação definidos anteriormente, optou-se por entrevistar também um/a professor/a coordenador/a de

ação/projeto de impacto na sociedade do PPGCS. Assim, o quadro 3 sintetiza as descrições de todos/as os/as entrevistados/as que participaram da pesquisa.

**Quadro 3 – Sujeitos participantes da pesquisa**

Descrição dos/as entrevistados/as da pesquisa	Número de entrevistados/as
Membros do Grupo de Trabalho da Ficha de Avaliação da CAPES	2
Pró-reitor/a de Pesquisa, Extensão, Inovação e Pós-graduação da UNOCHAPECÓ	1
Coordenador/a do PPGCS da UNOCHAPECÓ	1
Professor/a Coordenador/a de ação/projeto de impacto na sociedade do PPGCS da UNOCHAPECÓ	1

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Após a realização das entrevistas, todas foram transcritas em forma de documentos. No processo de transcrição das entrevistas cada entrevistado/a recebeu uma identificação específica, de E1 a E5 – “E” representa o/a entrevistado/a -, para preservar a sua identificação, assim como para ordenamento do processo de escrita da dissertação. Na sequência, as transcrições das entrevistas em forma de documentos foram organizadas para análise. Também, nesse momento, foi realizado a separação e organização final dos documentos da CAPES, UNOCHAPECÓ e do PPGCS (Quadro 1) para serem relidos e analisados na próxima fase da pesquisa.

A **quarta fase** da pesquisa ocorreu em duas etapas de modo simultâneo, sendo na primeira etapa retomado e ampliado o levantamento de estudos acerca do impacto na sociedade da pós-graduação em plataformas de publicação e, na segunda etapa, a realização da análise documental.

Na primeira etapa, ocorrida em março de 2022, foi realizado o levantamento de estudos em plataformas de publicação científica. Para tanto, os diálogos e sugestões advindos da banca foram essenciais para repensar e modificar os eixos de pesquisa e as palavras-chave utilizadas, principalmente para ampliar as buscas e tentar identificar estudos envolvendo o impacto na sociedade da pós-graduação sob a perspectiva da ficha atual do modelo de avaliação da CAPES.

Desse modo, utilizando-se dos princípios básicos da metodologia ProKnow-C e tendo o Portal de Periódicos CAPES como fonte de informações, definiu-se três eixos de pesquisa no percurso metodológico - Educação Superior; Impacto na Sociedade; e Avaliação – com palavras-chave pesquisadas na língua portuguesa e inglesa relacionadas ao impacto na sociedade da pós-graduação, conforme observa-se no quadro 4:

**Quadro 4 – Eixos e palavras-chave de pesquisa**

	<b>Eixo 1 Educação Superior</b>	<b>Eixo 2 Impacto na sociedade</b>	<b>Eixo 3 Avaliação</b>
<b>Palavras-chave do eixo em português</b>	Educação Superior; Universidade; Pós-graduação.	Impacto na Sociedade; Impacto Social;	Avaliação; CAPES.
<b>Palavras-chave do eixo em inglês</b>	Higher Education; University; Graduate.	Impact on Society; Social Impact;	Evaluation; CAPES;

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Durante as buscas realizadas no Portal de Periódicos CAPES – acesso logado ao CAFE, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, e efetuado login no “meu espaço” – na opção de busca avançada, utilizou-se os filtros de busca no “assunto” com a opção “contém”, assim como da expressão booleana “E” para combinar as palavras-chave presentes nos três eixos descritos acima. Como resultado obteve-se as combinações de busca com palavras-chave em português descritas no quadro 5, assim como combinações de busca com palavras-chave em inglês descritas no quadro 6.

**Quadro 5 – Combinações de palavras-chave em português para busca no Portal de Periódicos CAPES**

<b>Palavra-chave</b>	<b>Combinações</b>	<b>Nº artigos encontrados</b>
Educação superior	(+) Impacto na sociedade	0
	(+) Impacto social	1
Universidade	(+) Impacto na sociedade	0
	(+) Impacto social	4
Pós-graduação	(+) Impacto na sociedade	0
	(+) Impacto social	2
Avaliação	(+) Impacto na sociedade	0
	(+) Impacto social	8
	(+) Pós-graduação	71
	(+) Educação Superior (+) CAPES	3
	(+) Universidade (+) CAPES	0
CAPES	(+) Impacto na sociedade	0
	(+) Impacto social	0
	(+) Pós-graduação	34
	(+) Avaliação	40

**Fonte: Autoria própria (2022).**

**Quadro 6 – Combinações de palavras-chave em inglês para busca no Portal de Periódicos CAPES**

Palavra-chave	Combinações	Nº artigos encontrados
Higher education	(+) Impact on society	0
	(+) Social impact	78
University	(+) Impact on society	0
	(+) Social impact	127
Graduate	(+) Impact on society	1
	(+) Social impact	20
Evaluation	(+) Impact on society	0
	(+) Social impact (+) graduate	3
	(+) Graduate (+) CAPES	12
	(+) Higher education (+) CAPES	7
	(+) University (+) CAPES	4
CAPES	(+) Impact on society	0
	(+) Social impact	3
	(+) Graduate	36
	(+) Evaluation	100

**Fonte: Autoria própria (2022).**

Quanto aos demais filtros aplicados nas buscas realizadas, utilizou-se “artigos” (em tipo de material), “últimos 10 anos” (em data de publicação), e qualquer idioma (em idioma). Todos os 554 artigos resultantes das combinações de palavras-chave foram salvos no gerenciador Mendeley no dia 12/03/2022. No gerenciador, em uma primeira etapa, eliminou-se os artigos duplicados e manteve-se artigos em português, inglês e espanhol. Após o final desta etapa, permaneceram 391 artigos.

Na sequência, desenvolveu-se a leitura dos títulos de cada artigo, seguido do descarte dos artigos que não estavam alinhados ao tema dessa pesquisa, resultando em um total de 54 artigos. A partir dessa etapa, e para avaliação do reconhecimento científico, realizou-se a consulta de citação dos 54 artigos no Google Scholar, resultando em um total de 25 artigos com mais de 5 citações. Após a releitura dos resumos desses 25 artigos, 21 foram descartados e 4 foram selecionados para compor o “Repositório A”.

Quanto aos artigos com menos de 5 citações no Google Scholar, verificou-se e selecionou-se aqueles com tempo de publicação menor de 2 anos, ou seja, publicados entre 2020, 2021 e 2022, entendidos como de reconhecimento científico ainda não confirmado. Após a leitura dos resumos de cada artigo com reconhecimento científico ainda não confirmado, obteve-se um total de 8 artigos para compor o “Repositório B”.

Somando o “Repositório A” e o “Repositório B” obteve-se um “Repositório C” composto por 12 artigos que seguiram para análise e leitura. Em uma primeira análise



buscou-se as palavras-chave dos dois eixos, na sequência adotou-se como critério de análise o alinhamento dos artigos com o tema dessa pesquisa envolvendo, mais especificamente, pós-graduação e impacto na sociedade. Como resultado, 11 artigos foram descartados, sobrando apenas 1 artigo (Thomaz WOOD JUNIOR *et al.*, 2015) que aborda em sua completude o tema do impacto na sociedade da pós-graduação. No entanto, ao analisar o artigo encontrado foi possível observar que, mesmo que voltado a dimensão de debates acerca do impacto na sociedade da pós-graduação, esse estudo não se adentra ao contexto da ficha atual do modelo de avaliação da CAPES.

Dessa maneira, ao realizar o levantamento de estudos, utilizando-se da base de dados, dos eixos e palavras-chaves acima mencionadas, não foi possível identificar estudos que se voltassem a analisar, especificamente, o impacto na sociedade da pós-graduação sob a perspectiva da ficha atual do modelo de avaliação da CAPES.

Por fim, a segunda etapa se destinou a análise documental. Segundo Bowen (2009), a análise documental, do mesmo modo que outros métodos de análise de pesquisas qualitativas, é um procedimento sistemático para avaliar e interpretar documentos, entre estas transcrições de entrevistas, com o objetivo de extrair significados que permitam a compreensão da investigação em análise. Para Bogdan e Biklen (1994), todas as informações obtidas tem potencial para construir pistas que permitem uma compreensão mais clara do sujeito de investigação. Assim, nessa fase foi realizado a leitura e releitura dos documentos e das entrevistas, em um processo de ir e vir típico de análises qualitativas para buscar sentidos e significados.

Nessa fase foi considerado como documento os documentos oficiais da CAPES, da UNOCHAPECÓ e do PPGCS, conforme definido anteriormente no quadro 1, assim como as transcrições das entrevistas. De acordo com Bowen (2009), o processo de análise documental envolve a leitura e releitura e uma revisão cuidadosa das informações coletadas para, a partir disso, permitir a construção de categorias analíticas. Ou seja, nessa fase “o revisor examina mais de perto os dados selecionados e realiza a codificação e a construção da categoria, com base nas características dos dados” (*idem*, p. 32).

Para Bogdan e Biklen (1994), as categorias são um modo de organizar as informações e, para isso, no momento da leitura e releitura é necessário anotar as palavras e as frases que se repetem e que se destacam. A partir disso, criar um sistema de codificação que agrupe tópicos, regularidades e padrões encontrados nas

leituras. Na sequência, são escritas as palavras e frases que representam os mesmos tópicos, regularidades e padrões. Estas palavras e frases constituem as categorias.

Assim sendo, no processo de análise foi realizado a construção de um quadro síntese responsável por agrupar destaques, frases e palavras observadas como centrais nas falas dos/as entrevistados/as em relação aos objetivos da dissertação. Também, no quadro síntese foi agrupado os destaques, frases e palavras observadas nos documentos oficiais da CAPES, da UNOCHAPECÓ e do PPGCS. Com a construção do quadro síntese, que agrupava as informações e experiências obtidas na realidade de investigação, realizou-se o processo de leitura e releitura deste buscando encontrar significados em cada destaque, frase e palavras que permitissem compreender os objetivos aqui estabelecidos e identificar categorias analíticas emergentes.

A partir desse processo de análise, envolvendo os documentos e entrevistas, foi possível identificar a emergência de três categorias analíticas. As categorias foram identificadas por: (a) inserção social, (b) gestão, e (c) desenvolvimento regional. Sobretudo, a identificação dessas categorias foi essencial para possibilitar a análise de implicações do quesito impacto na sociedade a partir das experiências do PPGCS da UNOCHAPECÓ. Por fim, foi construído um último quadro (Quadro 12) com o objetivo de sintetizar as três categorias analisadas juntamente com os destaques, os quais envolveram termos e expressões observados repetidamente no processo de investigação dos documentos e transcrições de entrevistas.

Por fim, cabe destacar que as escolhas teóricas-metodológicas e os caminhos percorridos na dissertação permitiram ampliar a compreensão acerca da perspectiva decolonial e do impacto na sociedade da pós-graduação a partir do contexto da Universidade. Em especial, as leituras, diálogos com colegas e professores/as em disciplinas e no Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU) permitiram ampliar minha sensibilidade de mundo tornando possível repensar, questionar e problematizar padrões modernos/coloniais presentes na realidade de investigação da dissertação, muitos dos quais responsáveis por marginalizar e invisibilizar racionalidades, modos de ser, pensar e produzir conhecimentos.

### 3 APROXIMAÇÃO AO LÓCUS DE PESQUISA

O objetivo deste capítulo é refletir sobre a universidade enquanto uma instituição moderna abordando suas origens e o modelo de racionalidade reproduzido em seu interior. Nesse processo, busca-se também contextualizar o movimento de constituição das universidades comunitárias e da interiorização da Educação Superior (ES) na Mesorregião Oeste Catarinense.

A universidade contemporânea – com as características que a conhecemos hoje - é uma instituição com origem ocidental que começa a se constituir e difundir mundialmente a partir da modernidade/colonialidade. Segundo Christophe Charle e Jacques Verger (1996, p. 08), a universidade “é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, na França e na Inglaterra no início do século XIII” e que, a partir do século XV, se reestrutura e internaliza padrões da modernidade/colonialidade. Desde então, a universidade, enquanto uma instituição moderna, se dissemina por toda a Europa, prosseguindo nos séculos XIX e XX por todos os demais continentes.

De modo geral, o movimento histórico da universidade se inicia no contexto da civilização ocidental e, em vista disso, a retomada à noção do conceito de modernidade/colonialidade torna-se fundamental para a compreensão histórica dessa instituição. A modernidade, em sua interpretação hegemônica, começa a se constituir na Europa a partir da revolução científica do século XVI e desenvolve em seu interior profundas transformações nos modos de vida e de organização social (SANTOS, 2006). Segundo Dussel (2005, p. 05), nessa primeira interpretação, o conceito de modernidade é “eurocêntrico, provinciano, regional” e pode ser compreendido como “uma emancipação, uma ‘saída’ da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano”.

Entretanto, a modernidade/colonialidade tem seu marco fundacional a partir da conquista ibérica do continente americano, em 1492, momento este designado por Wallerstein (1999) como início de operação do sistema-mundo moderno/colonial. Nesse momento inicial, Lander (2005, p. 9) coloca que é dado início “ao longo processo que culminará nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passado – numa grande narrativa universal”. Nessa narrativa, a

Europa se autodesigna como o centro geográfico mundial e, baseando-se na lógica do eurocentrismo, como a cultura mais superior e desenvolvida existente.

Com o início da modernidade/colonialidade dá-se início a formação discursiva que articula e classifica as diferenças culturais dos povos existentes em uma pirâmide de níveis hierárquicos, compreendida como o mito da superioridade. Nessa formação discursiva, Lander (2005) explica que a civilização ocidental é situada no topo da hierarquia cultural, enquanto as demais civilizações ditas como não ocidentais são situadas na base inferior. Assim, com o mito da superioridade, constitui-se um imaginário social no qual os povos não ocidentais, chamados de o “outro” não europeu, primitivos e bárbaros, encontram-se por natureza em uma situação de inferioridade aos povos ocidentais, do modo que, esse fato, legitimaria o processo de dominação e exploração moderna/colonial.

Ampliando o debate, Quijano (2005) aponta que o mito da superioridade ocidental decorreu da codificação entre as diferenças culturais dos colonizadores e colonizados sob um elemento central denominado de raça. Segundo Quijano (2005), a ideia de raça assentava-se em uma suposta diferença de estrutura biológica entre grupos culturais, o que impunha a alguns grupos sociais uma posição de superioridade, de racionalidade elevada, enquanto outros estariam mais próximos da natureza, e assim irracionais. Sob a ideia de raça foram sendo produzidas novas identidades raciais na América, como os índios, negros, mestiços – referente a diferenças fenotípicas -, e o português, europeu, espanhol – referente a procedência geográfica -, entre outras que, até então, não tinham história antes da conquista da América.

Essas novas identidades raciais, por serem estabelecidas a partir de relações sociais configuradas sob um padrão de dominação moderno/colonial, foram sendo associadas a lugares, hierarquias e papéis sociais que lhe determinavam padrões específicos de dominação. Desse modo, através da ideia de raça foi sendo formado hierarquias e relações sociais, bem como estabelecido os padrões de poder, de dominação e exploração postas inicialmente à população da América e posteriormente a todos os demais continentes do mundo. Desde então, “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Associado a esse processo de conquista, dominação e organização colonial da América, que impôs a superioridade do colonizador europeu, estabeleceu-se

também o privilégio da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental (GROSFOGUEL, 2016). Nesse contexto, Quijano (2005) coloca que o processo de modernidade/colonialidade estabeleceu uma perspectiva e modo de produzir conhecimentos que se fundamenta no eurocentrismo. O eurocentrismo, ao considerar a Europa o centro da história mundial, é um conceito que se caracteriza por privilegiar o caráter racional e epistêmico da civilização europeia, além dos fenômenos inerentes a Europa, como sendo superiores a todos os demais.

Em termos gerais, o eurocentrismo se impôs mundialmente como um imaginário que, baseado na visão eurocêntrica evolucionista e aliado ao mito da superioridade ocidental, definia que a trajetória histórica civilizacional saia de um estado da natureza até culminar na civilização ocidental. Com base nesse imaginário dominante do mundo moderno/colonial, e mediante o que apontam Joaze Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p. 17), os demais povos e regiões não ocidentais, ou seja, “o outro (sem religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa” que se instituía como o ponto mais elevado da trajetória civilizacional. Com esse imaginário dominante, Karina Ochoa Muñoz (2014, p. 22) aponta que a Europa “*no sólo se autodefine como el centro espacial-geográfico y temporal (el principio y el fin de la historia), sino que también se atribuye la calidad de referente único, válido y universal, para establecer as bases éticas de la acción pública*”.

Para Lander (2005, p. 13), o eurocentrismo, enquanto um metarrelato da modernidade/colonialidade que organiza a sociedade e coloniza o conhecimento, instituiu a superioridade ontológica da cultura europeia, e assim “as outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas”. Desse modo, o metarrelato instituído pela civilização europeia pode ser compreendido como uma construção “que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (idem, p. 13).

Desde então, sob a lógica do eurocentrismo se pressupôs que a elaboração intelectual racional é produzida unicamente pela racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental (GROSFOGUEL, 2016). Não obstante, dentro dessa lógica de produção do conhecimento estabelecida havia outra questão que demonstrava, além

do já observado caráter racista, um caráter sexista instituído pelas lógicas eurocêntricas. Segundo Grosfoguel (2016, p. 43), no imaginário social estabelecido “o único ser dotado de uma *episteme* superior era o homem ocidental” e, diante disso, tanto os conhecimentos produzidos por homens não ocidentais, quanto os conhecimentos produzidos por mulheres, tanto ocidentais quanto não ocidentais, foram marginalizados e deslegitimados perante a estrutura patriarcal e racial de produção de conhecimento. Dessa forma, o modo de produção de conhecimento estabelecido a partir de então se estruturou de modo a ser epistemicamente racista e sexista.

De modo mais específico, o racismo e o sexismo são dois elementos que ao estarem presentes na estrutura de produção do conhecimento moderno articulam desigualdade e exclusão social. Enquanto o racismo se assenta na exclusão desigual, em decorrência da hierarquia entre raças, o sexismo se assenta na exclusão desigual perante a inferioridade do papel da mulher. Sendo assim, é sob esse contexto e realidade baseado no racismo e sexismo epistêmico que se estrutura a produção de conhecimentos desenvolvido a partir da modernidade/colonialidade. E, portanto,

O racismo/sexismo epistêmico é um dos problemas mais importantes do mundo contemporâneo. [...] A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo (GROSGOQUEL, 2016, p. 25).

Por sua vez, as universidades que se reconfiguram a partir desse período, passando de instituições medievais para modernas, passam a internalizar, legitimar e reproduzir o privilégio da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental, e assim estruturam-se de modo a ser epistemicamente racista e sexista. Em vista disso, Grosfoguel (2016, p. 46) destaca que “desde o fim do século XVIII, apenas homens de cinco países (França, Alemanha, Inglaterra, Itália, e Estados Unidos) monopolizam o cânone de pensamento nas universidades”. Em consequência, as universidades, desde então, “têm operado a partir de um uni-versalismo no qual ‘um (homem ocidental de cinco países) define pelos outros’ o que é conhecimento válido e verdadeiro” (idem, p. 46).

Nessa perspectiva, Lander (2005) demonstra em seus textos que a universidade moderna, ao se estruturar a partir de uma construção eurocêntrica, vai constituir historicamente suas disciplinas científicas a partir da ideia de que a civilização e a cultura europeia definem pelos demais as normas universais válidas para a produção de conhecimentos. Diante do metarrelato no qual a civilização europeia é a expressão mais avançada, superior e desenvolvida, enquanto as demais se encontram em uma situação pré-moderna ou primitiva, a civilização europeia passou a definir pelos demais quais seriam os modelos a serem seguidos. Dessa forma, nesse processo de universalização de experiências históricas da Europa, o modo de produção de conhecimento europeu passou a ser o único considerado válido, objetivo e universal. Assim, com sua imposição e hegemonia mundial, os padrões modernos/coloniais de produção de conhecimento passaram a ser incorporados e reproduzidos no interior da universidade e, sobretudo, no seu modo de produzir conhecimentos.

Sendo assim, a pretensão é que o conhecimento produzido na Europa, exclusivamente pelo homem branco ocidental, “tenha o mágico efeito de apresentar uma capacidade universal: suas teorias são supostamente suficientes para explicar as realidades sócio-históricas do restante do mundo” (GROSFOGUEL, 2016, p. 27). Em vista disso, as experiências sócio-históricas da Europa constituíram a base teórica presente nas universidades. Conseqüentemente, os conhecimentos produzidos com base em experiências sócio-históricas não ocidentais, como as concepções do Sul global, são marginalizados e deslegitimados da estrutura global de produção de conhecimentos, tais como dos espaços epistemicamente racistas e sexistas das universidades modernas.

Conjuntamente ligado a esse movimento de reconfiguração da universidade moderna está o crescente interesse do Estado nessa instituição. Segundo Magalhães (2006), os sistemas de ES, e dentro destes a universidade, são acontecimentos modernos por ao menos dois motivos: primeiramente, por se articularem com a própria narrativa da modernidade/colonialidade, conforme já observado acima, e em segundo lugar, por estes sistemas produzirem os técnicos do qual o Estado-nação moderno necessitava para seu desenvolvimento e consolidação. Sob essa questão, a universidade, que de sua origem até o final do século XIV era orientada e gerenciada conforme necessidades e objetivos da igreja, passa, a partir de então, a ser um dos pilares do Estado-nação moderno.

Ao ser um dos pilares do Estado-nação moderno, a universidade começa a se integrar e se subordinar cada vez mais ao controle estatal, o qual passa a cobrar novos papéis sociais dessa instituição. Dentre os novos papéis, Charle e Verger (1996, p. 25) destacam que o Estado esperava das universidades “tanto a formação dos letrados quanto a dos juristas competentes de que necessitavam suas administrações em pleno desenvolvimento”. Além dessa formação profissional a serviço do Estado, a universidade era cobrada a contribuir para “a elaboração da ideologia nacional e monárquica que acompanhava o nascimento do Estado moderno” (idem, p. 25).

De modo geral, as exigências postas à universidade ao longo dos séculos XV ao XVIII, tanto pelo Estado quanto pelos demais âmbitos da sociedade moderna, geraram reformas e transformações nessa instituição, e assim a partir do final do século XVIII se configuraram diferentes modelos de organização universitária, destacando-se aqui, o modelo francês, alemão e norte-americano (CHARLE e VERGER, 1996). Segundo Magalhães (2006), os modelos de organização universitária se constituíram a partir das narrativas da modernidade/colonialidade e surgem marcando o advento da universidade moderna, unindo razão/ciência e Estado. Esses modelos surgem para, entre outras questões, atender demandas estatais e sociais, envolvendo desde quadros técnicos para o Estado, para o desenvolvimento industrial, até a produção de saberes e formação cultural.

Nessa perspectiva, no final do século XVIII e início do século XIX, as ideias ligadas a corrente neo-humanista de W. Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher propiciaram a fundação do modelo de organização universitária alemão (CHARLE e VERGER, 1996). Segundo José de Sousa (2021, p. 78), esse modelo foi experimentado inicialmente na Universidade de Berlim, em 1810, e ao estabelecer a vinculação entre a pesquisa científica e a universidade “pautou seu trabalho por uma formação que se mostrava, ao mesmo tempo, geral, científica e humanista”. Ademais, Magalhães (2006, p. 25) destaca que esse modelo assumia “que as universidades eram parceiras do Estado, atuando como a mais elevada expressão da cultura nacional e do próprio Estado, sendo precisamente este caráter de parceria que introduzia uma autonomia menos restrita”.

No mesmo período, se constitui o modelo francês trazendo ênfase em formar profissionais para atender demandas do Estado, divergindo-se assim do ideal do modelo alemão. Segundo Magalhães (2006, p. 25), esse modelo era muito restritivo



em relação a “autonomia das instituições acadêmicas, na medida em que articulava um generalizado controlo estatal que regulava desde os mais simples atos administrativos até aos conteúdos dos programas e dos cursos”. Assim, nesse modelo a universidade é requisitada a produzir conhecimentos utilitaristas para atender demandas do Estado, do mercado de trabalho, do desenvolvimento industrial, bem como resolver problemas e necessidades da sociedade moderna.

No final do século XIX e início do século XX, se constitui o modelo norte-americano de organização universitária que, inspirado no modelo alemão e francês, buscava associar “as dimensões e ideias da instituição universitária (ensino e pesquisa) aos de natureza funcional (prestação de serviços)” (SOUSA, 2021, p. 80). Segundo Sousa (2021), ao receber influências de ideias e princípios capitalistas esse modelo incorporou uma cultura que aproximava a universidade da empresa, promovendo conexões entre universidades e setor produtivo. Por conta disso, esse modelo de universidade apresenta certa autonomia em relação ao Estado, mas não em relação aos investidores privados, os quais se relacionam com as atividades e funções da universidade.

Contudo, quer sejam modelos de instituições científicas, profissionais, ou culturais, Magalhães (2006, p. 19) explica que esses três modelos “são narrativamente unificados na medida em que partilham a celebração em comum do conhecimento, da razão e da crítica como processos educativos”. Desse modo, mesmo com suas especificidades estes modelos se fundam em uma ideologia comum baseada na fé na razão, na ciência e na técnica, bem como no ocidente como o centro da história mundial e da humanidade. Sendo assim, as narrativas fundadoras dos sistemas de ES, assim como da universidade, são atualizações das metarrativas da modernidade/colonialidade, visto que constroem a ideia da universidade dentro dos padrões da modernidade/colonialidade.

Ao longo dos anos seguintes a sua constituição, esses modelos de organização universitária passaram a ser referência para as demais universidades existentes, tanto no ocidente quanto nos demais continentes, como é o caso da América Latina e do Brasil. No contexto latino-americano, assim como no Brasil, Carmen García Guadilla (2008) destaca que a influência dos modelos de organização universitária francês, alemão e norte-americano tiveram maior importância após os processos de independência, entre os séculos XIX e XX, onde se constituíram

universidades voltadas ao atendimento de necessidades profissionais, das necessidades da elite e da burocracia necessária ao funcionamento do Estado.

Além disso, Sousa (2021) destaca que após os processos de independência dos países anteriormente coloniais reforçou-se novamente o papel da universidade como um pilar do Estado, tanto na criação e afirmação da identidade e cultura nacional, como do próprio desenvolvimento e consolidação dos Estados-nação. Mais especificamente, Magalhães (2006) explica que a universidade era vista como o lugar privilegiado para a formação profissional e de quadros técnicos demandados na estrutura de gestão dos Estados, que estavam ainda se desenvolvendo e se consolidando nos períodos de pós-independência. E, portanto,

A ligação entre a universidade e a consolidação do Estado-nação era, pois, forte. Essa ligação pôde ser ainda muito recentemente verificada nos processos de independência dos países anteriormente colonizados, onde a afirmação nacional ocorreu praticamente ao mesmo tempo em que se inventava uma bandeira nacional e se fundava uma universidade (MAGALHÃES, 2006, p. 24).

Nesse mesmo período de pós-independência e início do século XX, ocorre na América Latina um movimento de reforma de grande impacto na ES da região, protagonizado por estudantes da Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), o que foi chamado de movimento de Córdoba. Segundo García Guadilla (2008), esse movimento ocorreu em 1918 e suas ideias tiveram impactos em toda região latino-americana, além de que as ideias aqui promovidas trouxeram maior sensibilidade das universidades em relação ao desenvolvimento da sociedade. Na visão de Marco Dias (2018), entre as principais reivindicações promovidas estavam a maior autonomia universitária, liberdade de cátedra, o reconhecimento da importância do compromisso social, da pesquisa e da extensão universitária. Ademais, esse movimento denunciava o caráter elitista da universidade e reivindicava a abertura social dessa instituição para além dos seus muros. Com suas reivindicações, esse movimento de reforma se tornou marco na história das universidades latino-americanas principalmente por ter sido um movimento gerado endogenamente na América Latina.

No que se refere ao contexto brasileiro, na primeira metade do século XX dá-se início a constituição das primeiras universidades no Brasil, as quais foram precedidas de escolas e faculdades profissionais que já existiam desde o início do século XIX. Segundo García Guadilla (2008), as primeiras universidades brasileiras

surgidas no século XX tiveram, em sua concepção e estruturação, influências dos modelos francês e alemão e, a partir da metade do século XX, influência do modelo norte-americano. Essa confluência entre diferentes modelos na constituição da ES nacional gerou propostas criativas de universidades adaptadas as necessidades observadas por cada país em cada momento específico.

Ampliando o debate, Ana Mendonça (2000) explica que a partir da década de 1920 a 1950 a universidade vai se institucionalizando efetivamente no Brasil, assim como assumindo a sua configuração atual. Nesse processo de institucionalização a universidade é requisitada a atender diversas tarefas, entre as quais o preparo de classes dirigentes, a formação de quadros técnicos da burocracia estatal, a formação de professores e o desenvolvimento de uma obra nacionalizadora. Nesse mesmo período, a universidade também é requisitada ao desenvolvimento da pesquisa científica, entendida, naquele momento, como indispensável para o progresso e desenvolvimento do país, mas que, no entanto, aparecia de modo secundário em relação a maior ênfase dada pela gestão do Estado-nação brasileiro na profissionalização.

Nos anos de 1950 a 1960 a ES brasileira, assim como a universidade, sofre o impacto de dois movimentos, por um lado, do populismo e, por outro, das perspectivas de desenvolvimento econômico e social. Sob impacto do populismo as universidades e instituições isoladas existentes no país, assim como o número de matrículas nessas instituições, cresceram consideravelmente, saindo de 5 universidades em 1945 para 37 em 1964, e de 293 instituições isoladas em 1945 para 564 em 1964. Junto ao populismo, as perspectivas de desenvolvimento geraram propostas de modernização da ES e das universidades, visando lhes adequá-las às necessidades de desenvolvimento econômico e social demandadas pelo país (MENDONÇA, 2000).

Cabe destacar que, nesse período, pós década de 1950, as concepções e modelos hegemônicos de desenvolvimento ganham espaço mundialmente (ESCOBAR, 2014), bem como no Brasil, e enfatizam o papel da universidade na produção de conhecimentos utilitarista, voltados as demandas industriais, empresariais, econômicas, sociais, etc. Desse modo, e mediante Mendonça (2000), após esse período ocorre uma expansão das estratégias para a modernização da ES com a criação de novas universidades e instituições não universitárias, sejam públicas ou privadas, assim como a institucionalização da pós-graduação, bem como de

órgãos do governo atuando sob diferentes segmentos da ES, como o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento De Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao longo dos anos de 1960 a 1970 outro movimento de reforma veio a ter impactos na ES e na universidade a nível mundial, assim como no Brasil, sendo este chamado de reforma de 1968. Segundo Dias (2018), nesse movimento de reforma estudantes do mundo todo demandavam universidades mais vinculadas com a sociedade ao mesmo tempo em que resgatavam ideais do movimento de Córdoba de 1918<sup>10</sup>. Como resultado, no Brasil, a reforma de 1968 consolidou a universidade como instituição voltada ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, assim como fomentou os planejamentos iniciais para a viabilização da extensão universitária. Além disso, a reforma de 1968 influenciou nos anos de 1970 a implementação de um conjunto de normas e regulamentos que viabilizaram a expansão de instituições não universitárias, em sua maioria privada, para atender as demandas crescentes por ES. E, portanto,

Em 1968, foi promulgada a lei universitária e criados instrumentos de apoio ao desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa, o que redundou na modernização das universidades públicas e, paralelamente, a expansão da matrícula para a educação superior se fará, sobretudo através do ensino superior privado. Este período até meados da década de 1970, será denominado de «milagre econômico», com forte crescimento da economia, o que viabilizou as políticas de fomento à pesquisa e a pós-graduação, incluindo um importante programa de bolsas de mestres e doutores no país e no exterior (Hélgio TRINDADE, 2008, p. 591).

A partir dos anos de 1970 a ES no Brasil passa por um considerável processo de crescimento através da multiplicação de universidades e instituições isoladas criadas, em maior parte, pela iniciativa privada. Segundo Trindade (2008), naquele período as políticas neoliberais atingiram as instituições públicas fazendo com que o financiamento destas declinassem ao mesmo tempo em que se estimulava a expansão das instituições privadas. Para Mendonça (2000), a iniciativa privada teve um crescimento maior nesse período em relação as instituições públicas, fazendo com que uma grande parte de escolas e faculdades isoladas existentes se transformassem em universidades.

---

<sup>10</sup> Entre os ideais resgatados, em certa medida, do movimento de Córdoba de 1918, destaca-se a maior associação entre a universidade e os problemas da sociedade, democratização do acesso, participação colegiada e liberdade de expressão individual e coletiva (DIAS, 2018).

Ao longo desse mesmo período dá-se início aos movimentos de constituição e expansão das universidades comunitárias que, por um lado, buscavam interiorizar a ES que se encontrava concentrada nos grandes centros e capitais e, por outro, referenciavam em certa medida as reivindicações do movimento de Córdoba. As universidades comunitárias se constituíram ancoradas em iniciativas de atores sociais e poderes públicos locais-municipais que buscavam oportunizar o acesso à ES em regiões interioranas do país, as quais eram desassistidas pelo poder público estatal quanto a esse nível de Educação (MACHADO, 2008). Em seu modelo de gestão e sociogênese, esse modelo de universidade conforma em certa medida as reivindicações de Córdoba, em específico na ideia de extensão universitária, do caráter não elitista e da atuação da universidade para além de seus muros. Além disso, ao se constituírem a partir de iniciativas sociais as universidades comunitárias construíram sua identidade ancorada em uma concepção de responsabilidade coletiva, de cooperação e diálogos com a comunidade regional (Walter FRANTZ, 2006), ou seja, a partir de uma concepção de universidade comunitariamente comprometida.

Em meio ao fim do século XX e início do século XXI a ES e as universidades passam a defrontar-se com novas questões. Segundo García Guadilla (2003), na virada do século novos fenômenos de mudança e reformas surgiram, entre estes as políticas neoliberais, as exigências da globalização, da avaliação, qualidade, competitividade e ampliação do acesso, além da internacionalização da ES, as quais trazem novas imposições para a universidade. Por sua vez, Trindade (2008) aponta que nesse período a universidade passa cada vez mais a se adequar ao mercado, ao capitalismo, internalizando lógicas neoliberais e empresarias para o atendimento de recomendações de organizações hegemônicas mundiais, tais como o Banco Mundial e o FMI.

Nesse contexto específico, Julio Bertolin e Bernadete Dalmolin (2014) destacam que emerge o processo de mercantilização da ES, apoiado, especialmente, pelas políticas de expansão da educação privada e de mecanismos de incentivo a regulação através do mercado. Com isso a ES passa a se orientar cada vez mais a partir da lógica mercadológica e empresarial, perdendo gradativamente a sua característica de bem público para se transformar em um produto ou serviço. Como resultado, desde então, acompanhou-se um crescimento de instituições de ES privadas e com fins lucrativos que se propuseram a ampliar a mercantilização da

educação como um produto ou serviço, orientadas, em geral, por lógicas neoliberais, mercadológicas e empresariais.

Para Santiago Castro-Gómez (2007, p. 85), nessa virada de século ampliou-se ainda mais a dimensão na qual a *“universidad se ‘factoriza’, es decir, se convierte en una universidad corporativa, en una empresa capitalista que ya no sirve más al progres material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital”*. Dessa forma, a universidade passa a responder a inúmeras expectativas solicitadas por diferentes grupos sociais e fatores externos, da forma que, além de suas atividades básicas, a universidade é requisitada a atender demandas do Estado, do mercado, do neoliberalismo e do capitalismo mundial.

Em vista dos novos papéis, das inúmeras contradições e tensões postas à universidade, muitos autores apontam o surgimento de uma dada crise no âmbito dessa instituição. Santos (2011) aponta três crises pelas quais a universidade passa ao longo das últimas décadas: a crise da hegemonia, da legitimidade e a crise institucional. Essas três crises encontram-se integradas entre si e decorrem da tensão existente entre três contradições. A primeira contradição, envolvendo a produção de conhecimentos exemplares e a produção de conhecimentos funcionais, manifesta-se através da crise da hegemonia. A segunda contradição, envolvendo a hierarquização e a democratização da universidade, manifesta-se através da crise da legitimidade. E por fim, a terceira contradição, envolvendo a autonomia institucional e a produtividade social, manifesta-se através da crise institucional.

Essas manifestações de crises tem o surgimento a partir de 1970 e decorreram das pressões e das transformações as quais a universidade foi sujeita. Dentre as manifestações de crise, a crise da hegemonia é a mais ampla de todas especialmente por envolver a especificidade dos conhecimentos produzidos e transmitidos pela universidade. A crise da legitimidade, por envolver especialmente os destinatários dos conhecimentos produzidos na universidade, coloca em causa a democratização do acesso ao conhecimento. E, a crise institucional coloca em causa a autonomia da universidade ao organizar-se para o exercício de suas funções (SANTOS, 2011).

No entanto, Magalhães (2006) aponta que a crise da identidade que se constitui no interior da universidade coincide, se relaciona, e é uma atualização da própria crise da modernidade/colonialidade. Na visão do autor, foi através da modernidade/colonialidade que a universidade foi se configurando nos moldes

conforme a encontramos hoje e na medida em que a modernidade/colonialidade entra em crise, entre outros motivos pelas incertezas e inseguranças em relação ao seu modelo de produção do conhecimento, de racionalidade, e de ciência, a universidade passa a se deparar com novas questões que não consegue mais responder. Pelo exposto, a crise aflorada pela própria modernidade/colonialidade vai se transferindo e gerando gradativamente uma crise incontornável no interior da universidade. E, portanto,

A ideia da universidade moderna faz parte integrante do paradigma da modernidade. As múltiplas crises da universidade são afloramentos da crise do paradigma da modernidade e só são, por isso, resolúveis no contexto da resolução desta última (SANTOS, 1989, p. 50).

De modo mais específico, Mignolo (2006) explica que o modelo de racionalidade e de ciência reproduzido no interior da universidade, e imposto pela modernidade/colonialidade, encontra-se em crise. Para o autor, a crise do modelo de racionalidade e de ciência é resultado, entre outros motivos, da sua configuração baseada na dominação e na violência epistêmica, que se impôs sob um totalitarismo epistêmico que hegemoniza a superioridade da ciência e nega o caráter racional de todas as demais formas de conhecimento. Dessa forma, a universidade ao estruturar-se sob esse modelo em crise e, ao mesmo tempo, ao ser pressionada a democratizar seu acesso, a abandonar seu caráter racista, sexista e elitista, passa a lidar com contradições em seu interior que resultam em uma dada crise.

Sobretudo, pode-se destacar que os movimentos de reforma da universidade observados ao longo do século XX, como de Córdoba em 1918, o da reforma em 1968, entre outros movimentos e manifestações, já evidenciavam o esgotamento do paradigma da racionalidade e de ciência reproduzido dentro da universidade. Segundo Trindade (2003, p. 161), os movimentos e manifestações ao longo do século XX “criaram suas metáforas para expressar, através de textos analíticos, de material iconográfico e de slogans, os diagnósticos e as denúncias que fazem parte do imaginário social das lutas universitárias”. Todos esses movimentos e suas análises, denúncias e discursos simbólicos constituem, hoje, elementos para evidenciar a crise da universidade, assim como projetar-se na defesa ou na crítica dessa instituição.

Sendo assim, compreende-se que no seu movimento histórico, que se inicia na civilização ocidental e se dissemina mundialmente, a universidade tem sido

submetida a diferentes demandas, orientações e controles externos, seja do Estado, da sociedade, ou do mercado. Essas inúmeras solicitações, aliada a crise da modernidade/colonialidade, da racionalidade e da ciência reproduzida, resultaram em uma dada crise no interior da universidade. No entanto, em meio a esse contexto de crises, contradições, e tensões postas sob a universidade, se constituem as universidades comunitárias buscando responder às lacunas deixadas pelo modelo hegemônico de universidade. As universidades comunitárias conformam um modelo de instituição referenciada, em certa medida, nas reivindicações de Córdoba, em especial na ideia de extensão comunitária, do caráter não elitista, e da atuação da universidade para além de seus muros, com um viés de inserção comunitária. Sendo assim, contextualizar acerca dessas questões é o objetivo da próxima seção.

### **3.1 Universidade Comunitária: Um modelo de Educação Superior construído no Sul do Brasil**

As universidades comunitárias começam a surgir no Brasil a partir da década de 1960 com o propósito de interiorizar a ES e comprometer-se com o desenvolvimento comunitário. Sua constituição ocorre de modo mais expressivo nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul através de inúmeros esforços e iniciativas sociais que buscavam oportunizar o acesso à ES em regiões interioranas e periféricas, assim como oportunizar o desenvolvimento e ascensão social, econômica e cultural. Essas regiões, até então, eram desassistidas pelo poder público estatal que ofertava a ES apenas nas capitais e grandes centros urbanos (MACHADO, 2008).

Em sua constituição inicial, as instituições denominadas atualmente como universidades comunitárias e localizadas prioritariamente no Sul do Brasil atuaram sob a denominação de fundações educacionais. Segundo Machado (2008, p. 37), no momento inicial de constituição dessas instituições, foram criadas fundações que operavam como mantenedoras de faculdades isoladas, *“que integrándose unas a otras, fueron creciendo en una trayectoria de compromisos entre los varios segmentos representativos de sus localidades y al servicio del desarrollo social, económico y cultural de su entorno”*. Com o crescimento e estruturação das fundações, deu-se início aos processos de transformação em universidade, o que ocorreu de modo expressivo a partir de 1980 a 1990, resultando no recredenciamento de muitas fundações educacionais em universidades comunitárias.



Em relação ao marco legal dessas instituições, Mariluce Bittar (2001, p. 42) explica que “o respaldo político veio com a Constituição Brasileira que incorporou o termo comunitária em seu artigo 213 prevendo a possibilidade, inclusive, de que as instituições assim denominadas fossem destinatárias de verbas públicas”. Na sequência, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, incluiu o termo comunitárias como instituições privadas de ensino (BRASIL, 1996), realçando a exigência da inclusão de representantes da comunidade em sua entidade mantenedora, ademais, reiterando a possibilidade de destinação de recursos públicos para essas instituições.

Em 2013, foi criada a Lei nº 12.881/2013 que passou a regulamentar oficialmente às universidades comunitárias (BRASIL, 2013). Essa Lei, conhecida por “Lei das Comunitárias”, é o marco legal que aborda oficialmente as diversas definições, qualificações, prerrogativas e finalidades das universidades comunitárias. Entre suas definições, observa-se o reconhecimento do seu caráter público, juntamente com o reforço da aproximação entre universidades e Estado, principalmente na possibilidade do recebimento de recursos públicos para atividades de interesse público, acesso a editais de órgãos governamentais, e na possibilidade de ofertar serviços públicos em espaços desassistidos por entidades públicas estatais. Além disso, na referida Lei, a obtenção da qualificação de comunitária pressupõem a necessidade da adoção de práticas de gestão administrativa, de prestação de contas, de transparência, e da participação de estudantes, docentes e técnicos administrativos nos órgãos colegiados dessas instituições (BRASIL, 2013).

Mais recentemente, em 2019, a Lei nº 13.868/2019 alterou algumas definições presentes na Lei nº 9.394/1996 da LDB, na qual foram inclusas algumas disposições relativas às características das universidades comunitárias. Antes da aprovação da Lei nº 13.868/2019, a Lei nº 9.394/1996 da LDB definia as instituições privadas de ensino como: particulares, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. A partir da aprovação da Lei nº 13.868/2019, a Lei nº 9.394/1996 da LDB passou a incluir a possibilidade das universidades comunitárias serem: qualificadas como confessionais, se atendido sua orientação confessional ou ideológica para tal; ou serem certificadas como instituições filantrópicas, se atendido as disposições específicas para tal (BRASIL, 2019).

Em geral, esse modelo de universidade, tanto em sua sociogênese quanto em seu modelo de gestão, traz a concepção de ser uma instituição comunitariamente

comprometida. De acordo com Bittar (2001, p. 41), as universidades comunitárias surgem “no bojo da chamada crise de identidade da universidade brasileira”, e “procuram agregar-se tendo em vista a construção de sua própria identidade”. Na construção de sua própria identidade, as universidades comunitárias se afastam do segmento estritamente empresarial e, voltam-se, conforme aponta Frantz (2006), em uma concepção de responsabilidade coletiva, de cooperação e de diálogos com a sua comunidade regional de inserção. Assim, em certa medida, essas instituições conformam um modelo de instituição referenciada nas reivindicações do movimento de Córdoba, em especial na ideia de extensão comunitária, do caráter não elitista, e da atuação da universidade na comunidade, para além de seus muros.

Dessa forma, desde a sua constituição inicial, as universidades comunitárias se organizaram ocupando espaços e tentando responder lacunas deixadas pelas universidades tradicionais brasileiras. Entre as lacunas, Machado (2008) destaca que no século XX as universidades, assim como os poderes públicos estatais, priorizaram a oferta da ES nos grandes centros urbanos deixando regiões interioranas e periféricas desassistidas quanto a esse nível de educação. Diante do desamparo, diversas associações entre atores sociais e poderes públicos locais-municipais iniciaram movimentos demandando a interiorização da ES. Esses movimentos, observados de modo mais expressivo no interior do Sul do Brasil, foram os passos iniciais para a constituição do modelo de universidade comunitária que, diferentemente dos modelos hegemônicos de universidade, surge com sua missão direcionada em atender à comunidade regional.

Cabe destacar que o movimento de constituição e expansão das universidades comunitárias, anteriormente fundações educacionais, foi impulsionado também por políticas públicas de expansão de instituições privadas. Conforme já apontado por Trindade (2008), no período pós década de 1960 as políticas de financiamento de instituições públicas declinaram em decorrência, entre outros motivos, da ascensão de políticas neoliberais, resultando na diminuição da expansão da ES pública pelo Estado e pelo estímulo a constituição e expansão de instituições privadas. Para Rafael Pinto (2009), esse estímulo, em alguns casos, como no das universidades comunitárias até o início da década de 1970, se fez através de repasses de verbas governamentais para que as universidades desenvolvessem suas atividades iniciais. Em outras palavras, a constituição e expansão das instituições foi também marcado pelo incentivo do Estado em expandir a ES privada após 1960.

Dentre suas características, Machado (2008) destaca que esse modelo de instituição se organiza buscando conquistar um espaço que não é estritamente público e nem estritamente privado. Elas apresentam-se como instituições públicas não-estatais, ou seja, atuam com responsabilidade pública, porém sem o financiamento estatal. Além disso, desenvolvem atividades filantrópicas, apresentam sua gestão colegiada, e seus alunos pagam mensalidades, no entanto, o patrimônio constituído caracteriza-se como público-comunitário. Dessa forma, mantem a cobrança de mensalidades que, juntamente com todas as demais receitas, são reinvestidas na própria instituição, sejam em projetos de pesquisa e extensão, ou de ampliação técnica, de pessoal, e afins.

Outra característica das universidades comunitárias, é que se subdividem em dois modelos originados a partir de suas origens históricas, de um lado, existem as universidades comunitárias confessionais e, de outro, as universidades comunitárias laicas, estas últimas entendidas como as universidades comunitárias propriamente ditas. Segundo Machado (2008, p. 37), as universidades comunitárias confessionais são *“en la gran mayoría de los casos de gran calidad y están instaladas en los grandes centros urbanos (en general en las capitales)”*. Por sua vez, as universidades comunitárias laicas surgiram *“de la asociación entre liderazgos regionales, típicamente en municipios del interior de los estados (lo que se dio en RS y en SC con especial intensidad)”* (idem, p. 37). No entanto, como aponta Frantz (2006), mesmo apresentando origens históricas ou movimentos diferentes, laicas ou confessionais, as universidades comunitárias se definem pelo serviço comunitário prestado e não pelos elementos de origem histórica ou movimento presente em sua base. E, portanto,

São instituições que nasceram de grupos religiosos ou da própria comunidade, com experiências acumuladas no campo do ensino (infantil, fundamental e médio), “entidades filantrópicas sem fins lucrativos” cujas receitas devem reverter em favor de sua própria finalidade: a educação (BITTAR, 2001, p. 41).

De modo geral, as universidades comunitárias propriamente ditas surgiram através do esforço e da mobilização de atores periféricos e se constituíram como espaços de ação política, democratizando e descentralizando oportunidades de acesso à ES. De acordo com Frantz (2006), as universidades comunitárias se constituíram representando a reação e resistência da sociedade civil organizada perante a ausência do Estado em espaços periféricos, desatendidos pela gestão

estatal. Desse modo, desde sua constituição, essas instituições trazem impactos na sociedade através do esforço em organizar a ES em determinadas regiões, assim como democratizar as relações e oportunidades de ascensão social.

Talvez seja essa a característica essencial e substantiva de uma universidade comunitária pública não estatal: preencher a ausência da ação do Estado, fazer, por assim dizer, a vez de Estado e governo, e não deixar o “movimento social” em favor do ensino superior esvair-se em longa espera, em atitude passiva ou de reivindicação, apenas, condenando ou dificultando o desenvolvimento das comunidades e elitizando, inclusive, o próprio êxodo e as chances de ascensão social (FRANTZ, 2006, p. 159).

Do mesmo modo, Machado (2008) destaca que as universidades comunitárias, ao partirem de iniciativas sociais, se constituíram preocupadas em atender e dialogar com o espaço regional, bem como promover o seu desenvolvimento social, econômico e cultural. Diante disso, Frantz (2006) afirma que as universidades comunitárias, através de sua missão, objetivos e valores comunitários, construíram uma identidade social que representa a integração comunitária e o desenvolvimento social, econômico e cultural. E, assim:

Pode-se afirmar que as universidades comunitárias e regionais representam um esforço das comunidades por construírem elas próprias os seus espaços de ascensão social, uma vez que o Estado não lhes oferece, independentemente das razões, essas oportunidades de acesso ao ensino público estatal, de acordo com a procura e a necessidade de obtenção de caminhos alternativos para a melhoria de suas condições de vida (FRANTZ, 2006, p. 150).

Ademais, quando se aborda a perspectiva do desenvolvimento regional observa-se que é cada vez maior a expectativa posta sobre a universidade pelos diferentes setores da sociedade. Segundo Frantz (2006, p. 126), “a universidade é cada vez mais solicitada a fazer a ponte entre o universal e o particular, entre o global e o local”, e essa expectativa de diálogo local-global é “especialmente forte no caso das universidades organizadas pelas comunidades regionais, a partir do debate de seus problemas, de suas necessidades e de seu projeto de desenvolvimento” (idem, p. 126). Assim, as universidades comunitárias também trazem em seus elementos de origem a perspectiva de ação e reflexão acerca das dimensões locais de inserção, assim como em sua integração ou reação as dimensões globais.

Além dessas considerações pontuadas, tem se observado cada vez mais no âmbito das universidades comunitárias a influência das políticas neoliberais, do

mercantilismo e da lógica empresarial intervindo e tensionando as características desse modelo de instituição. As instituições, ao se posicionarem em um espaço de atuação que não é estritamente público e nem estritamente privado, e perseguirem a oferta da educação de qualidade, se defrontam e são desafiadas a reexistir e lutar para manterem suas características em um ambiente marcado pela pressão e emergência da ES como um produto e serviço, voltado a atender dimensões neoliberais, mercadológicas e empresariais.

De acordo com Bertolin e Dalmolin (2014), essa dimensão mercadológica na ES traz como desafio para a gestão das universidades comunitárias a necessidade de administrar a manutenção ou equilíbrio entre qualidade acadêmica *versus* sustentabilidade econômica. E, portanto,

De um lado, tem-se a competição imposta por faculdades com fins lucrativos, gerando tensões econômico-financeiras e demandando, por exemplo, cortes de despesas com cursos e projetos sem retornos financeiros. De outro lado, estão as avaliações externas e supervisões do Inep/MEC, bem como a própria natureza comunitária destas instituições “cobrando”, por exemplo, mais qualidade nos cursos de graduação e ampliação da pós-graduação, das pesquisas e projetos relevantes socialmente, mas que nem sempre possuem sustentabilidade econômica. Por conseguinte, nos últimos anos, as tensões entre a necessidade de cortes de gastos com vistas à sustentabilidade econômica e as demandas por investimentos para o desenvolvimento da qualidade, bem como por adoção de novos modelos de gestão, vêm se tornando questões centrais nas universidades comunitárias (BERTOLIN e DALMOLIN, 2014, p. 140).

Aliado a isso, Raimunda Ribeiro (2014) coloca que os elementos oriundos da gestão empresarial, como a busca de produtividade, performatividade, eficiência, eficácia, competitividade, entre outros, tem sido gradativamente inseridos no campo da ES, configurando novos desafios para a gestão universitária. Para a autora, essas perspectivas decorrem, principalmente, “por conta das pressões de agências internacionais como OCDE, Banco Mundial, FMI, os quais defendem que o conhecimento deve ser gerado para atender, em grande parte, às exigências do campo econômico” (idem, p. 04). No caso da gestão das universidades comunitárias, essas perspectivas vão reforçando cada vez mais o enraizamento da lógica neoliberal, mercadológica e empresarial no modo de gerir, nas ações e nas atividades desenvolvidas, impondo contradições entre manter a educação como bem público de qualidade *versus* educação como resultado ou produto com valor de mercado.

O fato é que as universidades comunitárias têm sido pressionadas a se adequarem às dimensões neoliberais, mercadológicas e empresariais, principalmente por meio de políticas de incentivo a expansão da educação privada e pela própria força e pressão do mercado. Assim, a gestão universitária se defronta com uma série de desafios que trazem tensionamentos e contradições entre manter seus compromissos sociais, através da oferta da educação de qualidade, ou se transformar em uma instituição que para se manter precisa ofertar uma educação como um produto e serviço. Sobretudo, o risco aqui é a descaracterização da identidade das instituições comunitárias construída durante décadas.

Por fim, ressalta-se que o objetivo proposto nesta seção foi compreender a origem e constituição das universidades comunitárias na região Sul do Brasil. Ao buscar contextualizar suas origens, gestão e características foi possível observar que esse modelo de instituição se constitui sob uma perspectiva de comprometimento comunitário, mas também como um lugar de ação política, de reação e resistência, nos quais as comunidades regionais encontram resguardo para defender o direito ao acesso à ES, bem como oportunidades de ascensão social, econômica e cultural.

Com essa contextualização acerca do movimento de constituição das universidades comunitárias, pode-se destacar que esse modelo de instituição teve um papel central para interiorizar a ES na Mesorregião Oeste Catarinense, conforme me ocupo de apresentar na seção a seguir.

### **3.2 Interiorização da Educação Superior: A Mesorregião Oeste Catarinense**

Esta seção tem por objetivo refletir acerca da interiorização da ES promovido pelas universidades comunitárias na Mesorregião Oeste Catarinense. Nesse processo, busca-se também caracterizar a Mesorregião Oeste Catarinense e trazer uma contextualização da UNOCHAPECÓ e do PPGCS, recorte empírico da pesquisa.

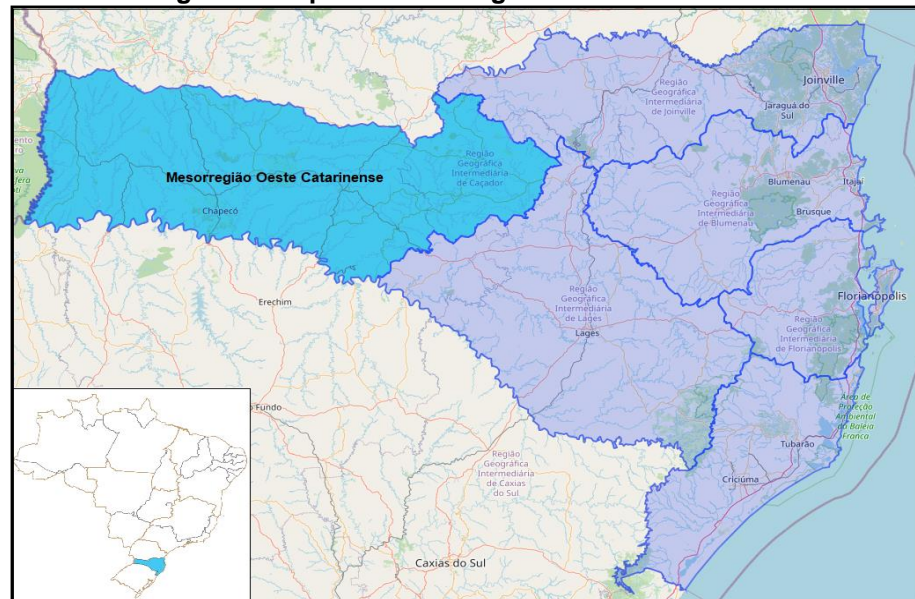
A Mesorregião Oeste Catarinense se localiza no Oeste do Estado de Santa Catarina, conforme representa a Figura 1, sendo composta pelas Microrregiões de São Miguel do Oeste, Chapecó, Xanxerê, Joaçaba e Concórdia. Segundo Radin e Corazza (2018), a constituição histórico-social dessa Mesorregião foi marcada pela presença de grupos indígenas e caboclos<sup>11</sup> que, em sua maioria, vivia isolado nas

---

<sup>11</sup> “Caboclo é um termo largamente utilizado na sociedade brasileira. Pode ser uma categoria classificatória, de conotação pejorativa, atribuída pelo senso comum para referir-se a pessoas que

matas da região e apresentava um modo de existência social oposto a aqueles proporcionados pelos recursos da modernidade/colonialidade nos centros urbanos. Assim, a existência desse contingente populacional baseava-se na ocupação das matas, em uma perspectiva que se distanciava dos interesses de poder social e de dominação da natureza, ou seja, “o caboclo alimentava uma cultura de respeito entre os membros da família e da comunidade, e destes com os elementos da natureza” (idem, p. 29).

**Figura 1- Mapa da Mesorregião Oeste Catarinense**



Fonte: Adaptado de IBGE (2017).

Entretanto, mesmo com a relevante contribuição dos grupos indígenas e caboclos no processo de constituição histórico-social da Mesorregião Oeste Catarinense, a história oficial/hegemônica reproduzida é que a formação histórica do Oeste Catarinense teria começado somente com o seu processo de colonização. De acordo com Begnini e Almeida (2016, p. 549), a Mesorregião Oeste Catarinense foi formada “oficialmente” em 1917 quando iniciou o processo de colonização através dos emigrantes europeus que, ao chegar no território, passaram a desenvolver técnicas de sustento familiar, dando início ao desenvolvimento de atividades extrativistas e atividades de agricultura de subsistência. Com o tempo, essas atividades foram se expandindo e, na década de 40, a produção de atividades agrícolas, como feijão e arroz, ganharam espaço regional, assim como, a partir de 1950, a agroindústria

---

vivem no campo e que são resultantes da mistura, ora entre o índio e o negro, ora entre o índio e o branco” (RADIN e CORAZZA, 2018, p. 27).

baseada na produção de suínos e, posteriormente, aves, foi se constituindo e se consolidando na Mesorregião (BEGNINI e ALMEIDA, 2016).

Apesar da sua relevante contribuição para a formação histórica da região, a história oficial, muitas vezes silencia ou não confere a devida importância ao caboclo, que em certo momento representava a maioria da população do território. De acordo com essa versão, a verdadeira história do Oeste teria começado com a colonização. O caboclo, assim como o índio, não era reconhecido como ente político e social pelas autoridades, que, por isso, não reconheciam seus direitos de posse e sua forma de trabalho (RADIN e CORAZZA, 2018, p. 28).

Em geral, Radin e Corazza (2018) explicam que, no processo de formação colonial da Mesorregião, a chegada dos colonos, que em sua maioria eram filhos de imigrantes europeus e oriundos da região Sul do Rio Grande do Sul, desencadeou o processo de conquista e apropriação de terras que até então eram habitadas por grupos indígenas e caboclos. Naquele momento de colonização inicial a economia colonial tinha como característica a produção de alimentos para subsistência familiar. Anos depois, com a expansão colonial, deu-se início a formação dos mercados comerciais para a venda dos produtos agrícolas e agropecuários produzidos pelos colonos, em sua maioria utilizando as terras desapropriadas dos grupos indígenas e caboclos, e assim começou-se os movimentos para integrar a Mesorregião ao sistema de produção capitalista. E, portanto,

O avanço gradativo e implacável da colonização acarretou profundas modificações econômicas, ambientais e sociais para a região, especialmente quando se compara com o período anterior, dos povos indígenas e caboclos. A expansão da propriedade privada da terra e o consequente estabelecimento de divisas (cercamentos) e a produção organizada também com intuito de geração de excedente para o mercado foram gradativamente significando o próprio aniquilamento desses povos da floresta, índios e caboclos, que possuíam a posse coletiva da terra e não os títulos de propriedade (RADIN e CORAZZA, 2018, p. 35).

Dessa maneira, é possível analisar que a Mesorregião Oeste Catarinense possui sua origem histórica-social marcada pela presença de grupos tradicionais que, a partir do processo de colonização europeia e da distribuição de posses de terras aos colonos, foram desapropriados do seu território. Com a desapropriação das terras aliado as disputas e conflitos étnicos, o processo de colonização traçado pelos colonizadores seguiu com a implantação de atividades agrícolas e extrativistas que, ao passar dos anos, foram se expandindo e tornaram a Mesorregião Oeste



Catarinense um das regiões de maior destaque e importância no país e na região Sul no setor agroindustrial (BEGNINI e ALMEIDA, 2016), de produção de grãos e de alimentos, bem como de destaque e relevância na agricultura familiar (RADIN e CORAZZA, 2018). E, assim,

A agricultura familiar contribuiu decisivamente para a formação do capital comercial e sua posterior transformação em capital industrial, base do complexo agroindustrial que se desenvolveu na região, hoje um dos polos mais dinâmicos da economia catarinense (RADIN e CORAZZA, 2018, p. 63).

Além disso, a Mesorregião Oeste Catarinense se localiza em uma região fronteira nos limites territoriais entre Brasil e Argentina, a nível internacional, e entre noroeste do Rio Grande do Sul e sudoeste do Paraná, a nível nacional, e assim integra a Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL<sup>12</sup>. Por localizar-se nessa região fronteira, sua história foi marcada também por inúmeras disputas e conflitos entre Brasil e Argentina pela posse e ocupação dos territórios e municípios de fronteira, assim como de disputas e conflitos entre as fronteiras internas do estado de Santa Catarina e do Paraná (RADIN e CORAZZA, 2018).

Atualmente, é possível analisar que essa localização fronteira da Mesorregião Oeste Catarinense se demonstra estratégica para a sua integração com os territórios estaduais do Rio Grande do Sul e do Paraná, assim como apresenta possibilidades de integração com os países vizinhos da região Sul do Brasil. Ao mesmo tempo, esse potencial de integração com outros territórios é basilar para manter e fortalecer suas características regionais, uma vez que, se demonstra oportuno para as dinâmicas de logística e escoamento de produtos derivados das atividades agroindustriais, de grãos e alimentos produzidos na Mesorregião.

Sobretudo, pode-se perceber que essas particularidades históricas-sociais e localizacionais que envolveram os processos de colonização, disputas e conflitos territoriais, étnicos e políticos, foram constituindo e fortalecendo as características regionais atuais da Mesorregião Oeste Catarinense, em especial o seu destaque no país e na região Sul no setor agroindustrial, na agricultura familiar e na produção de grãos e alimentos. Contudo, essas particularidades que configuraram as

---

<sup>12</sup> A Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL é localizada no Sul do Brasil e integra os territórios de fronteira localizados no Sudoeste do Paraná, Oeste de Santa Catarina e Noroeste do Rio Grande do Sul. Engloba 415 municípios e aproximadamente 4 milhões de habitantes (Jandir LIMA e Paulo EBERHARDT, 2010).

características regionais também estiveram vinculadas a uma perspectiva de crescimento e desenvolvimento, pois, conforme apontam Trevisol e Bastiani (2019), muitos dos movimentos históricos do Oeste Catarinense tiveram o propósito de direcionar a região considerada atrasada em direção ao progresso e desenvolvimento. Destaca-se também que esse propósito de direcionar a região em direção ao progresso e desenvolvimento influenciou nos esforços de atores sociais e de poderes públicos locais-municipais a reivindicar a interiorização da ES na Mesorregião Oeste Catarinense.

Sendo assim, alguns dados gerais que caracterizam a Mesorregião, juntamente com os dados gerais do estado de Santa Catarina, podem ser observados no quadro 7.

**Quadro 7 – Dados característicos da Mesorregião Oeste Catarinense e do estado de Santa Catarina**

Item	Dados	
	Mesorregião Oeste Catarinense	Estado de Santa Catarina
Nº municípios em 2020	118 municípios	295 municípios
Habitantes censo 2010	1.200.712 habitantes	6.248.436 habitantes
PIB per capita 2018	R\$ 33.982,09	R\$ 42.149,00
IDH 2010	0,731	0,774
Índice IDEB anos iniciais 2017	6,5	IDEB Estado: 6,3 IDEB Brasil: 5,5
Índice IDEB anos finais 2017	5,1	IDEB Estado: 5,0 IDEB Brasil: 4,4

Fonte: IBGE (2021).

Ao observar o quadro 7, é possível perceber que a Mesorregião é composta por 118 municípios do estado de Santa Catarina, os quais representam 40% dos municípios do Estado, e apresentam uma população média total de 1.200.712 habitantes, o que representa 19,22% dos habitantes totais do Estado. Essa área territorial da Mesorregião, além de se demonstrar expressiva em relação ao percentual total do Estado, é um dos elementos que contribuiu significativamente na constituição do seu modelo atual de desenvolvimento (RADIN e CORAZZA, 2018) organizado, especialmente, através da integração entre a agricultura familiar e a agroindústria, as quais possibilitaram a constituição de inúmeras empresas e indústrias ligadas ao setor agroindustrial.

A característica básica do modelo de desenvolvimento regional do Oeste catarinense consiste na articulação orgânica das grandes indústrias de carnes, suínos, aves e leite, com a agricultura de escala familiar [...]. Aqui, criaram-se as condições que permitiram a articulação da produção agrícola e da produção de suínos e aves com a indústria frigorífica, para formar as maiores empresas do setor de carnes e derivados do Brasil e, também, o maior complexo agroindustrial da América Latina (RADIN e CORAZZA, 2018).

Em termos de PIB per capita, pode-se observar que a Mesorregião, mesmo sendo destaque nacional e regional em relação a agroindústria, produção de grãos e alimentos pertencentes ao setor primário, apresenta o PIB per capita e o IDH menor que os índices do estado de Santa Catarina, podendo ser resultado, entre outros possíveis motivos, do desenvolvimento tardio da Mesorregião quando comparado as regiões litorâneas do Estado. Segundo Stefano Demarco e Claudio Maia (2015, p. 184), historicamente as regiões que fazem parte da Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL possuem “traços de um desenvolvimento tardio, o que a difere das demais regiões do Sul do Brasil, como é o caso, por exemplo, das regiões litorâneas, que tiveram outro tipo de colonização e visivelmente apresentam um desenvolvimento maior” quando se compara com as regiões que compõem a Mesorregião da Fronteira do MERCOSUL.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), anos iniciais e anos finais, os municípios da Mesorregião apresentam uma média acima do índice médio do Estado e também do índice médio do país. Pode-se analisar esse fato como favorável para a Mesorregião, especialmente ao compreender que a elevação dos índices de desenvolvimento na área da educação pode ter consequências positivas em outras áreas, como no próprio setor agroindustrial, que constituem o modelo de desenvolvimento da Mesorregião. Ademais, parece ser claro que a elevação dos índices na área da educação básica pode influenciar na ampliação da demanda e do acesso da população mesorregional em cursos de ES, o que pode favorecer a manutenção e expansão das instituições de ES da Mesorregião.

No que se refere a interiorização da ES na Mesorregião Oeste Catarinense, Fischer e Lückmann (2020) colocam que as primeiras fundações educacionais dessa região, e que posteriormente seriam reconhecidas como universidades comunitárias, se constituíram em 1968 e foram resultados da união de esforços e iniciativas entre atores sociais e poder público local-municipal. Naquele momento, observava-se a

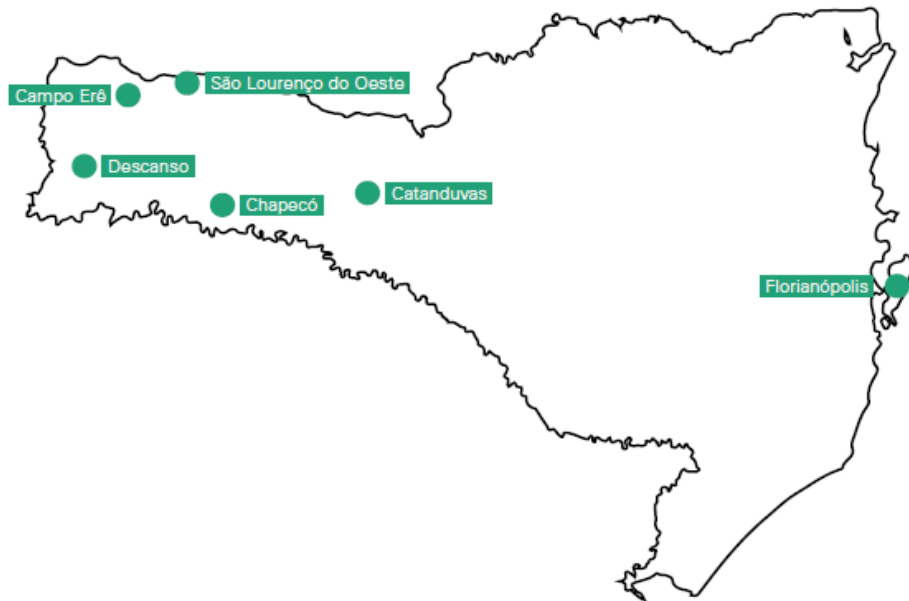
ausência de instituições públicas na região, bem como o desinteresse do poder público federal e estadual em interiorizar a ES, que se encontrava concentrada na capital do estado de Santa Catarina. Desse modo, as fundações educacionais constituídas na região impactaram socialmente na interiorização da ES e na oferta de cursos de graduação para a população regional.

Com o respaldo legal e a transformação das fundações educacionais em universidades comunitárias, fato ocorrido de modo mais expressivo a partir de 1996, observou-se novamente impactos dessas instituições ao estabelecerem os esforços iniciais para constituir a pós-graduação *stricto sensu* na Mesorregião Oeste Catarinense. Segundo Fischer e Lückmann (2020), a partir de 1980 as fundações educacionais da região iniciaram os processos para se transformarem em universidades, resultando, em 1996, no credenciamento da primeira universidade comunitária, o que permitiu ampliar a oferta de cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu*. Nos anos 2000, perante a ausência de universidades públicas capazes de implementar a pós-graduação *stricto sensu*, as universidades comunitárias retornaram seus esforços na tentativa de implementar Programas dessa natureza, resultando, em 2005, na constituição do primeiro Programa da Mesorregião pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

A UNOCHAPECÓ – *locus* de investigação desta dissertação -, surge por meio da Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste (FUNDESTE), criada em 1970. A FUNDESTE permaneceu ofertando a ES na Mesorregião Oeste Catarinense até 1996, quando se associou a outras fundações educacionais e se constituiu como universidade, denominada, naquele momento, de Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Após a sua estruturação, em 2002, a FUNDESTE se desmembrou da UNOESC e constituiu a UNOCHAPECÓ, passando, desde então, a ser sua mantenedora (UNOCHAPECÓ, 2019).

De modo geral, a UNOCHAPECÓ apresenta sua sede e campus central em Chapecó – SC, onde oferta cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, assim como um campus em São Lourenço do Oeste – SC, onde oferta cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*, e quatro polos de apoio a educação presencial e a distância, conforme observa-se na figura 2.

**Figura 2 – Mapa dos Campus e polos da UNOCHAPECÓ**



Fonte: UNOCHAPECÓ (2019).

Os campus e polos da universidade contavam em 2018 com “41 cursos de graduação presencial, 11 cursos de graduação a distância, 39 cursos de pós-graduação *latu sensu* em andamento e sete Programas de pós-graduação *stricto sensu*”, apresentando, ao todo, 6.126 alunos matriculados, 474 docentes, e 452 técnicos administrativos (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 12). Seus cursos e Programas, são ofertados visando atender demandas regionais, fomentando o desenvolvimento de pesquisas que atendam expectativas da comunidade regional. Com essa estrutura, pode-se destacar que a Instituição tem maior inserção e impacto na Macrorregião Oeste Catarinense, a qual abrange o campo ao seu entorno, conforme observado na figura 3.

**Figura 3 – Mapa da Macrorregião de inserção da UNOCHAPECÓ**



**Fonte: Adaptado de UNOCHAPECÓ (2019).**

Em termos de gestão, a UNOCHAPECÓ apresenta características de uma universidade comunitariamente comprometida. Para análise e compreensão dessa afirmação desenvolve-se um olhar sobre a gestão comunitária da Universidade a partir da lógica organizacional, ou seja, enquanto uma organização com função social voltada à oferta de ES vinculada com a comunidade regional. Segundo Arnaldo Andrade (2002), as universidades apresentam suas características e singularidades próprias, como a produção de conhecimentos, ciência e tecnologia, que lhe diferem de outras organizações, mesmo assim em sua gestão as universidades são administradas a partir da lógica organizacional, assim como as demais organizações existentes na sociedade.

Na mesma linha, Andrade (2002) coloca que a maior parte das organizações, entre as quais as universidades, apresentam seus objetivos institucionais traduzidos em forma de metas, e para colocá-las em ação a gestão exerce um papel fundamental. Na visão do autor, “as metas institucionais das universidades referem-se principalmente à pesquisa (geração de conhecimentos), ao ensino (transmissão de conhecimentos) e a extensão (transferência de benefícios a sociedade)” (idem, p. 16). Sobretudo, o autor coloca que o campo de ação da gestão universitária é amplo e perpassa por diversos âmbitos, o que demonstra a complexidade envolvida na gestão universitária.

Por sua vez, Frantz (2006, p. 123) coloca que “a gestão universitária consiste em um processo complexo de dimensões culturais, políticas, sociais e técnicas”, e

assim, como aponta Pinto (2009) e Ribeiro (2014), analisar a missão e objetivos de uma universidade comunitária é fundamental para compreender sua função social e constatar evidências e ligações entre seus compromissos institucionais e sua responsabilidade social. Da mesma forma, a partir da análise e compreensão desses elementos que caracterizam e orientam as finalidades universitárias é possível observar o modo de gestão presente em sua estrutura.

Sendo assim, no quadro 8 é descrito a missão, visão, valores e princípios da UNOCHAPECÓ.

**Quadro 8 – Missão, Visão, Valores e Princípios da UNOCHAPECÓ**

<b>Missão</b>
Produzir e difundir conhecimento, contribuindo com o desenvolvimento regional sustentável e a formação profissional cidadã.
<b>Visão</b>
Ser referência como universidade comunitária, democrática, inovadora, empreendedora e internacionalizada, reconhecida pela sua qualidade acadêmica no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo soluções transformadoras com a sociedade.
<b>Valores</b>
Ética; Transparência; Equidade; Prestação de Contas; Conformidade; Respeito à diversidade cultural; Pluralidade; Integridade;
<b>Princípios</b>
Formação profissional para a cidadania; Gestão democrática, transparente e eficiente; Compromisso com o desenvolvimento regional; Indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; Garantia de meios de acesso e permanência de acadêmicos na Unochapecó; Regionalismo; Autonomia; Interdisciplinaridade; Avaliação institucional permanente e promotora de melhorias institucionais; Sustentabilidade;

**Fonte: Adaptado de UNOCHAPECÓ (2019).**

Ao analisar a missão da UNOCHAPECÓ, que representa o papel social dessa Universidade, observa-se como propósito orientador de suas atividades a produção e difusão de conhecimentos, a contribuição no desenvolvimento sustentável regional e a formação profissional para o exercício da cidadania. Esses propósitos observados na missão da UNOCHAPECÓ são indicativos do seu comprometimento comunitário, tanto em produzir conhecimentos e possibilitar a formação para o exercício da

cidadania, e não apenas para o mercado de trabalho, quanto contribuir ao desenvolvimento do espaço comunitário regional.

No que se refere a visão, a UNOCHAPECÓ apresenta a concepção de “ser referência como universidade comunitária, democrática, inovadora, empreendedora e internacionalizada, reconhecida pela sua qualidade acadêmica no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, produzindo soluções transformadoras com a sociedade” (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 10). Pelo exposto, novamente observa-se traços do seu caráter comunitário, principalmente ao enfatizar aspectos democráticos e de atuação orientada para, e em conjunto com, a sociedade.

Em termos de universidade comunitária, democrática, e que produza soluções para, e em conjunto com, a sociedade, Frantz (2006) coloca que é fundamental que a universidade apresente a participação e inserção da comunidade externa no seu ambiente institucional e nas suas atividades desenvolvidas. Na visão do autor, “a universidade comunitária deve constituir-se em um espaço aberto à comunicação, ao debate das diferentes vozes sobre o processo de desenvolvimento da sua comunidade de inserção” (idem, p. 145). No caso da UNOCHAPECÓ, ao analisar suas políticas de gestão pode-se observar princípios e diretrizes que fomentam a interação entre universidade e comunidade, principalmente através das propostas de diálogo e sintonia da UNOCHAPECÓ com entidades representativas regionais.

Quanto ao conjunto de princípios culturais, morais, éticos e ideológicos que, juntamente com os valores, orientam as ações e atividades da UNOCHAPECÓ, destaca-se o princípio do regionalismo, o qual guia e orienta a universidade a “contribuir para o desenvolvimento social, ambiental, econômico, científico, tecnológico e cultural da região Oeste de Santa Catarina” (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 10). Esse princípio da UNOCHAPECÓ reitera o seu olhar para a região Oeste de Santa Catarina, sendo que, para Frantz (2006), esses princípios que direcionam a atuação da universidade ao espaço geográfico da comunidade de inserção decorrem especialmente da sua natureza comunitária.

Em termos gerais, é possível analisar que a UNOCHAPECÓ apresenta em sua missão, visão, valores e princípios, características de uma universidade comunitariamente comprometida. Segundo Pinto (2009), a ideia de universidade comunitariamente comprometida pode ser observada na ligação, inserção e relacionamento entre a universidade e a comunidade regional-local, nas suas práticas e serviços de ensino, pesquisa e extensão orientados para a comunidade e,



especialmente, na resistência de algumas universidades em manter o seu princípio maior da educação como um caráter público, muito além de uma mera mercadoria encarregada em atender demandas neoliberais. Tais elementos podem ser observados na UNOCHAPECÓ, tanto em sua gestão orientada a perspectiva de inserção e diálogo com a comunidade, no olhar sobre o desenvolvimento da região de inserção, quanto na formação voltada ao exercício da cidadania, da crítica e da reflexão, que busca ir além da formação utilitarista para o mercado de trabalho.

Da mesma forma, a missão, valores, e princípios da UNOCHAPECÓ reforçam sua responsabilidade social que “está firmada no objetivo de transferir conhecimento de relevância social e ambiental para a comunidade regional”, tanto pelos cursos de graduação e pós-graduação, quanto pelas redes de inovação, eventos, projetos de pesquisa e extensão (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 44). Essa perspectiva presente na responsabilidade social da UNOCHAPECÓ reforça o já observado caráter de inserção na comunidade regional, realçando o papel dos cursos, programas, ações e atividades da instituição como elementos para interação entre a Universidade e a comunidade regional.

Em relação aos Programas de pós-graduação *stricto sensu*, a UNOCHAPECÓ apresenta sete Programas que se dividem em diferentes áreas de avaliação e que ofertam sete cursos no nível de mestrado e três curso no nível de doutorado, conforme observado abaixo no quadro 9.

**Quadro 9 – Programas de pós-graduação *stricto sensu* presentes na UNOCHAPECÓ no ano de 2022**

Programa	Ano de início	Área de avaliação	Nota	Nº de Vagas*	Nº de Egressos**
PPG em Ciências Ambientais (Mestrado e Doutorado)	Mestrado 2005 Doutorado 2019	Ciências Ambientais	4	Mestrado 20 Doutorado 8	Mestrado 193 Doutorado 0
PPG em Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais (Mestrado)	2010	Planejamento Urbano e Regional/ Demografia	4	-	99
PPG em Educação (Mestrado)	2012	Educação	4	20	102
PPG em Ciências da Saúde (Mestrado e Doutorado)	Mestrado 2012 Doutorado 2017	Interdisciplinar	4	Mestrado 17 Doutorado 9	Mestrado 84 Doutorado 0
PPG em Tecnologia e	Mestrado	Interdisciplinar	4	Mestrado	Mestrado

Gestão da Inovação (Mestrado e Doutorado)	2014 Doutorado 2020			20 Doutorado 8	72 Doutorado 0
PPG em Direito (Mestrado)	2015	Direito	3	20	44
PPG em Ciências Contábeis e Administração (Mestrado)	2015	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	3	20	47

**\*Valor correspondente aos editais de ingresso do ano de 2021.**

**\*\*Valor corresponde aos anos de 2005 a 2019.**

**Fonte: GEOCAPES (2020).**

No quadro acima é possível observar os Programas presentes na UNOCHAPECÓ no ano de 2022. Ao analisar os Programas foi possível perceber que o Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCA) foi o primeiro Programa constituído pela UNOCHAPECÓ e que, ao iniciar com a oferta do curso de mestrado em 2005, foi o primeiro Programa constituído na Mesorregião Oeste Catarinense. Também, pode-se observar que nos anos seguintes outros Programas foram sendo constituídos em diferentes áreas do conhecimento, resultando, em 2022, em um total de sete Programas sendo ofertados pela UNOCHAPECÓ, dos quais, sete com cursos de mestrado e três com cursos de doutorado. Ademais, observou-se que esses Programas se dividem nas áreas de Ciências Ambientais, Políticas Sociais e Dinâmicas Regionais, Educação, Ciências da Saúde, Tecnologia e Gestão da Inovação, Direito, Ciências Contábeis e Administração.

De modo geral, foi possível constatar que entre os anos de 2005 e 2019 os Programas da UNOCHAPECÓ titularam cerca de 641 mestres (GEOCAPES, 2020). Em análise, pode-se entender que a titulação desses egressos pode se demonstrar importante para a Mesorregião Oeste Catarinense pela potencialidade de contribuírem na produção de novos saberes, pesquisas e estudos em suas áreas específicas de conhecimento, assim como contribuírem no desenvolvimento científico e tecnológico da Mesorregião. Cabe destacar também que, a partir das análises, observou-se que até o ano de 2019 não havia sido titulado doutores pelos Programas da UNOCHAPECÓ, fato este que resulta do processo recente de implementação dos cursos de doutorado pela Universidade.

Quanto aos cursos de doutorado, percebeu-se que no ano de 2017 a UNOCHAPECÓ passou a ofertar o seu primeiro curso de doutorado através do PPGCS. O PPGCS, além de ser o primeiro curso de doutorado ofertado pela

UNOCHAPECÓ, é também o primeiro curso de doutorado que foi constituído e implementado na Mesorregião Oeste Catarinense que, até 2017, não apresentava a oferta de nenhum curso desse nível. Na sequência, em 2019, a UNOCHAPECÓ também passou a ofertar o curso de doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Ambientais (PPGCA), e em 2020, pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão da Inovação (PPGTI).

Sobretudo, pode-se analisar que a constituição dos Programas na Mesorregião Oeste Catarinense ocorreu em um período considerado como relativamente recente, o que pode indicar que a maior parte dos Programas se encontram em processo de consolidação. Essa circunstância, segundo Trevisol e Bastiani (2019), é resultado do processo recente de interiorização da ES na Mesorregião, visto que as primeiras instituições e cursos de ES em Santa Catarina foram instaladas na capital e nas principais cidades do Estado, resultando assim na interiorização tardia e desigual da ES entre as diferentes regiões do Estado, como observado na Mesorregião Oeste Catarinense.

No que se refere mais especificamente ao PPGCS, esse Programa tem caráter acadêmico e interdisciplinar e iniciou suas atividades em 2012 com o curso de mestrado, e em 2016, em seu processo de consolidação, teve a aprovação do curso de doutorado que iniciou suas atividades em 2017. Esse Programa se organiza a partir de duas linhas de pesquisa, “Formação e Trabalho em Saúde” e “Saúde e Ambiente”, e constituiu-se com a finalidade de minimizar assimetrias da pós-graduação na Mesorregião, em especial, na área da saúde (CAPES, 2021).

A linha de pesquisa em Formação e Trabalho em Saúde “desenvolve pesquisas interdisciplinares acerca dos processos de formação e trabalho em saúde. Estuda questões epistemológicas e fomenta a produção de tecnologias e inovações para a atenção à saúde” (CAPES, 2021, p. 02), e apresenta seis professores em atuação nessa linha de pesquisa. Por sua vez, a linha de pesquisa em Saúde e Ambiente “desenvolve pesquisa básica e aplicada, de caráter interdisciplinar, sobre as relações entre saúde e ambiente. Estuda temáticas pertinentes ao território, vulnerabilidade e riscos em saúde, processo de envelhecimento humano e promoção da saúde” (idem, p. 02), e apresenta dez professores em atuação nessa linha de pesquisa.

Atuando a partir dessas duas linhas de pesquisa, é possível analisar que o PPGCS se apresenta como essencial para a Mesorregião Oeste Catarinense,

especialmente pelo potencial de desenvolvimento de estudos interdisciplinares, conhecimentos, práticas e tecnologias na área da saúde. Da mesma forma, as competências e habilidades possibilitadas aos discentes e egressos do Programa se demonstram essenciais, visto que possibilitam a produção, difusão e aplicação de novas práticas e tecnologias nos seus espaços de atuação profissional.

Pode-se analisar também que até no ano de 2020 haviam apenas três Programas atuando na área da saúde na Mesorregião Oeste Catarinense (GEOCAPES, 2020), sendo o PPGCS o único a oferecer curso de doutorado. Nessa questão, ao considerar que a Mesorregião apresenta um território expressivo e agrupa 118 municípios, pode-se compreender que a presença desses Programas é fundamental para o desenvolvimento de estudos e pesquisas que se atentem a área da saúde na Mesorregião. Sobretudo, a menor presença de Programas na área da saúde reforça, ainda mais, a importância da inserção e atuação do PPGCS na Mesorregião.

Do mesmo modo, através da inserção do PPGCS no espaço regional, bem como da sua constituição a partir dos princípios de uma universidade comunitária, foi possível perceber que a sua atuação tem impactado em diferentes setores da sociedade. Segundo a Proposta do Programa (CAPES, 2021, p. 29) “no período do quadriênio (2017-2020) o PPGCS desenvolveu inúmeras ações de impacto, as quais se constituem como veículos de transferência eficientes do conhecimento construído pelos docentes e discentes, para a sociedade”. Suas ações de impacto se dividem na área da saúde, social, educacional, tecnológica, sanitária, profissional, ambiental, e de desenvolvimento territorial, e se constituíram a partir da união entre as duas linhas de pesquisa do Programa, atentas as necessidades e fragilidades observadas na Mesorregião Oeste Catarinense.

Essa colocação torna compreensível que as ações de impacto do PPGCS transcendem a dimensão da área da saúde e se voltam, também, para outras áreas da sociedade mesorregional que demandem atenção. Em princípio, essa perspectiva de impactar em diferentes áreas pode ser resultado do caráter interdisciplinar do Programa, dado que, a interdisciplinaridade, conforme o Documento de Área da Interdisciplinar (CAPES, 2019c), abre possibilidades para a atuação e geração de conhecimento dos Programas contribuírem em diferentes áreas. Sobretudo, esse caráter interdisciplinar pode ampliar também a potencialidade do PPGCS impactar e

contribuir em diferentes âmbitos do desenvolvimento social e comunitário, local, regional, assim como nacional e internacional.

Por fim, reitera-se que essa seção teve por objetivo refletir acerca da interiorização da ES promovido pelas universidades comunitárias na Mesorregião Oeste Catarinense. Percebeu-se que as universidades comunitárias, anteriormente fundações educacionais, tiveram um papel central em interiorizar a ES e, mais recentemente, a pós-graduação *stricto sensu*, visto que essa região encontrava-se desassistida por políticas públicas estatais voltadas a oferta desse nível de educação. A UNOCHAPECÓ, constituída a partir de iniciativas de atores sociais, traz em sua sociogênese e modelo de gestão uma perspectiva de comprometimento comunitário, o qual parece demonstrar um viés de inserção, diálogo e impacto na sociedade. O PPGCS, ao se constituir como o primeiro Programa a ofertar curso de doutorado na Mesorregião e se voltar a atender demandas regionais na área da saúde, se apresenta como essencial para a área da saúde mesorregional, assim como apresenta potencialidades de impacto na área da saúde, social, educacional, tecnológico, sanitária, profissional, ambiental, e de desenvolvimento territorial.

Contudo, a atuação e funcionamento do PPGCS na Mesorregião Oeste Catarinense se insere dentro de uma lógica maior de avaliação de desempenho definida e orientada pelo modelo de avaliação da CAPES, o qual é contextualizado no capítulo a seguir.

## 4 AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO: CARACTERÍSTICAS E CONTEXTOS

Este capítulo tem por objetivo contextualizar a avaliação dos Programas de pós-graduação, assim como refletir acerca da implementação da nova ficha e do modelo de avaliação da CAPES através das análises documentais e das entrevistas realizadas.

Historicamente, a pós-graduação *stricto sensu* no Brasil se estrutura dentro de um sistema de Educação Superior (ES) configurado a partir de desdobramentos ocidentais, o qual reproduz o privilégio da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental (GROSFOGUEL, 2016). Segundo Lander (2005), as universidades se estruturaram alicerçadas ao imaginário dominante moderno/colonial que outorga legitimidade às perspectivas epistêmicas do Norte, consideradas as únicas válidas, objetivas e universais, reproduzindo assim um modo de pensar e de produzir conhecimento que privilegia a racionalidade moderna/colonial. Inserida dentro desse sistema epistemicamente racista e sexista, é que se encontra a pós-graduação em sua configuração atual. E, assim,

*La formación profesional, la investigación, los textos que circulan, las revistas que se reciben, los lugares donde se realizan los posgrados, los regímenes de evaluación y reconocimiento del personal académico, todo apunta hacia la sistemática reproducción de una mirada al mundo y al continente desde las perspectivas hegemónicas del Norte (LANDER, 2000, p. 43).*

Nesse contexto, a pós-graduação teve sua constituição formalizada no ano de 1965 através do Parecer Newton Sucupira (Parecer nº 977/65) e regulamentada definitivamente no ano de 1969. Esse movimento inicial de regulamentação da pós-graduação tinha por objetivo a ampliação e o fortalecimento da pós-graduação buscando formar professores competentes para atender a expansão e elevar a qualidade da ES. Aliado a isso, buscava fomentar o desenvolvimento de pesquisas científica através da preparação adequada de pesquisadores e garantir o atendimento das necessidades de desenvolvimento nacional através da capacitação de técnicos e trabalhadores intelectuais.

Em sua organização, a pós-graduação brasileira é composta pelos cursos de mestrado e doutorado, sendo o Ministério da Educação (MEC), através da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pelos processos de regulação, avaliação e acompanhamento dos Programas presentes nas instituições brasileiras. A CAPES, através dos planejamentos e ações desenvolvidas, desempenhou um papel importante para a manutenção e ampliação dos Programas presentes no país. Desde a constituição da CAPES, a população brasileira acompanhou um crescimento significativo no número de Programas existentes. Em 1965, ano de regulamentação da pós-graduação, havia 27 cursos no nível de mestrado e 11 cursos no nível de doutorado no país (CAPES, 2011). Em 2019, havia 3.653 mestrados e 2.405 doutorados no país (CAPES, 2020a). Esse crescimento importante no número de Programas presentes em diferentes regiões e estados foi resultado de planos, políticas e ações desenvolvidas com o intuito de ampliar os Programas para o atendimento das necessidades da sociedade na área da educação, ciência e tecnologia voltados às políticas de desenvolvimento específicas de cada momento da história.

Entre os planos, políticas e ações da CAPES, destaca-se o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) que, desde a sua primeira versão elaborada em 1975, se propõem a fortalecer a institucionalização, manutenção e ampliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) no país. O PNPG é uma política de governo, desenvolvido por uma comissão nacional composta por integrantes da comunidade acadêmica, que orienta as atividades desenvolvidas pelas instituições de ES públicas, privadas, comunitárias e confessionais que compõem o SNPG (CAPES, 2020b).

Desde a regulamentação da pós-graduação, em 1965, até o ano de 2022, foram estabelecidos seis PNPGs. O primeiro PNPG (1975-1979) tinha entre seus objetivos estabelecer o princípio do planejamento e controle estatal das atividades da pós-graduação, assim como estabeleceu as metas e diretrizes para a expansão da pós-graduação e para a formação de especialistas que atendessem as demandas do sistema universitário, do setor público e do setor industrial. O segundo PNPG (1982-1985) tinha entre seus objetivos a expansão da formação de profissionais e especialistas que atendessem as atividades docentes, de pesquisa, e técnicas. Ademais, enfatizava a importância do desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, e sinalizava a preocupação em elevar a qualidade da pós-graduação

através do sistema de avaliação, que existia de modo embrionário desde 1976 e era realizado pela própria comunidade científica<sup>13</sup> (CAPES, 2010).

O terceiro PNPG (1986-1989), além de retomar as ideias presentes nos PNPGs anteriores, tinha entre seus objetivos fortalecer a institucionalização e desenvolvimento da pesquisa nas universidades e integrar a pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Também, o terceiro PNPG reforçava a submissão das atividades da pós-graduação ao desenvolvimento econômico nacional, em especial no desenvolvimento de ciência e tecnologia e na formação expressiva de cientistas adequados as necessidades de desenvolvimento do país (CAPES, 2010).

O quarto PNPG teve sua formulação iniciada em 1996, mas não foi promulgado e, portanto, não foi concretizado em um efetivo PNPG. No entanto, diversas discussões que subsidiaram a construção deste plano inacabado foram implementadas pela CAPES, tais como a “expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação” (CAPES, 2010, p. 29). Sobretudo, nesse PNPG foi dado início nas discussões e planejamentos acerca da internacionalização da ES, da criação do sistema de classificação de periódicos Qualis da CAPES, e da diversificação dos modelos de pós-graduação através da criação dos Programas na modalidade profissional e da área de avaliação Multidisciplinar (CAPES, 2020b).

O quinto PNPG (2005-2010) teve entre seus objetivos dar continuidade ao processo de expansão da pós-graduação para atender demandas da sociedade, fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação, formar docentes para todos os níveis de ensino, e formar profissionais para mercados não acadêmico. Também, esse PNPG já sinalizava uma preocupação em formar parcerias entre universidade, empresa e Estado, buscando estimular a contribuição da pós-graduação nos setores empresariais e industriais. Além disso, enfatizava-se a atuação da pós-graduação voltada ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país (CAPES, 2010).

---

<sup>13</sup> “A avaliação da pós-graduação no seu início tinha periodicidade anual, sendo que os cursos de mestrado e de doutorado eram avaliados separadamente, numa escala de cinco conceitos (A a E), sendo A o conceito mais alto” (CAPES, 2019a, p. 07). Na sequência, a avaliação passou a ser em periodicidade bienal e, a partir de 1998, teve início o modelo de avaliação composto pela ficha única padronizada e com notas de avaliação de 1 a 7 que, ao ser reformulado e aprimorado periodicamente, permanece presente no modelo de avaliação da CAPES.



Por último, o sexto PNPG (2011-2020) trouxe entre seus objetivos a ênfase em reforçar o apoio à educação básica e outros níveis de ensino visando a ampliação no número de mestres e doutores. Da mesma forma, este PNPG descrevia a necessidade de criar novos Programas de pós-graduação em formatos inovadores e que apresentassem maior interdisciplinaridade e flexibilidade nos currículos. Ademais, enfatizava a ampliação das parcerias entre universidade, empresa e Estado, já presente nos PNPGs anteriores (CAPES, 2020b).

Como consequência dos planos, políticas e ações desenvolvidas pela CAPES, tais como aquelas relativas aos PNPGs, pode-se compreender que a pós-graduação alcançou resultados importantes para o desenvolvimento nacional. De acordo com a CAPES (2020a, p. 06), “nos últimos anos, o desenvolvimento dos ambientes de inovação junto às principais universidades do país apresenta resultados significativos cujos efeitos já podem ser avaliados”. Entre seus efeitos, é possível destacar o aumento da comunidade científica e da produção intelectual desenvolvida no país. Além disso, ressalta-se também que em uma sociedade marcada por inúmeras carências, a pós-graduação ganha importância com o envolvimento de mestres e doutores no desenvolvimento e no uso do conhecimento científico e tecnológico em prol da sociedade (Paulo SOARES, 2017).

Entretanto, mesmo sendo essencial para a condução, manutenção e ampliação do SNPG, o sétimo PNPG, que teria seu prazo de publicação previsto para o ano de 2021, até o momento em que essa dissertação está sendo finalizada, não teve sua publicação efetivada. Em tese, o sétimo PNPG orientaria o planejamento e a condução da pós-graduação brasileira nos dez anos seguintes ao término do PNPG 2011-2020, ou seja, de 2021 a 2030. Porém, o seu desenvolvimento encontra-se ainda em processo de discussão, ao mesmo tempo em que são poucas as informações disponíveis a respeito da sua construção, não sendo possível ter uma informação concreta e clara a respeito de seu andamento e publicação.

É possível analisar que tal situação vivenciada demonstra o momento de incertezas no qual a pós-graduação brasileira se encontra, ao mesmo tempo em que revela o descomprometimento da gestão nacional em relação a condução e aos horizontes da pós-graduação no país. Da mesma forma, o descomprometimento quanto a elaboração e publicação do PNPG pode comprometer a condução do SNPG, o qual desde 2021 já deveria estar orientado pelo PNPG 2021-2030. Não obstante,

tal situação pode implicar no alcance de metas e objetivos relacionados ao desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Ademais, as atividades desenvolvidas na pós-graduação brasileira são responsáveis por abrigar a maior parte do esforço científico e tecnológico desenvolvido no país (VIEIRA, 2017), por isso a necessidade de haver um PNPG claro e objetivo para a condução do SNPG. Sobretudo, a pós-graduação, mediante a CAPES (2020a, p. 7), tem por objetivo “formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil”. Sendo assim, o momento que a pós-graduação vive, em que não há um PNPG, bem como ainda não foram finalizadas as avaliações do Quadriênio, nos faz refletir sobre o atual modelo de gestão em que a “ausência” de uma política reflete a política atual em que o modelo proposto é de desmonte das instituições públicas e da pesquisa.

Ainda, no tocante a contribuição da pós-graduação ao progresso científico, tecnológico, econômico e social do país, acrescenta-se que a partir da década de 1990 ocorreu uma ampliação da sua vinculação com as noções de relevância econômica. Conforme já observado, as políticas neoliberais se desdobraram na crescente mercantilização da ES (TRINDADE, 2008), ao mesmo tempo em que trouxeram para a pós-graduação uma responsabilidade na qual a produção e o trabalho acadêmico precisam ser de relevância econômica, e não apenas social (Elisa THIAGO e Vanessa ANDREOTTI, 2018), seja para a instituição, para o local, a região ou o país. Assim, as noções de produção e trabalho acadêmico relacionados a responsabilidade com o bem estar público e o bem estar comum tornam-se, em muitos casos, sem relevância, passando a ser pertinente apenas as dimensões, produtos, e resultados que tenham valor econômico.<sup>14</sup>

No que se refere ao processo de avaliação e regulação da pós-graduação brasileira, o mesmo é realizado pela CAPES em dois momentos diferentes, sendo o primeiro na submissão de propostas de cursos novos e o segundo na avaliação periódica, que em 2021 ocorre em período quadrienal. Conforme a CAPES (2020b, p. 05), “as avaliações são realizadas por membros representantes da comunidade

---

<sup>14</sup> Cabe destacar que o modelo de avaliação da CAPES passou por diferentes processos de mudanças desde sua implementação, sendo a mais significativa a ocorrida na década de 1990, quando as reformas do Estado, a reconfiguração do capital mundial e as pressões de integração econômica mundial da globalização começaram a implicar em mudanças na ES (RUBIN-OLIVEIRA e Jalcione ALMEIDA, 2011).

acadêmica para cada área de conhecimento, onde são atribuídas notas aos programas em uma escala de 1 a 7”. Assim, notas inferiores a 3 reprovam a entrada de novos Programas no SNPG, como também desativam os Programas em funcionamento.

Nesse sistema, a nota é utilizada como indicador da maturidade alcançada pelos Programas dentro SNPG, sendo considerados como Programas de qualidade todos aqueles aprovados por apresentarem nota superior a 3. Ademais, a avaliação é realizada seguindo os mesmos quesitos e itens avaliativos entre os Programas, promovendo a equidade entre Programas com notas iguais pertencentes a diferentes áreas de avaliação. Para tanto, no intuito de padronizar os quesitos de avaliação, a comissão de avaliação utiliza fichas de avaliação que reúnem os critérios utilizados para avaliação dos Programas (CAPES, 2020b).

Sob essa configuração, o atual modelo de avaliação da CAPES, composto por notas de 1 a 7 e de uma ficha única padronizada, foi implementado em 1998, e desde então veio sendo reformulado e aprimorado periodicamente. Segundo a CAPES (2019a, p. 07), a avaliação do SNPG “na forma como foi estabelecida a partir dessa data, é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc”. De modo geral, além de certificar e acompanhar a qualidade dos Programas e da pós-graduação brasileira, esse modelo de avaliação também se propôs a identificar assimetrias regionais e assim intervir na criação e expansão de Programas no espaço nacional. E, portanto,

Consolidar o modelo avaliativo e aprimorá-lo continuamente passou a ser, a partir de 1998, uma meta presente nos planos dos dirigentes que se sucederam – o que contribuiu de forma decisiva para a configuração do Sistema Nacional de Pós-Graduação na maneira como se apresenta na atualidade (THIAGO e ANDREOTTI, 2018, p. 105).

Para organizar o processo avaliativo, os Programas avaliados encontram-se agrupados por critérios de afinidade em três níveis principais, sendo estes: primeiro nível, Colégios; segundo nível, grandes Áreas; terceiro nível, Área específica de avaliação. Atualmente a CAPES conta com três Colégios de primeiro nível denominados: Colégio de Ciências da Vida; Colégio de Humanidades; e Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Esses três Colégios se dividem em nove grandes Áreas de segundo nível as quais se dividem em 49 Áreas específicas

de avaliação. Cada Área específica de avaliação apresenta coordenações de Área responsáveis por coordenar os assuntos relacionados a área de avaliação e representá-la na comunidade acadêmica e no trabalho de avaliação.

Com essa organização, as duas primeiras avaliações realizadas a partir da implantação desse modelo com ficha padronizada ocorreram em períodos trienais – avaliação Trienal de 2001 e de 2004 – e apresentavam em sua ficha sete quesitos de avaliação que se dividiam em pesos e itens definidos de acordo com o regulamento de cada período, conforme apresentados no quadro 10. A partir da avaliação Trienal de 2007 a ficha teve uma redução de sete para cinco quesitos permanecendo assim até a avaliação Quadrienal de 2017. Na avaliação Quadrienal de 2021 a ficha foi novamente reformulada, reduzindo de cinco para três quesitos centrais de avaliação que se dividiam em pesos e itens de acordo com cada área de avaliação. Ademais, nessa última avaliação o quesito Programa, que até então era considerado como uma contextualização, passou a ter novos elementos e atribuição de peso no processo avaliativo. Os quesitos centrais de cada período de avaliação podem ser observados no quadro 10, a seguir.

**Quadro 10 – Quesitos centrais da ficha de avaliação da CAPES em cada período de avaliação**

<b>Período de Avaliação</b>	<b>Quesitos de Avaliação</b>
Trienal 2001 (1998-2000)	1- Proposta do Programa
Trienal 2004 (2001-2003)	2- Corpo Docente
	3- Atividades de Pesquisa
	4- Atividades de Formação
	5- Corpo Discente
	6- Teses e Dissertações
	7- Produção Intelectual
Trienal 2007 (2004-2006)	1- Proposta do Programa
Trienal 2010 (2007-2009)	2- Corpo Docente
Trienal 2013 (2010-2012)	3- Corpo Discente, Teses e Dissertações;
	4- Produção Intelectual
Quadrienal 2017 (2013-2016)	5- Inserção Social
Quadrienal 2021 (2017-2020)	1- Programa
	2- Formação
	3- Impacto na Sociedade

**Fonte: Autoria própria (2022).**

A partir do quadro 10, observa-se que o atual modelo de avaliação da CAPES composto por uma ficha única padronizada passou por três processos de reformulação em seus quesitos desde sua implementação em 1998. Esses processos de reformulação, alterando e aprimorando os quesitos centrais, bem como seus itens,

mediante a CAPES (2020b), decorreram das transformações nos cenários nacionais e internacionais que demandaram novas ações da comunidade acadêmica, tecnológica e científica, assim como sinalizaram a necessidade de reformular e aprimorar o processo avaliativo para atender as demandas de diferentes ordens que surgiram.

Sobretudo, é possível analisar que os processos de avaliação dos Programas pela CAPES sempre estiveram atravessados pela influência de inúmeras mudanças na forma de produção do conhecimento ocorridas a nível mundial. Nesse sentido, o processo de avaliação sempre esteve permeado por diferentes contextos políticos e movimentos globais que impactaram e direcionaram os propósitos da avaliação dos Programas e da própria condução do SNPG, tais como os movimentos em busca de eficiência, eficácia, performatividade, classificação em *rankings* da ES, reformas de regulação, avaliação e supervisão do Estado, e as pressões de políticas e mecanismos neoliberais, muitos dos quais introduzidos e regulados por organismos mundiais como o Banco Mundial e o FMI. Esses contextos e movimentos, surgidos a partir da década de 1990, implicaram em mudanças no processo de avaliação dos Programas, visto que, segundo a CAPES (2020b), as mudanças na forma de produção do conhecimento a nível global sempre exerceram influências nas políticas adotadas pelo SNPG e, conseqüentemente, no modelo de avaliação da CAPES.

Ainda, no contexto dos processos de reformulação das fichas de avaliação a diretoria de avaliação da CAPES organiza comissões e Grupos de Trabalho responsáveis por avaliar o contexto do SNPG e elaborar propostas de aprimoramento das fichas de avaliação. Essa perspectiva pode ser observada no processo de aprimoramento da ficha da avaliação Quadrienal de 2021, na qual a CAPES observou em 2015 a necessidade de repensar e aprimorar os quesitos centrais utilizados na avaliação dos Programas. Segundo o E1, “havia um consenso de que a ficha tinha que ser mudada”, entre outros motivos, “porque havia o relato desde da última avaliação de que as Áreas fizeram uma autocrítica da ficha utilizada, havendo muitas informações nos relatórios das Áreas dizendo que a ficha funcionou em partes, mas em partes deixou a desejar”. Sendo assim, em 2015 a CAPES criou a Comissão Especial para Análise do Sistema e Processo de Avaliação da Qualidade da Pós-graduação Brasileira e o Grupo de Trabalho da Ficha de Avaliação, ambos responsáveis por rever e simplificar a ficha de avaliação.

Como resultado, o Grupo de Trabalho propôs uma nova ficha de avaliação dividida em três quesitos centrais de avaliação, programa, formação e impacto na sociedade, que foi aprovada na 182ª Reunião do Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) em 2018. Segundo o entrevistado E2, “a ideia de três quesitos se formulou no Grupo de Trabalho criado em 2015 e que terminou seu trabalho em 2016”, no qual, em seu relatório final, “fizemos a proposta de reformular a ficha de avaliação com esses três quesitos que temos hoje”. Em 2018, a CAPES criou um novo Grupo de Trabalho para rever a ficha, o qual retomou a proposta dos três quesitos de avaliação que já existia desde 2016. Ademais, o E2 coloca que “quando o Grupo de Trabalho de 2018 começou a trabalhar, eles já aceitaram a ideia dos três quesitos, não sendo algo de grande debate, em partes porque todos queríamos uma ficha mais enxugada, mais focalizada e mais orgânica”.

Nessa ficha de avaliação o quesito programa foi proposto com o intuito de “avaliar o funcionamento, estrutura, e planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos” (CAPES, 2019a, p. 11). O quesito formação, “tem seu foco na qualidade dos recursos humanos formados, levando em conta a atuação dos docentes e a produção de conhecimento diretamente associada às atividades de pesquisa e de formação do programa” (idem, p. 12). E, o quesito impacto na sociedade se relaciona com “os impactos gerados pela formação de recursos humanos e a produção de conhecimentos do programa” (ibidem, p. 13). Também, nesse último quesito foram incorporados a atuação e destino dos egressos e as dimensões de impacto e relevância social, inovação e internacionalização.

Em relação a escolha desses três quesitos, o mesmo esteve atrelado a ideia de focar o processo de avaliação em parâmetros entendidos como de insumos e de produtos. Segundo o E1, “a ficha anterior estava centrada em parâmetros de meio de processo, que não eram indicação de um final (produtos) nem de um início (insumos)”. Para exemplificar, o E2 explica que “quando falamos sobre Programa estamos falando sobre os Insumos, quando falamos sobre Formação, estamos falando sobre o Processo, e quando estamos falando sobre Impacto na Sociedade, estamos falando sobre Resultados”. Em geral, retirou-se da ficha os parâmetros de meio de processo, como por exemplo a avaliação do número de meses para titulação, para ampliar o foco especialmente na avaliação em insumos e produtos.

Ao considerar a adoção desses parâmetros definidos como insumos, processo e resultados, observa-se, de início, a aproximação do modelo de avaliação

da CAPES aos processos de racionalização da produção presentes no gerencialismo empresarial. Pode-se notar semelhanças entre o foco em avaliar insumos e resultados no modelo de avaliação as práticas de gerencialismo empresarial que utilizam os parâmetros de minimização de insumos e maximização de resultados como fator de eficácia operacional. Em outras palavras, sob o ângulo da avaliação, se poderia considerar a minimização de insumos nos Programas (como discentes/docentes/projetos/etc.) e a maximização de resultados (como impactos na sociedade) como indicadores da eficiência do processo de formação dos Programas, assim como da eficácia operacional.

Essa mesma observação também é apontada por Rafael Alcadipani (2011), o qual explica que Frederick Taylor, através dos seus processos de racionalização metódica de como administrar e gerar os melhores resultados, criou o primeiro gerencialismo que se propôs como solução “para a minimização dos *inputs* e a maximização dos *outputs*” (idem, p. 345) nas organizações empresariais. No entanto, o autor destaca que esse gerencialismo e seus modelos não ficaram restritos apenas ao mundo empresarial, mas se difundiram e foram incorporados em diversas esferas da sociedade.

Sobretudo, essa difusão e incorporação de elementos dos modelos gerenciais passou a ser cada vez maior a partir de 1999, momento este em que Alcadipani (2011) destaca que esses modelos começam a ser vistos como a solução de problemas das organizações educacionais. Desde então,

Começou-se a desenvolver avaliações de desempenho de professores que mimetizam os processos de avaliação de executivos, os planos de carreira estão cada vez mais próximos ao de empresas, os alunos passaram a ser vistos como clientes e os cursos como produtos (ALCADIPANI, 2011, p. 346).

Cabe pontuar, que essa incorporação de modelos gerenciais para a solução de problemas de organizações educacionais pode ser desdobramento da interferência da lógica neoliberal, mercadológica e empresarial nas instituições de ES, observadas principalmente a partir de 1990 (BERTOLIN e DALMOLIN, 2014). Essas instituições, ao serem pressionadas por políticas neoliberais a se orientarem a lógica do mercado, necessitaram aperfeiçoar os seus processos de gestão o que levou a incorporarem e adaptarem instrumentos utilizados por organizações empresariais (ANDRADE, 2002). Não obstante, essa mesma lógica mercantil também se inseriu, segundo Denise Leite

e Maria Genro (2012), nos sistemas e processos de avaliação da ES, o que pode explicar a presença de parâmetros como insumos, processo e resultados no modelo de avaliação da CAPES.

Todavia, esse modelo de avaliação que normatiza e padroniza a atuação dos Programas sob um sistema de controle central, institui e assume um ponto de vista de fiscalizador do saber e, nesse âmbito, reproduz relações configuradas, mediante Quijano (2005), em um padrão de poder moderno/colonial. Notadamente, esse âmbito de fiscalizador do saber resulta das heranças coloniais, que se mantêm vigentes na sociedade contemporânea através da colonialidade do poder (QUIJANO, 1993), e que instauraram um padrão de controle racional sobre o mundo e, nesse caso, sobre a produção do conhecimento como sinônimo de validação, objetividade e de prestígio, reproduzindo a visão eurocêntrica da modernidade/colonialidade.

Ainda no contexto da ficha atual do modelo de avaliação da CAPES, Robert Verhine e Ângelo Souza (2021, p. 06) destacam que, em geral, a Comissão e o Grupo de Trabalho criados para repensar a ficha da avaliação Quadrienal de 2021, propuseram e concordaram que, entre outras sugestões:

A ficha de avaliação deveria ser simplificada, que a ênfase nos indicadores quantitativos deveria ser reduzida, que os programas deveriam ser avaliados de acordo com seus produtos mais importantes (ao invés de uma média geral de resultados) e que a qualidade dos processos de autoavaliação e planejamento estratégico de um programa deveria ter peso na determinação da nota de avaliação final.[...] Além disso, a ficha garantiu que o aprendizado dos alunos, a autoavaliação do programa e a trajetória de carreira dos egressos recebessem muito mais atenção do que antes.

Com essas reformulações na ficha do modelo de avaliação da CAPES novas demandas foram impostas para a gestão dos Programas, em especial na necessidade de reavaliar e replanejar ações e atividades desenvolvidas. Entre os elementos inseridos e/ou aprimorados, destaca-se a autoavaliação, a indicação das cinco produções mais relevantes, o acompanhamento de egressos, o balanço entre indicadores quantitativos e qualitativos, e a inserção do impacto na sociedade. Esses elementos, trouxeram para a gestão dos Programas a necessidade de autoavaliar e autorrefletir acerca das ações e atividades desenvolvidas, do perfil dos egressos que estão sendo formados, das produções de maior relevância que devem ser estimuladas, do seu planejamento estratégico, assim como das ações e atividades necessárias para os Programas atenderem aos critérios da ficha de avaliação.



De modo geral, a importância do aprimoramento da ficha atual de avaliação pode ser observada na fala do E4, o qual coloca que “as novas dimensões de avaliação trazem a necessidade dos Programas refletirem sobre seu processo de formação, porque é necessário ir atrás dos egressos e ver se aquilo que se coloca no papel quando se faz um projeto de um curso de pós-graduação se reflete quando o egresso sai para o mundo de trabalho, e para aonde ele está inserido”. Na visão do E3, essa dimensão de autorreflexão foi proporcionada por conta da autoavaliação, a qual, “nessa ficha trouxe critérios mais amplos para os Programas se autoavaliarem”. Além do mais, a presença de critérios mais amplos para a autoavaliação dos Programas foi resultado, também, da ampliação do número de indicadores qualitativos dentro da ficha que até então eram em maior parte de caráter quantitativo.

Ao mesmo tempo, no processo de aprimoramento da nova ficha de avaliação, um dos elementos de destaque foi a formulação do quesito impacto na sociedade, foco central desta dissertação. A temática do impacto na sociedade, mesmo que de modo limitado, já se manifestava nas fichas de avaliação anteriores através de alguns elementos que se voltavam a avaliar impactos dos Programas dentro do quesito “inserção social”. O que ocorreu a partir do aprimoramento da ficha atual de avaliação é que a CAPES buscou ampliar essa temática de avaliação, buscando compreender e, ao mesmo tempo, estimular os impactos propriamente ditos dos Programas na sociedade, formulando assim o impacto na sociedade como quesito central de avaliação, ao lado dos quesitos programa e formação.

Com esses novos enfoques e aprimoramentos, a implementação da nova ficha de avaliação ocorreu no ciclo de 2017-2020, quando a avaliação Quadrienal de 2021 já se encontrava em andamento. Nessa circunstância, o próprio relatório final do Grupo de Trabalho responsável pelo aprimoramento da ficha de avaliação (CAPES, 2019a) considerou que a nova ficha poderia ser implementada na avaliação quadrienal que já se encontrava em andamento, visto que os indicadores de maior importância para cada Área já eram conhecidos pela comunidade científica.

Entretanto, em decorrência das mudanças na avaliação acima descritas e da implementação da ficha no quadriênio em andamento, o modelo de avaliação da CAPES passou em 2021 por uma conjuntura de paralisação. Segundo Verhine e Souza (2021), em setembro de 2021 foi aberto uma ação judicial pelo sindicato de professores universitários como reação ao processo de avaliação da CAPES. Conforme os autores “a entidade defendeu que todas as alterações de avaliação

devem ser feitas com antecedência, neste caso, antes do início do ciclo de avaliação”, assim como os indicadores e critérios de avaliação deveriam ser também estabelecidos previamente (idem, p. 08). Como resultado, nos meses seguintes foi expedido uma liminar que suspendeu todo o processo de avaliação da CAPES que já se encontrava em andamento, requisitando da CAPES a sua defesa jurídica quanto as reformulações do processo avaliativo. Após as justificativas jurídicas da CAPES, quanto ao processo avaliativo, o mesmo retomou seu andamento em dezembro de 2021.

Como resultado da suspensão, a publicação do relatório de avaliação quadrienal dos Programas que deveria ser publicado em 2021 não se realizou, e assim, tal fato, ao somar-se com o descomprometimento da gestão nacional na elaboração do sétimo PNPG, parece ampliar ainda mais o momento de incertezas já vivenciado na pós-graduação brasileira. Sobretudo, essas situações que marcam o contexto atual da pós-graduação brasileira evidenciam ainda mais a necessidade de uma gestão nacional comprometida e atenta quanto aos planejamentos atuais e aos horizontes futuros do SNPG.

Por fim, reitera-se que o objetivo aqui proposto foi contextualizar a avaliação dos Programas de pós-graduação e refletir acerca da implementação da nova ficha e do modelo de avaliação da CAPES. Com isso, cabe pontuar que no contexto de implementação da nova ficha do modelo de avaliação, a CAPES formulou o quesito impacto na sociedade como um elemento central de avaliação, sendo que, este quesito tem sido um elemento de destaque na ficha especialmente por estimular os Programas a ampliarem sua inserção e impacto na sociedade. Também, pode-se pontuar que a implementação da nova ficha de avaliação seguido, por conta desta, da suspensão do processo de avaliação, ampliou ainda mais o contexto de incertezas já vivenciado pela pós-graduação brasileira, entre outros motivos, pelo descomprometimento da gestão nacional com o SNPG.

Sobretudo, ao considerar que o quesito impacto na sociedade tem sido um elemento de destaque na nova ficha de avaliação, o próximo capítulo busca compreender o processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade, assim como analisar implicações desse quesito a partir de experiências de um Programa de uma universidade comunitária.

## 5 IMPACTO NA SOCIEDADE: QUESITO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

O objetivo desse capítulo é compreender o processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade no âmbito da nova ficha do modelo de avaliação da CAPES. Nesse processo, busca-se também compreender a apropriação desse quesito no contexto dos três Colégios que organizam as 49 áreas de avaliação da CAPES – ciências da vida; humanidades; ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar. Esse capítulo possui uma seção “Impacto na Sociedade: implicações a partir de experiências do PPGCS da UNOCHAPECÓ” que se ocupa de compreender experiências do Programa.

Inicialmente, na busca de compreender o processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade, torna-se fundamental compreender o que a CAPES propõe em termos de impacto na sociedade. De acordo com o relatório do Grupo de Trabalho responsável por analisar conceitos e propor indicadores para a avaliação do impacto e relevância econômica e social dos Programas (CAPES, 2019b, p. 10), “o termo impacto, de modo mais geral, será tomado como referido às consequências de ações capazes de afetar indivíduos ou coletividades”, sendo entendido, no âmbito dos Programas, como os efeitos ou benefícios percebidos pela sociedade em relação aos resultados, produtos e serviços desenvolvidos dentro do ambiente dos Programas. E, portanto,

Para que uma saída da pós-graduação possa gerar impacto na sociedade ela necessita resultar num conjunto de benefícios percebidos pelos utilizadores, ou seja, satisfazer duas condições simultaneamente: 1) deve ser percebida como algo relevante, preenchendo uma lacuna e solucionando problemas; 2) apresentar resultados (sob a forma de ideias, produtos e serviços) com desempenho satisfatório. Ou seja, algo importante e mal feito gera impacto reduzido (CAPES, 2019b, p. 15).

Na ficha de avaliação dos Programas essa compreensão de impacto na sociedade se traduziu em três itens centrais, os quais, na prática, corporificam o quesito impacto na sociedade, conforme descritos no quadro 11.

**Quadro 11 – Detalhamento dos itens do quesito 3 – Impacto na Sociedade da ficha de avaliação padrão aprovada pela 182ª reunião do CTC-ES**

Item	Descrição	Peso
Item 3.1	Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	≥ 10%
Item 3.2	Impacto econômico, social, e cultural do programa.	≥ 10%
Item 3.3	Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	≥ 10%

**Fonte: CAPES (2019a).**

Ao analisar os três itens de avaliação que compõem o quesito 3 – impacto na sociedade, nota-se que: O primeiro contempla o impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do Programa; o segundo o impacto econômico, social e cultural do Programa; e o terceiro, contempla as atividades de internacionalização, inserção e visibilidade do Programa. Observa-se também que cada um desses três itens é apresentado com peso mínimo de avaliação correspondente a  $\geq 10\%$ , ficando a critério de cada área de avaliação atribuir os pesos específicos para cada item de avaliação.

De modo geral, esses três itens, baseando-se nas considerações do relatório do Grupo de Trabalho responsável pelo aprimoramento da ficha de avaliação (CAPES, 2019a), preconizam uma responsabilidade dos Programas com a formação de recursos humanos, produção de conhecimentos, ações e atividades que se desdobrem em impactos na sociedade. Em outros termos, o que está sendo visto como impacto na sociedade a partir do modelo de avaliação da CAPES é o resultado do conjunto de ações e atividades, seja no ensino, pesquisa, e extensão, desenvolvidas pelos Programas que se desdobram em benefícios e contribuições para a sociedade, em âmbitos sociais, culturais, políticos, econômicos, culturais e ambientais.

Acrescenta-se a isso, que os três itens que compõem o quesito impacto na sociedade se propõem como um estímulo para ampliar o compromisso dos Programas com seu espaço de inserção, seja local, regional, nacional e/ou internacional. Esse aspecto é melhor explicado pelo E1, o qual coloca que:

A preocupação era duas nesse quesito do impacto na sociedade: 1) mostrar o que os Programas estão fazendo de concreto para o seu redor, e 2) alertar os Programas que eles precisam se inserir melhor no seu entorno, e que essa inserção vai ter uma avaliação concreta, que até então não estava presente na ficha. Então, a ficha vem a reforçar que os Programas precisam demonstrar que estão fazendo isso. [...] A ideia do impacto na sociedade era mostrar o que o Programa faz com o seu redor, o que ele impacta na

sociedade ao seu redor, e aqui entra desde reuniões, feiras das ciências, feira de livros em praças da cidade, visitas em escolas, etc.

Além disso, no processo de avaliação do impacto na sociedade as características e especificidades individuais dos Programas foram definidas como balizadoras do processo avaliativo. Segundo o E2, “quando estávamos lendo impacto na sociedade, de um modo geral, era a partir do perfil do Programa, de seus objetivos e sua missão”, isto é, o impacto na sociedade pode variar conforme o contexto, perfil, missão e objetivos do Programa. Sendo assim, ao avaliar impactos na sociedade a partir de um Programa que atue em nível local, regional, nacional e/ou internacional, o seu contexto, missão e objetivos são os elementos balizadores para entender se o Programa está de fato cumprindo com a sua proposta e, a partir disso, avaliar se sua atuação está proporcionando impactos na sociedade.

Entretanto, pode-se analisar que esse processo de avaliação dos Programas, tentando examinar e analisar ações e atividades a partir do seu contexto, missão e objetivos, é um trabalho complexo porque busca analisar a atuação e funcionamento individual dos Programas que, por si só, apresentam inúmeras singularidades. Ou seja, mesmo que os indicadores da ficha de avaliação se apresentem como instrumentos dinâmicos e eficientes para a avaliação, ao considerar as inúmeras singularidades presentes na atuação e funcionamento de cada Programa específico, cabe questionar até que ponto os indicadores da ficha de avaliação aliado ao trabalho de análise destes realizado pela CAPES seriam capazes de captar e compreender a completude de impactos que poderiam emergir a partir das especificidades individuais de cada Programa.

Nessa mesma conjuntura de avaliação dos impactos na sociedade a partir das características e especificidades dos Programas, um outro elemento de destaque constatado foi a relativização do item 3.3 que avalia a inserção, internacionalização e visibilidade dos Programas. A proposta de relativizar o item 3.3 serviu para que os Programas pudessem escolher ter uma finalidade de atuação com maior ênfase a nível local ou com maior ênfase a nível internacional, em outros termos, trouxe duas possibilidades aos Programas: 1) O Programa pode ter em seu perfil, missão e objetivos a inserção no contexto local, regional e/ou nacional como prioridade, ou 2) pode ter a missão da internacionalização como prioridade. Para elucidar essa questão, o E2 explica que:

Antes estes eram dois elementos separados e se avaliava cada um desses dois [inserção e internacionalização]. Agora é uma questão de relativizar, ou mais ênfase na inserção, ou mais ênfase na internacionalização. É claro que qualquer Programa que queira chegar até os conceitos 6 ou 7 vai precisar ter internacionalização. Mas a ideia é que se possa chegar até o conceito 5 sem ter internacionalização, porque um Programa pode ter em sua missão trabalhar e contribuir para o seu contexto local, ou em outros casos, para a internacionalização.

Teoricamente, pode-se analisar que essa relativização se demonstra oportuna para avaliação dos Programas, especialmente pela possibilidade de reconhecer e valorizar a atuação e presença destes no seu contexto de inserção. Na prática, existem locais que apresentam um único Programa atuando na sua área específica e, dessa forma, apresentam-se como a única possibilidade desse local avançar em termos de produção de conhecimento a nível de pós-graduação. Nesse caso, entende-se que o Programa pode apresentar grandes impactos no seu espaço de inserção, como melhor esclarece o E2, “tem locais em que até Programas pequenos tem impactos maiores que os Programas grandes, pelo fato que é o único Programa daquele contexto”.

Em meio a essa proposta de relativizar a inserção dos Programas dentro do quesito impacto na sociedade se manifesta também a concepção de como esse quesito foi pensado na relação com o desenvolvimento regional. Para o E1 “o quesito impacto na sociedade foi pensado especialmente para o desenvolvimento regional”, e a possibilidade do Programa poder optar em ter seu foco no contexto regional ou internacional é a dimensão da avaliação que permite ao Programa escolher contribuir no desenvolvimento a nível local ou regional, ou a nível internacional. O mesmo argumento é observado na fala do E2, que destaca que “o avanço em relativizar o item 3.3 talvez foi a mudança que mais tem a ver com a ideia de como esse quesito foi pensando em termos de desenvolvimento regional”.

Diante disso, pode-se analisar que a escolha de um Programa em atuar e ter seu foco em um contexto de inserção regional, por exemplo, orientaria suas ações e atividades de impacto na sociedade voltadas ao desenvolvimento do seu contexto regional. Acrescenta-se a isso, que os próprios indicadores e comentários presentes no quesito impacto na sociedade reforçam a vinculação entre impactos e desenvolvimento, tal como é o caso do indicador de impacto tecnológico que aborda a prática de disseminação de técnicas e conhecimentos que se desdobrem em contribuições no desenvolvimento local, regional e/ou nacional. Em síntese, tanto a

ideia do Programa poder escolher ter o foco em um contexto específico de inserção, quanto os próprios indicadores e comentários do quesito impacto na sociedade, demonstram vinculações entre o quesito impacto na sociedade e a perspectiva de desenvolvimento.

Mais especificamente, ao analisar a perspectiva de desenvolvimento retratada nos indicadores e comentários do quesito impacto na sociedade da ficha de avaliação, foi possível perceber uma direção na qual o desenvolvimento se vincularia com a formação profissional desenvolvida nos Programas. Em específico, observou-se que a formação de profissionais com conhecimentos e competências para atuarem, contribuir, e impactarem em contextos sociais, educacionais, tecnológicos, culturais, sanitários, econômicos, artísticos, ambientais, territoriais e legais, seria o pressuposto fundamental a ser desenvolvido pelos Programas e que poderia se desdobrar em impactos e contribuições nos processos de desenvolvimento. Em outras palavras, a vinculação do quesito impacto na sociedade com o desenvolvimento se daria através de uma sequência de desdobramentos que se iniciariam pela formação profissional desenvolvida pelos Programas, que contribuiriam em diferentes contextos da sociedade e que, conseqüentemente, trariam impactos e contribuições no desenvolvimento, seja a nível local, regional, nacional e/ou internacional.

Essa mesma perspectiva de desenvolvimento também é constatada ao analisar o Documento de Área da Interdisciplinar (CAPES, 2019c). No Documento de Área pode-se observar a afirmação de que a institucionalização da ficha atual de avaliação seria indutora de melhores práticas de formação profissional, entre as quais, o estímulo da inserção social de discentes e egressos e o estímulo da produção de conhecimento por parte dos Programas voltado ao desenvolvimento econômico e social regional e nacional. Ou seja, para o Documento de Área as práticas de formação profissional dos Programas seriam elementares para estes contribuir nos processos de desenvolvimento.

Sobretudo, cabe ressaltar que os conceitos de desenvolvimento que permeiam os indicadores e comentários da ficha de avaliação reiteram uma perspectiva social, cultural, tecnológica, ambiental e econômica. Desse modo, a dimensão de desenvolvimento trazida parece transcender a dimensão puramente econômica e mercantil enraizada socialmente pelas políticas neoliberais, mercadológicas e empresariais, abrindo possibilidades para os Programas fortalecerem perspectivas de desenvolvimento mais amplas, partindo da formação, de

estudos e projetos que podem perpassar, por exemplo, pelo respeito a diversidade, tolerância social, pluralidade identitária, assim como pelos aspectos socioambientais, da valorização e manutenção da biodiversidade, da natureza, de povos e comunidades tradicionais.

No entanto, mesmo que os indicadores e comentários de impacto na sociedade ampliem as dimensões de desenvolvimento nas quais os Programas podem impactar e contribuir, a escolha e determinação padrão de quais indicadores e comentários específicos se fazem presentes na ficha de avaliação dos Programas pode significar a ausência e exclusão de outros possíveis critérios que poderiam contemplar outras práticas, ações e atividades intrínsecas e singulares aos perfis dos Programas. Entende-se que não se trata apenas de estabelecer escolhas e determinações únicas que normatizem as práticas, ações e atividades dos Programas em torno de um objetivo maior, como por exemplo da perspectiva de desenvolvimento, mas sim que existem especificidades e singularidades em meio a atuação dos Programas que podem se manifestar e trazer outros significados aos objetivos de avaliação estabelecidos na ficha. Por conta disso, determinar escolhas e critérios únicos e específicos na ficha de avaliação pode não ser o melhor caminho para avaliar os Programas em sua completude.

No se refere a apropriação do quesito impacto na sociedade no contexto dos três Colégios que organizam as 49 áreas de avaliação da CAPES – ciências da vida; humanidades; ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar, foi possível analisar que cada Colégio e Área específica de avaliação adaptou a ficha padronizada, aprovada na 182ª reunião do CTC-ES, de acordo com as especificidades de sua Área. Conforme o Grupo de Trabalho da ficha de avaliação (CAPES, 2019a), os quesitos e itens centrais da ficha padronizada de avaliação são únicos para todos os Colégios e para as 49 áreas de avaliação dos Programas, seja na modalidade acadêmico ou profissional. Por esse motivo, analisou-se que a adaptação desenvolvida por cada Colégio ou Área específica de avaliação se deu através da construção de indicadores, comentários e da atribuição de pesos de valor para cada item conforme as características e especificidades das Áreas e dos Programas.

Essa possibilidade de apropriação e adaptação pelos Colégios e Áreas se encontra presente no próprio relatório do Grupo de Trabalho responsável pela reformulação da ficha de avaliação (CAPES, 2019a). O relatório pontuava, em suas



considerações acerca da avaliação, que cada Área deveria se responsabilizar por elaborar indicadores e comentários que fossem pertinentes e adequados as suas especificidades de avaliação, ao mesmo tempo sugeria manter ou adaptar os indicadores mais importantes e já conhecidos pelos Programas na avaliação. O mesmo argumento é observado na fala do E2, o qual destaca que:

Temos debates nas Áreas sobre os indicadores, e nossa recomendação do Grupo de Trabalho era para manter, na medida do possível, os indicadores já estabelecidos, para manter uma continuidade e semelhança. Mas também, é claro que cada Área pode criar novos indicadores, substituir indicadores, porque estamos aprendendo e estamos em um processo constante de querer melhorar a avaliação da CAPES.

Nessa questão, ao analisar as fichas de avaliação de cada um dos três Colégios da CAPES, observou-se que: a) Os itens 3.1 (Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do Programa), 3.2 (Impacto econômico, social e cultural do Programa) e 3.3 (Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do Programa) do quesito 3 – impacto na sociedade, permanecem iguais aos aprovados pela 182ª reunião do CTC-ES; b) Cada Área definiu indicadores e comentários específicos, dentro dos itens 3.1, 3.2 e 3.3, para avaliar o impacto na sociedade de seus Programas a partir de suas especificidades; c) Cada Área, tanto na modalidade acadêmica quanto profissional, atribuiu pesos específicos para avaliação de cada um dos itens 3.1, 3.2 e 3.3.

De modo geral, cada Colégio e Área utilizou a ficha padronizada composta pelos quesitos programa, formação e impacto na sociedade e dos seus itens centrais, e construiu indicadores e comentários de acordo com suas especificidades. Cabe destacar que, mesmo com a possibilidade dos Colégios e Áreas construírem seus critérios específicos de avaliação, todas as fichas finais de avaliação construídas conforme as especificidades das Áreas foram avaliadas por uma comissão que outorgou a sua legitimidade. Segundo o E2, “eu participei da comissão que tinha a responsabilidade de revisar as fichas de cada Área e certificar que havia uma certa padronização, uma comparabilidade entre os indicadores, porque cada Área tem o direito de fazer seus indicadores, mas também tem que ter uma correspondência mínima entre os indicadores que as Áreas estão utilizando”.

Em meio a essas considerações que giram em torno das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade, observa-se também a presença de

uma padronização e unificação dos quesitos, itens e indicadores do processo avaliativo. Essa padronização e unificação de práticas e conhecimentos pode indicar elementos da colonialidade do saber (QUIJANO, 2005) se configurando no processo avaliativo, em específico por sinalizarem uma perspectiva de homogeneizar os impactos na sociedade pelos Programas a partir de uma lógica maior e de um padrão único estabelecido pelo modelo de avaliação da CAPES.

Essa lógica homogeneizadora pode gerar ausências de experiências de impacto na sociedade que poderiam emergir a partir das especificidades sociais, culturais e políticas dos Programas, assim como de seus modos epistêmicos de pensar e produzir conhecimentos, os quais podem não se encaixar na lógica de avaliação estabelecida. Sob essa questão, argumenta-se que cada Área agrupa um número de Programas que, mesmo agrupando-se dentro de uma mesma Área correlata ao seu perfil, podem não encontrar nos quesitos, itens e indicadores da ficha de avaliação espaço para expressar suas experiências singulares de impacto na sociedade.

Tal questão pode ser melhor observada a partir da abordagem da sociologia das ausências e emergências (SANTOS, 2008) que contemplam a ideia de que muitos saberes e práticas de grupos sociais e epistêmicos são marginalizados e deslegitimados pelo privilégio da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental, considerada a única válida, objetiva e universal. Segundo Santos (2008), a sociologia das ausências e das emergências se apresentam estreitamente relacionadas e partem da ideia de que a racionalidade moderna/colonial, ao desconsiderar a diversidade de experiências humanas existentes, desperdiça experiências sociais existentes ou possíveis de existir. Para o autor, “muita da realidade que não existe ou é impossível é ativamente produzida como não existente e impossível” (idem, p. 20), e assim é necessário recorrer à racionalidades mais amplas para captar e revelar “a disponibilidade de muita experiência social declarada inexistente (a sociologia das ausências) e a possibilidade de muita experiência social emergente, declarada impossível (a sociologia das emergências)” (ibidem, p. 20).

Nesse sentido, a sociologia das ausências tem como uma de suas principais dimensões identificar e reconhecer saberes que são declarados como inexistentes pela epistemologia ocidental, ou seja, identificar, valorizar e dar legitimidade a experiências sociais e saberes ausentes. Por sua vez, a sociologia das emergências busca ampliar as possibilidades futuras de experiências sociais e saberes que são

ignorados pela racionalidade acima mencionada, e assim transformar saberes impossíveis de existir em saberes possíveis de emergir. Assim, Santos (2008, p. 33) coloca que através da sociologia das ausências e das emergências pode-se evitar o desperdício de experiências, e desse modo evitar de “se produzir como inexistentes experiências sociais disponíveis (sociologia das ausências) ou de se produzir como impossíveis experiências sociais emergentes (sociologia das emergências)”.

Assim, pode-se pontuar que a padronização e unificação do quesito impacto na sociedade pode produzir como inexistentes experiências sociais existentes, assim como produzir como impossíveis de existir experiências sociais emergentes. Sobretudo, ao considerar que a Área Interdisciplinar da CAPES apresentava em 2019 um número de 386 Programas (CAPES, 2019c), torna-se questionável se a padronização e unificação dos elementos de avaliação de impacto na sociedade conseguiria abranger as experiências intrínsecas e singulares de cada um dos 386 Programas. Caso não consiga abranger, essas experiências e práticas singulares podem ser invisibilizadas e marginalizadas, e assim, retomando as reflexões de Santos (2008), produzido como inexistentes experiências sociais existentes (sociologia das ausências), ou como impossíveis de existir experiências sociais emergentes (sociologia das emergências).

Sob essa mesma perspectiva, reitera-se que a construção do quesito impacto na sociedade ocorre dentro de um modelo de avaliação que, conforme já apontado, se impõe como fiscalizador do saber e reproduzidor de relações configuradas em um padrão de poder moderno/colonial. Dessa forma, é intrinsecamente ligado a essa conjuntura do modelo de avaliação que se corporifica e materializa o quesito impacto na sociedade enquanto uma dimensão de avaliação que se impõe hegemonicamente sobre a atuação dos Programas.

Enfim, foi possível analisar que no processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade prevaleceu a concepção de avaliar o que de fato os Programas, através de suas ações e atividades, estão impactando, contribuindo e beneficiando para a sociedade ao seu entorno. Aliado a isso, analisou-se o viés de estimular os Programas a ampliarem sua inserção e compromissos com seu nível de atuação, seja local, regional, nacional e/ou internacional. Ademais, constatou-se que cada Colégio e Área utilizou a ficha de avaliação padrão aprovada pela 182ª reunião do CTC-ES, composta pelos quesitos programa, formação e impacto na sociedade, juntamente com seus itens centrais de avaliação, e atribuiu

pesos específicos de avaliação e construiu indicadores e comentários de acordo com as especificidades de sua Área.

### **5.1 Impacto na Sociedade: Implicações a partir de experiências do PPGCS da UNOCHAPECÓ**

No processo de análise dos documentos e das entrevistas realizadas foi possível identificar três categorias que emergiram a partir do quesito impacto na sociedade e que possibilitaram analisar implicações do quesito com base em experiências do PPGCS da UNOCHAPECÓ. As três categorias emergentes foram: (a) inserção social, (b) gestão, e (c) desenvolvimento regional. Essas categorias emergiram a partir de destaques, termos e expressões observados repetidamente no processo de investigação e que se agruparam dentro de uma categoria maior. Esse processo foi realizado a partir da leitura e releitura dos documentos e das entrevistas, em um processo de ir e vir típicos de análises qualitativas para busca de sentidos e significados.

A categoria **inserção social** abrange os destaques relacionados a inserção, relacionamento e atuação do PPGCS com a comunidade regional. Nesse sentido, a formulação do quesito impacto na sociedade pela CAPES implicou ao Programa a possibilidade de ampliar sua inserção e atuação na comunidade, de retomar e estimular ações e atividades voltadas ao espaço comunitário que haviam sido descontinuadas, e de ampliar relações e parcerias com a comunidade regional. Ademais, a formulação do quesito trouxe ao Programa a possibilidade de reconhecimento e valorização de ações e atividades de impacto que já eram desenvolvidas, especialmente pelo Programa se constituir em uma universidade comunitária que se estrutura a partir de uma perspectiva de comprometimento comunitário, com um viés de inserção, diálogo e impacto na sociedade.

Nesse contexto, observou-se inicialmente que a formulação do quesito impacto na sociedade, como dimensão central de avaliação, trouxe estímulos para o PPGCS ampliar sua inserção e atuação na comunidade. Segundo o E5, com o quesito impacto na sociedade “se deu uma atenção ainda maior para as ações que já eram feitas na comunidade, mas que não eram estimuladas porque não contabilizava na grade de avaliação dos Programas”. Assim, com o quesito impacto na sociedade o Programa passou a estimular e ampliar sua inserção e atuação na comunidade

através de ações e atividades como projetos, pesquisas, estudos, palestras, eventos, ações extensionistas e cursos de capacitação, que envolvem a inserção e intervenção de docentes e discentes nos espaços regionais. Em especial, foi possível perceber que a inserção e intervenção busca, em muitos casos, a resolução de problemas e questões da sociedade que demandem atenção, principalmente aquelas relacionadas a área da saúde.

Nessa mesma questão, pode-se analisar que essa perspectiva de ampliação da inserção e atuação na comunidade observado nas experiências do PPGCS vai ao encontro das propostas presentes nas diretrizes orientadoras da formulação do quesito impacto na sociedade. Conforme pontuado pelo E1, a formulação do quesito buscava, entre outros motivos, “alertar os Programas que eles precisam se inserir melhor no seu redor, que isso vai ter uma avaliação concreta, que até então não estava presente na ficha”. De fato, essa questão proposta nas diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade pode ser constatada nas experiências do PPGCS que, ao buscar atender aos indicadores e comentários presentes no quesito, passou a ampliar sua inserção na comunidade.

Ademais, foi possível observar também a presença de um papel indutor se materializando na ficha do modelo de avaliação da CAPES. Nesse sentido, constatou-se que os critérios presentes na ficha de avaliação se apresentam como orientadores e indutores de práticas, ações e atividades a serem desenvolvidas pelos Programas, uma vez que, a gestão dos Programas utiliza dos critérios presentes na ficha de avaliação como parâmetro para conduzir a organização e o planejamento da sua atuação e funcionamento. Essa mesma questão é apontada por Thiago e Andreotti (2018), as quais colocam que a avaliação da pós-graduação apresenta um papel que induz os Programas a seguirem as políticas do SNPG. Entretanto, mesmo que esse papel indutor seja essencial para a condução das políticas do SNPG e da atuação dos Programas, o mesmo pode se manifestar como prejudicial ao passo que pode limitar a atuação dos Programas a seguirem unicamente os parâmetros presentes na ficha do modelo de avaliação da CAPES.

Por outro lado, além de estimular a ampliação da inserção e atuação do PPGCS na comunidade, o quesito impacto na sociedade também trouxe ao Programa a possibilidade de retomar e estimular ações e atividade sociais que já eram desenvolvidas, mas que foram descontinuadas pelo fato de não serem avaliadas e valorizadas na ficha anterior do modelo de avaliação da CAPES. Essa afirmação pode

ser melhor compreendida na fala do E5, quando explica que “através da nova avaliação e do maior peso ao quesito impacto na sociedade é possível recuperar projetos que fazíamos, mas que não tinham valor no processo de avaliação, que era focado na publicação de *papers*. Então anteriormente era necessário optar, ou *papers* ou projetos sociais, e agora com essa reformulação da ficha começa-se a avançar em direção a ampliação de atividades de intervenção e ação na comunidade”.

Ao analisar essa questão, pontua-se que a ampliação da valorização de ações e atividades sociais é resultado, entre outros motivos, da ampliação de indicadores de natureza qualitativa em comparação a de indicadores de natureza quantitativa na ficha atual de avaliação da CAPES. Nas fichas anteriores de avaliação predominavam indicadores quantitativos, no entanto no aprimoramento da ficha para o quadriênio 2017-2020 houve uma mudança na presença de indicadores de natureza qualitativa e quantitativa. Conforme expõe o E2 “na ficha de 2017 havia 2/3 de indicadores de natureza quantitativa, e agora [na ficha de 2021] 2/3 são de natureza qualitativa”. Essa mudança da natureza dos indicadores ampliou a dimensão de avaliação para além do peso na mensuração, por exemplo, do número de artigos publicados, possibilitando que ações e atividades sociais, não mensuráveis em número de publicação, também pudessem ser incluídos na avaliação dos Programas.

Ao mesmo tempo, essa mudança da natureza dos indicadores pode significar avanços frente ao modelo de avaliação da CAPES que, segundo Alcadipani (2011), ao ter a predominância do quantitativismo se concentrava em avaliar a produção e o trabalho acadêmico como sinônimo de fazer pontos na tabela de avaliação. Para o autor, “balizada pela tabela de pontuação de produção acadêmica da CAPES, o trabalho de pesquisa tem sido medido pela quantidade de pontos que o professor consegue fazer por ano” (idem, p. 347), e assim quanto maior o número de produções, como artigos, maior a pontuação junto a CAPES. Entende-se que essa produção quantitativista, que deriva do gerencialismo empresarial inserido no espaço universitário, impôs a noção de que quantidade é sinônimo de qualidade e assim direcionou o foco de universidades e Programas na produção acadêmica mensurável, muitas vezes desvinculada da sua realidade social. Portanto, essa mudança de natureza dos indicadores, além de indicar novas perspectivas para o modelo de avaliação da CAPES, pode também incentivar as universidades e Programas a retomarem vínculos com sua realidade social, ampliando suas ações e atividades sociais.

No PPGCS, outra implicação a partir do quesito impacto na sociedade foi a possibilidade do Programa ampliar relações e parcerias com a comunidade regional, visto que, a avaliação das relações e parcerias entre os Programas e os espaços de inserção agora se encontra presente no indicador de inserção local, regional e nacional dos Programas presente na atual ficha de avaliação. Nesse sentido, foi possível perceber que o PPGCS apresenta inúmeras relações e parcerias com a comunidade que ocorrem a partir da inserção de seus docentes e discentes em espaços de representação da comunidade regional, como na organização de atividades, conferências, palestras, eventos municipais e regionais, e no desenvolvimento de cursos de capacitação para profissionais. Além disso, apresenta vínculos e parcerias com organizações, instituições e profissionais da região. Sobretudo, a avaliação dessas relações e parcerias na atual ficha de avaliação, além de possibilitar a ampliação da inserção social do PPGCS, também se manifesta como essencial pois, por um lado, permite a aproximação da comunidade ao espaço universitário e, por outro, possibilita ao Programa compreender demandas e interesses da comunidade, ampliando assim seu potencial de intervenção e de impacto na sociedade.

Ao analisar experiências que perpassam pelas relações e parcerias estabelecidas entre o PPGCS e a comunidade regional, destaca-se o desenvolvimento de um projeto de pesquisa denominado de reconhecimento e valorização do conhecimento popular sobre práticas de cura e uso de plantas medicinais no município de Guatambu - SC. Esse projeto, conforme explica o E5, surgiu de uma demanda trazida à universidade e ao Programa pela prefeitura de Guatambu – SC, a qual explicou que “lá haviam muitos benzedores, curadores, que utilizavam plantas medicinais em suas práticas”, e que “gostaria que fizesse um resgate desse conhecimento, uma materialização disso, sabendo quantos são e onde estão essas pessoas, e como fazem essas práticas de cura”. Nesse projeto, a ideia era levantar, resgatar, e socializar essas práticas de conhecimento junto a população regional, reconhecendo e valorizando os conhecimentos e práticas trazidas por benzedores e curadores.

Segundo Camila Sganzerla *et al.* (2021), a realização desse projeto no município de Guatambu - SC contribuiu para a recuperação de saberes e práticas de grupos tradicionais e na compreensão de conhecimentos socioculturais envolvidos nos processos de benzimento, ou seja, na medicina popular. E, sobretudo, ao se

constituir com o intuito de reconhecer, visibilizar e valorizar conhecimentos locais e populares de grupos tradicionais, o projeto contribuiu para o resgate cultural de saberes e práticas invisibilizadas, bem como oportunizou a interação entre conhecimentos científicos e saberes populares.

No contexto de avaliação do PPGCS, esse projeto, construído a partir de relações e parcerias estabelecidas entre o Programa e a prefeitura de Guatambu - SC, foi elencado como uma das cinco ações/atividades de impacto na sociedade do Programa no quadriênio de 2017-2020. Portanto, ao ser elencado como uma das cinco ações/atividades de impacto na sociedade do Programa, esse projeto sinaliza a importância de pesquisas e estudos constituídos a partir da inserção, relações e parcerias estabelecidas entre os Programas e a comunidade regional. Ademais, demonstra que o quesito impacto na sociedade pode abrir possibilidades ao resgate de saberes e práticas de culturas invisibilizadas, como também pode ser pensado por universidades e Programas, assim como pelo próprio modelo de avaliação da CAPES, no sentido de oportunizar a interação entre conhecimentos científicos e saberes populares.

Sendo assim, ressalta-se que essa experiência de impacto na sociedade identificada no PPGCS pode ser analisada como uma ação que se propõe a reconhecer práticas e experiências sociais marginalizadas e invisibilizadas e aproximar conhecimentos científicos, oriundos da racionalidade moderna/colonial, de conhecimentos não científicos, oriundos de grupos sociais marginalizados. Em outros termos, essa experiência observada pode sinalizar pistas ou uma possível prática que busca reconhecer a existência de experiências sociais marginalizadas e invisibilizadas e inseri-las em um espaço que, por si só, é reprodutor do racismo e sexismo epistêmico, o que pode contribuir para tensionar o privilégio da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental, e se opor, em certa medida, a lógica hegemônica do eurocentrismo. Sob essa colocação, e retomando o conceito da sociologia das ausências e emergências (SANTOS, 2008), destaca-se que através do reconhecimento de práticas e experiências sociais marginalizadas ou invisibilizadas, como essa observada no PPGCS, pode-se revelar experiências sociais existentes, ou possíveis de emergir, e então evitar o desperdício de experiências.

Acrescenta-se a isso, a inserção e construção de vínculos entre docentes e discentes do PPGCS e a comunidade indígena Kondá, bem como junto a populações vulneráveis e desfavorecidas da região, como, entre outros, os imigrantes presentes



na região. Em geral, essas ações e atividades desenvolvidas dentro do Programa se propõem a dar visibilidade, atender necessidades e demandas, e trazer reconhecimento a grupos e contextos sociais que até então permanecem nas margens da sociedade como resultado de padrões modernos/coloniais impostos, segundo Wallerstein (1999), a partir do início das operações do sistema-mundo moderno/colonial.

Em termos de padrões modernos/coloniais reitera-se que o eurocentrismo se impôs mundialmente estabelecendo um imaginário dominante moderno/colonial no qual “o outro” não ocidental foi visto como atrasado, primitivo, bárbaro em relação ao homem/branco/cristão/patriarcal/ocidental que se encontrava, conforme o mito da superioridade ocidental, na posição mais elevada da trajetória civilizacional (BERNARDINO-COSTA e GROSFOGUEL, 2016). Esse imaginário dominante do mundo moderno/colonial impôs, segundo Lander (2005), a organização da sociedade e a colonização do conhecimento de um modo que a superioridade ontológica se encontrava, por natureza, na cultura europeia. Desse modo, as outras formas de ser, de pensar, de produzir conhecimento, e de organização da sociedade, oriundas de diversos grupos e contextos sociais foram marginalizadas e invisibilizadas e assim, transformadas em atrasadas, irracionais e situadas na parte mais baixa da hierarquia da trajetória civilizacional estabelecido pelo mito da superioridade ocidental, ou seja, próximos ao estado de natureza, de irracionalidade.

Entretanto, mesmo identificando as ações e atividades mencionadas, que podem colaborar para reposicionar grupos e contextos sociais marginalizados e invisibilizados e tensionar o privilégio único da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental, foi possível analisar que na missão e nos objetivos do PPGCS inexistem elementos que indiquem um viés de reposicionar ou promover diálogos entre conhecimentos científicos e não científicos, ou seja, entre diferentes racionalidades e epistemes. Essa colocação pode elucidar a presença de modelos hegemônicos presentes na estrutura do PPGCS que, mediante Grosfoguel (2016), podem impor o desenvolvimento da produção de conhecimentos a partir do privilégio da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental, visto que, conforme aponta Lander (2000), as universidades, a formação, o ensino, os programas, as ações e atividades tendem a reproduzir padrões modernos/coloniais, o que resulta na marginalização de racionalidades geopolíticas e corpo-políticas não ocidentais em seu espaço.

Ainda nessa questão, e de acordo com a Proposta do Programa (CAPES, 2021), o PPGCS se estrutura de modo a promover a educação e produção de conhecimento interdisciplinar na área da saúde, buscando a interação e interlocução entre diferentes campos e áreas do conhecimento, os quais contemplam as disciplinas científicas que, ressalta-se aqui, se estabelecem pela fragmentação da racionalidade moderna/colonial, conforme observa-se a seguir,

Na atualidade, para as ciências, vem se colocando como imperativa a necessidade de se avançar para além das fronteiras disciplinares. Para a área da saúde, não é diferente, pois ela se produz na interface de saberes. Assim sendo, muitos conhecimentos inovadores e relevantes têm sido produzidos a partir da interlocução entre diferentes áreas, tais como as ciências humanas e sociais ou exatas, aspecto que tem sido posto como prioritário para o planejamento de ações do Programa, principalmente no último quadriênio (CAPES, 2021, p. 01).

Ou seja, na estrutura do PPGCS não foi possível identificar elementos que indiquem pretensões em estabelecer diálogos com racionalidades e epistemes hoje marginalizadas e invisibilizadas pela hegemonia da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental. Tal fato pode indicar que a ação acima mencionada, voltada a reconhecer e valorizar experiências sociais marginalizadas ou invisibilizadas, pode emergir em meio a “brechas ou fissuras decoloniais”<sup>15</sup> (WALSH, 2015) que abrem possibilidades para tensionar a lógica hegemônica da racionalidade moderna/colonial presente na estrutura do Programa.

Ademais, compreende-se que no contexto do PPGCS a hegemonia da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental pode impor, mediante Walsh (2006), a invisibilidade, e mediante Santos (2008), a marginalização de experiências sociais existentes (sociologia das ausências) ou possíveis de existir (sociologia das emergências). Da mesma forma, a presença dessa hegemonia em sua estrutura pode ser um indicativo de sua possível apresentação aos discentes como a única racionalidade e forma de produzir conhecimento realmente válida e objetiva, reproduzindo a visão eurocêntrica da modernidade/colonialidade.

No escopo de novas possibilidades para tensionar a hegemonia da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental, bem como abrir possibilidades para o diálogo entre diferentes racionalidades e epistemes, pontua-se aqui as

---

<sup>15</sup> Segundo Walsh (2015, p. 08), brechas ou fissuras decoloniais “*se vuelven el lugar y espacio desde donde la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia y la transgresión adquieren impulso; donde las alianzas se edifican y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye*”.

concepções trazidas pela ecologia de saberes e pela tradução intercultural. Sob essa perspectiva, reitera-se que o PPGCS se situa em uma universidade de caráter comunitário constituída a partir de iniciativas de atores sociais, mesmo assim, pelo fato de ser uma universidade e se estruturar a partir de desdobramentos ocidentais, se configura dentro de um sistema definido por Grosfoguel (2016) como epistemicamente racista e sexista, e assim, estrutura-se com a tendência de reproduzir o racismo e sexismo epistêmico. Para desprender-se dessa lógica posta no PPGCS, a ecologia de saberes e a tradução intercultural se manifestam como possibilidades para abrir brechas ou fissuras decoloniais no Programa.

De acordo com Santos (2008), a ecologia de saberes, ao compreender a pluralidade de epistemes e saberes existentes no mundo, concebe que cada episteme tem suas perspectivas específicas para compreender e representar a realidade. Por conta disso, a ecologia de saberes busca estabelecer pontes de diálogo entre a diversidade epistemológica do mundo, no sentido de possibilitar, por exemplo, uma ecologia entre conhecimentos científicos e conhecimentos não científicos.

Nesse processo de diálogo de saberes proporcionado pela ecologia de saberes a tradução intercultural tem um papel fundamental por ser o procedimento que permite encontrar e estabelecer aproximações e reciprocidades entre as diferentes racionalidades e epistemes. O trabalho da tradução consiste em esclarecer o que une e o que separa as diferentes práticas epistemológicas no sentido de compreender as possibilidades e os limites de articulação entre elas. Assim, a tradução torna-se complementar a sociologia das ausências, das emergências, e da ecologia de saberes, do modo que, enquanto estas possibilitam a ampliação e o diálogo entre as diversas epistemes e experiências sociais, a tradução permite encontrar possibilidades de articulação entre estas.

Assim, a partir da ecologia de saberes e da tradução intercultural podem ser abertos caminhos para potencializar desprendimentos da hegemonia da racionalidade geopolítica e corpo-política ocidental presente dentro da estrutura do PPGCS. Como resultado, poderia ser almejado novos horizontes nos quais a diversidade de experiências e epistemes existentes no espaço de inserção do Programa poderiam ganhar visibilidade, espaço e legitimidade, ou seja, aberto “pontes insuspeitadas de intercomunicação, nomeadamente com as tradições ocidentais que foram marginalizadas, desacreditadas ou esquecidas pelo que no século XIX passou a vigorar como o cânone da ciência moderna” (SANTOS, 2008, p. 11).

Ainda no contexto das implicações do quesito impacto na sociedade a partir das experiências do PPGCS, destaca-se que o quesito possibilitou o reconhecimento e a valorização de ações e atividades de impacto na sociedade que já eram desenvolvidas pelo Programa. Essa colocação é pontuada pelo E3 que destaca em sua fala que antes mesmo do aprimoramento da ficha de avaliação “os Programas da UNOCHAPECÓ, não todos, mas a maior parte já atuava com impactos na sociedade”, sendo que, “o PPGCS é o Programa que talvez tenha maior impacto na sociedade”, uma vez que, “quase todos os trabalhos tem relacionamento direto com a comunidade e com pesquisas voltadas para a solução de problemas da comunidade”. Essa afirmação ganha robustez ao analisar as experiências de impacto na sociedade desenvolvidas pelo PPGCS no quadriênio 2017-2020 e observar que perseguem as propostas e práticas presentes nos indicadores e comentários da ficha de avaliação da Área Interdisciplinar.

Entre as experiências de impacto na sociedade já desenvolvidas e que ganharam maior reconhecimento e valorização com o quesito impacto na sociedade, o E4 destaca as ações e atividades de intervenção em unidades de saúde, com profissionais de saúde, em comunidades indígenas, com grupos de imigrantes, e com populações desfavorecidas socialmente. Por sua vez o E3, destaca as ações e atividades envolvendo a saúde da população regional, como o envolvimento de docentes e discentes no combate à dengue, a infestações, com o uso de cartilhas, palestras e intervenções de conscientização na sociedade. Com fins de elucidar experiências de impacto na sociedade pelo PPGCS, o E4 acrescenta que,

Nós temos uma considerável quantidade de pessoas que vem de outros países aqui na cidade [Chapecó – SC], perto de 13 a 14 mil imigrantes e, por exemplo, a atenção básica em saúde tem uma dificuldade de entendê-los por conta de algumas barreiras de idioma. A universidade tem uma plataforma de idiomas e a partir da intervenção de uma disciplina a Instituição disponibilizou essa plataforma de idiomas para os profissionais da atenção básica em saúde para poderem aprender o básico em comunicação nos idiomas que eles escolheram para tentar facilitar essa comunicação quando os imigrantes buscam este serviço de saúde.

Cabe pontuar também que, a partir das análises das falas dos entrevistados da UNOCHAPECÓ, constatou-se um entendimento de que os impactos na sociedade pelos Programas são resultados da inserção, do relacionamento e do desenvolvimento de ações e atividades na comunidade de maneira intencional e planejada. Esse mesmo entendimento também se encontra presente na análise do

PDI da UNOCHAPECÓ (UNOCHAPECÓ, 2019), o qual, mesmo que não apresente especificamente o uso do termo impacto na sociedade, reitera um viés de comprometimento comunitário, de inserção, diálogos e impacto na sociedade presente na finalidade universitária da UNOCHAPECÓ, ou seja, é um propósito intencional e planejado da Instituição.

Dessa maneira, a partir da análise das falas dos entrevistados e da análise do PDI, pode-se constatar que a inserção e vinculação entre os Programas e o seu espaço de inserção é essencial para que as ações e atividades dos Programas se desdobrem em impactos na sociedade. Junto disso, destaca-se que essa perspectiva observada reitera uma concepção que Frantz (2006) aponta como de inserção da universidade vinculada ao projeto de sociedade. Segundo Frantz (2006), a inserção é um dos elementos que permite a intervenção da universidade, e destaca-se aqui dos Programas, em espaços sociais, políticos, econômicos, culturais, etc., fazendo com que a sua função social, enquanto instituição ativa e crítica socialmente, possa contribuir na produção de conhecimentos que se desdobrem em benefícios e contribuições ao seu espaço de inserção.

Ademais, destaca-se que o PPGCS, ao ser oferecido por uma universidade comunitária, “é fruto do envolvimento histórico da Instituição com a realidade social e educacional e do compromisso com o desenvolvimento regional” (CAPES, 2021, p. 32). Desse modo, ao se constituir dentro de uma universidade que nasce a partir de iniciativas de atores sociais e direcionada a atender ao espaço comunitário, o PPGCS já reitera em sua estrutura fundacional uma perspectiva de inserção, de relacionamento e atuação na comunidade regional, a qual, através do quesito impacto na sociedade, vem a ser reforçada e valorizada.

Por fim, ressalta-se que as experiências analisadas no PPGCS permitem resgatar, mediante as reflexões de Bertolin e Dalmolin (2014, p. 151), que mesmo em um contexto marcado pela emergência da mercantilização da ES aliada a expansão de universidades e faculdades com fins lucrativos “não há dúvida de que, cada vez mais, o que gera ‘prestígio’ e mantém a tradição de uma universidade são seus diferenciais relacionados a cursos *stricto sensu* e ações de interesse da comunidade”. Para os autores, as universidades e faculdades com fins lucrativos dificilmente criam cursos de pós-graduação *stricto sensu* ou investem significativamente em projetos de extensão e intervenção que atendem demandas e interesses das comunidades. Por conta disso, nas universidades comunitárias a produção de conhecimento dentro da

pós-graduação e os projetos de extensão ligados as demandas e interesses da comunidade se desdobram em maior diferenciação social e relevância para essas instituições, especialmente se comparadas com instituições com fins lucrativos.

A categoria **gestão** é uma categoria que emergiu em diferentes momentos da pesquisa. Ela está presente na atuação e no dia a dia do PPGCS, principalmente no planejamento e na organização das ações e atividades. É através da gestão do PPGCS que é planejado o perfil dos estudantes, a missão, objetivos, contexto de inserção, bem como é definido quais ações e atividades devem ser desenvolvidas, entre as quais aquelas relacionadas ao quesito impacto na sociedade.

De modo geral, a função da gestão nos Programas se demonstra responsável por planejar e gerenciar o conjunto de ações e atividades desenvolvidas. Segundo Andrade (2002, p. 15), as universidades enquanto organizações, assim como destaca-se os Programas, “possuem metas a cumprir, necessitam utilizar uma variedade de recursos, e necessitam formular estratégias e desenvolver sistemas de planejamento, para alcançar os resultados desejados” e, para isso, a gestão se constitui como um elemento essencial, tanto para organizar e planejar as ações e atividades, como para articular o alcance de metas e objetivos definidos.

Por ter essa função, a gestão das universidades e Programas tem se defrontado cada vez mais com uma série de demandas e desafios que, mediante Ribeiro (2014), decorrem da atuação das universidades em um contexto de constantes mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais, muitas das quais desencadeadas pelo avanço da globalização e de políticas neoliberais. Esse contexto, além de pressionar as universidades a se atentarem e se adequarem as mudanças, tem influenciado as organizações e dispositivos legais nacionais e internacionais a impor recomendações e exigências concebidas como reguladoras do compromisso das universidades com os âmbitos sociais e educacionais. Tais recomendações e exigências implicam em inúmeras demandas e desafios para a gestão das universidades e Programas.

Com essa mesma incumbência de regulação, a CAPES utiliza do seu modelo de avaliação para impor recomendações e exigências à gestão dos Programas, muitas das quais induzidas pelas políticas do SNPG e pelas macropolíticas nacionais e internacionais (THIAGO e ANDREOTTI, 2018), essas últimas atreladas ao contexto global de mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais. Sobretudo, pode-se analisar que esse caráter regulador do modelo de avaliação da CAPES é utilizado

como mecanismo para controlar a gestão dos Programas com fins de direcioná-los ao atendimento do seu compromisso social. Essa perspectiva fica mais clara ao observar que a formulação do quesito impacto na sociedade pela CAPES se deu na busca de estimular e ampliar a inserção e impacto dos Programas na sociedade, em especial para ampliar seu compromisso social e atender demandas de diferentes ordens surgidas nos cenários nacionais e internacionais.

No entanto, em termos de gestão, é perceptível que a formulação do quesito impacto na sociedade no modelo de avaliação da CAPES, seguindo as políticas do SNPG e as macropolíticas nacionais e internacionais, traria novas implicações e demandas para a gestão dos Programas. Essa afirmação decorre, principalmente, do fato que os impactos na sociedade propostos pela CAPES tendem a ocorrer a partir das ações e atividades planejadas e organizadas, em geral, na gestão dos Programas. Ou seja, para que os impactos na sociedade ocorressem a gestão dos Programas necessitaria revisar e replanejar suas ações e atividades, assim como sua atuação e funcionamento.

É nesse sentido que foi possível analisar que o aprimoramento na ficha do modelo de avaliação da CAPES e a formulação do quesito impacto na sociedade trouxe como implicações para a gestão do PPGCS a necessidade de revisar e replanejar planos, políticas, estratégias, e autorrefletir acerca das ações e atividades que deveriam ser estimuladas ou ampliadas para atender ao quesito impacto na sociedade em sua completude. Nesse sentido, o E3 explica que “por mais que já atuássemos com impacto na sociedade, a partir do momento em que vieram as novas regras nós tivemos que fazer todo o trabalho de reformulação de nossas políticas, regulamentos, estratégias e planejamento”. Reforçando essa colocação, o E4 destaca que com o quesito impacto na sociedade o Programa teve que “criar métodos para sistematizar impactos na sociedade, e transformar isso em ações dentro do planejamento estratégico que perpassassem as relações entre as disciplinas”.

Sobretudo, o quesito impacto na sociedade também trouxe para a gestão do PPGCS, assim como para os demais Programas da UNOCHAPECÓ, a necessidade de avaliar e refletir se as ações e atividades desenvolvidas realmente se materializavam no que a ficha de avaliação compreende como impactos na sociedade. Em outros termos, trouxe novos questionamentos aos Programas, entre os quais o E3 destaca,

Nossos Programas já atuavam com impacto na sociedade, já atuávamos na comunidade, mas *será que realmente nossa ação gera um impacto na comunidade? Será que deixamos impactos?* Então, compreendendo o que é esse impacto na sociedade, conseguimos perceber que ainda podemos avançar, que ainda podemos melhorar nosso trabalho (grifo nosso).

Sendo assim, foi possível observar que o PPGCS realiza o seu planejamento, geralmente, a cada quatro anos e utiliza dos critérios da ficha de avaliação como elementos orientadores do planejamento das ações e atividades a serem desenvolvidas. Por conta disso, a partir do aprimoramento da nova ficha com os novos quesitos de avaliação, a gestão do Programa necessitou reorganizar, replanejar e direcionar sua atuação, ações e atividades na busca de atender aos novos critérios de avaliação. Ademais, necessitou autorrefletir se a sua atuação realmente se concretizava no que o modelo de avaliação da CAPES propõe em termos de impacto na sociedade.

Ainda, pode-se observar que o próprio modelo de avaliação da CAPES apresenta indicadores que estimulam os Programas a avaliarem sua própria gestão. Nesse sentido, ao analisar a ficha do modelo de avaliação da CAPES é possível observar a presença da autoavaliação e do planejamento estratégico, enquanto dois elementos de gestão, se manifestando na avaliação dos Programas. Esses dois elementos se encontram presentes no quesito de avaliação denominado Programa, no entanto, mesmo que esses dois elementos de gestão não sejam avaliados dentro do quesito impacto na sociedade, os mesmos são fundamentais para os Programas desenvolverem uma autorreflexão e autoavaliação da sua atuação e funcionamento, planejar suas metas, objetivos, ações e atividades.

No PPGCS, a autoavaliação e o planejamento estratégico são essenciais para o Programa repensar sua atuação, funcionamento e, a partir disso, organizar meios para potencializar e induzir ações e atividades de impacto na sociedade. Segundo a CAPES (2021), a autoavaliação é um processo que possibilita aos Programas refletir sobre seu contexto de inserção e sobre as políticas adotadas, e assim permite guiar a tomada de decisão. Por sua vez, a autoavaliação “visa subsidiar e orientar a gestão e tomada de decisão do Programa” (idem, p. 19). Ao considerar esses destaques, pode-se analisar que a autoavaliação possibilita ao PPGCS refletir acerca das ações e atividades desenvolvidas e, a partir de então, fortalecer e potencializar o desenvolvimento de ações e atividades de impactos na sociedade, ao mesmo tempo, atender aos critérios desse quesito na ficha de avaliação.



Na mesma linha, o “planejamento estratégico é, em si, um processo indutor de impacto e relevância econômica e social” (CAPES, 2019, p. 39), uma vez que permite a cada Programa analisar sua missão e objetivos, detectar pontos fracos, fortes e potencialidades para prever oportunidades e metas, incluídas aquelas relativas as dimensões de inserção e impacto na sociedade, assim como de suas escolhas científicas. Ademais, o planejamento estratégico dos Programas também se interliga com a autoavaliação, e assim “recomenda-se que o processo de autoavaliação seja retroalimentado pelo acompanhamento da análise de impacto dos produtos resultantes da pesquisa no âmbito do Programa” (idem, p. 40).

No PPGCS, o planejamento estratégico estabelece um conjunto de metas e objetivos estratégicos focados na atuação e funcionamento do Programa, integrando sua missão, visão e objetivos. Em específico, é construído considerando o diagnóstico do ambiente interno e externo e o diagnóstico institucional por meio da matriz SWOT<sup>16</sup>, resultando, a partir disso, na elaboração dos objetivos estratégicos e das ações e atividades que devem ser priorizadas pelo Programa (CAPES, 2021). Dessa maneira, tanto o planejamento estratégico quanto a autoavaliação, enquanto elementos de gestão presentes no modelo de avaliação da CAPES, se demonstram importantes para os Programas autorrefletirem e repensarem acerca da sua atuação e funcionamento, conseqüentemente, organizar meios de potencializar e induzir impactos na sociedade.

Contudo, essas implicações que trazem a necessidade da gestão dos Programas repensarem e replanejarem sua atuação e funcionamento, decorrem também da perspectiva de impacto na sociedade que está sendo privilegiada pelo modelo de avaliação da CAPES. Em termos gerais, o impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES preconiza a responsabilidade dos Programas com a formação de recursos humanos, produção de conhecimentos, ações e atividades que se desdobrem em benefícios e contribuições para a sociedade. Essa perspectiva de impacto posta se hegemoniza como orientadora da gestão dos Programas, e assim impõe a estes a necessidade de reiterá-la constantemente em sua atuação e funcionamento.

Não obstante, essa perspectiva de impacto na sociedade privilegiada no modelo de avaliação da CAPES e imposta sob a gestão dos Programas parece se

---

<sup>16</sup> A Matriz SWOT é uma ferramenta de análise organizacional que permite avaliar e analisar o ambiente das organizações a partir de quadro variáveis centrais: Forças; Fraquezas; Oportunidades; Ameaças.

aproximar de um viés utilitarista, isto é, os seus itens e indicadores de avaliação podem ter sido elaborados com o intuito de atender demandas e interesses específicos. Ou seja, ao observar os termos formação de recursos humanos e produção de conhecimentos com viés social como elementos de impacto dos Programas, pode-se notar um ideal que se relaciona, em certa medida, em fornecer quadros técnicos e profissionais, os quais podem ser voltados a atender interesses do Estado e do mercado, assim como um viés em produzir saberes para resolução de problemas e necessidades da sociedade moderna. Esses vieses, se manifestando no quesito impacto na sociedade, podem ser resultado de demandas ou interesses específicos, como também podem resultar da própria configuração dos sistemas de ES que, segundo Magalhães (2006), já se articulam com a narrativa da modernidade/colonialidade e também com o fornecimento de quadros técnicos para o Estado-nação moderno.

Ressalta-se que o impacto na sociedade possibilitado pelos Programas, com contribuições na resolução e atendimento de problemas da sociedade, assim como na qualificação profissional, é importante e essencial. Porém, o que se discute é que os impactos em fins de formação profissional e produção de conhecimentos utilitaristas não podem ser em si uma dimensão única na avaliação das universidades e Programas. As universidades, segundo Santos (1989), são instituições de produção e transmissão de conhecimentos, de elevação do nível cultural da sociedade, formação de caráter, pensamento reflexivo, crítico e humano. Assim, para além de impactarem na formação profissional e produção de conhecimentos utilitaristas, as universidades e Programas tem um papel social mais amplo que também precisa orientar e se articular ao que se propõe em termos de impacto na sociedade pelo modelo de avaliação da CAPES.

Ainda, no contexto das implicações do quesito impacto na sociedade a partir de experiências do PPGCS, percebeu-se que a implementação da nova ficha do modelo de avaliação da CAPES durante o quadriênio em andamento, seguido da suspensão do processo avaliativo, desencadeou à gestão PPGCS, assim como para os demais Programas da UNOCHAPECÓ, uma condição de instabilidade e de incertezas. Essa condição pode ser observada na análise feita pelo E3, que explica que a reformulação do processo de avaliação durante o quadriênio em andamento “trouxe desgaste aos Programas por conta da instabilidade e incerteza de não saber exatamente quais seriam os critérios a serem utilizados na avaliação”. Na sequência,

com a apresentação dos novos critérios da ficha de avaliação seguido da suspensão da avaliação, ainda destaca que “continuamos com essa incerteza e instabilidade de saber quais critérios que vão continuar a serem utilizados nas próximas avaliações”.

Entretanto, Verhine e Souza (2021, p. 06) colocam que as reformulações dos quesitos com o foco no programa, formação e impacto na sociedade “foram aprovadas pelo CTC e divulgadas publicamente até o final da primeira metade do ciclo avaliação (2018)”, ressaltando ainda que “como os relatórios finais do programa não precisaram ser enviados à CAPES até junho de 2021, os programas estavam bem cientes do que seria avaliado muito antes de terem que apresentar os dados exigidos” (idem, p. 06). Essa mesma perspectiva pode ser observada também na fala do E1, que coloca que “um dos problemas da judicialização é que querem que os parâmetros estejam prontos antes de começar o quadriênio. Mas isso na avaliação é impossível de se fazer”, ademais, destaca que a CAPES sempre introduz novos quesitos às fichas no decorrer do quadriênio.

Porém, ao analisar essa prática parece ser inegável que a formulação e implementação da ficha de avaliação no decorrer dos quadriênios em andamento se apresenta como desfavorável à gestão dos Programas. Em outras palavras, mesmo que a prática de formulação e implementação da ficha durante o quadriênio em andamento já faça parte do modelo de avaliação da CAPES, quando se reitera a consideração analisada de que a gestão do PPGCS, assim como dos demais Programas da UNOCHAPECÓ, utilizam dos critérios e indicadores da ficha de avaliação como balizadores do planejamento e organização de suas ações e atividades, parece ser imprescindível que os Programas tenham a clareza dos critérios e indicadores usados para avaliação, para que, a partir disso, possam organizar e planejar os objetivos, metas, ações e atividades que serão avaliadas e que precisam ser desenvolvidas.

É em meio a essas controvérsias que se pode observar, de um lado, a insegurança e instabilidade do PPGCS em relação as alterações dos critérios avaliativos ocorridos em meio a avaliação quadrienal em andamento e, por outro lado, a consideração de que o processo avaliativo segue coerente e de acordo com os procedimentos da CAPES. Essas duas perspectivas observadas, de um lado a experiência do Programa e de outro os procedimentos da CAPES, demonstram que o contexto no qual a atual ficha de avaliação foi implementada se caracteriza por uma condição de incerteza e instabilidade. Sobretudo, essa condição de incerteza e

instabilidade vivenciada no momento atual reflete e impacta diretamente na gestão dos Programas e, conseqüentemente, resulta no surgimento de tensões e contradições entre os Programas e a CAPES.

Não obstante, é em meio a contextos de contradições e tensionamentos que pode ocorrer a perda de autonomia da universidade pela sua submissão ao controle de forças externas, seja as demandas neoliberais, do Estado, da sociedade, ou nesse caso, do âmbito fiscalizador da CAPES. Segundo Santos (1989), a perda de autonomia da universidade ocorre a partir do momento em que a universidade enfraquece sua dimensão central de ser um espaço de debate e produção de conhecimentos para se submeter a pressões e controles de forças externas. Ao tentar responder as demandas impostas, a universidade se insere gradativamente em uma lógica de avaliação da sua utilidade social que, amparada por modelos e indicadores de mensuração do desempenho universitário, trazem para essa a necessidade de gerar resultados e produtos, enfraquecendo a sua dimensão de lugar privilegiado de produção de conhecimentos.

Nessa mesma lógica de avaliação posta, é importante destacar também que o modelo de avaliação da CAPES impõe que as atividades de impacto na sociedade devem ser descritas e acompanhadas de justificativas acerca da indicação, com a apresentação de documentos que comprovem sua realização, sua repercussão, desdobramentos, etc. No entanto, pelo fato da avaliação acompanhar a política que recorta o processo avaliativo em quadriênios, parece ser inconsistente aos Programas avaliar desdobramentos e repercussões conclusivas de uma ação, atividade ou estudo, em uma temporalidade que varia de menor ou igual a quatro anos. Sobretudo, essa lógica analisada na avaliação demonstra uma tendência de produtividade temporal que recupera elementos dos estudos de tempos e movimentos oriundos do gerencialismo empresarial moderno/colonial.

Nessa lógica do gerencialismo empresarial aplicado na avaliação, Alcadipani (2011) coloca que avaliar a produção e o trabalho acadêmico em triênios, e na ficha atual em quadriênios, é uma prática desfavorável aos Programas. Segundo o autor “é muito pouco tempo para que um projeto verdadeiramente intelectual se desenvolva e gere frutos”, e assim “trata-se da imposição da lógica do tempo empresarial taylorista-fordista em algo que é essencialmente artesanal” (idem, p. 347). Esse é um dos graves problemas da lógica do gerencialismo empresarial moderno/colonial adaptado ao mundo acadêmico, ao passo que impõe a racionalização da produtividade acadêmica

de um modo que a mensuração por números e quadriênios se torna sinônimo de qualidade, assim como se estabelece como um fim em si mesmo da produção e do trabalho acadêmico de docentes e discentes.

Por sua vez, Santos (1989) analisa essa questão apontando que a pressão pela produção acadêmica em espaços de tempo específico decorre da lógica da rentabilidade do investimento empresarial aplicada sob o desempenho da universidade. Segundo Santos (1989, p. 45), “a lógica da rentabilidade do investimento tende a favorecer o curto prazo em detrimento do longo prazo” e “a aplicação desta lógica ao desempenho da universidade tende a favorecer utilidades de curto prazo”. Em consequência, no processo de avaliação do desempenho da universidade a pressão por utilidades de curto prazo “conduz a reestruturações que visam adequar a atividade universitária às exigências da lógica empresarial” (idem, p. 45), ou seja, a produzir produtos e resultados acadêmicos no menor tempo possível, assim como observado em processos produtivos empresariais.

Sobretudo, mesmo que o processo de avaliação da universidade e dos Programas seja influenciado pelas lógicas empresariais, a avaliação não deveria conceber o desempenho das universidades como sinônimo de produção empresarial, como também não deveria impor aos Programas a necessidade de avaliar repercussões de ações e atividades a partir da lógica da produtividade temporal típica da modernidade/colonialidade. Segundo Santos (1989), a avaliação do desempenho da universidade, assim como destaca-se dos Programas, pode ser considerada uma tarefa complexa porque envolve múltiplas dificuldades, principalmente, em definir critérios de avaliação e como as produções acadêmicas devem ser avaliadas. Contudo, em sua operacionalização a avaliação precisa conceber a universidade como uma instituição que apresenta singularidades e características peculiares, na qual as ações e atividades não podem ser comparadas aos processos de produção empresarial.

Outra questão que foi possível analisar a partir das experiências do PPGCS é que a formulação do quesito impacto na sociedade veio ao encontro da valorização do caráter comunitário presente na gestão da UNOCHAPECÓ. A UNOCHAPECÓ ao estruturar-se a partir de uma perspectiva de comprometimento comunitário já predispõe e manifesta um viés de inserção, diálogo e impacto na sociedade presente em sua finalidade universitária, e assim a formulação do quesito impacto na sociedade vem fortalecer e valorizar o caráter comunitário presente em sua gestão. Essa

afirmação recebe sustentação a partir da fala dos/as entrevistados/as da UNOCHAPECÓ, entre os quais do E3 que, ao referir-se ao quesito impacto na sociedade da ficha de avaliação, coloca que:

O impacto na sociedade é um dos critérios que mais nos agrada aqui na UNOCHAPECÓ, mas a UNOCHAPECÓ é uma universidade comunitária e já fazia atividades extensionistas. Então, o impacto na sociedade não é segredo para a universidade, mas ele vem fortalecer o desejo da universidade em não apenas estar na comunidade, mas também em fazer a diferença onde estamos e atuamos.

É nesse sentido que o caráter comunitário presente na gestão da UNOCHAPECÓ pode se manifestar também como um elemento complementar para o PPGCS potencializar e induzir ações e atividades de impacto na sociedade. Conforme analisado no relatório do Grupo de Trabalho responsável pelo aprimoramento da ficha de avaliação (CAPES, 2019a), os impactos na sociedade seriam resultados do conjunto de ações e atividades desenvolvidas pelos Programas que se desdobrariam em benefícios e contribuições para a sociedade. Essa mesma concepção, de atuação voltada a gerar contribuições e benefícios na sociedade, encontra-se presente no caráter comunitário da UNOCHAPECÓ, principalmente pela sua constituição ancorada em iniciativas de atores sociais, municipais-locais. Por sua vez, o PPGCS, ao se constituir nessa Instituição, acaba internalizando em sua estrutura esse mesmo caráter comunitário e assim se configura com uma pré-disposição de gerar contribuições e beneficiar a comunidade regional, ou seja, de se inserir e gerar impactos na sociedade.

Sobretudo, essa perspectiva de integração entre universidade e comunidade observada na gestão da UNOCHAPECÓ e do PPGCS parece resgatar alguns ideais presentes no movimento de Córdoba protagonizado por estudantes da Universidad Nacional de Córdoba na Argentina em 1918. Conforme apontado por García Guadilla (2008) esse movimento buscava promover uma maior sensibilidade das universidades em relação ao desenvolvimento da sociedade, e assim, como coloca Dias (2018), demandar uma maior vinculação, compromisso e responsabilidade entre universidade e sociedade. Na UNOCHAPECÓ e no PPGCS essa perspectiva de vinculação, compromisso e responsabilidade social é um elemento que se relaciona estreitamente com o planejamento das ações e atividades desenvolvidas, visto que, o caráter

comunitário presente na gestão da Universidade já pré-dispõe e reitera uma perspectiva de diálogo entre universidade e comunidade.

Essa perspectiva de diálogo entre universidade e comunidade, além de impulsionar a função e responsabilidade social das universidades, pode contribuir também para transcender o caráter elitista presente na sociogênese do modelo de universidade moderna. Segundo Santos (1989), a universidade moderna ao se constituir com base na concepção da discussão livre e desinteressada omitiu a sua responsabilidade perante os problemas da sociedade, ao mesmo tempo em que omitiu o seu aparente envolvimento em favor dos interesses das classes e grupos dominantes. No entanto, no período contemporâneo, o isolamento social e o caráter elitista da universidade passam a ser cada vez mais criticados e denunciados por movimentos sociais que, assim como foi em Córdoba em 1918, pressionam cada vez mais a sua maior abertura e intervenção social.

Nessa questão, é possível pontuar também que a formulação do quesito impacto na sociedade, buscando estimular e ampliar a inserção e impacto dos Programas na sociedade, pode contribuir para abrir espaços ao atendimento de demandas e pressões de grupos sociais muitas vezes excluídos, tais como aqueles que demandam maior abertura e intervenção social das universidades. Essa consideração ganha sustentação ao analisar que o quesito impacto na sociedade ampliou a possibilidade dos Programas se inserirem socialmente, ampliarem relações e parcerias com a comunidade, o que permite aos Programas se aproximarem das demandas e necessidades da sociedade. Ou seja, o quesito impacto na sociedade pode também contribuir para ampliar o potencial de abertura e intervenção social por parte dos Programas.

Acrescenta-se também que a possibilidade dos Programas da UNOCHAPECÓ ampliarem sua inserção e potencializarem impactos na sociedade se vincula com a sua integração junto as demais ações e atividades desenvolvidas na Instituição. Conforme o E3, “nossa inserção na comunidade começa com a inserção da graduação e segue para os Programas”, e ao mesmo tempo “cada nível de ensino, seja graduação ou pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, acaba tendo contribuições na inserção da universidade através do cumprimento dos seus papéis”. Assim dizendo, o conjunto de ações e atividades desenvolvidas pela UNOCHAPECÓ, por vezes externas aos próprios Programas, também influenciam na inserção e no potencial de impacto destes na sociedade.

Essa colocação, envolvendo a vinculação e diálogo entre ações e atividades dos Programas e da Instituição, também vai ao encontro das explicitações presentes no Documento de Área da Interdisciplinar (CAPES, 2019c). Conforme o Documento de Área, o diálogo constante entre os objetivos dos Programas e os documentos orientadores das instituições, como o PDI, é um elemento essencial para que tanto a instituição quanto o Programa consigam planejar seus propósitos de modo integrado. Sobretudo, a integração entre Programas e instituições é apontado pelo Documento de Área como basilar para direcionar o conjunto de práticas e ações desenvolvidas nas instituições.

Entretanto, ao analisar o PDI (UNOCHAPECÓ, 2019) observou-se que, mesmo que a Universidade apresente seus objetivos institucionais ligados aos objetivos dos seus Programas, o PDI é silencioso ao abordar os objetivos e propósitos individuais de cada um dos Programas. Nesse sentido, foi possível analisar que os objetivos e propósitos institucionais presentes no PDI vão ao encontro daqueles observados na gestão do PPGCS, especificamente os relacionados a inserção, relacionamento e atuação na comunidade regional. Mesmo assim, a apresentação dos objetivos e propósitos individuais de cada Programa não se encontra presente no PDI da Universidade, o que, destaca-se aqui, poderia ser oportuno para explicitar a integração entre objetivos e propósitos dos Programas e da Instituição.

Por último, para melhor compreender o papel da gestão do PPGCS em potencializar e induzir impactos na sociedade, destaca-se a fala do E3, o qual explica que os impactos na sociedade tendem a ocorrer a partir de três passos que perpassam pelos planejamentos da gestão do Programa. Segundo o E3, “o impacto na sociedade começa pelo planejamento do Programa em relação as suas linhas de pesquisa”, na sequência “da construção das dissertações e teses”, e por fim, “ocorre pelo conhecimento científico levado até a sociedade”. Ademais, reforça que os Programas da UNOCHAPECÓ procuram “deixar as linhas de pesquisa alinhadas aos anseios regionais”, as dissertações e teses “feitas para gerar alguma solução, para que elas tenham uma utilidade, [...] várias dissertações e teses são estudos de caso na tentativa de resolver problemas”. Por fim, o conhecimento científico levado à sociedade “ocorre por duas vias: é quando a Instituição vai até a sociedade e, ao mesmo tempo, é quando a Instituição traz a sociedade para a universidade”, em uma perspectiva de diálogo e integração universidade e comunidade.



Ao analisar essa colocação ressalta-se que a gestão tem um papel basilar em organizar e planejar a atuação e funcionamento do PPGCS. É na gestão do Programa que é planejado o perfil, missão, objetivos, e o contexto de inserção, e assim definido suas linhas de pesquisa, disciplinas ofertadas, os princípios presentes na construção das teses e dissertações, e os caminhos pelos quais os conhecimentos, ações e atividades desenvolvidas no Programa podem contribuir e se desdobrar em impactos na sociedade.

A categoria **desenvolvimento regional** também se encontra presente na atuação do PPGCS e a partir da formulação do quesito impacto na sociedade teve sua relevância ampliada. Nesse sentido, foi possível observar inúmeras práticas de impacto na sociedade no PPGCS e é nessas práticas que se encontra espaço para a perspectiva de desenvolvimento, visto que as ações e atividades de impacto na sociedade desenvolvidas pelo Programa podem gerar benefícios e contribuições em diferentes contextos da sociedade se desdobrando, conseqüentemente, em impactos e contribuições no desenvolvimento regional. Assim, pode-se analisar que a possibilidade do Programa ampliar suas ações e atividades de impacto na sociedade, trazida pela formulação desse quesito, implica na ampliação do seu potencial de impacto e contribuição no desenvolvimento, em especial a nível regional.

No que se refere a perspectiva de desenvolvimento, Escobar (2014) coloca que, enquanto um discurso moderno/colonial, se origina no ocidente global em meados do século XX e se impõe hegemonicamente como um caminho a ser seguido por todos os países para superação de problemas de desigualdade social, econômica e política. Conforme o autor, ao fim da Segunda Guerra Mundial os políticos e especialistas ocidentais *“comenzaron a ver como problema ciertas condiciones de Asia, África y Latinoamérica –en su mayor parte lo que se percibía como pobreza y atraso–”,* e assim *“apareció un nuevo campo del pensamiento y de la experiencia llamado desarrollo”* (idem, p. 52). Desde então, as discussões e debates sobre o termo desenvolvimento começaram a surgir e ganhar espaço mundialmente explorando as razões que levava os países a serem subdesenvolvidos e, conseqüentemente, impondo a superação do subdesenvolvimento como problema a ser enfrentado.

De modo geral, Rodolfo Stavenhagen (1985) aponta que a perspectiva de desenvolvimento introduziu uma concepção de que o desenvolvimento seria um processo composto por estágios, como um processo de evolucionismo. Na visão do autor, em meados do século XX predominou uma concepção evolucionista do

desenvolvimento, na qual o crescimento, que proporcionaria o desenvolvimento, seria alcançado através de estágios pelos quais os países deveriam necessariamente passar. Dessa forma, a superação da classificação de subdesenvolvido e a possibilidade de pertencimento ao Primeiro Mundo seriam resultados da adoção de políticas e estratégias de mudança social, econômica e industrial elaboradas pelos países de Primeiro Mundo, ou seja, aqueles que já teriam passado por todos os estágios do evolucionismo e alcançado o desenvolvimento.

Com o alcance do desenvolvimento enfatizava-se a possibilidade de superar problemas de desigualdade social, econômica e política, assim como a miséria e o desemprego, resultando em uma melhor condição de vida. Dessa forma, Escobar (2014, p. 50) coloca que o que se propunha era reestruturar os países subdesenvolvidos, ou seja, *“transformar de manera drástica dos terceras partes del mundo en pos de los objetivos de prosperidade material y progreso económico”*, sendo que, *“a comienzos de los años cincuenta, esta voluntad era ya hegemónica en los círculos de poder”*. Diante disso, Quijano (2000) coloca que as promessas de desenvolvimento, aliadas as suas políticas e estratégias impostas, influenciaram a todos os setores da sociedade e se tornaram uma das maiores imposições hegemônicas propostas ao longo do século XX.

No entanto, Porto-Gonçalves (2006) enfatiza que as políticas e estratégias impostas sobre os países subdesenvolvidos se configuraram de modo a reproduzir os padrões da colonialidade do poder. Para o autor, as propostas impostas hegemonicamente voltadas em desenvolver o subdesenvolvido podem ser compreendidas como narrativas utilizadas para manter um padrão de dominação e controle do ocidente sobre o não ocidente. E assim, *“en América Latina y el Caribe la colonialidad sobrevive al colonialismo por medio de las ideas de desarrollo eurocentristas, las cuales ocupan las mentes y los corazones de las élites criollas, blancas o mestizas, nacidas en América”* (idem, p. 20).

Ao mesmo tempo, foi possível analisar que essa perspectiva de desenvolvimento que se impôs mundialmente já se encontrava presente no próprio processo de institucionalização da pós-graduação brasileira na década de 1960. Essa colocação ganha sustentação ao analisar que no Parecer nº 977 de 1965, responsável por institucionalizar a pós-graduação brasileira nos moldes que a encontramos nos dias atuais, um dos motivos elencados naquele momento como fundamentais para instaurar os Programas de pós-graduação no Brasil era “assegurar o treinamento

eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades de desenvolvimento nacional em todos os setores” (BRASIL, 1965, p. 165). Além disso, buscava-se “formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos” (idem, p. 165).

Dessa maneira, no próprio processo de institucionalização da pós-graduação brasileira pode-se analisar a presença de elementos que indicavam sua atenção a perspectiva de desenvolvimento. Em específico, naquele momento buscava-se formar cientistas e tecnólogos no espaço nacional aptos a desenvolverem ciência e tecnologia aliada a expansão industrial e, conseqüentemente, a contribuir ao desenvolvimento nacional. Cabe pontuar que essa lógica de formação de cientistas e tecnólogos com competências para contribuir na expansão industrial brasileira pode ter sido influenciada pelas políticas e estratégias de desenvolvimento criadas no ocidente e exportadas mundialmente a partir de 1950, as quais, segundo Escobar (2014), buscavam fomentar a ampliação da industrialização e mercantilização com o viés de ampliar a acumulação de capital e riqueza, bem como diminuir a desigualdade econômica e social mundial.

No PPGCS foi possível analisar que a perspectiva de desenvolvimento regional é um dos elementos que perpassa e orienta o planejamento das ações e atividades desenvolvidas em sua gestão, em especial pelo fato deste Programa ser oferecido por uma universidade de caráter comunitário que já se origina com um olhar para o desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental da sua comunidade de inserção. Nesse viés, o PPGCS desenvolve projetos, pesquisas, e estudos que, muitas vezes, nascem das relações e parcerias estabelecidas entre o Programa e a comunidade e que se desdobram na tentativa de desenvolver soluções para demandas específicas e pontuais da região de inserção. Aliado a isso, as duas linhas de pesquisa do Programa e suas disciplinas também reforçam o olhar para a comunidade regional, reiterando uma perspectiva de desenvolvimento, conforme explica o E4:

Temos duas linhas de pesquisa no Programa. Uma de formação e trabalho em saúde, que foca tanto no processo de formação dos profissionais, quanto lá no campo de atuação dos profissionais da saúde, estudando especialmente os profissionais da saúde. E a outra que é a linha saúde e ambiente que tem desde a pesquisa básica, bioprospecção de produtos

naturais, até temas de pesquisa muito forte como o envelhecimento humano, e muitos desses projetos acontecem com estreita relação com a comunidade.

Nesse contexto, tanto os projetos, pesquisas e estudos desenvolvidos, quanto as linhas de pesquisa do PPGCS, se organizam com um olhar sob a perspectiva de desenvolvimento regional. Por esse motivo, a formulação do quesito impacto na sociedade se propondo a estimular e ampliar a inserção, o diálogo e impactos do Programa na sociedade, juntamente com a relativização do seu item 3.3 que traz para o Programa a possibilidade de escolher ter seu foco de atuação com maior ênfase a nível regional, vem a potencializar a ampliação de ações e atividades de impacto na sociedade no PPGCS que podem impactar e contribuir no desenvolvimento, em especial a nível regional.

Ademais, Escobar (2014) coloca que entre as políticas e estratégias de desenvolvimento impostas mundialmente a partir de meados do século XX, a produção da ciência e tecnologia eram dois elementos entendidos como fundamentais para as revoluções em direção ao alcance das condições de desenvolvimento. No caso do Brasil ressalta-se novamente que a pós-graduação abriga a maior parte do esforço científico e tecnológico desenvolvido no país (VIEIRA, 2017), e assim a pós-graduação brasileira apresenta um potencial para contribuir no desenvolvimento econômico e social do país.

No que se refere a produção de ciência e tecnologia no PPGCS, analisou-se que os discentes e egressos do Programa desenvolvem habilidades e competências para qualificar a *práxis* em saúde, produzindo estudos, projetos e pesquisas, e aplicando conhecimentos interdisciplinares e tecnologias inovadoras em sua atuação profissional e nos seus espaços de inserção. Desse modo, a inserção de discentes e egressos do Programa na sociedade, com conhecimentos e competências interdisciplinares, além de impactar na forma de execução de suas atividades e do seu trabalho, implica em benefícios que transcendem a dimensão da formação individual para a dimensão de desenvolvimento social, visto que, a formação crítica, social e reflexiva desenvolvida no Programa se propõe a estimular um olhar atento dos seus discentes e egressos sobre o seu espaço de inserção. Em suma, como observa-se na Proposta do Programa (CAPES, 2021, p. 20), as dissertações e teses desenvolvidas no Programa “contribuem ativamente na formação de profissionais para atender às demandas da região, em especial, nas áreas educacional, sanitária,

social e tecnológica”, o que, destaca-se aqui, pode contribuir nos processos de desenvolvimento regional.

Ademais, no contexto da ampliação da relevância da perspectiva de desenvolvimento nas experiências do PPGCS a partir da formulação do quesito impacto na sociedade, reitera-se que a UNOCHAPECÓ, enquanto uma universidade comunitária, traz em sua sociogênese e modelo de gestão um viés de desenvolvimento da sua região de inserção, o que ganha valorização a partir da formulação do quesito. Ao analisar o PDI da UNOCHAPECÓ (UNOCHAPECÓ, 2019), observou-se a presença de elementos que apontam o viés da Universidade em contribuir no desenvolvimento regional, especialmente pelo fomento e desenvolvimento de pesquisas, estudos e projetos que se inserem na comunidade buscando atender necessidades e demandas, bem como interferindo socialmente na resolução de questões e problemas que dizem respeito a comunidade regional, reiterando uma perspectiva de atuação em prol do desenvolvimento regional.

Em específico, constatou-se que as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na UNOCHAPECÓ estão organizadas de modo a fortalecer a inserção, o diálogo e o desenvolvimento regional. Essa questão ganha sustentação ao analisar o PDI (UNOCHAPECÓ, 2019, p. 16), o qual descreve que, para atender a missão e visão institucional, as pesquisas realizadas na UNOCHAPECÓ “deverão contribuir para desenvolvimento social, econômico, científico, tecnológico e cultural da região Oeste de Santa Catarina, assim como para solução de questões que dizem respeito à comunidade local e regional”. Por sua vez, a extensão “é concebida na perspectiva de uma universidade comunitária, devendo ser nutrida pela pesquisa, pelo ensino e, sobretudo, pelas demandas da sociedade” (idem, p. 16), com o intuito de “ser capaz de transformar o saber acadêmico em bem público, promovendo interligações, ratificando sua missão de produzir e difundir conhecimento” (ibidem, p. 16).

Dessa forma, é perceptível nas análises, tanto dos documentos quanto das falas dos/as entrevistados/as, que as ações e atividades desenvolvidas pelo PPGCS, assim como pelo conjunto de Programas e cursos da UNOCHAPECÓ, apresentam uma orientação em direção a perspectiva de desenvolvimento regional. Em vista disso, ressalta-se novamente que a formulação do quesito impacto na sociedade se mostra oportuno para o PPGCS ampliar ações e atividades de impacto na sociedade que podem contribuir e beneficiar diferentes contextos do seu espaço de inserção e,

assim, se desdobrar em impactos e contribuições nos processos de desenvolvimento regional.

Enfim, ressalta-se que o processo de investigação envolvendo a leitura e releitura de documentos e entrevistas possibilitou a emergência de três categorias aqui analisadas. As categorias identificadas por (a) inserção social, (b) gestão e (c) desenvolvimento regional permitiram reunir um conjunto de informações envolvendo experiências observadas no processo de investigação que possibilitaram compreender implicações ao PPGCS a partir da formulação do quesito impacto na sociedade no modelo de avaliação da CAPES. Sendo assim, o quadro 12 apresenta uma síntese das três categorias analisadas juntamente com seus destaques, os quais envolvem termos e expressões observados repetidamente no processo de investigação dos documentos e transcrições de entrevistas.

**Quadro 12 – Síntese das categorias emergentes no processo de investigação**

<b>Categoria emergente</b>	<b>Destaques</b>
Inserção Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação da inserção e atuação do Programa na comunidade;</li> <li>- Retomada e estímulo de ações e atividades voltadas ao espaço comunitário;</li> <li>- Ampliação de relações e parcerias com a comunidade;</li> <li>- Reconhecimento e valorização de ações e atividades já desenvolvidas pelo Programa;</li> <li>- Valorização do caráter comunitário da universidade;</li> </ul>
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão e replanejamento de planos, políticas e estratégias do Programa;</li> <li>- Autorreflexão e revisão das ações e atividades desenvolvidas e a serem priorizadas;</li> <li>- Incerteza e instabilidade ao planejamento do Programa;</li> <li>- Valorização do caráter comunitário da universidade;</li> </ul>
Desenvolvimento Regional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliação de impactos e contribuições no desenvolvimento regional;</li> <li>- Possibilidade de atuação com maior ênfase a nível regional;</li> <li>- Valorização do caráter comunitário da universidade;</li> </ul>

**Fonte: Entrevistas (2021) e documentos (CAPES, 2021; 2019a; 2019b; 2020a; 2020c).**

Ademais, com essas considerações envolvendo as categorias que emergiram no processo de investigação, reitera-se que essa seção teve por objetivo analisar implicações do quesito impacto na sociedade a partir de experiências do PPGCS da UNOCHAPECÓ. Sobretudo, a partir das análises de documentos e das entrevistas foi possível analisar que a formulação do quesito impacto na sociedade trouxe diferentes implicações ao PPGCS.

No que se refere as implicações analisadas, pode-se evidenciar que o quesito trouxe a possibilidade do PPGCS ampliar sua inserção e atuação na comunidade, assim como relações e parcerias com esta. Ao mesmo tempo possibilitou retomar e

estimular ações e atividades voltadas ao espaço comunitário que haviam sido descontinuadas pela desvalorização na ficha anterior do modelo de avaliação da CAPES. Ademais, pelo fato do Programa se constituir em uma universidade de caráter comunitário que se estrutura sob uma perspectiva de comprometimento comunitário com um viés de inserção, diálogo e impacto na sociedade, a formulação do quesito impacto na sociedade trouxe ao Programa o reconhecimento e valorização de ações e atividades que já eram desenvolvidas.

Em termos de gestão, pode-se analisar que a formulação do quesito impacto na sociedade gerou novas implicações e demandas para a gestão do PPGCS. As implicações em geral trouxeram para a gestão do Programa a necessidade de revisar e replanejar planos, políticas, estratégicas e autorrefletir acerca das ações e atividades que deveriam ser estimuladas ou ampliadas para atender o quesito em sua completude. Ao mesmo tempo, constatou-se que a implementação da ficha de avaliação reformulada no decorrer do quadriênio em andamento desencadeou para a gestão do Programa, assim como para os demais Programas da UNOCHAPECÓ, uma condição de incerteza e instabilidade acerca de quais critérios seriam oficialmente avaliados. Além disso, observou-se que a formulação do quesito impacto na sociedade fortalece e valoriza o caráter comunitário presente na sociogênese e modelo de gestão da UNOCHAPECÓ, assim como do PPGCS, que se estruturam sob um viés de inserção, diálogo e impacto na sociedade.

Analisou-se também que as ações e atividades de impacto na sociedade desenvolvidas pelo PPGCS podem gerar benefícios e contribuições em diferentes contextos da sociedade, se desdobrando, conseqüentemente, em impactos e contribuições no desenvolvimento regional. Desse modo, a formulação do quesito impacto na sociedade se propondo a estimular e ampliar a inserção, o diálogo e impacto dos Programas na sociedade, juntamente com a relativização do item que possibilita aos Programas escolherem ter seu foco de atuação com maior ênfase a nível local, regional, nacional e/ou internacional, potencializa a ampliação de ações e atividades de impacto na sociedade que podem se desdobrar em impactos e contribuições nos processos de desenvolvimento, seja a nível local, regional, nacional e/ou internacional. Aliado a isso, pontua-se novamente que esse quesito vem ao encontro de valorizar o caráter comunitário da UNOCHAPECÓ, assim como do PPGCS, uma vez que essa Instituição e Programa já se constituem com um viés de contribuir no desenvolvimento do seu espaço de inserção.

Por fim, mesmo com as implicações trazidas com a formulação do quesito impacto na sociedade, pode-se analisar que a gestão do PPGCS, assim como da UNOCHAPECÓ, parece estar comprometida em planejar e desenvolver ações e atividades que persigam os critérios desse quesito presente na ficha atual do modelo de avaliação CAPES. Ao mesmo tempo, por conta da natureza comunitária da UNOCHAPECÓ, que já pré-dispõe uma perspectiva de comprometimento comunitário com um viés de inserção, diálogo e impacto na sociedade, o quesito se manifesta como oportuno à Instituição ampliar ainda mais sua possibilidade de se inserir e impactar em diferentes contextos da mesorregião de inserção, assim como nos processos de desenvolvimento regional.



## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação foi realizada com o objetivo central de analisar o quesito impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES e implicações em um Programa de pós-graduação de uma universidade comunitária. Para isso, foram definidos três objetivos específicos: Compreender o processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade no âmbito de avaliação da CAPES; Compreender a apropriação do quesito impacto na sociedade no contexto dos três Colégios que organizam as 49 áreas de avaliação da CAPES – ciências da vida; humanidades; ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar; E, analisar implicações do quesito impacto na sociedade a partir de experiências de um Programa de pós-graduação de uma universidade comunitária.

Em função da intensão de analisar o tema do impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES, a definição do *lócus* de investigação se deu a partir de três aspectos principais. Primeiro, definiu-se a intenção de investigar Programas da Mesorregião Oeste Catarinense em razão de ser o espaço de convivência do pesquisador. Na sequência, a escolha da UNOCHAPECÓ se deu por ser as universidades comunitárias as instituições responsáveis por interiorizar e consolidar a ES na Mesorregião Oeste Catarinense. Por fim, à escolha do PPGCS da UNOCHAPECÓ ocorreu por ser este o Programa com curso de doutorado e com maior indicativo de consolidação na Mesorregião.

As escolhas teóricas-metodológicas utilizadas no processo de construção da dissertação encontraram sustentação epistemológica na perspectiva decolonial. Essa perspectiva possibilitou abordar a realidade de investigação, que por si só se estrutura a partir das perspectivas hegemônicas do Norte, a partir de um olhar contra hegemônico e das sensibilidades de mundo do pesquisador, permitindo analisar, questionar e problematizar experiências e elementos observados na realidade de investigação e configurados sob um padrão moderno/colonial. Assim como, possibilitou empreender esforços na tentativa de identificar pistas e experiências marginalizadas e invisibilizadas que poderiam reexistir na realidade de investigação.

Por conta das escolhas teóricas-metodológicas, a abordagem qualitativa, através da pesquisa exploratória e documental, bem como entrevistas semiestruturadas, encaminharam a investigação. A pesquisa ocorreu através de buscas de documentos no site da CAPES, da UNOCHAPECÓ e do PPGCS, e as

entrevistas semiestruturadas com membros do Grupo de Trabalho responsáveis pelo aprimoramento da Ficha de Avaliação da CAPES, assim como com servidores/as da UNOCHAPECÓ e do PPGCS. Quanto à análise, utilizou-se da análise documental com a construção de categorias analíticas.

Sendo assim, ao buscar analisar o quesito impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES e identificar implicações a partir de experiências do PPGCS da UNOCHAPECÓ, a leitura e releitura constante dos documentos e das entrevistas, buscando encontrar significados em cada destaque, frase e palavras, ajudaram a compreender o processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito e a sua apropriação no contexto dos três Colégios que organizam as 49 áreas de avaliação da CAPES. Assim como, possibilitaram identificar a emergência de três categorias: (a) inserção social, (b) gestão, (c) desenvolvimento regional, que permitiram analisar implicações do quesito impacto na sociedade a partir das experiências do PPGCS da UNOCHAPECÓ.

Dessa maneira, analisou-se que no processo de construção das diretrizes orientadoras do quesito impacto na sociedade prevaleceu a concepção de avaliar o que de fato os Programas, através de suas ações e atividades, da sua atuação e funcionamento, estavam impactando, contribuindo e beneficiando à sociedade ao seu entorno. Para isso, os três itens de avaliação do quesito avaliam o impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza dos Programas, impactos econômicos, sociais, culturais, assim como as atividades de internacionalização, inserção e visibilidade dos Programas. Esses itens, além de preconizarem uma responsabilidade dos Programas com a formação de recursos humanos, produção de conhecimentos, ações e atividades que se desdobrem em impactos na sociedade, também se configuram com o viés de estimular e ampliar a inserção, compromissos e impactos dos Programas no seu espaço de atuação, seja a nível local, regional, nacional e/ou internacional.

Do mesmo modo, com o aprimoramento da ficha do modelo de avaliação da CAPES e com a formulação do quesito impacto na sociedade, cada um dos três Colégio que organizam as 49 áreas de avaliação da CAPES realizaram a adaptação da ficha de avaliação padrão de acordo com as especificidades de sua Área. Sobretudo, nesse processo de adaptação, cada Colégio e Área manteve os três quesitos centrais da ficha de avaliação – programa, formação e impacto na sociedade -, assim como os itens centrais de cada um desses três quesitos, realizando apenas

a adaptação e construção de indicadores, comentários e atribuição de pesos de valor para cada item de avaliação conforme as características e especificidades das Áreas e dos Programas. Assim, a adaptação de cada Colégio e Área se deu através da elaboração de indicadores, comentários e atribuições de pesos de valor que fossem pertinentes e adequados as suas especificidades individuais de avaliação.

Em termos de implicações do quesito impacto na sociedade a partir de experiências do PPGCS da UNOCHAPECÓ, analisou-se a possibilidade do Programa ampliar sua **inserção social** por meio da ampliação de sua atuação na comunidade, assim como de suas relações e parcerias com esta. Possibilitou também, retomar e estimular ações e atividades voltadas ao espaço comunitário que haviam sido descontinuadas. Ademais, pelo fato do Programa se constituir em uma universidade de caráter comunitário, que se estrutura sob uma perspectiva de comprometimento comunitário com um viés de inserção, diálogo e impacto na sociedade, a formulação do quesito trouxe ao Programa o reconhecimento e valorização de ações e atividades que já eram desenvolvidas.

Ao provocar mudanças no contexto de inserção e atuação do PPGCS, a formulação do quesito impacto na sociedade gerou novas implicações e demandas para a **gestão** do Programa. É através da gestão do PPGCS que é definido o perfil dos estudantes, missão, objetivos, contexto de inserção, bem como planejado e organizado as ações e atividades a serem desenvolvidas, tais como aquelas relacionadas ao quesito impacto na sociedade. Assim, com a formulação do quesito a gestão do Programa necessitou revisar e replanejar planos, políticas, estratégicas e autorrefletir acerca das ações e atividades que deveriam ser estimuladas ou ampliadas para atender o quesito em sua completude.

Foi também na gestão do PPGCS que a formulação e implementação da ficha de avaliação com os novos quesitos durante quadriênio em andamento implicou em uma condição de incerteza e instabilidade. Essa condição decorreu da imprecisão de saber quais critérios seriam oficialmente avaliados e permaneceriam nas próximas avaliações da CAPES. Ademais, o quesito impacto na sociedade pareceu fortalecer e valorizar o caráter comunitário presente na sociogênese e modelo de gestão da UNOCHAPECÓ, assim como do PPGCS, em especial pela sua configuração a partir de um viés de inserção, diálogo e impacto na sociedade.

Sobretudo, analisou-se que as ações e atividades potencializadas pelo quesito impacto na sociedade podem gerar benefícios e contribuições em diferentes

contextos da sociedade, se desdobrando, conseqüentemente, em implicações na perspectiva de **desenvolvimento regional**. Nesse sentido, ao propor estimular e ampliar a inserção, compromissos e impactos dos Programas no seu espaço de atuação, o quesito impacto na sociedade potencializa a ampliação de ações e atividades que podem se desdobrar em impactos e contribuições nos processos de desenvolvimento, seja a nível local, regional, nacional e/ou internacional. Aliado a isso, pontua-se que esse quesito vem ao encontro de valorizar o caráter comunitário da UNOCHAPECÓ e do PPGCS, visto que este caráter também reitera uma perspectiva de atuação com vistas ao desenvolvimento regional.

Sendo assim, mesmo com as implicações trazidas com a formulação do quesito impacto na sociedade, foi possível perceber que a gestão do PPGCS, assim como da UNOCHAPECÓ, parece estar comprometida em planejar e desenvolver ações e atividades que persigam práticas de impacto na sociedade do modelo de avaliação CAPES. Acrescenta-se também que, por conta da natureza comunitária da UNOCHAPECÓ, que já pré-dispõe uma perspectiva de comprometimento comunitário com um viés inserção, diálogos e impactos na sociedade, o quesito se manifesta como oportuno à Instituição ampliar ainda mais suas possibilidades de inserção e impacto em diferentes contextos da sociedade, assim como de contribuir nos processos de desenvolvimento regional.

Não obstante, reitera-se que a formulação do quesito impacto na sociedade ocorre dentro de um modelo de avaliação que se impõe como fiscalizador do saber e reproduzidor de relações configuradas em um padrão de poder moderno/colonial. Notadamente, esse âmbito de fiscalizador do saber resulta das heranças modernas/coloniais, que se mantém na sociedade contemporânea através dos elementos da colonialidade, e que instauraram um padrão de controle sobre o mundo e, nesse caso, sobre a atuação, funcionamento, ações, atividades e produção do conhecimento dos Programas como sinônimo de validação, objetividade e de prestígio, reproduzindo a visão euro-norte-centrada da modernidade/colonialidade. Dessa maneira, é intrinsecamente ligado a esse padrão do modelo de avaliação que se corporifica e materializa o quesito impacto na sociedade enquanto uma dimensão de avaliação que se impõe sobre a atuação dos Programas.

É sob essa mesma lógica que se observou também a presença de uma padronização e unificação dos quesitos, itens e indicadores do processo avaliativo. Essa padronização e unificação de práticas e conhecimentos pode indicar elementos

da colonialidade do saber se configurando no processo avaliativo, em específico, por sinalizarem uma perspectiva de homogeneizar os impactos na sociedade pelos Programas a partir de uma lógica maior e de um padrão único estabelecido pelo modelo de avaliação da CAPES.

Ressalta-se que essa lógica homogeneizadora pode gerar ausências de experiências de impacto na sociedade que poderiam emergir a partir das singularidades e especificidades sociais, culturais e políticas dos Programas, assim como de seus modos epistêmicos de pensar e produzir conhecimentos, os quais podem não se encaixar na lógica de avaliação estabelecida. Sob essa questão, argumenta-se que cada área de avaliação agrupa um número de Programas que, mesmo agrupando-se dentro de uma mesma área de avaliação correlata ao seu perfil, podem não encontrar nos quesitos, itens e indicadores da ficha de avaliação espaço para expressar suas experiências singulares de impacto na sociedade.

Por fim, cabe pontuar que o processo de investigação e construção dessa dissertação também se deu permeado por limitações típicas de processos investigativos. O *lócus* de pesquisa utilizado para análise é limitado, já que foi analisado implicações a partir de experiências de um único Programa e Universidade. Assim, torna-se claro a necessidade de realização de mais estudos que se voltem ao tema do impacto na sociedade da pós-graduação a partir do âmbito da ficha atual do modelo de avaliação da CAPES.

De todo modo, apesar das limitações quanto ao seu *lócus*, as considerações dessa dissertação contribuem para a reflexão de que o quesito impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES, mesmo que configurado dentro um âmbito fiscalizador do saber e reprodutor de relações configuradas em um padrão de poder moderno/colonial, parece se demonstrar oportuno para os Programas e universidades ampliarem sua abertura e intervenção social, assim como se integrarem mais efetivamente com seus espaços de inserção e atuação, ou seja, de gerarem impactos na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R. Academia e Fábrica de Sardinhas. **Organização & Sociedade**, [S.L.], v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistaoes/article/view/11155>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- ANDRADE, A. R. A universidade como organização complexa. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 7, n. 3, p. 15-28, jul./set. 2002. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/rn/article/view/559>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- BEGNINI, S.; ALMEIDA, L. E. D. F. Grau de desenvolvimento regional dos municípios da mesorregião oeste catarinense: caracterização e classificação. **Interações, Campo Grande**. p. 547-560, dez. 2016. Universidade Católica Dom Bosco. DOI: [http://dx.doi.org/10.20435/1984-042x-2016-v.17-n.4\(01\)](http://dx.doi.org/10.20435/1984-042x-2016-v.17-n.4(01)). Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/53>. Acesso em: 13 maio 2021.
- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2021.
- BERTOLIN, J. C. G.; DALMOLIN, B. M. As universidades comunitárias e a emergência de mercados na educação superior: entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S.L.], v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50018>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- BITTAR, M. O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das universidades comunitárias. **Avaliação**, Campinas, São Paulo. v. 6, n. 2, 2001. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1146>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 335 p. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista.
- BOWEN, G. A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 27-40, ago. 2009. Emerald. DOI: <http://dx.doi.org/10.3316/qrj0902027>. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/QRJ0902027/full/html>. Acesso em: 02 maio 2022.
- BRASIL. **Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm). Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.868, de 3 de setembro de 2019**. Altera as Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir disposições relativas às universidades comunitárias. Brasília: Secretaria-Geral, 2019. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2019/lei-13868-3-setembro-2019-789062-publicacaooriginal-158989-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 977/65**: Aprovado em 03 de dezembro de 1965. Brasília: MEC/CEF, 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CANTARAGIU, R. *et al.* The social impact of university entrepreneurship in Romania: is the institutional discourse replicated or adapted?. **Management & Marketing: Challenges for the Knowledge Society**, [S.L], v. 9, n. 4, p. 403-422, 2014. Disponível em: <http://www.managementmarketing.ro/pdf/articole/464.pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Plano nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. V. 1. Brasília: CAPES, 2010. 309 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Seis décadas de evolução da pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-graduação – RBPG**, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/revista-capes-60-anos-pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional**: relatório 2019. Brasília: CAPES, 2020a. 28 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Os planos nacionais de Pós-graduação (PNPG)**: uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Brasília: CAPES, 2020b. 48 p. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatrioTcnicoPNPGs.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Ficha de Avaliação**: relatório de grupo de trabalho. Brasília: CAPES, 2019a. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 29 maio 2020.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Ficha de Avaliação da Área Interdisciplinar**. Brasília: CAPES, 2020c. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA\\_AVA\\_INTERDISCIPLINAR\\_JUL\\_21.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_AVA_INTERDISCIPLINAR_JUL_21.pdf). Acesso em: 29 abril 2022.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **GT Impacto e Relevância Econômica e Social**: relatório final de atividades. Brasília: CAPES, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-impacto-e-relevancia-economica-e-social-pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Documento de Área: Área 45 Interdisciplinar**. Brasília: CAPES, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). **Plataforma Sucupira**. Coleta CAPES. Dados do envio. Coleta de informações 2020. UNOCHAPECÓ – PPGCS. Dados enviados do coleta. Proposta do Programa. 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/envioColeta/dadosFotoEnvioColeta.jsf>. Acesso em: 27 mar. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91. Disponível em: <https://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/14-castro-descolonizar%20la%20universidad.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2021.

CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. 132 p. Tradução de Elcio Fernandes.

DEMARCO, S. M.; MAIA, C. M. O programa de promoção da sustentabilidade de espaços sub-regionais: um estudo de caso sobre a mesorregião grande fronteira do mercosul. **Colóquio**: Revista do Desenvolvimento Regional, Taquara, v. 12, n. 1, p. 183-191, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/228>. Acesso em: 02 maio 2022.

DIAS, M. A. R. CRES 2018: ¿Una nueva reforma de Córdoba? Prioridad a la esperanza y a la utopía contra la opresión y el oscurantismo. *In*: SUASNÁBAR, C. *et al.* (coord.). **Balance y desafíos hacia la CRES 2018**. Caderno I - Aportes para pensar la universidad Latinoamericana. CRES, 2018. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC - CONADU, CLACSO, 2018. p. 29-48.



DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 55-70. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Dussel.rtf>. Acesso em: 27 maio 2021.

ESCOBAR, A. **La invención del desarrollo**. 2. ed. Popayán: Universidad del Cauca, 2014. 360 p.

FISCHER, A.; LÜCKMANN, L. C. **A mesorregião Oeste Catarinense**: análise comparativa de indicadores demográficos, econômicos e educacionais de santa catarina. Joaçaba: Editora Unoesc, 2020. 224 p. *E-book*. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/editora/livros-single/e-book-gratuito-a-mesorregiao-oeste-catarinense>. Acesso em: 02 dez. 2021.

FRANTZ, W. O processo de construção de um novo modelo de universidade: a universidade comunitária. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (Orgs.). **Modelos institucionais de educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

GARCÍA GUADILLA, C. Balance de la década de los '90 y reflexiones sobre las nuevas fuerzas de cambio en la educación superior. *In*: MOLLIS, M. (org.). **Las universidades en América Latina**: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 17-38.

GARCÍA GUADILLA, C. Pensamiento universitario latinoamericano: pensadores y forjadores visión general. *In*: GARCÍA GUADILLA, C. **Pensamiento universitario latinoamericano**: pensadores y forjadores. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, Bid & Co. Editor, 2008. p. 21-53.

GEOCAPES (Sistema de Informações Georreferenciadas CAPES). **Dados estatísticos**: Dados 2005-2019. Visão analítica. Brasília: DF, 2020. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GONZÁLEZ, G. *et al.* Evaluación de impacto académico y social en egresados universitarios. **Revista Complutense de Educación**, [S.L.], v. 30, n. 3, p. 695-712, jul. 2019. Universidad Complutense de Madrid (UCM). DOI: <http://dx.doi.org/10.5209/rced.57774>. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/57774>. Acesso em: 02 maio 2022.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século xvi. **Sociedade e Estado**, [S.L.], v. 31, n. 1, p. 25-49, abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69922016000100003>. Acesso em: 02 dez. 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **IBGE Cidades**. 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em: 29 maio 2021.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Portal Mapas IBGE**. 2017. Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#mapa221155>. Acesso em: 29 maio 2021.

LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. *In: A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4\\_Lander.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624092356/4_Lander.pdf). Acesso em: 31 jan. 2022.

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿conocimiento para quién? reflexiones sobre la universidad y la geopolítica. *Estudios Latinoamericanos*, [S.L.], v. 7, n. 12-13, p. 25-46, jan. 2000. Universidad Nacional Autónoma de México. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>. Disponível em: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/52369>. Acesso em: 28 maio 2021.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Quo vadis?: avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. *In: LEITE, D. et al. Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso; Instituto de Investigaciones Gino Germani, 2012. p. 15-98. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20120914120239/PoliticaddeEvaluacionUniversitaria.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

LIMA, J. F.; EBERHARDT, P. H. C. Mesorregião Grande Fronteira do Mercosul: perfil locacional do desenvolvimento regional. *Redes*, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 134-151, maio 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/1304>. Acesso em: 02 maio 2022.

LONDOÑO, J. V. E. *et al.* Evaluación auténtica del impacto social de procesos, proyectos y productos de investigación universitaria: un acercamiento desde los grupos de investigación. *Revista Lasallista de Investigación*, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 166-180, 2016. Corporación Universitaria Lasallista. DOI: <http://dx.doi.org/10.22507/rli.v13n1a14>. Disponível em: <http://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/992>. Acesso em: 02 maio 2022.

MACHADO, A. M. N. Universidades comunitarias: un modelo brasileño para interiorizar la educación superior. *Universidades*, n. 37, p. 37-48, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37311274004.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MAGALHÃES; A. M. A Identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*. Portugal, v. 7, n. 7, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/713>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MENDONÇA, A. W. P.C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. [S.L.], n.14, p. 131-150, maio/ago. 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjbNJRqbdKtLrFskfxLJ/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p.12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 27 maio 2021.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ciência: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. *In*: SANTOS, B. S. (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006. p. 667-707.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Cap. 1. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000. 269 p.

OCHOA MUÑOZ, K. El debate sobre las y los amerindios: entre el discurso de la bestialización, la feminización y la racialización. **El Cotidiano**, México, v. 184, p. 13-22, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32530724005.pdf>. Acesso em: 09 set. 2021.

PINTO, R. A. B. Universidade comunitária e avaliação institucional: o caso das universidades comunitárias gaúchas. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 1, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100010>. Acesso em: 31 jan. 2022.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **El desafío ambiental**. 2. ed. México: Pnuma, 2006. 153 p.

QUIJANO, A. A América Latina Sobreviverá? São Paulo em Perspectiva, [S.L], v. 7, n. 2, p. 60-66, abr./jun. 1993. Disponível em: [http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v07n02/v07n02\\_10.pdf](http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v07n02/v07n02_10.pdf). Acesso em: 15 maio 2021

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: CLACSO (ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 27 maio 2021.

QUIJANO, A. El fantasma del desarrollo en América Latina. **Revista del Cesla**, [S.L], v. 1, p. 38-55, 2000. Disponível em: <https://www.revistadelcesla.com/index.php/revistadelcesla/article/view/369>. Acesso em: 25 maio 2021.

RADIN, J. C.; CORAZZA, G. **Dicionário histórico-social do Oeste Catarinense**. Chapecó: Editora UFFS, 2018. 145 p. Disponível em:

<https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/editora-uffs/dicionario-historico-social-do-oste-catarinense>. Acesso em: 22 maio 2021.

RIBEIRO, R. M. C. Os desafios contemporâneos da gestão universitária: discursos politicamente construídos. *In*: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/ CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 4/7., 2014, Porto, Portugal. **Anais Eixo 2 - Gestão e avaliação da educação superior**. Porto, Portugal: Anpae, 2014. v. 6, p. 1-14. Disponível em: [https://anpae.org.br/IBERO\\_AMERICANO\\_IV/eixo2.html](https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/eixo2.html). Acesso em: 24 mar. 2022.

RUBIN-OLIVEIRA, M.; ALMEIDA, J. Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação CAPES. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S.L.], v. 8, n. 15, p. 37-57, 31 mar. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2011.v8.210>. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/210>. Acesso em: 02 maio 2022.

SANTOS, B. S. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 80, p. 11-43, 1 mar. 2008. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/691>. Acesso em: 10 set. 2021.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.L.], n. 27/28, p. 11-62, jun. 1989. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da\\_ideia\\_de\\_universidade\\_RC CS27-28.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Da_ideia_de_universidade_RC CS27-28.PDF). Acesso em: 02 maio 2022.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 21-72.

SANTOS, B. S. (org.). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SGANZERLA, C. *et al.* Aspectos socioeconômicos e culturais de benzedores que utilizam plantas medicinais em suas práticas populares de cura, no Município de Guatambu, Santa Catarina. **Research, Society And Development**, [S.L.], v. 10, n. 13, p. 1-12, 18 out. 2021. DOI: <Http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21538>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21538>. Acesso em: 03 jun. 2022.

SOARES, P. C. Contradições na pesquisa e pós-graduação no Brasil. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 32, n. 92, p. 289-313, 2017. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180020>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/qMXZLXBCVr5P99dFhQ9qfFR/?lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2021.

SOUSA, J. V. História da educação superior. *In*: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia brasileira de educação superior**. V. 02. Porto alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 42-95.

STAVENHAGEN, R. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. **Dialnet**, [S.L], v. 9, n. 1, p. 11-44, 1985. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7385586>. Acesso em: 13 maio 2021.

THIAGO, E. M. C. P. S.; ANDREOTTI, V. O. A avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil: características e contexto. *In*: FERREIRA, V. A. (org.). **Políticas e avaliação da pós-graduação stricto sensu: da inserção social local à internacionalização**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 103-130. Disponível em: <https://socialeducation.files.wordpress.com/2018/09/livro-polc3adticas-e-avaliac3a7c3a3o-da-pc3b3s-graduac3a7c3a3o-web.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

TREVISOL, J. V.; BASTIANI, S. C. O cinquentenário da educação superior no oeste de Santa Catarina. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-25, 28 nov. 2019. Universidade Estadual de Campinas. DOI: <http://dx.doi.org/10.20396/riesup.v6i0.8656167>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8656167>. Acesso em: 02 maio 2022.

TRINDADE, H. Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la independencia Brasil. *In*: García Guadilla, C. (org.). **Pensamiento universitario latinoamericano: Pensadores y forjadores de la universidad latinoamericana**. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, Bid & Co. Editor, 2008. p. 562-662.

TRINDADE, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. *In*: MOLLIS, M. (org.). **Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financiero**. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 160-180.

UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária da Região de Chapecó). **Plano de desenvolvimento institucional – PDI**. Chapecó, [s.n], 2019. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/pdi/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

VERHINE, R. E.; SOUZA, A. R. Compreendendo a crise recente na pós-graduação brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.L], v. 15, n. 55, p. 1-12, nov. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83788>. Acesso em: 15 mar. 2022.

VIEIRA, D. J. Evolução do ensino superior brasileiro em período recente: novas perspectivas para o desenvolvimento regional?. *In*: MONTEIRO NETO, A.; CASTRO, C. N.; BRANDÃO, C. A. (org.). **Desenvolvimento regional no Brasil: políticas, estratégias e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ipea, 2017. p. 277-306. Disponível em:

[https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2941](https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2941)  
2. Acesso em: 10 dez. 2020.

WALLERSTEIN, I. **Impensar las ciencias sociales**: límites de los paradigmas decimonónicos. 2. ed. México: Siglo XXI Editores, 1999. 309 p. Tradução de: Susana Guardado.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *In*: **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia**: la nación en el mundo andino. Quito: Academia de la Latinidad, 2006. p. 27-43.

WALSH, C. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes**: Revista de Ciencias Sociales, [S. L], v. 4, n. 2, p. 1-11, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742>. Acesso em: 20 mar. 2022.

WOOD JUNIOR, T. *et al.* Impacto social: estudo sobre programas brasileiros selecionados de pós-graduação em administração de empresas. **Revista de Administração Contemporânea**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 21-40, fev. 2016. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-7849rac20161842>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/958PRNDFbB7xYNKdRWhqwpN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 maio 2022.

ZAMBIASI, F.; RUBIN-OLIVEIRA, M. Expansão da educação euperior stricto sensu: a mesorregião oeste catarinense. *In*: SEMINÁRIO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, ESTADO E SOCIEDADE. 5., 2021, Taubaté. **Anais [...]** Taubaté: EdUnitau, 2021. p. 2738-2751. Disponível em: <https://editora.unitau.br/index.php/edunitau/catalog/book/44>. Acesso em: 02 maio 2022.

## **APÊNDICE A - Roteiros de Entrevista Semiestruturada**

**Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Coordenador/a do PPGCS**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Hora de início: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

Programa: \_\_\_\_\_

Coordenador/a: \_\_\_\_\_

Área de Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de Universidade: \_\_\_\_\_

Tempo de Coordenação: \_\_\_\_\_

**Bloco A - Impacto na Sociedade**

1. Impacto na sociedade é um tema presente no Programa? De que forma?
2. Como você percebe impactos na sociedade pelo Programa?
3. Como ocorre impactos na sociedade pelo Programa? Que implicações, projetos e ações você destaca?

**Bloco B – Inserção e Desenvolvimento Regional**

- 1 Como você percebe a inserção (local, regional, nacional e internacional) do Programa? Que projetos e ações você destaca?
- 2 Como você percebe contribuições do Programa no desenvolvimento regional? Como ocorrem essas contribuições? Quais projetos e ações você destaca?
- 3 Por fim, você gostaria de acrescentar mais alguma coisa com relação ao impacto na sociedade, a inserção e contribuição no desenvolvimento regional do seu Programa?



**Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Pró-reitor/a de Pós-Graduação,  
Pesquisa, Extensão e Inovação da UNOCHAPECÓ**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_ Hora de início: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_  
Pró-reitor/a entrevistado: \_\_\_\_\_  
Área de Formação: \_\_\_\_\_  
Universidade: \_\_\_\_\_  
Tempo de Universidade: \_\_\_\_\_  
Tempo de Pró-reitoria: \_\_\_\_\_

**Bloco A - Impacto na Sociedade**

1. Impacto na sociedade é um tema presente na Pró-reitoria? De que forma?
2. Como você percebe impactos na sociedade pelos Programas?
3. Como ocorre impactos na sociedade pelos Programas? Que implicações, projetos e ações você destaca?

**Bloco B – Inserção e Desenvolvimento Regional**

1. Inserção e interação entre os Programas e o desenvolvimento regional é um tema discutido na Pró-reitoria?
2. Como você percebe a inserção (local, regional, nacional e internacional) dos Programas?
3. Como você percebe contribuições dos Programas no desenvolvimento regional? Como ocorrem essas contribuições? Quais projetos/ações você destaca?
4. Por fim, você gostaria de acrescentar mais alguma coisa com relação ao impacto na sociedade, a inserção e contribuição no desenvolvimento regional pelos Programas?

## **Roteiro de Entrevista Semiestruturada – Membros do Grupo de Trabalho da Ficha de Avaliação da CAPES**

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Hora de início: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

Membro entrevistado: \_\_\_\_\_

Área de Formação: \_\_\_\_\_

Instituição: \_\_\_\_\_

### **Bloco A - Impacto na Sociedade**

1. Por que foi necessário a constituição de um Grupo de Trabalho para tratar da Ficha de Avaliação da CAPES?
2. Como foi o trabalho do Grupo de Trabalho?
3. Quais foram os pontos mais significativos das atividades do Grupo de Trabalho?
4. Como você compreende o quesito impacto na sociedade na avaliação dos Programas?
5. Como você percebe impactos na sociedade pelos Programas?

### **Bloco B – Inserção e Desenvolvimento Regional**

1. Inserção e interação entre os Programas e o desenvolvimento regional foi um tema discutido no Grupo de Trabalho?
2. Como você percebe a inserção (local, regional, nacional e internacional) dos Programas?
3. Como você percebe contribuições dos Programas no desenvolvimento regional?
4. Por fim, você gostaria de acrescentar mais alguma coisa com relação ao impacto na sociedade, a inserção e contribuição no desenvolvimento regional pelos Programas?

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)/ Termo de  
Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz (TCUISV)**

## **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)/ Termo de Consentimento de Uso de Imagem, Som e Voz (TCUISV)**

**Título da pesquisa:** Impacto na sociedade e implicações no desenvolvimento regional de Programas de pós-graduação *stricto sensu*: um estudo na Mesorregião Oeste Catarinense.

### **Pesquisadores:**

Dra. Marlize Rubin Oliveira (orientadora)  
Rod. PR 467 – Km 01 – Pato Branco – PR  
(46) 3225-2511 – E-mail: rubin@utfpr.edu.br

Fábio Zambiasi (mestrando)  
Rod. PR 467 – Km 01 – Pato Branco – PR  
(46) 3225-2511 – E-mail: fabiozambiasi@hotmail.com.br

### **Local de realização da pesquisa:**

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional (PPGDR) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Campus Pato Branco  
Rod. PR 467 – Km 01 – Pato Branco – PR. (46) 3225-2511  
<http://portal.utfpr.edu.br/cursos/mestrado-e-doutorado/ppgdr>

## **A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE**

### **1. Apresentação da pesquisa.**

Você está convidado a participar de uma pesquisa desenvolvida no PPGDR/UTFPR e que tem como foco o impacto na sociedade de Programas de Pós-graduação *stricto sensu*. O contexto da pesquisa compreende o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ).

### **2. Objetivos da pesquisa.**

Analisar o quesito impacto na sociedade do modelo de avaliação da CAPES e implicações em um Programa de Pós-graduação de uma universidade comunitária.

### **3. Participação na pesquisa.**

Ao participar deste estudo você será solicitado a participar de uma entrevista semiestruturada por videoconferência, sobre impacto na sociedade de Programas de Pós-graduação. As suas respostas serão por minha pessoa anotadas e, se for de seu consentimento, também gravadas em arquivo de áudio. O tempo estimado para a entrevista é de 30 a 40 minutos.

#### 4. Confidencialidade.

Os dados fornecidos serão utilizados apenas para as finalidades da pesquisa como parte do trabalho de dissertação e estarão protegidos pelo sigilo. Apenas eu e a pesquisadora orientadora teremos acesso, e em eventual divulgação de resultados não serão mencionados seu nome ou outros dados que possam identificá-lo.

#### 5. Riscos e Benefícios.

**5.1) Riscos:** Risco mínimo de constrangimento ou desconforto ao responder as perguntas. Caso ocorra constrangimento, desconforto, ansiedade ou mal estar que impeça a continuidade da coleta de dados, o participante poderá se ausentar ou deixar a entrevista sem qualquer ônus.

**5.2) Benefícios:** Não haverá benefício direto aos participantes. No entanto, os resultados obtidos poderão acrescentar aos estudos sobre o impacto na sociedade da Pós-graduação, o que poderá gerar benefícios para as universidades de forma geral e para a UNOCHAPECÓ de forma específica.

#### 6. Critérios de inclusão e exclusão.

**6.1) Inclusão:** Indivíduos de ambos os sexos coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da UNOCHAPECÓ, Pró-reitor de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação da UNOCHAPECÓ, Coordenador da Área de avaliação Interdisciplinar da CAPES, e também integrante do Grupo de Trabalho da Ficha de Avaliação da CAPES instituído em 2018.

**6.1) Exclusão:** Não se aplicam critérios de exclusão.

#### 7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo.

Você tem a liberdade de não participar e pode, ainda, caso concorde em participar, interromper sua participação em qualquer fase da pesquisa sem qualquer prejuízo. Você tem a liberdade de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização. Sempre que quiser, você poderá pedir mais informações sobre o estudo contatando os seguintes e-mails: rubin@utfpr.edu.br; fabiozambiasi@hotmail.com.br.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

(  ) quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio : \_\_\_\_\_)

(  ) não quero receber os resultados da pesquisa

## 8. Ressarcimento e indenização.

Embora sua participação no estudo não implique qualquer dispêndio financeiro ou material de sua parte, você será devidamente ressarcido de despesas comprovadamente feitas por si em função de sua participação no estudo, bem como indenizado por qualquer dano que, comprovadamente, tenha sofrido em função de sua participação, na forma da lei.

### B) CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

#### DO TCLE/TCUISV

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica. As gravações de voz ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: \_\_\_\_\_

Assinatura pesquisador (a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

(ou seu representante)

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Marlize Rubin Oliveira ou Fábio Zambiasi, via e-mail: rubin@utfpr.edu.br; fabiozambiasi@hotmail.com.br, ou telefone: (46) 3225-2511.

**ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

**Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado:**

Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR)

**Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **E-mail:** [coep@utfpr.edu.br](mailto:coep@utfpr.edu.br).