



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Tecnologia e Ciências

Escola Superior de Desenho Industrial

Patricia Borba Werner

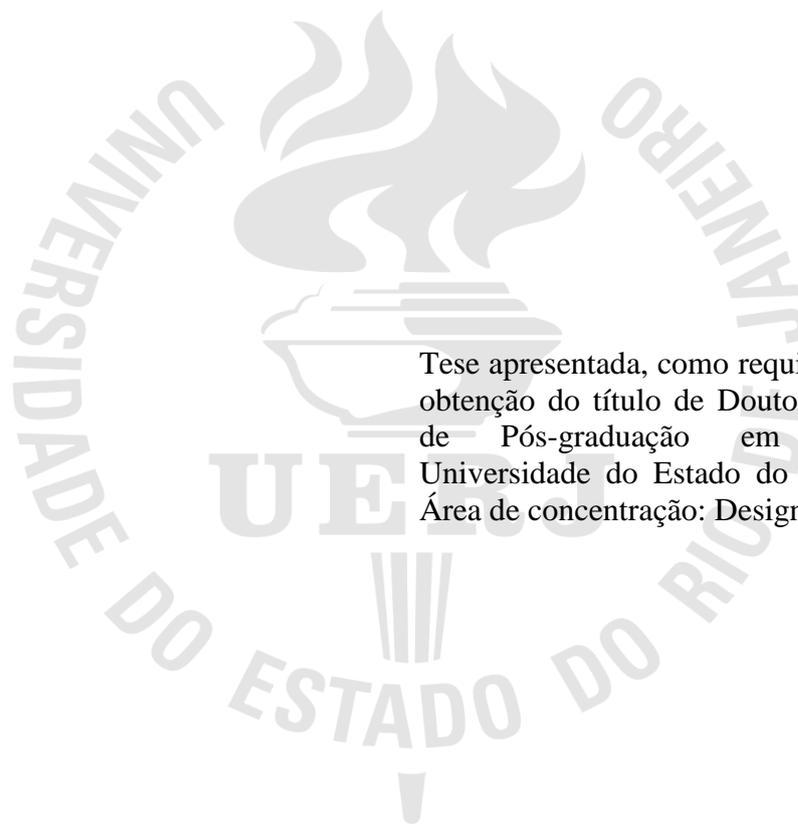
**Produção científica na pós-graduação *stricto sensu*
em design no Brasil**

Rio de Janeiro

2019

Patricia Borba Werner

**Produção científica na pós-graduação *stricto sensu*
em design no Brasil**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Design.

Orientador: Prof. Dr. Sydney Fernandes de Freitas

Coorientadora: Prof.^a Dra. Ligia Maria Sampaio de Medeiros

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CTC/G

W492 Werner, Patricia Borba.

Produção científica na pós-graduação *stricto sensu* em design no Brasil / Patricia Borba Werner. - 2019.

193 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Sydney Fernandes de Freitas.

Tese (Doutorado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Escola Superior de Desenho Industrial.

1. Pós-graduação em design – Brasil- Teses. 2. Produção científica– Design - Teses. 3. Pós-graduação – Pesquisa - Teses. 4. Brasil. Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Teses. I. Freitas, Sydney Fernandes de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Escola Superior de Desenho Industrial. III. Título.

CDU 378:7.05

Bibliotecária: Marianna Lopes Bezerra CRB7/6386

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Patricia Borba Werner

**Produção Científica na Pós-Graduação *Stricto Sensu*
em Design no Brasil:**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-graduação em Design, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Design.

Aprovada em 29 de março de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Sydney Fernandes de Freitas (Orientador)
Escola Superior de Desenho Industrial da UERJ

Prof.^a Dra. Lucy Carlinda da Rocha Niemeyer
Escola Superior de Desenho Industrial da UERJ

Prof. Dr. João Eduardo Chagas Sobral
Universidade da Região de Joinville, Univille

Prof. Dr. Eduardo Ariel de Souza Teixeira
Escola Superior de Propaganda e Marketing

Prof. Dr. André Soares Monat
Escola Superior de Desenho Industrial da UERJ

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Joaquim,
que nasceu durante a gestação desta tese
e me deu forças para pari-la.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador, Sydney Freitas, pela dedicação e paciência. Sempre disposto, recebe seus orientandos semanalmente em sua casa para o acompanhamento do trabalho e orientação atenta. Desde o início desta difícil empreitada que é o doutorado, proporcionou-me todo o apoio e suporte para a elaboração desta pesquisa. Obrigada pela parceria, pelos livros emprestados, pelas sessões de terapia, pelos ensinamentos sobre meditação, pelos incentivos motivacionais e por transmitir todo o seu conhecimento desde que iniciei a graduação em Design.

À atual diretora da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), ex-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Design da UERJ (PPDESDI) e coorientadora desta pesquisa, Ligia Medeiros, que me acolheu desde o primeiro dia em que ingressei no programa. Obrigada pela entrevista, pelas disciplinas ministradas, por me apresentar novos autores, pelo exemplo de seriedade e êxito em seu trabalho.

Aos membros desta banca tão especial. À Professora Doutora Lucy Niemeyer, ícone do campo do Design brasileiro, com conhecimentos riquíssimos sobre a Teoria do Campo, de Pierre Bourdieu. Ao Professor Doutor João Eduardo Sobral, da Univille, que coordenou a 13ª edição do P&D e, gentilmente, convidou-nos para ministrar uma palestra acerca do tema desta pesquisa. Ao Professor Doutor Eduardo Ariel, diretor acadêmico da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), pela contribuição e disponibilidade. Ao Professor Doutor André Monat, da UERJ, que ministrou importantes disciplinas no curso de doutorado do PPDESDI, auxiliando bastante na elaboração desta tese. Sempre muito atencioso e dedicado, também se disponibilizou a ser um dos entrevistados desta pesquisa. Obrigada a todos pelas contribuições, que, certamente, serão fundamentais para a continuidade do trabalho.

Agradeço à comunidade do IADE, por ter me recebido em 2018, para o doutoramento sanduíche, no formato Erasmus. Sobretudo à professora Emília Duarte, coordenadora da Unidade de Investigação em Design e Comunicação – UNIDCOM/IADE, que me orientou e com quem aprendi muito sobre o comportamento e estratégias de um programa de pós-graduação, acerca da pesquisa, produção científica e divulgação.

A todos os entrevistados, pela transmissão do conhecimento e por enriquecer qualitativamente esta pesquisa. Ao Professor Doutor João de Souza Leite, atual coordenador do PPDESDI, pela brilhante aula sobre o campo do Design. Aos Professores Doutores Ricardo Triska e Wilson Ribeiro dos Santos Júnior, o Caracol, coordenadores da área de

Arquitetura, Urbanismo e Design da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por emprestarem seus riquíssimos conhecimentos acerca da Avaliação da pós-graduação realizada por esta Fundação, junto ao Ministério da Educação brasileiro.

Agradeço imensamente à CAPES pelo formento a esta pesquisa e pela transparência dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira. À comunidade do PPDESDI, meu muito obrigada, a todos docentes, funcionários e discentes, em especial aos meus amigos esdianos, pelo apoio, pelo incentivo, pela amizade e relações científicas estabelecidas. Aos colegas da Fundação Getulio Vargas (FGV), sempre dispostos a ajudar com os dados estatísticos, as revisões e as transcrições. À minha equipe, que sustentou o trabalho de forma exemplar, nos últimos meses de confinamento, fundamentais para a finalização desta tese. Ao meu chefe e mentor profissional, Sidnei Gonzalez, primeiramente, pela compreensão, generosidade e confiança depositada em mim, além de os ensinamentos, as oportunidades de trabalho, sobretudo, por me proporcionar coordenar os Exames e Avaliações Educacionais, junto ao Inep, como Enem, Encceja e Saeb.

Por último, e mais importante, agradeço à minha família. Ao meu filho, Joaquim, pela alegria, energia, juventude e força de seguir adiante; ao meu marido, Bruno, pela parceria de vida, pelo incentivo, *coaching*, amor incondicional, pela compreensão, e por ser um pai excepcional; à minha avó, Alice, pelo carinho e apoio; à minha irmã Paula, por me alimentar com seus dotes culinários, pela psicologia de GIFs para manter a sanidade mental de uma doutoranda. Todo o meu amor e agradecimento aos meus pais: à minha mãe, Angela, doutora em Educação, pelo exemplo acadêmico-científico, pelo carinho e dedicação à família, principalmente como o neto Joaquim; e finalmente ao meu pai, o grande Procurador, advogado e engenheiro, Robertson, pela referência, pelo suporte e pela amizade, sempre.

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

Que ensino é esse que queremos consolidar,
se separarmos sua consolidação da pesquisa?

Anamaria de Moraes (1997)

RESUMO

WERNER, Patricia Borba. *Produção científica na pós-graduação stricto sensu em design no Brasil*. 2019. 193f. Tese (Doutorado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

O objetivo desta tese é apresentar o estado da arte da produção científica gerada pelos programas de pós-graduação stricto sensu em Design no Brasil, tendo como base a Avaliação Quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 2013 a 2016. Nesta pesquisa, entende-se “produção científica” por artigos publicados em periódicos, trabalhos em anais, livros, capítulos de livros, teses e dissertações. Para esta definição são considerados os critérios da CAPES, responsável pela avaliação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. O problema central que motiva a elaboração desta pesquisa é o isolamento observado entre esses programas, independentes, dispostos em forma de “arquipélago”. Isso tem resultado em fragmentação e “umbilicalismo” da produção científica, com baixa aplicabilidade das pesquisas e, por fim, dificuldade de internacionalização do campo científico do Design. Isso posto, define-se a hipótese desta pesquisa: a consolidação da produção científica em Design no Brasil depende das “relações científicas” internas e externas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do campo, sendo essas relações impulsionadas pelos coordenadores, pelos docentes, discentes e também egressos. Para a elaboração desta pesquisa, a metodologia foi dividida em três etapas complementares: levantamento bibliográfico, pesquisa documental e entrevistas. Com o intuito de contextualizar a pós-graduação como campo científico e estudar a variável independente da hipótese, utilizou-se como referência central a obra de Pierre Bourdieu, sobretudo em sua Teoria do Campo. Durante a pesquisa documental, realizou-se uma revisão sistemática de artigos dos anais das edições de 2014 e 2016 do 11º e 12º P&D Design. Em seguida, foram coletados, tabulados e analisados os dados da produção científica dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design na Plataforma Sucupira da CAPES, referentes à avaliação quadrienal (2013-2016). Nesta tese, apresenta-se os resultados da produção de teses e dissertações no período. Por fim, como parte da pesquisa de campo desta tese e com o objetivo de realizar uma análise qualitativa, optou-se por entrevistar coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design e coordenadores da CAPES para a área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design.

Palavras-chave: Produção científica. Pesquisa científica. Produção Científica em Design. Pesquisa em Design. Pós-graduação. Stricto sensu. Pós-graduação em Design. Avaliação. Quadrienal. Capes.

ABSTRACT

WERNER, Patricia Borba. *Scientific production in postgraduate programmes in design in Brazil*. 2019. 193f. Tese (Doutorado em Design) – Escola Superior de Desenho Industrial, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The purpose of this thesis is to present the state of the art in scientific literature produced by postgraduate programmes in Design in Brazil, on the basis of the four-year assessment by Brazil's postgraduate studies coordination office (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*, CAPES), from 2013 to 2016. In this study, “scientific production” is understood to be articles published in periodicals, studies in annals, books, book chapters, theses and dissertations. That definition considered the criteria of the CAPES, which is responsible for evaluating postgraduate programmes in Brazil. The central problem that this study was conducted to address is that these programmes are independent, isolated from one another and arranged in the form of an “archipelago”. This has resulted in scientific production that is fragmented and self-obsessed, in research with little applicability and, lastly, in difficulty in internationalising Design as a scientific field. That said, the study hypothesis was specified as: establishing scientific production in Design in Brazil depends on “scientific relations” internal and external to the postgraduate programmes in this field and driven by the coordinators, faculty, students and alumni. The methodology for conducting this study was divided into three complementary stages: a literature survey, documentary research and interviews. In order to contextualise postgraduate studies as a scientific field and study the independent variable of the hypothesis, the central reference used was the work of Pierre Bourdieu, particularly his Field Theory. During the documentary research, a systematic review was made of articles in the proceedings of the 2014 and 2016 11th and 12th P&D Design congresses. Then, data on scientific production by postgraduate programmes in Design, relating to the 2013-2016 four-year evaluation and stored on the CAPES Sucupira Platform, were collected, tabulated and analysed. This thesis presents the results in terms of production of theses and dissertations during the study period. Lastly, as part of the field research for this thesis and for purposes of qualitative analysis, it was decided to interview coordinators of postgraduate programmes in Design and the coordinators for the CAPES Architecture, Urbanism and Design assessment area.

Keywords: Scientific production. Scientific research. Scientific production in Design. Research in Design. Postgraduate studies. Postgraduate in Design. Assessment. Quadriennial. Capes.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-------------|---|-----|
| Figura 1 – | Relações de indissociabilidade..... | 19 |
| Figura 2 – | O campo científico..... | 26 |
| Figura 3 – | A produção científica mundial..... | 42 |
| Figura 4 – | Ranking da produção científica no mundo (1993–2013)..... | 45 |
| Figura 5 – | A divisão do sistema de educação brasileiro..... | 49 |
| Figura 6 – | Capacidade de vagas em cursos de mestrado e doutorado; estimativa para início de 1975; distribuição percentual por dependência administrativa..... | 62 |
| Figura 7 – | A evolução do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG)..... | 63 |
| Figura 8 – | A estrutura organizacional do MEC..... | 67 |
| Figura 9 – | Sistema de Avaliação da Pós-Graduação..... | 77 |
| Figura 10 – | Colégio de Humanidades da CAPES: grandes áreas e áreas de avaliação..... | 93 |
| Figura 11 – | Página Inicial da Plataforma Sucupira da CAPES..... | 109 |
| Figura 12 – | Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES..... | 109 |
| Figura 13 – | Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES da área de Arquitetura, Urbanismo e Design..... | 110 |
| Figura 14 – | Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES da subárea Design..... | 110 |
| Figura 15 – | Página do Programa da UNESP/BA..... | 111 |
| Figura 16 – | Coleta Capes..... | 113 |
| Figura 17 – | Trabalhos de Conclusão por programa (teses e dissertações)..... | 114 |
| Figura 18 – | Produções Intelectuais por programa..... | 115 |
| Figura 19 – | Mapa do Brasil com os Programas e cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> por região..... | 130 |
| Figura 20 – | Mapa do Brasil com os Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> por nota, datado de 2017, antes do resultado da Avaliação Quadrienal 2013 2016..... | 132 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Gráfico 1 – | Percentual de Programas por região | 124 |
| Gráfico 2 – | Número de programas por subárea..... | 125 |
| Gráfico 3 – | Número de programas de Arquitetura e Urbanismo por tipo..... | 126 |
| Gráfico 4 – | Número de programas de Design por tipo..... | 126 |
| Gráfico 5 – | Comparação entre as duas subáreas por tipo de programa..... | 126 |
| Gráfico 6 – | Comparação entre a área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design com a média geral dos programas e cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> do Brasil..... | 127 |
| Gráfico 7 – | Percentual de Programas de Design por região..... | 131 |
| Gráfico 8 – | Produção de Teses e Dissertações dos 10 programas ME/DO (2013-2016)..... | 135 |
| Gráfico 9 – | Produção de Teses dos 10 programas ME/DO (2013-2016)..... | 135 |
| Gráfico 10– | Produção de Dissertações dos 10 programas ME/DO (2013-2016) | 135 |
| Gráfico 11– | Produção de Teses dos 10 programas ME/DO (2013-2016) por estado. | 136 |
| Gráfico 12– | Produção de Dissertações dos 10 programas ME/DO (2013-2016) por estado..... | 137 |
| Gráfico 13– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da PUC-RIO (2013-2016)..... | 138 |
| Gráfico 14– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da UAM (2013-2016)..... | 138 |
| Gráfico 15– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da UEMG (2013-2016)..... | 139 |
| Gráfico 16– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da UERJ (2013-2016)..... | 140 |
| Gráfico 17– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da UNISINOS (2013-2016)..... | 140 |
| Gráfico 18– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da UNESP/BAU (2013-2016)..... | 141 |
| Gráfico 19– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da UFPE (2013-2016)..... | 142 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Gráfico 20– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da UFSC (2013-2016)..... | 143 |
| Gráfico 21– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da UFPR (2013-2016)..... | 143 |
| Gráfico 22– | Produção de Teses e Dissertações do Programa ME/DO em Design da UFRGS (2013-2016)..... | 144 |
| Gráfico 23– | Publicações Científicas em Design (2013-2016)..... | 145 |
| Gráfico 24– | Publicações Científicas em Design (2013-2016), por categoria..... | 146 |
| Gráfico 25– | Publicações Científicas em Design (2013-2016), por programa..... | 147 |
| Gráfico 26– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da PUC-Rio (2013-2016)..... | 147 |
| Gráfico 27– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UAM (2013-2016)..... | 148 |
| Gráfico 28– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UEMG (2013-2016)..... | 148 |
| Gráfico 29– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UERJ (2013-2016)..... | 149 |
| Gráfico 30– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UFPE (2013-2016)..... | 149 |
| Gráfico 31– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UFPR (2013-2016)..... | 150 |
| Gráfico 32– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UFRGS (2013-2016)..... | 150 |
| Gráfico 33– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UFSC (2013-2016)..... | 151 |
| Gráfico 34– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UNESP/BAU (2013-2016)..... | 151 |
| Gráfico 35– | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UNISINOS (2013- | 152 |
| Gráfico 36– | 2016)..... | 153 |
| Gráfico 37– | Trabalhos em Anais (2013-2016), por programa..... | 153 |
| Gráfico 38– | Artigos em Periódicos (2013-2016), por programa..... | 153 |
| | Livros e Capítulos de livros (2013-2016), por programa..... | |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Gráfico 39– | Publicações Científicas em Design (2013-2016) total, por programa, em ordem decrescente de produção..... | 154 |
|-------------|---|-----|

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabela 1 – | Programas e cursos de pós-graduação stricto sensu por área de avaliação... | 121 |
| Tabela 2 – | Programas e cursos de pós-graduação stricto sensu por nota..... | 123 |
| Tabela 3 – | Programas e cursos de pós-graduação stricto sensu por região..... | 123 |
| Tabela 4 – | Programas e cursos de pós-graduação stricto sensu de Arquitetura, Urbanismo e Design por subárea..... | 125 |
| Tabela 5 - | Programas e cursos de pós-graduação stricto sensu em Design por IES e estado (2019)..... | 128 |
| Tabela 6 – | Programas e cursos de pós-graduação stricto sensu em Design por IES e estado (2016) | 129 |
| Tabela 7 – | Programas e cursos de pós-graduação stricto sensu em Design por IES e estado (abril de 2017) | 129 |
| Tabela 8 – | Notas por tipo de programa de pós-graduação stricto sensu em Design, datada de 2017, antes do resultado da Avaliação Quadrienal 2013-2016 ... | 133 |
| Tabela 9 – | Definição da amostra da pesquisa..... | 134 |
| Tabela 10 – | Produção de Teses e Dissertações dos 10 programas ME/DO por ano (2013-2016)..... | 136 |
| Tabela 11 – | Dados quantitativos dos trabalhos de conclusão de curso por programas de 2013 a | 144 |
| Tabela 12 – | 2016..... | 146 |
| Tabela 13 – | Publicações Científicas Total Brasil x Design (2013-2016)..... | |
| | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da | 148 |
| Tabela 14 – | PUC-Rio (2013-2016)..... | |
| | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da | 148 |
| Tabela 15 – | UAM (2013-2016)..... | |
| | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da | 149 |
| Tabela 16 – | UEMG (2013-2016)..... | |
| | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da | 149 |
| Tabela 17 – | UERJ (2013-2016)..... | |
| | Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da | 150 |
| | UFPE (2013-2016)..... | |

| | |
|---|-----|
| Tabela 18 – Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UFPR (2013-2016)..... | 150 |
| Tabela 19 – Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UFRGS (2013-2016)..... | 151 |
| Tabela 20 – Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UFSC (2013-2016)..... | 151 |
| Tabela 21 – Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UNESP/BAU (2013-2016)..... | 152 |
| Tabela 22 – Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UNISINOS (2013-2016)..... | 152 |
| Tabela 23 – Notas por tipo de programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Design, datada de 2017, antes do resultado da Avaliação Quadrienal 2013-2016..... | 155 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|--|
| AUD – | Arquitetura, Urbanismo e Design |
| CAPES – | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CNE – | Conselho Nacional de Educação |
| CNPq – | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| DINTER – | Doutorado Interinstitucional |
| DO – | Doutorado Acadêmico |
| DP – | Doutorado Profissional |
| DSc – | <i>Doctor of Science</i> |
| EAESP/FGV – | Escola de Administração de São Paulo, da Fundação Getulio Vargas |
| ESDI/UERJ – | Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| IES – | Instituições de Ensino Superior |
| LDB – | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MBA – | <i>Master of Business Administration</i> |
| ME – | Mestrado Acadêmico |
| MEC – | Ministério da Educação |
| ME/DO – | Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico |
| MINTER – | Mestrado Interinstitucional |
| MP – | Mestrado Profissional |
| MP/DP – | Mestrado Profissional e Doutorado Profissional |
| PhD – | <i>Philosophiae Doctor</i> |
| PNE – | Plano Nacional da Educação |
| PNPG – | Plano Nacional de Pós-Graduação |
| PPDESDI – | Programa de Pós-graduação em Design da Escola Superior de Desenho Industrial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| PPGs – | Programas de Pós-graduação |
| PUC-Rio – | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| P&D – | Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design |
| SNPG – | Sistema Nacional de Pós-Graduação |
| USP – | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | | |
|---------|---|----|
| | INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 | PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA | 16 |
| 1.1 | Ciência | 18 |
| 1.2 | Campo Científico | 20 |
| 1.3 | Pós-graduação | 26 |
| 1.3.1 | <u>Lato Sensu</u> | 27 |
| 1.3.1.1 | Especialização | 27 |
| 1.3.1.2 | Master of Business Administration (MBA) | 27 |
| 1.3.2 | <u>Stricto Sensu</u> | 28 |
| 1.3.2.1 | Mestrado Profissional | 29 |
| 1.3.2.2 | Mestrado Acadêmico | 31 |
| 1.3.2.3 | Doutorado Acadêmico..... | 32 |
| 1.3.2.4 | Doutorado Profissional..... | 33 |
| 1.3.2.5 | Minter e Dinter..... | 34 |
| 1.3.3 | <u>Docência (Habitus Pedagógico)</u> | 35 |
| 1.3.4 | <u>Desenvolvimento Socioeconômico</u> | 36 |
| 1.3.5 | <u>Universidades</u> | 37 |
| 1.4 | Pesquisa Científica | 39 |
| 1.4.1 | <u>Pesquisa e Produção Científica (Habitus Científico)</u> | 40 |
| 1.5 | Produção Científica | 41 |
| 1.5.1 | <u>Produção Científica na Pós-Graduação</u> | 46 |
| 2 | PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS, FOMENTO E AVALIAÇÃO | 48 |
| 2.1 | Políticas Públicas Educacionais | 50 |
| 2.1.1 | <u>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)</u> | 50 |
| 2.1.1.1 | A Nova LDB..... | 50 |
| 2.1.2 | <u>Plano Nacional de Educação (PNE)</u> | 52 |
| 2.1.3 | <u>Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG)</u> | 55 |
| 2.2 | A Pós-Graduação no Brasil | 58 |
| 2.2.1 | <u>História da Pós-Graduação Brasileira</u> | 58 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 2.2.2 | <u>Instituições Brasileiras Ligadas à Pesquisa e Pós-Graduação</u> | 66 |
| 2.2.2.1 | Ministério da Educação (MEC)..... | 66 |
| 2.2.2.2 | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)..... | 73 |
| 2.3 | CAPES: Fomento e Avaliação da Pós-Graduação Brasileira | 74 |
| 2.3.1 | <u>História da CAPES</u> | 74 |
| 2.3.2 | <u>Fomento à Pesquisa e à Pós-Graduação</u> | 76 |
| 2.3.2.1 | Bolsas de Pesquisa e Pós-Graduação..... | 77 |
| 2.3.2.2 | Ciência sem Fronteiras..... | 77 |
| 2.3.3 | <u>Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação</u> | 79 |
| 2.3.3.1 | Plataforma Sucupira..... | 80 |
| 2.3.3.2 | Qualis Periódicos..... | 81 |
| 3 | PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU, PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN NO BRASIL | 83 |
| 3.1 | O Campo Científico do Design | 83 |
| 3.1.1 | <u>História da Pós-Graduação Stricto Sensu em Design no Brasil</u> | 84 |
| 3.1.2 | <u>Design, Interdisciplinaridade e Legitimação do Campo</u> | 87 |
| 3.1.2.1 | Design, Ciência e Tecnologia..... | 90 |
| 3.1.3 | <u>Habitus Científico e Pedagógico no Campo do Design</u> | 94 |
| 3.1.3.1 | Pesquisa em Design..... | 94 |
| 3.1.3.2 | Docência em Design..... | 95 |
| 3.1.3.3 | Produção Científica em Design..... | 96 |
| 3.2 | Produção Científica na Pós-Graduação Stricto Sensu em Design no Brasil | 97 |
| 3.2.1 | <u>Eventos Científicos em Design</u> | 97 |
| 3.2.1.1 | Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (P&D Design)..... | 97 |
| 3.2.1.2 | Principais Congressos e Simpósios em Design | 99 |
| 3.2.2 | <u>Periódicos em Design</u> | 100 |
| 3.2.2.1 | Qualis em Design..... | 100 |
| 3.2.2.2 | Periódicos recomendados pelo P&D..... | 102 |
| 3.2.2.3 | Estudos em Design..... | 104 |
| 4 | MÉTODOS E TÉCNICAS | 106 |
| 4.1 | Levantamento Bibliográfico | 109 |

| | | |
|---------|---|-----|
| 4.2 | Pesquisa Documental | 109 |
| 4.2.1 | <u>Revisão Sistemática</u> | 110 |
| 4.2.2 | <u>Plataforma Sucupira</u> | 111 |
| 4.3 | Entrevistas | 118 |
| 4.3.1 | <u>O processo das entrevistas</u> | 118 |
| 4.3.2 | <u>A organização das informações</u> | 120 |
| 4.3.3 | <u>Análise das entrevistas</u> | 120 |
| 4.3.4 | <u>A pauta</u> | 120 |
| 5 | RESULTADOS E ANÁLISES | 115 |
| 5.1 | Levantamento Bibliográfico | 122 |
| 5.2 | Pesquisa Documental | 122 |
| 5.2.1 | <u>Revisão Sistemática</u> | 122 |
| 5.2.2 | <u>Plataforma Sucupira</u> | 123 |
| 5.2.2.1 | Dados Quantitativos dos Programas e Cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu reconhecidos e recomendados pela CAPES no Brasil..... | 123 |
| 5.2.2.2 | Dados Quantitativos da Área de Avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design. | 127 |
| 5.2.2.3 | Dados Quantitativos da Subárea Design..... | 131 |
| 5.2.2.4 | Produção Científica Gerada Pelos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Design..... | 137 |
| 5.3 | Entrevistas | 161 |
| 5.3.1 | <u>Análise das Respostas</u> | 156 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 179 |
| | REFERÊNCIAS | 181 |

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar o estado da arte da produção científica gerada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil, tendo como base a Avaliação Quadrienal 2017 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao período de 2013 a 2016. Nesta pesquisa, entende-se “produção científica” como artigos¹ publicados em artigos periódicos; trabalhos em anais; livros e capítulos de livros; artigos em jornal ou revista; teses e dissertações. Para essa definição, são considerados os critérios estabelecidos pela CAPES, fundação ligada ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela avaliação e pelo fomento da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, que compreende os cursos de mestrado e doutorado nas modalidades profissional e acadêmico. Esses cursos pertencem a Programas de Pós-graduação (PPGs), que estão ligados a Instituições de Ensino Superior (IES).

De acordo com o resultado da Avaliação Quadrienal 2017, a CAPES possui 49 áreas de avaliação, agregadas por critério de afinidade, em três colégios e nove grandes áreas. No total, são 4.564 programas de pós-graduação *stricto sensu*, categorizados nas modalidades ME (Mestrado Acadêmico), DO (Doutorado Acadêmico) MP (Mestrado Profissional), DP (Doutorado Profissional), ME/DO (Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico) e MP/DP (Mestrado Profissional e Doutorado Profissional). No capítulo 2 desta tese, essas classificações serão apresentadas com detalhes. Os programas de Design encontram-se vinculados à área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design (AUD), integrada à grande área de Ciências Sociais Aplicadas, que, por sua vez, faz parte do colégio de Humanidades. Dos 69 programas de AUD, 25 correspondem à subárea Desenho Industrial ou Design. Todos esses dados foram obtidos pela Plataforma Sucupira da CAPES.

A área de Arquitetura, Urbanismo e Design possui 100 cursos no total, sendo 51 de Mestrado Acadêmico, 31 de Doutorado e 18 de Mestrado Profissional. Não há ainda nenhum curso de Doutorado Profissional, reconhecido pela Capes, nesta área.

O problema central que motiva a proposição desta pesquisa é o isolamento observado entre os 25 programas da área de Design, independentes, dispostos em forma de

¹ Considera-se artigo como um registro público (ABNT; NBR 6022, 2003, p.2).

“arquipélago”². Isso tem resultado em problemas secundários como o umbilicalismo³ da produção científica dentro dos programas, a falta de “solidariedade” e cooperação sistemática entre os mesmos, distanciamento entre academia e economia real (indústria/empresa). Além da baixa aplicabilidade das pesquisas, fragmentação e fatiamento dos artigos, produtivismo, quantitativismo e, por fim, dificuldade de integração do campo científico do Design. Isso posto, define-se a hipótese desta pesquisa: a consolidação da produção científica em Design no Brasil depende das “relações científicas” internas e externas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área, sendo essas relações impulsionadas pelos coordenadores, docentes, discentes e egressos/ex-alunos, ou seja, os agentes do campo.

Para a elaboração desta pesquisa, a metodologia foi dividida em três etapas complementares: levantamento bibliográfico, pesquisa documental e entrevistas. Primeiramente, fez-se uma revisão da literatura sobre o tema, a fim de construir fundamentação teórica para a produção dos textos. Ao longo da tese, com o intuito de contextualizar a pós-graduação como campo científico e estudar a variável independente da hipótese – “relações científicas” internas e externas entre os programas –, utilizou-se como referência central a obra do sociólogo Pierre Bourdieu, sobretudo em sua Teoria do Campo, que será apresentada no capítulo 1 (“Pós-Graduação, Pesquisa e Produção Científica”).

No capítulo 2 (“A Pós-Graduação no Brasil: Políticas Públicas, Fomento e Avaliação”), será abordada a pós-graduação no Brasil, o contexto histórico da Educação Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/96), o Plano Nacional da Educação (PNE), bem como as políticas públicas voltadas para a pós-graduação, como o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Neste capítulo, também será discutido o papel das instituições de fomento à pesquisa e produção do conhecimento científico, com destaque para a CAPES, responsável pela avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

O campo do Design, por sua vez, será introduzido no capítulo 3 (“Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Pesquisa e Produção Científica em Design no Brasil”), no qual será apresentada a história da pós-graduação *stricto sensu* em Design desde a criação do primeiro curso de mestrado acadêmico, em 1994. As definições e instâncias de legitimação do campo serão

² Arquipélago é um conjunto de ilhas próximos uns dos outros (FERREIRA, 1986), mas separados pelo oceano. Ou seja, o termo pode ser utilizado como metáfora para elementos que são relativamente próximos, mas não necessariamente se consideram unidos.

³ Relativo a umbigo (MICHAELIS, 2019). Expressão utilizada pela Professora Doutora Ligia Maria Sampaio de Medeiros, durante entrevista para esta pesquisa, quando comentava sobre os Programas de Pós-graduação em Design, com relação à hipótese desta tese.

abordadas, a fim de se entender a vocação interdisciplinar do Design. Ao longo dos 25 anos de existência do campo científico do Design, os conceitos de Pesquisa em Design também serão comentados. Com relação à produção científica na área, serão reunidos os principais congressos e periódicos, nos quais são publicados os artigos científicos em Design.

A pesquisa documental iniciou-se com uma revisão sistemática de artigos dos anais do principal evento científico da área, o Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (P&D Design), com base na 11ª e 12ª edições, de 2014 e 2016, respectivamente, que correspondem aos anos do quadriênio da avaliação mais recente da CAPES. Foram definidas sete palavras-chave para a busca sistemática dos artigos. Posteriormente, os artigos relacionados ao tema desta pesquisa foram selecionados para leitura e análise. As referências bibliográficas encontradas auxiliaram na elaboração do capítulo 3.

Em seguida, partiu-se para a coleta e tabulação dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES, referentes aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design. No primeiro contato com a plataforma, foram coletados os dados gerais quantitativos por áreas de avaliação e de conhecimento, fundamentais para traçar um panorama inicial do número total de programas pós-graduação e dos cursos da subárea, por tipo e região, contabilizando, em 2019, 25 programas, 17 cursos de mestrado acadêmico, oito de mestrado profissional e 12 de doutorado em Design no Brasil. Em um segundo momento, foram reunidos os dados de 2013 a 2016 (quadriênio de avaliação da CAPES) referentes à produção científica de cada um dos programas que apresentam curso de doutorado acadêmico, requisito para definição da amostra. De acordo com o conceito de “produção científica” para esta pesquisa e a partir dos quesitos de avaliação da CAPES que constam no Documento de Área de “Arquitetura, Urbanismo e Design”, referente ao ano de 2016, foram selecionados os seguintes itens para a análise: artigos publicados em periódicos; trabalhos em anais; livros e capítulos de livros; artigos em jornal ou revista; teses e dissertações. Análises quantitativas e qualitativas dos dados da plataforma foram realizadas, utilizando a matemática aplicada e métodos estatísticos, com o objetivo de mapear a produção científica recente em Design no Brasil.

Por fim, como parte da pesquisa de campo desta tese e com o objetivo de realizar uma análise qualitativa, a terceira etapa metodológica contou com a realização de entrevistas com coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design e coordenadores da CAPES para a área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design.

Os métodos e técnicas completos estão presentes no capítulo 4 desta tese. Os resultados das análises quantitativas e qualitativas das metodologias propostas são

apresentados no capítulo 5, seguido das conclusões, considerações finais, legado do trabalho, propostas de desdobramentos da pesquisa, cenários futuros e projeções para o campo.

1 PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Neste capítulo, são abordadas as definições, os conceitos e a classificação de “pós-graduação”. O objetivo é contextualizar a pós-graduação no campo da ciência e entender sua relação com a pesquisa e a produção científica. Para isso, utilizam-se como base os estudos de Pierre Bourdieu⁴ sobre a Teoria do Campo. O mundo social, segundo o autor, deve ser compreendido à luz de quatro conceitos fundamentais: campo, *habitus*, capital e poder simbólico. Esses conceitos serão apresentados ao longo do texto e ajudarão a compreender as “relações científicas” entre os elementos do campo.

No Brasil, “(...) a concepção de pós-graduação está definitivamente integrada à ideia de pesquisa desde o seu surgimento, sendo a pós-graduação responsável pela maior parte da produção científica brasileira e pelo seu crescimento qualitativo e quantitativo (...)” (DANTAS, 2004, p.161) nos últimos 50 anos. No capítulo 2 desta pesquisa, daremos enfoque à pós-graduação brasileira, que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Nova LDB), é classificada em *stricto sensu* e *lato sensu*. Fazem parte da modalidade *stricto sensu* os cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. Já os cursos de especialização, aperfeiçoamento e *Master of Business Administration* (MBA) integram a modalidade *lato sensu*.

Os títulos de pós-graduação *stricto sensu* podem representar um grande diferencial para a integração ensino/pesquisa⁵ (FREITAS, 1999). Segundo Paulo Freire (1998), “não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Nesse sentido, a pós-graduação gera aprimoramento profissional na carreira acadêmica e na formação de professores/pesquisadores e é importante no processo de capacitação de docentes e discentes, assim como na melhoria da qualidade do ensino/pesquisa nos diversos campos do saber.

É importante lembrar que a universidade brasileira se assenta no tripé formado por ensino, pesquisa e extensão, sendo a articulação entre essas três funções o princípio fundamental de suas atividades. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe sobre

⁴ Pierre Bourdieu (1930 – 2002) foi um filósofo e sociólogo francês, que dedicou parte significativa de seus mais de 40 anos de vida acadêmica para os estudos no campo da educação, tendo exercido influência em gerações de intelectuais de diversas áreas. No campo do design, os doutores Lucy Niemeyer e André Villas-Boas são referências no estudo da obra do autor.

⁵ Segundo FREITAS (1999), ao se expressar ‘ensino/pesquisa’, e não ‘ensino e pesquisa’, como normalmente é encontrada na maioria dos livros, objetiva-se ressaltar o caráter de indissociabilidade entre os dois termos, assim como colocá-los em posição de crítica à dicotomia comumente encontrada entre eles. Logo, a expressão ‘ensino/pesquisa’ será utilizada ao longo deste trabalho.

a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, definindo-a como um princípio a ser obedecido pelas universidades. No entanto, esse princípio, frequentemente reafirmado nos discursos e nas políticas acadêmicas, expressa um desafio ainda distante de uma prática real. De acordo com Silva (2004), as relações entre ensino, pesquisa e extensão na universidade refletem as tensões e os conflitos que marcam o seu percurso histórico em torno da definição do seu papel na sociedade. Na busca pela articulação dessas três funções, ora acentua-se a associação ensino/extensão, com uma formação desconectada da pesquisa e marcada, frequentemente, pela transmissão rotinizada do saber, ora a ênfase se dá na integração ensino/pesquisa, muitas vezes de forma desconectada das demandas da sociedade.

A extensão, o terceiro elemento do tripé universitário, surgiu como resposta às críticas e pressões sofridas pela universidade por parte de diferentes setores e demandas sociais, relacionadas ao seu isolamento e distanciamento. Expressando a importância da aproximação entre a universidade e a sociedade, a extensão não pode ser vista, entretanto, como um elemento isolado e único responsável por essa conexão. É através da articulação entre as três funções que a produção de conhecimentos e a sua transferência, difusão e aplicabilidade podem se dar de forma mais conectada às demandas sociais.

Cesar (2014) explica a relação entre a pós-graduação e a extensão:

A busca de relevância para o conhecimento produzido e compartilhado pela instituição de educação superior aporta com segurança nas atividades de extensão. O objetivo da extensão é o elo da universidade com a sociedade, resultado das atividades de ensino e pesquisa, reafirmando assim o compromisso social das instituições de ensino superior, concretizando a promoção e garantia do desenvolvimento social, bem como os anseios da comunidade. (CESAR, 2014, p. 23).

Do ponto de vista socioeconômico, destaca-se a importância da aplicabilidade das pesquisas, algo que, muitas vezes, não acontece. No Brasil, por exemplo, observa-se o engavetamento de teses e dissertações por conta das burocracias e dificuldades na continuidade das pesquisas, bem como no registro de patentes e de propriedade intelectual. Sabe-se, contudo, que os investimentos em P&D (Pesquisa e Desenvolvimento) são determinantes para o processo de inovação e competitividade de um país (CALMANOVICI, 2011).

Para melhor elucidar essa questão, no item 1.3.4 deste capítulo, vamos abordar a relação entre a pós-graduação e o desenvolvimento socioeconômico. De acordo com Korniejenko (2015), a educação, especialmente em nível superior, é crucial para o crescimento econômico de uma nação. Contudo, vamos, antes, abordar a pós-graduação no âmbito da ciência.

1.1 Ciência

A etimologia da palavra “ciência” tem origem do termo em latim “*scientia*”, que pode ser traduzido como “conhecimento”. De acordo com Gil (2002), “a ciência objetiva tanto o conhecimento em si mesmo, quanto as contribuições práticas decorrentes desse” (p.17). A formação do conhecimento em “nível científico”⁶ (VYGOTSKY, 1996) é possível com a utilização de ferramentas que têm como base o método científico (SAVIANI, 1995; VEER & VALSINER, 1996). De acordo com Moll (1996), o desenvolvimento de conceitos científicos se inicia com procedimentos analíticos e sistemáticos (MOLL apud FREITAS, 1999, p.12).

Segundo Japiassu e Marcondes (2001, p. 43), a ciência pode ser interpretada como uma “modalidade de saber, constituída por um conjunto de aquisições intelectuais, que tem por finalidade propor uma explicação racional e objetiva da realidade”.

John Dewey⁷ reflete sobre a relação entre ciência e filosofia, procurando verificar a validade de conhecimentos científicos em situações práticas (CUNHA, 1994). No ativismo deweyniano, a união “teoria/prática” é imprescindível. Podemos estabelecer um paralelo de indissociabilidade com o termo “ensino/pesquisa” citado anteriormente. Nesse sentido, a teoria representaria o ensino e a prática, a pesquisa. Indo além, no caso específico deste trabalho, podemos associar teoria e ensino com a pós-graduação, e pesquisa e prática com a produção científica, criando um novo termo indissociável: “pós-graduação/produção científica”. Essa relação, no contexto do ativismo deweyniano, será abordada no capítulo 3 (“Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Pesquisa e Produção Científica em Design no Brasil”), tema central desta pesquisa.

⁶ O psicólogo soviético Levy Vygotsky (1996) acreditava que a formação de conceitos se dá em dois níveis: espontâneo e científico. “No estágio mais elevado do nível espontâneo, se dá a formação dos *pseudoconceitos*, isto é, dos ‘conceitos’ mais elaborados do senso comum.” (FREITAS, 1999).

⁷ John Dewey foi um filósofo, psicólogo e pedagogo liberal norte-americano que exerceu grande influência sobre toda a pedagogia contemporânea. Defensor da Escola Ativa, propunha a aprendizagem através da atividade pessoal do aluno (GADOTTI, 1997).

Figura 1 – Relações de indissociabilidade



Fonte: Elaboração própria a partir de Freire (1996), Dewey (1959) e Freitas (1999).

Em tempo: a atividade científica é vista, na filosofia pedagógica, como o fundamento de uma revolução social e individual (DEWEY, 1959). O filósofo norte-americano propõe um individualismo baseado na liberdade com responsabilidade. Para isso, o indivíduo precisa de uma educação ativa, que oriente seu critério ético.

De acordo com Verástegui (2012), no liberalismo clássico ou “individualismo velho”, o indivíduo é rodeado por um cordão de proteção de direitos, que define a sua liberdade. “Para Dewey, essa visão negativa da liberdade é a raiz dos defeitos sociais, éticos e políticos desta forma de individualismo” (VERÁSTEGUI, 2012, p. 3).

Sob a ótica da produção científica, o individualismo tradicional também é contestado por Bourdieu (2004). O autor observa que as características sociais da ciência são construídas tanto pelos cientistas quanto pelos condicionantes impostos pela sociedade para seu desenvolvimento; entende a ciência como um trabalho coletivo e cumulativo, no qual pesquisadores e grupos de pesquisa analisam os resultados obtidos por seus pares, buscando a geração e o acúmulo de conhecimento/tecnologia.

Desse modo, o conhecimento científico, formado a partir de um esforço social, é obtido por meio do trabalho dos pesquisadores e pelas atividades colaborativas geradas na

interação entre eles. Ao pensar os resultados da ciência a partir desse aspecto social, Barbosa Neto e Cunha (2015) defendem que:

A pesquisa é desenvolvida em um contexto de troca, sendo que o conhecimento científico não se dá de forma isolada e sim pela interação entre pesquisadores, professores, alunos, profissionais, entre outros. A partir das relações sociais dos pesquisadores, o conhecimento científico é criado e desenvolvido (BARBOSA NETO e CUNHA, 2015, p.135).

A noção de campo científico, de Pierre Bourdieu (2004, 1983a) nos ajuda a compreender melhor o funcionamento da ciência de um ponto de vista social. É o que trataremos no próximo item.

1.2 Campo Científico

A partir de Bourdieu (1983a, 2004), a pós-graduação pode ser compreendida como um *campo científico* (CORRÊA e RIBEIRO, 2013), ou seja, um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

O sociólogo define os campos como microcosmos autônomos (literário, artístico, político, religioso, científico) no interior do mundo social. Como tal, o campo sofre as pressões externas, mas tem o poder de refratá-las, ou seja, de retraduzi-las sob formas específicas, uma vez que é capaz de mediatizá-las por meio de sua lógica própria (BOURDIEU, 2004).

A ciência é vista por Bourdieu (1983a) como um campo social; e, dessa forma, precisa ser compreendida por suas leis e seus modos de funcionamento próprios:

A sociologia da ciência repousa no postulado de que a verdade do produto – mesmo em se tratando desse produto particular que é a verdade científica – reside numa espécie particular de condições sociais de produção; isto é, mais precisamente, num estado determinado da estrutura e do funcionamento do campo científico. O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas. (BOURDIEU, 1983a, p. 122)

O *campo científico* se constitui pelos agentes que o criam e pelas relações objetivas entre os agentes que aí se encontram” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Bourdieu não trabalha com o conceito de sujeito, preferindo o de agente que atua e é dotado de um senso prático e de

percepção (BOURDIEU, 2004). É a “estrutura das relações objetivas” entre os agentes, mais especificamente, a posição que eles ocupam nessa estrutura, que comanda os pontos de vista, as tomadas de decisão, as produções científicas, os lugares onde se publica, as escolhas dos temas e objetos de pesquisa etc.

A estrutura de um campo se define pela estrutura da distribuição do *capital científico* de seus agentes e do poder correspondente ao peso do capital nessa estrutura. As questões que importam num determinado momento em um campo científico, sobre as quais os pesquisadores concentrarão seus esforços, são definidas, em grande parte, pelos pesquisadores e pelas pesquisas dominantes. Bourdieu (2004) denomina *capital de crédito científico* a força de um agente sobre um campo, a qual corresponde à sua posição na estrutura da distribuição do capital.

Mas os agentes não são elementos passivamente conduzidos pelas forças do campo. “Todo campo, o campo científico por exemplo, é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

Os agentes são dotados de *disposições* adquiridas, ou *habitus*, que conformam e orientam suas ações e estratégias no campo. O campo estrutura o *habitus* e o *habitus* constitui o campo, por meio dos agentes. Esses dois conceitos são entrelaçados: um é o meio e a consequência do outro (VANDENBERGHE, 1999). Na definição de Bourdieu (1983b), *habitus* correspondem a:

(...) sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações que podem ser objetivamente “regulamentadas” e “reguladas” sem que por isso sejam o produto de obediência de regras, objetivamente adaptadas a um fim, sem que se tenha a necessidade da projeção consciente deste fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo, ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, 1983b, p. 60-61).

Sendo a pós-graduação compreendida como *campo científico*, podemos considerar, neste trabalho, que o *habitus* compreende a pesquisa e a produção científica, atividades de maior peso e geradoras das práticas centrais que organizam o campo. O campo surge como um espaço de relações socialmente distribuídas entre seus agentes, que são os coordenadores de programas, docentes, discentes e ex-alunos. Os elementos que compõem e determinam a estrutura do campo científico são: artigos em periódicos, trabalhos em anais de congressos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações – conjunto de atividades que definimos como produção científica, ou *habitus científico*, nesta pesquisa.

Habitus pode ser traduzido como hábito, costume, tradição, e é produto das relações sociais (BOURDIEU, 1983b). Nesta pesquisa, essas são chamadas de “relações científicas” observadas entre orientadores-orientandos, mestrandos-doutorandos e outras possibilidades de coprodução. Para Weisz e Rocco (1996), as atividades colaborativas, quando comparadas às pesquisas individuais, possuem a vantagem de proporcionar o crescimento da capacidade criativa, que ocorre com o intercâmbio de informações e da fertilização científica cruzada. Como afirmado por Barbosa Neto e Cunha (2015), “a partir das relações sociais dos pesquisadores, o conhecimento científico é criado e desenvolvido” (p.135).

Mas como afirma Bourdieu (1983b), só podemos entender as práticas

se colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a conjuntura que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura. (BOURDIEU, 1983b, p. 65).

Espera-se que os agentes da pós-graduação (campo científico), tenham o hábito de pesquisar e publicar suas pesquisas, ou seja, de produzir ciência e transferir esse conhecimento para a sociedade. De acordo com Bourdieu (1983b), podemos denominar esse costume de *habitus científico*. No entanto, o *habitus* funciona também como uma força conservadora no interior da ordem social (BOURDIEU, 1983b). A produção científica, por sua vez, é uma exigência da pós-graduação. Alguns dos elementos que compõem a estrutura do campo são requisitos para a obtenção de um título de pós-graduação. Mais adiante, falaremos sobre as definições desses elementos e os requisitos da pós-graduação.

Contudo, nem todos os agentes do campo publicam com frequência. Renato Janine Ribeiro⁸ (RIBEIRO, 2007b) aborda essa questão, fazendo um silogismo: “Sócrates não escreveu nada (primeira premissa); Sócrates foi um gênio (segunda premissa); quem não escreve nada é gênio (conclusão)”. Para o ex-Ministro da Educação do Brasil (2005), há um erro lógico grave nessa frase: “Quando muito, poderíamos concluir que mesmo quem não escreve nada pode ser um gênio. Não mais que isso” (2007b).

⁸ Renato Janine Ribeiro é um filósofo, cientista político, professor universitário, escritor, político e colunista brasileiro. Foi Ministro da Educação do Brasil entre abril e setembro de 2015 e Diretor de Avaliação da CAPES de 2004 a 2008.

Segundo o autor, a antropóloga e ex-presidente da CAPES, Eunice Durham⁹ (1995), durante uma visita à Congregação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), criticou os professores não produtivos.

Um professor presente, pessoa a quem respeito muito, argumentou: Eunice, mas deste jeito Espinosa¹⁰ [que publicou pouquíssimo em vida] nunca teria sido aceito pela Capes como professor!’ E a professora Eunice respondeu: ‘O problema é que todos os que não publicam acham que são Espinosa’. (RIBEIRO, 2007b).

Podemos relacionar as questões sobre genialidade ou a simples crença intelectual ao poder simbólico, que surge como todo poder capaz de impor significações e transformá-las em legítimas. Os símbolos aparecem como instrumentos de integração social, tornando possível a reprodução da ordem estabelecida (BOURDIEU, 1989).

Para além do poder simbólico, Milton Santos (1999) reflete sobre o papel social do intelectual no mundo globalizado. Diante da força política das empresas e do mercado, frequentemente mais ativos que os Estados e o poder público na formação da opinião, estarão os intelectuais preparados e dispostos ao enfrentamento dessa tarefa? (SANTOS, 1999)

Essa pergunta nos faz refletir sobre a dificuldade de exercer a intelectualidade em tempos nos quais o capital econômico tem cada vez mais poder. Espera-se do intelectual uma produção científica vasta e densa, quando os incentivos à pesquisa são escassos.

A preocupação com a produtividade científica é legítima e constitui um fenômeno mundial. No entanto, segundo o professor Jorge Olimpio Bento, da Universidade do Porto, citado por Wood Jr (2015), há atualmente no campo científico uma série de patologias relacionadas à erudição. Uma delas é o produtivismo, movimento que está cada vez mais presente nas universidades. Ele gera produção científica de baixa qualidade ou sem objetivo científico relacionado ao projeto ou à linha de pesquisa, com a finalidade de acumular artigos e pontuar.

Ser produtivista, na universidade, é tratar a geração de conhecimento como linha de manufatura, alienando-se da missão de gerar e transmitir conhecimento para a sociedade. O produtivismo é uma doença autoimune, criada pela própria comunidade acadêmica, em resposta desvirtuada a uma demanda social legítima (WOOD JR., 2015).

⁹ Eunice Durham é uma antropóloga e cientista política brasileira. Fez sua carreira na Universidade de São Paulo (USP) e, além de possuir ampla produção intelectual, tem exercido papel ativo na discussão da política científica do Brasil. Foi presidente da CAPES de 1990 a 1991 e depois em 1995.

¹⁰ Baruch de Espinosa foi um dos grandes racionalistas e filósofos do século XVII, juntamente com Descartes e Leibniz.

Muitos pesquisadores agem dessa forma na orientação de mestrandos e doutorandos. Pesquisas são “fatiadas” em pedaços para alimentar vários artigos: é a “ciência salame”. Jovens pesquisadores são induzidos a atuar como *ghost writers* para produzir artigos assinados por seus orientadores. Escreve-se cada vez mais e lê-se cada vez menos; multiplicam-se os burocratas, desaparecem os intelectuais (WOOD JR, 2015).

Em contraponto construtivo, em debate sobre o tema “Produtivismo e Alienação”, realizado na UNICAMP, em 2016, o professor Luiz Carlos Wrobel (apud WOOD JR, 2016) cita o modelo inglês, que busca aumentar o impacto social dos investimentos em pesquisa. No Reino Unido, o sistema nacional de avaliação educacional passou, recentemente, a considerar o impacto social da pesquisa na avaliação das universidades e na alocação de recursos. Nesse caso, o conceito de “impacto social do conhecimento” começa a ganhar *status* de política pública.

Além do produtivismo e do fatiamento das pesquisas, há outros problemas relacionados à produção científica. Observa-se, neste trabalho sobre a pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil que a produção científica é umbilicalizada, isto é, centrada no pesquisador e em seu próprio programa. A interação científica esperada, pela CAPES, dos programas é pequena e poucos são os frutos da solidariedade e cooperação sistemática entre eles.

Observa-se ainda, no campo científico, a baixa aplicabilidade das pesquisas, o emprateamento das teses e dissertações e a dificuldade de nacionalização e internacionalização da pós-graduação brasileira, apesar do encurtamento das fronteiras no mundo contemporâneo globalizado.

Isso posto, define-se como problema central desta pesquisa o isolamento observado entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil, independentes e dispostos em forma de “arquipélago”.

De acordo com Ferreira (1986), arquipélago é um conjunto de ilhas próximas umas das outras. Uma ilha é qualquer pedaço de terra sub-continental cercada por água. A etimologia da palavra arquipélago vem da designação em italiano para Mar Egeu (*Arcipelago*), que significa “mar chefe”, e que, por sua vez, deriva do grego arkhi (chefe) e pelagos (mar). Usa-se o termo para se referir a qualquer grupo de ilhas relativamente próximas umas das outras ou que de qualquer modo se considerem unidas. As ilhas, dentro de seu conjunto, destacam-se por relevância geopolítica, assim como os programas.

Nesse sentido, a consolidação da produção científica em Design no Brasil depende das “relações científicas” internas e externas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área, sendo essas relações impulsionadas pelos agentes do campo. Essa é a hipótese que será verificada ao longo da pesquisa.

Voltando a Bourdieu (2003), o mundo científico é estruturado pela forma de distribuição do capital no campo, sendo marcado por relações de força, concentração do capital e do poder, e relações sociais de dominação, que determinam a apropriação dos meios de produção e reprodução pelos agentes.

Corrêa e Ribeiro (2013), com base em Bourdieu, analisam a forma como o capital científico funciona:

O capital funciona como uma moeda própria (não necessariamente no sentido econômico), como um recurso útil na determinação e na reprodução das posições sociais de um campo específico do espaço social global, e sua posse é a condição para que os agentes participem do jogo social e que nele possam, em virtude de suas jogadas, acumular mais capital. Nesse sentido, denomina-se capital específico aquele que vale em relação a determinado campo, dentro dos limites desse campo, e que só é convertível em outra espécie de capital sob certas condições” (CORRÊA e RIBEIRO, 2013, p. 322).

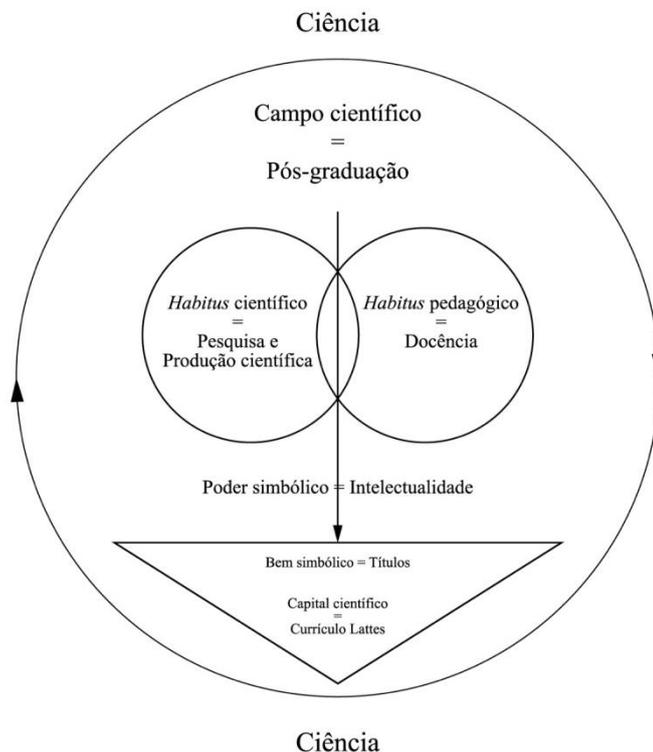
Bourdieu (2003) descreve duas espécies de capital científico, que representam, por sua vez, duas formas de poder: um poder institucional e institucionalizado (político), ligado à acumulação de capital científico advindo da ocupação de posições importantes nas instituições científicas (cargos de direção de unidades, departamentos, laboratórios, pertencimento a comissões, comitês de avaliação, órgãos colegiados etc) e, também, ao poder sobre os meios de produção (financiamentos, contratos etc) e de reprodução (poder de nomear); o outro poder é o do prestígio pessoal nos campos e nas instituições, associado ao que Bourdieu denomina capital “puro”, aquele que se alcança pelas contribuições científicas e pelo reconhecimento científico do conjunto de pares ou de algum grupo mais consagrado entre eles.

As formas de acumulação dessas duas espécies de capital são distintas. No caso do capital institucionalizado, há estratégias políticas específicas que demandam tempo, como a participação em comissões, os cargos de chefia, a participação em bancas de teses e concursos, entre outros. O capital científico “puro” se adquire pela experiência, pela produção científica por meio da pesquisa, de publicações em periódicos de relevância na área, da participação em congressos etc. A busca por prestígio e reconhecimento pessoal se dá por meio acumulação de capital científico “puro”.

No campo da pós-graduação, o currículo dos agentes, no qual se descrevem os títulos (bens simbólicos), a produção científica (*habitus*) e também as posições ocupadas nas instituições traduz a estrutura do capital científico dos agentes, revelando o peso relativo de seu capital “puro” e de seu capital “institucional”. No Brasil, o Currículo Lattes é o principal documento que atesta o capital científico dos agentes, sobretudo o capital “puro”, o capital científico de maior valor no campo. Hospedado na Plataforma Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), instituição que será apresentada com mais detalhes no próximo capítulo, o Currículo Lattes funciona, em si mesmo, como um capital no campo científico, uma importante moeda de troca.

A compreensão da pós-graduação como campo científico indica que “esse nível de formação superior está basicamente voltado para a acumulação de capital científico e para a formação de *habitus* científico” (CORRÊA e RIBEIRO, 2013). Na Figura 2, podemos visualizar melhor as analogias propostas nesta pesquisa.

Figura 2 – O campo científico



Fonte: Elaboração própria a partir de Bourdieu (2003).

1.3 Pós-graduação

Neste item, serão expostos alguns conceitos de pós-graduação no Brasil e no mundo, bem como suas classificações e finalidades. A pós-graduação é uma modalidade de ensino superior oferecida àqueles que já concluíram um curso de graduação. Seu objetivo é proporcionar formação acadêmica ou profissional, além da formação de professores nas mais diferentes áreas do conhecimento.

No Brasil, a pós-graduação divide-se em *stricto sensu* e *lato sensu*. *Lato sensu* é uma expressão original do latim que significa, literalmente, “em sentido amplo”, em contraposição a *stricto sensu*, que quer dizer “em sentido estrito”

1.3.1 Lato Sensu

Segundo o Ministério da Educação (MEC), as pós-graduações *lato sensu* compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como *Master of Business Administration* (MBA). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá um certificado, e não um diploma. São cursos abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* não são pré-requisito para o acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como, por exemplo, o mestrado e doutorado (artigo 44, III, Lei nº 9.394/1996).

1.3.1.1 Especialização

A especialização é um grau acadêmico de pós-graduação *lato sensu*. Os cursos que compõem essa modalidade de ensino superior devem ter duração mínima, no Brasil, de 360 horas. A conclusão da graduação é um pré-requisito para o ingresso na especialização, que tem como objetivo promover a continuidade do ensino superior, com ênfase em uma área específica do conhecimento, podendo esta ser diretamente ligada à graduação ou não. Em alguns países, como, por exemplo, nos Estados Unidos, os créditos dos títulos *lato sensu*

podem contar como o primeiro ano de um mestrado na mesma área, mas isso não ocorre no Brasil (CNE, 2001).

1.3.1.2 *Master of Business Administration* (MBA)

A sigla MBA tem origem na língua inglesa e significa *Master of Business Administration* – em português, numa tradução livre, “Mestrado em Administração e Negócios”. Trata-se de um curso de especialização voltado para as áreas de gestão, com ênfase no mercado profissional. Os cursos de MBA tiveram origem nos Estados Unidos, no início do século XX, período de grande industrialização, quando as empresas sentiram necessidade de abordagens científicas para a administração (MAIER, 2005). O primeiro programa de MBA foi criado pela Universidade de Harvard em 1908, com 15 professores, 33 alunos regulares e 47 estudantes especiais (KAPLAN, 2014). Seu currículo de primeiro ano foi baseado no gerenciamento científico de Frederick Winslow Taylor. O número de estudantes de MBA em Harvard aumentou rapidamente: de 80, em 1908, para mais de 300, em 1920, até 1070, em 1930 (LEACH, 1993).

No Brasil, o primeiro curso de MBA data de 1993, criado pela Escola de Administração de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas (EAESP/FGV), apesar de a regularização dessa modalidade de pós-graduação ter ocorrido posteriormente pelo MEC.

1.3.2 *Stricto Sensu*

As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação, que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (artigo 44, III, Lei nº 9.394/1996). Ao final do curso, o aluno obterá um diploma.

O Parecer nº 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, por ter como relator o professor Newton Sucupira¹¹, fornece a base conceitual que define a pós-graduação *stricto*

¹¹ Newton Sucupira (1920-200) foi professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), secretário de educação superior do Ministério da Educação (MEC) e membro do Conselho Nacional da

sensu no Brasil. As seguintes características fundamentais devem estar presentes nos cursos de mestrado e doutorado: ser de natureza acadêmica e de pesquisa, mesmo quando voltado para setores profissionais; e ter objetivo essencialmente científico (BRASIL, 1965).

O mestrado e doutorado são parte integrante da universidade. A plena realização dos fins essenciais (ensino/pesquisa/extensão) dessas instituições de ensino superior dependem do sucesso desses cursos. Dessa forma, o parecer estabelece que:

a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. (BRASIL, 1965)

São três os objetivos práticos que justificam a necessidade do oferecimento de mestrados e doutorados pelas universidades:

- formar professores competentes que possam atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade da educação;
- estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; e
- assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

O aspecto de inovação é fundamental para o desenvolvimento de uma nação. A ênfase à inovação na formação de mestres e doutores fica clara na seguinte meta do documento:

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, e para cuja formação não basta a simples graduação (ALMEIDA JUNIOR et al., 2005, p.165).

Para garantir a qualidade da pós-graduação *stricto sensu*, alguns critérios e normas são necessários para dirigir e controlar a implantação dos programas e seu desenvolvimento. A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado profissional, acadêmico e doutorado são obtidos a partir dos resultados da avaliação e do

acompanhamento conduzidos pela CAPES de acordo com as exigências previstas na legislação – Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002.

1.3.2.1 Mestrado Profissional

O mestrado profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, por meio do estudo de técnicas e processos que atendam às demandas do mercado de trabalho. Seu objetivo é contribuir com o setor produtivo nacional e promover maior competitividade e produtividade às empresas e organizações, sejam elas públicas ou privadas (CAPES, 2014).

No Brasil, os mestrados profissionais foram regulamentados na década de 1990, contudo, eles já haviam sido previstos em 1965 por meio do Parecer Sucupira. Nesse documento, os cursos de mestrado foram caracterizados de duas maneiras (MELO, 2002):

- a) Como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor; ou
- b) Como grau terminal.

Este último caso, buscou considerar “aqueles que, desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não almejam ou não podem se dedicar à carreira científica” (MESTRADO PROFISSIONAL, 1997, p.147).

Podemos citar uma comparação com a estrutura de ensino norte-americana, reforçando as diferenças entre modalidades de mestrado:

Um tipo tem como objetivo estudos avançados em uma disciplina específica, sem preocupação com suas aplicações. Corresponde, na nomenclatura norte-americana, aos graus de *Master of Arts* (M.A.) e *Master of Sciences* (M.S.), sem designação específica da disciplina correspondente. Outro tipo visa à aplicação e extensão de conhecimentos a finalidades profissionais ou vocacionais. Diz respeito a graus como *Master of Business Administration*, *Master of Arts in Education*, *Master of Engineering* e *Master of Arts in Teaching* (MESTRADO PROFISSIONAL, 1997, p.148).

Conseqüentemente, para a CAPES, as propostas de cursos de Mestrado Profissional devem apresentar uma estrutura curricular que enfatize a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional específico. Nesse contexto, uma parcela do quadro docente deve ser constituída

por profissionais renomados no mercado de trabalho, por sua qualificação e atuação destacada no campo pertinente ao da proposta do curso.

Além disso, o trabalho final do curso deve ser relacionado a problemas reais da área de atuação do “profissional-aluno” e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos, pois essas especificidades do mestrado profissional exigem que o acompanhamento e a avaliação sejam feitos com base em critérios diferenciados, definidos pelas áreas de avaliação, e realizados por subcomissão específica, mesmo se realizados concomitantemente aos programas acadêmicos.

Para garantir a qualidade dos mestrados profissionais, critérios operacionais e normas são necessários para dirigir e controlar sua implantação e desenvolvimento. A autorização, o reconhecimento e a renovação desses cursos são obtidos a partir dos resultados do acompanhamento e da avaliação conduzidos pela CAPES, de acordo com as exigências previstas na legislação (Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002).

Segundo Ribeiro (2005), “a principal diferença entre o mestrado acadêmico (MA) e o profissional (MP) é o produto, isto é, o resultado almejado”(p.15). O objetivo do mestrado profissional é formar alguém que, no mundo “externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (p.15).

Com relação à produção científica, o perfil do mestrando profissional é diferente do acadêmico, no qual é necessário que “o aluno pesquise – e, portanto, que a maior parte dos docentes (ou, em algumas áreas, todos) tenham doutorado e mantenham produção científica constante, devidamente avalizada pelos parâmetros de sua área” (RIBEIRO, 2005, p.15).

Sobre o corpo docente, podem ter professores com alta qualificação profissional e que possam formar os alunos de mestrado profissional, mesmo não sendo doutores, afirma Ribeiro (2005). Atualmente, admite-se que estes profissionais “não doutores” lecionem, co-orientem, mas não admite-se que sejam orientadores principais.

É importante ressaltar que o curso de mestrado profissional pertence à pós-graduação *stricto sensu*, avaliada pela Capes, e não à pós-graduação *lato sensu*, ou especialização, que não passa pelos critérios rigorosos da Capes. Renato Janine Ribeiro afirma:

O que se pretende no mestrado profissional é imergir um pós-graduando na pesquisa, fazer com que ele a conheça bem, mas não necessariamente que ele depois continue a pesquisar. O que importa é que ele (1) conheça por experiência própria o que é pesquisar, (2) saiba onde localizar, no futuro, a pesquisa que interesse a sua profissão, (3) aprenda como incluir a pesquisa existente e a futura no seu trabalho profissional. Nada disso é trivial. O terceiro ponto é, por sinal, razoavelmente difícil.

Por isso, o MP não pode ser entendido como um mestrado facilitado (RIBEIRO, 2007a).

1.3.2.2 Mestrado Acadêmico

No Brasil, o mestrado acadêmico foi a primeira modalidade de curso de pós-graduação *stricto sensu*, criado com o objetivo de formar professores para lecionar na educação superior e em outros níveis de ensino. No mestrado acadêmico pretende-se também, pela imersão na pesquisa, formar a longo prazo um pesquisador. Segundo Ribeiro (2005), esse tipo de curso exige que o aluno realmente pesquise, “é uma mudança que ele faz em sua vida, em sua relação com o conhecimento, como o que os antropólogos chamam uma passagem”.

O Ministério da Educação define que os cursos de mestrados, assim como os cursos de doutorado, tenham seu corpo docente formado por professores doutores, com suas respectivas linhas de pesquisa e profunda experiência em seu campo científico. O aluno que pretende ingressar em um curso acadêmico de pós-graduação *stricto sensu* propõe um projeto de pesquisa, que será submetido ao programa de seu interesse.

A orientação da CAPES é que um curso de mestrado acadêmico tenha duração de 24 meses. Ao iniciar os estudos, sob a orientação de um doutor, o aluno realiza as disciplinas ao longo do primeiro ano e elabore pesquisas que deverão resultar em uma dissertação, com metodologia científica definida.

Além disso, o final do processo é marcado por uma avaliação na qual o candidato ao título de mestre deverá defender sua dissertação a uma banca examinadora, formada por três membros, o orientador e dois professores convidados, especialistas no tema em questão.

“O espírito do Parecer Sucupira, que é o texto fundador da pós-graduação como hoje existe no Brasil, era o de incentivar a pesquisa. Por conseguinte, tinha um viés acadêmico” (RIBEIRO, 2005). O perfil esperado de um aluno de mestrado acadêmico é o de pesquisador, que deverá continuar sua carreira com o doutorado. Nota-se, entretanto, que o mestrado não é pré-requisito obrigatório para o ingresso no doutorado. Alunos com um desempenho muito bom na graduação podem ser aceitos diretamente nesta modalidade, isso depende da legislação particular de cada Instituição de Ensino Superior.

1.3.2.3 Doutorado Acadêmico

Em latim, a sigla PhD significa *Philosophiae Doctor*, isto é, Doutor em Filosofia. Recebem este título, àqueles que concluem um curso de doutorado. O termo DSc, *Doctor of Science*, também é utilizado por algumas universidades, o que reforça ainda mais a tese de Bourdieu, na qual a pós-graduação representa o campo científico.

É o caso do Brasil, onde o aluno que conclui o doutorado recebe o título de Doutor em Ciências. Somente têm validade nacional os graus obtidos em cursos recomendados pela Capes. Títulos de doutoramento obtidos no exterior precisam ser reconhecidos pelos programas brasileiros. A conclusão de um doutorado é muitas vezes um requisito para ser professor universitário, pesquisador ou cientista em muitos campos.

Mas o que faz um aluno querer ingressar em um curso de doutorado? Dentre muitas razões, Phillips e Pugh (2005) citam algumas delas no livro *How to get a PhD*, lançado em 1987. De acordo com os autores,

há de se ponderar, dentre outras coisas, se: (i) o desejo de investir este tempo de vida pesquisando sobre um tópico é real; (ii) tem perfil para este tipo de atividade; (iii) há capacidade de tolerar momentos de solidão intelectual, por ser o único(a) responsável por seus pensamentos criativos (PHILLIPS; PUGH, 2005 apud MEDEIROS, 2017).

Medeiros (2017) ressalta, ainda, a importância da responsabilidade do pesquisador, que deve ser capaz de gerenciar o seu tempo e o seu trabalho, desenvolver sua pesquisa, procurar os recursos necessários, além da orientação recebida e dos demais acadêmicos. E também publicar o conhecimento gerado.

Em um curso de doutorado, além de realizar as disciplinas, o discente deve elaborar uma tese, contendo uma pesquisa inédita, e submetê-la a uma banca formada por cinco professores doutores, incluindo o seu orientador. A indicação da CAPES sobre o tempo de duração é de 48 meses, em média.

1.3.2.4 Doutorado Profissional

Em março de 2017, o Ministério da Educação instituiu, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, a modalidade de doutorado profissional, até então não existente no Sistema Nacional de Pós-Graduação. De acordo com o MEC, o doutorado profissional tem o objetivo de:

capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; de transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; de promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; além de contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (BRASIL, 2017)

Por ser uma modalidade muito recente, não há histórico o tema e a bibliografia ainda é escassa. Pelo relato da Portaria nº389/2017, o que pretende-se é enfatizar a importância de implementar programas dirigidos à formação profissional, além do nível de mestrado, que seguirão os critérios de reconhecimento e avaliação definidos pela Capes.

1.3.2.5 Minter e Dinter

De acordo com a CAPES, o Mestrado Interinstitucional (MINTER) e Doutorado Interinstitucional (DINTER) são turmas de mestrado e de doutorado acadêmicos conduzidas por uma instituição promotora nacional nas dependências necessariamente de uma instituição de ensino e pesquisa receptora.

As iniciativas Minter e Dinter podem ser nacionais ou internacionais, oferecidas em fluxo contínuo, não existindo, portanto, calendário para abertura e término de solicitações, e não será necessária a autorização prévia da CAPES para o seu funcionamento. As turmas devem ser necessariamente vinculadas a programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais reconhecidos pelo CNE e homologados pelo MEC, com nota igual ou superior a 4.

A instituição promotora é responsável por garantir o nível de qualidade das atividades de ensino, pesquisa e de qualificação desenvolvidas por seu programa de pós-graduação na instituição receptora.

Por visar regiões, no território brasileiro ou no exterior, afastadas de centros consolidados em ensino e pesquisa, as turmas de Minter e Dinter promovem maior grau de qualificação dos recursos humanos, tendo por objetivo principal viabilizar a

formação de mestres e doutores para atuação em docência e/ou pesquisa, além de subsidiar a criação de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*; auxiliar no fortalecimento de grupos de pesquisa; e promover a cooperação entre instituições de ensino e pesquisa (CAPES, 2014)

Cada programa promotor poderá cadastrar apenas um tipo de turma (MINTER ou DINTER) na Plataforma Sucupira. As turmas devem ser registradas na Plataforma Sucupira pela Coordenação do Programa promotor e canceladas pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação ou órgão equivalente da instituição promotora.

1.3.3 Docência (*Habitus* Pedagógico)

A vocação docente está prevista como fim dos cursos de mestrado e doutorado desde o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) brasileiro, publicado em 1965 (CARLOTTI JR, 2017). De acordo com Vogel, Kobashi e Fujino (2015), o plano introduziu o planejamento estatal das atividades de pós-graduação no Brasil, com o objetivo de formar professores e pesquisadores.

A Nova LDB (1996) determina que a preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Há um parágrafo que menciona o notório saber, dizendo que este pode ser reconhecido por universidade pública ou privada que mantenha curso de doutorado em área afim (SOUZA e SILVA, 1997).

Para Almeida e Pimenta (2009), o quadro geral dos processos formativos de professores universitários nos programas de pós-graduação *stricto sensu* é caracterizado pela preparação por meio do desenvolvimento de conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa e de produção de conhecimento, com apropriações referentes ao campo científico de atuação.

Corrêa e Ribeiro (2013) acreditam que a formação de professores demanda investimentos acadêmicos, para que os docentes possam estabelecer a relação com o campo e com a produção de conhecimentos na história e na sociedade; além disso, esse processo formativo deve estimular o professor a entender a prática educativa como forma de aprender.

Nesse sentido, de acordo com Paulo Freire¹², “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Para o educador, não há docência sem discência; as duas estabelecem uma relação dicotômica, na qual uma não existe sem a outra. Embora o educador e o educando sejam diferentes entre si, não se reduzem à condição de objeto um do outro: quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996).

Portanto, é preciso redefinir os problemas relevantes para o campo, de modo que a formação pedagógica se torne um objeto de interesse e seja merecedora de investimento pelos agentes. Segundo Corrêa e Ribeiro (2013), o sistema de ensino garante a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e consumidores dos bens científicos, ou seja, da produção científica, além de promover à ciência a permanência e a consagração, ao inculcar sistematicamente o *habitus* científico àqueles destinatários legítimos da ação pedagógica, principalmente aos pós-graduandos (BOURDIEU, 1983b).

Se é na pós-graduação que o *habitus* científico torna-se mais consistentemente inculcado aos discentes, não seria esse um momento importante de contrabalanceamento com a incorporação de um *habitus* pedagógico (CORRÊA e RIBEIRO, 2013)?

Para Bernardette Gatti (2001), é preciso buscar formas organizacionais que tornem a pós-graduação um espaço onde se exercite a docência, por meio da exploração intelectual de problemas, permitindo aos alunos a gestão do tempo entre o *habitus* científico e o pedagógico, propiciando o acesso a novos conhecimentos e à ampliação cultural, a grupos interdisciplinares e a diversos profissionais atuantes (ANDRÉ, 2000).

Segundo a pesquisadora, os programas de pós-graduação devem

se constituir em lugar de construção de aprendizagens, de exercício da investigação científica, de maturação quanto a teorias e tecnologias e de preparação para o exercício da docência em nível superior, novas relações educacionais internas a eles devem ser construídas. Isto requer alterações em papéis consagrados, criação de ambiências de aprendizagem para além das aulas e atividades estruturadas, criação de opções para estudo independente e possibilidade de desenvolvimento de programas exploratórios ou experimentais. (GATTI, 2001, p.112)

1.3.4 Desenvolvimento Socioeconômico

¹² Paulo Freire (1921 – 1997) foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos maiores pensadores da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado Pedagogia Crítica. É o patrono da Educação Brasileira.

Um dos desafios do sistema educacional é também promover, por meio da formação de indivíduos, produtividade e eficiência na economia. A educação, especialmente em nível superior, é crucial para o desenvolvimento e crescimento econômico de uma nação. De fato, o elevado grau de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações, e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para acompanhar a velocidade das mudanças.

Para Moraes (2001), o mundo virou pelo avesso, e a educação deve acompanhá-lo na reviravolta. A escola tradicional, a educação formal e as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto educativo de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar; é preciso assegurar o desenvolvimento de competências (*transferable skills*), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exige níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas “competências” repousam no domínio teórico/metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigências cada vez mais sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. Como se sabe, o “capitalismo tornou-se um espetáculo global para a minoria” (GRUPO KRISIS, 2000).

Para França (2009), a pós-graduação representa, nos dias atuais, grande marco limitador no campo das relações econômicas e sociais.

Ser pós-graduado no contexto da globalização representa diferencial importantíssimo na vida profissional, uma vez que o mercado se especializa a cada dia, o que requer constante atualização nos diversos campos do saber. Hoje, ter apenas a graduação não representa garantia de emprego, porque esse nível acadêmico não contempla, em profundidade, os conhecimentos necessários ao bom desempenho nas organizações. Na graduação, o aluno adquire apenas os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Nesse plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. Na verdade, a pós-graduação é a consolidação de determinado campo do saber que teve início na graduação, agora estudado de forma aprofundada e com caráter exploratório no campo das ciências. É também no nível de pós que o aluno demonstra criatividade e senso crítico, porque a competitividade é bem maior e as especialidades científicas ou técnicas exigem profissionais capacitados. (FRANÇA, 2009, p.133)

1.3.5 Universidades

Para Anísio Teixeira¹³, “a universidade não só cultiva o saber e o transmite, como pesquisa, descobre, e aumenta o conhecimento humano (...) A universidade não é só a transmissora da cultura do passado mas a elaboradora da cultura do presente e, por fim, a grande produtora de conhecimentos e de saber” (TEIXEIRA, 1987).

O educador acredita que

(...) a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também os conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que universidades.
 (...) [Trata-se] de manter uma atmosfera de saber pelo saber para se preparar o homem para o que serve e desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou nas práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 1962)

Com essas palavras, chama atenção para um problema fundamental: uma das características da universidade é ser um *locus* de investigação e produção do conhecimento. Para o pensador, “a universidade é e deve ser a mansão da liberdade”.

Segundo Rios (2000), contudo, o que se espera da universidade hoje é uma formação de boa qualidade. A compreensão do conceito de qualidade que baliza o desempenho das instituições de ensino superior tem sido significativamente afetada pelas mudanças nas políticas mundiais decorrentes da globalização, que imprime novas configurações sociais, altera noções de tempo e espaço na comunicação e exige novos perfis ao mercado de trabalho (ZANCHET et al, 2008).

Para Zanchet e al (2008) com a expansão e o domínio desse mercado, a educação superior deixou de ter como metas principais o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de indivíduos com capacidade de visão global e humanística. A fragmentação dos conhecimentos e a multiplicação das informações não conseguem explicar a complexidade e a pluralidade de sentidos dos fenômenos humanos.

Santos (1997) aponta a investigação e o ensino como os principais fins da universidade. Entretanto, acredita que a função da investigação colide frequentemente com a função do ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos financeiros, humanos e institucionais (p.189).

¹³ Anísio Teixeira foi o principal divulgador das ideias da Escola Nova no Brasil. O educador foi aluno de John Dewey e de seu discípulo Kilpatrick, responsáveis pela reformulação escolanovista, na qual a “pedagogia ativa” é uma expressão da forma de trabalho (FREITAS, 1999).

Eliot Freidson (1986, p. 436) ilumina que: “As universidades são invenções sociais notáveis para apoiar o trabalho que não tem valor comercial imediato”. Face ao economicismo das atuais reformas universitárias, Nóvoa afirma em entrevista a Santos (2012) que é preciso combater o fosso entre a ciência e a universidade, assim como eliminar a divisão entre *ciências* e *humanidades* ou entre investigação fundamental e aplicada. A universidade só existe se for capaz de acolher e de cultivar essas diferentes lógicas. É o que fazem as grandes universidades do mundo, que não se vergam aos discursos da moda, ao economicismo dominante, à confusão entre universidades e empresas.

Sobre a mercantilização da educação no Brasil, Roberto Leher (2015) aponta que as universidades particulares controladas pelos fundos de investimentos são organizadas sob a racionalidade das finanças: “São gestores de finanças, não são administradores educacionais. São operadores do mercado financeiro que estão controlando as organizações educacionais”. Para ele, os fundos adquirem faculdades e organizações educacionais por meio de fusões, com o objetivo de constituir monopólios.

Por outro lado, as universidades públicas passam por uma situação complexa: são-lhes feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade, ao mesmo tempo em que as políticas de financiamento das suas atividades por parte do Estado se tornam cada vez mais restritivas (SANTOS, 1999).

1.4 Pesquisa Científica

Neste item, serão apresentadas as definições de pesquisa científica, bem como sua relação com a pós-graduação e com a produção científica.

Gil (2002) define pesquisa como “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p.17). Recorre-se à pesquisa científica quando não há informações suficientes para responder ao problema ou quando a informação disponível se encontra em estado de desordem. Nesse caso, reforça-se a importância da publicação dos resultados de uma pesquisa, pois a produção e a transferência do conhecimento, de forma organizada, criam subsídios para novas pesquisas e novos conhecimentos.

De acordo com o autor, a pesquisa é desenvolvida a partir do estudo da bibliografia disponível e da utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.

“Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 2002, p.17).

Além disso, os cruzamentos entre os diversos campos do saber tornam a pesquisa científica ainda mais rica. António Nóvoa¹⁴, em entrevista concedida (SANTOS, 2012) afirma que “o futuro passa pela convergência entre várias disciplinas, pela interligação entre áreas distintas, pela fertilização mútua entre grupos científicos (p.634).

Segundo Marli André (2000), é preciso incentivar o intercâmbio entre grupos de pesquisa, tanto entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento de uma mesma instituição, mas interessados na investigação de problemáticas comuns, quanto entre pesquisadores de diferentes instituições.

De acordo com Kunsh (2003), “ter conhecimento do saber acumulado de áreas de interesse deve ser uma das primeiras preocupações de um pesquisador que quer percorrer uma trajetória acadêmica”.

Bernardette Gatti (2001) considera fundamental criar condições para promover conhecimentos interconectados:

facilitando o acesso de professores e estudantes a outras áreas disciplinares, fora de sua especialidade específica; estabelecer intercomunicações entre áreas; facilitar caminhos para que se desenvolvam em métodos de análise interdisciplinares, promovendo seminários conjuntos, projetos de pesquisa interdisciplinares, colóquios; criando campos interdependentes de estudo ou outros mecanismos que alarguem as possibilidades de insights em conhecimentos que são, ao mesmo tempo, básicos em uma especialidade, mas que necessitam de aportes de outros campos. (GATTI, 2001, p.112-113)

No campo do Design, a interdisciplinaridade na pesquisa científica é muito comum por dois motivos: em primeiro lugar, pela característica intrínseca ao designer, que precisa transitar por diversas áreas do conhecimento para desenvolver seus projetos, desde a graduação; e em segundo lugar, pelo “movimento interdisciplinar dos designers brasileiros na busca de educação avançada” (COUTO, 1997), antes da década de 1990.

O primeiro curso de mestrado em Design no Brasil foi criado em 1994 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Antes disso, muitos designers buscavam cursos de pós-graduação em outros campos do saber: em Educação, Artes, Psicologia e nas Engenharias, de Materiais e de Produção. Esse assunto será abordado com maior profundidade no capítulo 3 (“Pós-graduação e produção científica em Design no Brasil”).

¹⁴ António Nóvoa (1954) é um renomado professor doutor português na área da educação. Atualmente, é professor catedrático e reitor honorário da Universidade de Lisboa, Portugal.

1.4.1 Pesquisa e Produção Científica (*Habitus Científico*)

Segundo Bourdieu:

o modo de produção científica que supõe um modo de percepção, um conjunto de princípios de visão e de divisão, a única maneira de o adquirir é a de o ver operar praticamente ou de observar modo como este *habitus* científico – é bem este o seu nome –, sem necessariamente se tornar explícito em preceitos formais, “reage” perante opções práticas” (BOURDIEU, 1989 p. 21-22).

No ativismo deweyniano, a união “teoria-prática” é imprescindível. Para a Escola Nova¹⁵, reformulada por Dewey e Kilpatrick, a atividade de pesquisa é fundamental (FREITAS, 1999). Portanto, o ativismo contribuiu bastante para a consolidação da produção científica, que é justamente a união de teoria e prática em forma de pesquisa científica.

Bourdieu (1989) descreve o *habitus* científico como

um *modus operandi* científico que funciona em estado prático segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda a regra que permite gerar a conduta adequada (BOURDIEU, 1989, p. 23).

No campo científico, há uma oposição epistemológica (teoria/metodologia) que representa uma oposição constitutiva da divisão de trabalho científico, pois somente em função de um conjunto de pressupostos teóricos que um dado empírico pode funcionar como índice. Além disso, é a filiação de um determinado método que vai definir a ligação a uma determinada escola (BOURDIEU, 1989).

1.5 **Produção Científica**

¹² John Dewey revolucionou o sistema educacional da época, propondo novas técnicas pedagógicas que conduziram significativas modificações na Educação. Essas técnicas foram fundamentadas no pensamento liberal, surgindo, assim, uma nova filosofia, conhecida como Escola Nova ou Escola Progressista (PEREIRA et al, 2009). No Brasil, o principal divulgador das ideias da Escola Nova foi o educador Anísio Teixeira, aluno de Dewey e Kilpatrick (FREITAS, 1999).

Neste item, serão apresentadas as definições de produção científica no mundo, no Brasil e, especificamente, para esta pesquisa. O termo “produção científica” é amplo e tem grande significado para a sociedade, como mostra Geraldina Porto Witter:

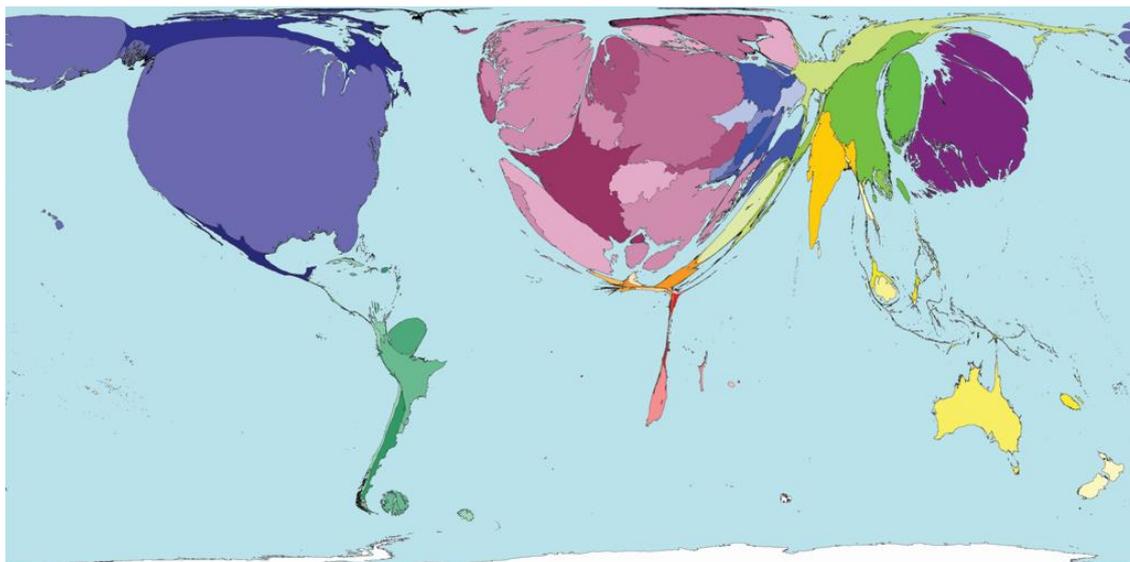
Produção científica é a forma pela qual a universidade ou instituição de pesquisa se faz presente no saber-fazer-poder ciência; é a base para o desenvolvimento e a superação de dependência entre países e entre regiões de um mesmo país; é o veículo para a melhoria da qualidade de vida dos habitantes de um país; é a forma de se fazer presente não só hoje, mas também amanhã. (...) Este rol pode ir longe, mas, seja qual for o ângulo que se tome por referência, é inegável o papel da ciência na vida das pessoas, das instituições e dos países. Pode-se afirmar que alguma produção científica está ligada à maioria, quase totalidade das coisas, dos eventos, dos lugares com que as pessoas se envolvem no cotidiano (WITTER, 1997, p. 9).

De acordo com Kunsch (2003), a produção científica gerada pelos pesquisadores tem compromisso social e deve ser reconhecida pela comunidade acadêmica como algo de grande utilidade para a sociedade em geral. Para a autora, a universidade, como centro de produção sistematizada do conhecimento, canaliza suas potencialidades no sentido de contribuir para o aperfeiçoamento da vida social. A partir de programas de pós-graduação baseados numa produção científica bem elaborada, a universidade é capaz de manter e recuperar “sua real dimensão e o seu papel no quadro das transformações por que passa o Brasil e o mundo” (KUNSCH, 1992, p.128).

Nesse contexto, o desenvolvimento científico e tecnológico de uma nação é alcançado a partir da qualidade e quantidade de pesquisas desenvolvidas e publicadas, bem como da capacidade de transformar os resultados dessas pesquisas em progresso econômico e social (SILVA, 2004).

De acordo com uma pesquisa realizada em 2006 pela Universidade de Sheffield, no Reino Unido, em conjunto com a Universidade de Michigan, nos Estados Unidos, se o mundo fosse mapeado de acordo com a produção científica produzida por cada país, o mapa assumiria um formato irregular, como pode ser observado na Figura 3. O hemisfério norte se ampliaria, enquanto o sul praticamente desapareceria.

Figura 3 – A produção científica mundial



Fonte: <http://www.worldmapper.org/display.php?selected=205>, acesso em 02/01/2017

É importante ressaltar que o mapa contabiliza apenas artigos publicados em revistas científicas, não incluindo outros tipos de obras que também são relevantes para mensurar a produção científica mundial. Nesta tese de doutorado, por exemplo, definimos como produção científica: artigos em periódicos, trabalhos em anais de congressos, livros, capítulos de livros, teses e dissertações, de acordo com o sistema de avaliação da CAPES. Além disso, o mapa contempla somente artigos das áreas de física, biologia, química, matemática, medicina, biomedicina, engenharia, tecnologia e ciências da terra e do espaço, excluindo as ciências sociais e outras áreas das ciências humanas. Mesmo assim, essa imagem reflete a complexidade das desigualdades globais na produção e na troca de conhecimento. O que estaria direcionando essa desigualdade científica?

Segundo a professora Laura Czerniewicz (2015), recursos financeiros e tecnologia são fatores que influenciam na produção de pesquisas. A média de P&D para os países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) foi de 2,4% do PIB em 2009. Em comparação, poucos países em desenvolvimento atingiram 1%. Sem fundos nacionais suficientes, os pesquisadores gastam muito tempo para captar recursos e lidar com as organizações de fomento à pesquisa. Isso significa menos tempo para realmente realizar e produzir pesquisas.

Para Wood Jr (2015), nos países desenvolvidos, os recursos para pesquisa destinados às universidades são bem geridos e retornam na forma de benefícios para a sociedade; já nos países em desenvolvimento, isso não acontece. Além disso, muitas universidades utilizam

recursos públicos para custear professores e pesquisadores de escassa contribuição ao ensino ou à ciência.

Valores e práticas contribuem tanto para os desequilíbrios globais quanto as disparidades materiais, na opinião de Czerniewicz (2015). As principais revistas científicas internacionais não são neutras: o envolvimento do pesquisador com os periódicos se caracteriza por vários níveis de participação desigual. Um estudo com quatro revistas de alto impacto identificou que elas atraem pesquisadores do mundo todo, mas os autores publicados concentram-se na Europa e na América do Norte. Para David Dorling (2006), “a pesquisa científica é tanto produto da sociedade que a capacita quanto dos indivíduos que assinam”.

Isso sugere que os pesquisadores de países em desenvolvimento usam seus escassos recursos financeiros e técnicos para tentar publicar em revistas internacionais de alto impacto (CZERNIEWICZ, 2015), como, por exemplo, a *Science*, pois, além de serem altamente relevantes, contam mais para a pontuação no sistema de avaliação da produção científica local, ou seja, representam mais capital científico.

Dessa forma, os pesquisadores do sul global encontram-se em um “duplo vínculo” (*double bind*), isto é, são recompensados por publicar nesses periódicos de várias maneiras, como por meio de promoções e, muitas vezes, até mesmo financeiramente. Contudo, os imperativos de desenvolvimento, as políticas governamentais e seus próprios interesses pressionam esses pesquisadores a empreender pesquisas voltadas para problemas sociais locais, que podem não ser atraentes ou até mesmo “acadêmicos” o suficiente para interessar às revistas internacionais (CZERNIEWICZ, 2015).

Nesse caso, os recursos escassos do sul global são perdidos para as necessidades locais de pesquisa e podem, de fato, subsidiar a pesquisa do norte global. Ao mesmo tempo, pesquisadores dos países ricos realizam pesquisas em países em desenvolvimento e publicam nessas revistas. Sendo assim, o sul global simplesmente fornece os sítios de investigação e os acadêmicos locais podem não se tornar parceiros iguais nesses projetos sobre seus próprios contextos.

Portanto, se os países em desenvolvimento não criarem políticas públicas de cunho científico, a pesquisa nesses locais ficará ainda mais invisível, como mostra o mapa da Figura 3. Isso pode involuntariamente consolidar a impressão errônea de que esses estudiosos não estão produzindo nada ou têm pouco a contribuir para o conhecimento global (CZERNIEWICZ, 2015).

Contudo, em outra pesquisa sobre produção científica, realizada em 2014 pela Thomson Reuters em parceria com a CAPES, o retrato é otimista para alguns países, como

China, Coreia do Sul, Taiwan e Brasil. Na Figura 4, observa-se que essas nações subiram posições no ranking de produção científica, tomando como base os anos de 1993 a 2013.

Figura 4 – Ranking da produção científica no mundo (1993 – 2013)

COMO A CIÊNCIA BRASILEIRA AVANÇOU

Ranking dos 25 países com maior produção (1993-2013)

Número de estudos e % do total mundial por país

| Ranking | País | Nº de estudos | % do total mundial |
|---------|---------------|---------------|--------------------|
| 1º | EUA | 383.745 | 34,8% |
| 2º | Inglaterra | 74.773 | 6,8% |
| 3º | Japão | 64.977 | 5,9% |
| 4º | Alemanha | 61.333 | 5,6% |
| 5º | França | 48.061 | 4,4% |
| 6º | Canadá | 46.371 | 4,2% |
| 7º | Itália | 29.334 | 2,7% |
| 8º | Rússia | 27.291 | 2,5% |
| 9º | Austrália | 22.034 | 2,0% |
| 10º | Holanda | 20.243 | 1,8% |
| 11º | Espanha | 17.005 | 1,5% |
| 12º | Índia | 16.826 | 1,5% |
| 13º | Suécia | 14.099 | 1,3% |
| 14º | Suíça | 13.061 | 1,2% |
| 15º | China | 12.586 | 1,1% |
| 16º | Escócia | 10.430 | 0,9% |
| 17º | Israel | 9.677 | 0,9% |
| 18º | Bélgica | 9.055 | 0,8% |
| 19º | Dinamarca | 7.139 | 0,6% |
| 20º | Polónia | 7.111 | 0,6% |
| 21º | Finlândia | 6.113 | 0,6% |
| 22º | Taiwan | 5.858 | 0,5% |
| 23º | Áustria | 5.762 | 0,5% |
| 24º | BRASIL | 5.457 | 0,5% |
| 25º | Noruega | 4.664 | 0,4% |

| Ranking | País | Nº de estudos | % do total mundial |
|---------|---------------|---------------|--------------------|
| 1º | EUA | 463.017 | 32,2% |
| 2º | Japão | 102.830 | 7,2% |
| 3º | Inglaterra | 98.376 | 6,8% |
| 4º | Alemanha | 95.558 | 6,7% |
| 5º | China | 65.905 | 4,6% |
| 6º | França | 65.460 | 4,6% |
| 7º | Canadá | 56.253 | 3,9% |
| 8º | Itália | 51.167 | 3,6% |
| 9º | Austrália | 35.196 | 2,5% |
| 10º | Espanha | 34.321 | 2,4% |
| 11º | Rússia | 29.876 | 2,1% |
| 12º | Holanda | 29.178 | 2,0% |
| 13º | Coreia do Sul | 26.552 | 1,8% |
| 14º | Índia | 24.982 | 1,7% |
| 15º | Suécia | 20.562 | 1,4% |
| 16º | Suíça | 20.279 | 1,4% |
| 17º | BRASIL | 19.108 | 1,3% |
| 18º | Taiwan | 16.609 | 1,2% |
| 19º | Polónia | 16.029 | 1,1% |
| 20º | Bélgica | 15.886 | 1,1% |
| 21º | Escócia | 14.383 | 1,0% |
| 22º | Israel | 14.009 | 1,0% |
| 23º | Turquia | 13.211 | 0,9% |
| 24º | Áustria | 11.288 | 0,8% |
| 25º | Dinamarca | 10.880 | 0,8% |

| Ranking | País | Nº de estudos | % do total mundial |
|---------|---------------|---------------|--------------------|
| 1º | EUA | 429.556 | 24,9% |
| 2º | China | 288.424 | 16,7% |
| 3º | Alemanha | 114.316 | 6,6% |
| 4º | Inglaterra | 108.311 | 6,3% |
| 5º | Japão | 90.678 | 5,3% |
| 6º | França | 78.979 | 4,6% |
| 7º | Canadá | 70.471 | 4,1% |
| 8º | Itália | 70.216 | 4,1% |
| 9º | Índia | 62.282 | 3,6% |
| 10º | Espanha | 60.230 | 3,5% |
| 11º | Austrália | 59.913 | 3,5% |
| 12º | Coreia do Sul | 56.262 | 3,3% |
| 13º | BRASIL | 42.931 | 2,5% |
| 14º | Holanda | 40.951 | 2,4% |
| 15º | Taiwan | 32.956 | 1,9% |
| 16º | Rússia | 32.263 | 1,9% |
| 17º | Suíça | 29.801 | 1,7% |
| 18º | Turquia | 28.765 | 1,7% |
| 19º | Irã | 28.197 | 1,6% |
| 20º | Polónia | 27.185 | 1,6% |
| 21º | Suécia | 26.725 | 1,6% |
| 22º | Bélgica | 22.730 | 1,3% |
| 23º | Dinamarca | 17.020 | 1,0% |
| 24º | Escócia | 16.089 | 0,9% |
| 25º | Áustria | 15.679 | 0,9% |

ENTRE 1993 E 2013



Brasil galgou **11 posições** no ranking



China subiu **13 posições**



Coreia do Sul nem aparecia na lista em 1993 e hoje está acima do Brasil

MEDICINA E AGRICULTURA PUXAM O BRASIL PARA CIMA
Nº de estudos de alto impacto

Anos 2003-2007

| Ranking | Área de pesquisa | Nº de estudos |
|---------|-------------------------------|---------------|
| 1º | Medicina clínica | 14.324 |
| 2º | Física | 10.048 |
| 3º | Ciências vegetais e animais | 9.862 |
| 4º | Química | 9.596 |
| 5º | Biologia e bioquímica | 5.255 |
| 6º | Engenharia | 5.107 |
| 7º | Ciências agrícolas | 3.216 |
| 8º | Ciência dos materiais | 3.205 |
| 9º | Ecologia, ciências ambientais | 2.979 |
| 10º | Ciências sociais | 1.582 |

Anos 2008-2012

| Ranking | Área de pesquisa | Nº de estudos |
|---------|-------------------------------|---------------|
| 1º | Medicina clínica | 34.957 |
| 2º | Ciências vegetais e animais | 19.552 |
| 3º | Ciências agrícolas | 13.561 |
| 4º | Química | 12.762 |
| 5º | Física | 11.167 |
| 6º | Ciências sociais | 9.833 |
| 7º | Biologia e bioquímica | 7.958 |
| 8º | Engenharia | 7.928 |
| 9º | Ecologia, ciências ambientais | 5.434 |
| 10º | Ciência dos materiais | 4.314 |

Fonte: Thomson Reuters

Fonte: Thomson Reuters, 2014 (<<http://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2014/11/1541834-em-20-anos-pais-vai-de-24-a-13-em-ranking-de-pesquisa.shtml>>, acesso em 02/01/2017)

Em 20 anos, o Brasil foi de 24º a 13º no ranking de produção científica, avançando cerca de 700%. Segundo Chay (2014), a publicação de artigos científicos no país cresce em

ritmo superior à média mundial e de países desenvolvidos, como Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos. A China, por sua vez, permanece absoluta em termos de crescimento da produção científica, tendo avançado mais de 2000% no período de 1993 a 2003, projetando-se de 15º a 2º no ranking.

Destaca-se outro ponto positivo para China e Brasil, relacionado às patentes: as duas nações apresentam, respectivamente, 25% e 22% de taxa de aprovação das patentes solicitadas. Parece pequena, mas é maior que os números dos países em desenvolvimento.

O diagnóstico brasileiro é que as pesquisas científicas ocorrem mais nas universidades do que nas empresas, diferentemente de outros países. Falta uma maior interação entre esses dois ambientes, no sentido de promover a aplicabilidade das pesquisas, gerando desenvolvimento tecnológico e inovação. Apesar disso, o prognóstico é positivo e o Brasil encontra-se muito bem posicionado nas áreas de Medicina e Energias Alternativas.

1.5.1 Produção Científica na Pós-Graduação

Com relação à concentração das pesquisas científicas nas universidades, a pós-graduação é a principal responsável por gerar produção científica no Brasil. Os programas dessa modalidade de ensino superior contribuíram para o crescimento qualitativo e quantitativo da produção científica ocorrido nas últimas décadas (DANTAS, 2004).

A produção científica gerada pela pós-graduação é objeto de estudo de alguns pesquisadores. Segundo Silva (2004), esse interesse se justifica pelo fato de a pesquisa científica estar praticamente restrita aos programas de pós-graduação. No Brasil, tal restrição ocorre porque as condições para o desenvolvimento da pesquisa encontram-se atreladas aos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e às agências de fomento, como, por exemplo, a CAPES (SILVA, 2004), assunto que será apresentado no próximo capítulo (“Pós-Graduação no Brasil: Políticas Públicas, Fomento e Avaliação”). Os estudos nessa área contribuem, portanto, para o entendimento do binômio pós-graduação/produção científica.

De acordo com a CAPES, fundação vinculada ao MEC, os avanços registrados nos últimos anos na pós-graduação tiveram reflexo na produção científica nacional.

O Brasil vem aumentando sua contribuição no cenário mundial graças ao aumento da quantidade de cursos, alunos, titulados e instituições que oferecem cursos reconhecidos pela Capes, que por sua vez contribuem diretamente para o fortalecimento do setor científico e tecnológico nacional. Os pesquisadores brasileiros produziram, em 2005, 1,8% do conhecimento científico do mundo; em 2002, o percentual era de 1,5% do total. (CAPES, 2006)

Segundo a CAPES, cerca de 85% do total da produção científica nacional é realizada pela pós-graduação *stricto sensu*. O número de cursos de doutorado, mestrado acadêmico e mestrado profissional cresce a cada ano, assim como a quantidade de alunos pós-graduandos e titulados pós-graduados. Isso também aumenta a produção de artigos publicados, demonstrando, portanto, que a produção científica brasileira é estimulada pela pós-graduação (CAPES, 2006).

Para Vilan Filho et al (2008), o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no Brasil e o conseqüente incremento da quantidade de artigos assinados por coautoria entre orientador e orientando podem ser causas do crescimento da produção científica no Brasil.

Assim, observa-se a importância da relação científica entre os pesquisadores dos programas de pós-graduação para o desenvolvimento da ciência. Ressalta-se que essa interação pode se dar de diversas formas, por meio de diferentes indivíduos e em diversos níveis (BARBOSA NETO e CUNHA, 2015).

Mello (2008) entende que o ambiente da universidade, especialmente no que tange aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, além de representar relevantes contribuições para a sociedade, instiga o desenvolvimento de pesquisas e de novos conhecimentos.

Santos e Azevedo (2009) consideram que o mestrado e o doutorado constituem um lugar privilegiado de produção do conhecimento, dada a centralidade que a pesquisa científica deve assumir nesses cursos.

A seguir, o campo científico brasileiro será apresentado com maior profundidade. Conheceremos a história da pós-graduação no Brasil, bem como as políticas públicas na área de educação que contribuíram para a estruturação do campo e a consolidação do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), com suas regras de fomento e avaliação.

2 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: POLÍTICAS PÚBLICAS, FOMENTO E AVALIAÇÃO

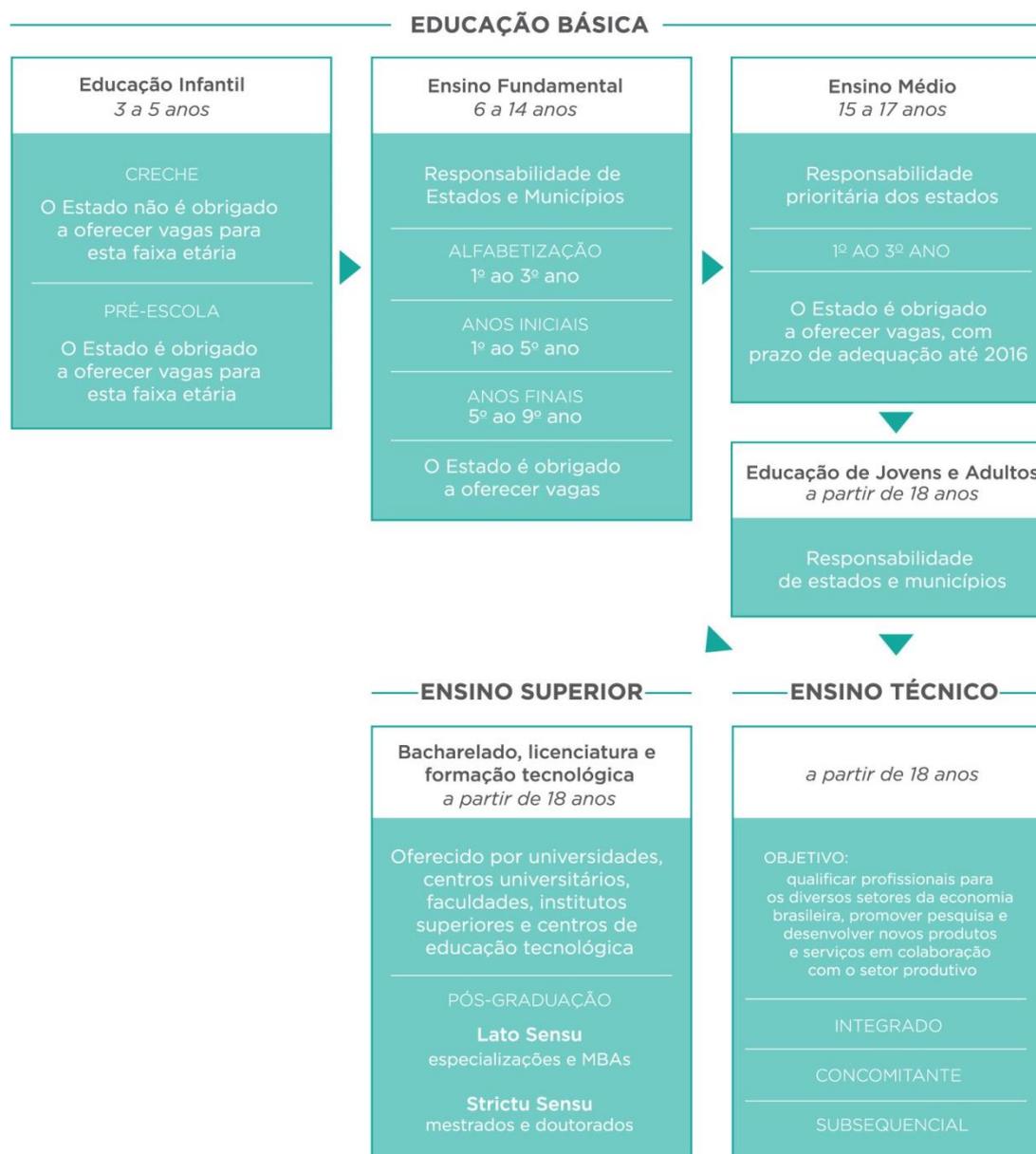
O momento pelo qual passa o sistema de pós-graduação no Brasil, neste início de século, é interessante e merecedor de atenções por parte de diferentes segmentos sociais. Para Gatti (2001), a pós-graduação não deve ser tema restrito apenas às universidades, ou circunscrita à ótica de “pares”, pois isso cria uma perspectiva endógena e pouco inovadora.

Nesse sentido, as relações científicas ganham cada vez mais importância, e o cruzamento entre as pesquisas contribui para a relevância da pós-graduação brasileira e a consequente consolidação de sua produção científica, tornando o conhecimento mais rico e acessível.

Justifica-se, portanto, a elaboração desta pesquisa, que, além de ter como objetivo apresentar o estado da arte da produção científica gerada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil, ainda se propõe a fomentar o debate acerca dessa modalidade de ensino superior, contribuindo para o retorno do binômio pós-graduação/produção científica à agenda da educação nacional, que atualmente está voltada para reformas no âmbito do ensino médio.

O objetivo deste capítulo é contextualizar a história da pós-graduação no país, conhecer as políticas públicas educacionais voltadas a ela e apresentar um panorama atual do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), abordando os preceitos de fomento e avaliação. Para tanto, é importante entender a estrutura do Sistema de Educação no Brasil, no qual a pós-graduação se insere, no ensino superior, conforme pode ser visto na Figura 5 a seguir.

Figura 5 – A divisão do sistema de educação brasileiro



Fonte: Portal Brasil – INEP, 2011/2012. Elaboração própria.

De acordo com o artigo 44, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a pós-graduação divide-se em *stricto sensu* e em *lato sensu*, conforme apresentado no capítulo anterior, e o acesso a seus cursos só é possível aos portadores de diploma de graduação que atendam às exigências das Instituições de Ensino Superior (IES) (SOUZA, 1997). Para melhor conhecer as políticas públicas que ajudaram a construir o Sistema da Educação Brasileira, apresentamos a primeira ação do Estado nesse sentido, a LDB, no item 2.1.1 a seguir.

2.1 Políticas Públicas Educacionais

2.1.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulariza e determina a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal. Inicialmente, a LDB foi prevista na Constituição de 1934; no entanto, sua primeira versão foi sancionada apenas em 1961, quase trinta anos depois, pelo presidente João Goulart (FONTOURA, 1968).

Em 1971, durante o regime militar, a segunda versão da LDB foi publicada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici e vigorou até a promulgação da versão mais recente, na década de 1990. Com a criação da Constituição de 1988, a LDB anterior (Lei nº 4024/61) foi considerada obsoleta, mas apenas em 1996 o debate sobre a nova lei foi concluído.

A LDB que vigora atualmente (Lei nº 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Souza, em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

2.1.1.1 A Nova LDB

O conteúdo aprovado em 1996 resultou de uma longa discussão, que durou cerca de oito anos e teve início com a XI Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizada em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no ano de 1988. Seu tema foi “Por Novas Bases e Diretrizes da Educação Nacional”. Na ocasião, duas propostas distintas foram debatidas. A primeira proposta, apresentada pelo então deputado Jorge Hage, relator da Comissão de Educação, originou-se a partir de uma série de debates abertos com a sociedade civil, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, em articulação com o Poder Executivo, por meio do Ministério da Educação (MEC).

A principal divergência era em relação ao papel do Estado na educação. Enquanto o “Projeto Jorge Hage” apresentava uma grande preocupação com os mecanismos de controle e a participação social no sistema de ensino, a proposta dos senadores previa uma estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo. Apesar de incorporar alguns elementos levantados pelo primeiro grupo, o texto final da LDB (Lei nº 9394/96), cujo relator foi o próprio senador Darcy Ribeiro, se aproxima mais das ideias levantadas pelo segundo grupo, que contou com forte apoio do governo FHC nos últimos anos da tramitação.

A Nova LDB, como foi chamada, é extensa e aborda desde a educação básica até o ensino superior. Sua finalidade está expressa nos incisos abaixo (Capítulo IV, artigo 43):

- I. estimular a **criação cultural** e o desenvolvimento do **espírito científico e do pensamento reflexivo**;
- II. formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a **inserção em setores profissionais** e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III. **incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia** e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV. **promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação**;
- V. **suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional** e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa **estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração**;
- VI. **estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais**, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII. **promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão** das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e **da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição**;
- VIII. atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a **formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas** e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 1996 com grifos da autora).

Soma-se ao inciso VIII, sobre a docência, o artigo 66, que determina que a preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Há um parágrafo que menciona o **notório saber**, dizendo que este pode ser reconhecido por universidade pública ou privada que mantenha curso de doutorado em área afim (SOUZA, 1997). “O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico” (BRASIL, 1996).

Sabe-se, ainda, que a presença de curso de doutorado é determinante para o estímulo à pesquisa e à produção científica de um programa de pós-graduação *stricto sensu*. Sendo assim, definiu-se a amostra desta pesquisa, que faz uma análise quantitativa de teses e

dissertações, artigos em periódicos, trabalhos em anais, livros e capítulos de livros produzidos pelos programas de pós-graduação em Design no Brasil, reconhecidos pela CAPES e que apresentam necessariamente curso de doutorado. Esses programas são chamados de ME/DO, pois, além do doutorado (DO), apresentam mestrado acadêmico (ME). Na área de Arquitetura, Urbanismo e Design, não existe nenhum programa que apresente apenas doutorado. No Brasil, há 83 programas DO distribuídos em outras áreas do conhecimento. O quantitativo geral será apresentado ao final desta pesquisa. No capítulo 3, o campo científico do Design será tratado com maior ênfase. Os métodos e as técnicas de pesquisa podem ser consultados no capítulo 4; os resultados e as análises, no capítulo 5.

Voltando às políticas públicas educacionais, apresentamos as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE), previsto na Constituição de 1988 e colocado em prática apenas após a Nova LDB. O PNE funciona como Planejamento Estratégico para o setor.

2.1.2 Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. Sua elaboração é de incumbência da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Aos Estados cabe a elaboração e execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e os planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios (artigo 10, III, Lei nº 9.394/1996).

Os Municípios devem organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados (artigo 11, I, Lei nº 9.394/1996).

Com relação à história dessa iniciativa, Cury (2011) pontua que, no século XIX, foram gerados alguns “embriões longínquos” da ideia de organização da educação brasileira a partir de um plano nacional. Em 1932, esse tema foi retomado no Manifesto dos Pioneiros, que apresentou recomendações abrangentes, coordenadas e sistematizadas, no contexto de um ideário transformador e universalista da educação no país (CURY, 2011).

De acordo com Britto (2015), a proposta “ecoou na Constituição de 1934, que atribuiu à União a responsabilidade de fixar o PNE, bem como de coordenar e fiscalizar sua execução” (p.20). Contudo, o golpe de 1937 interrompeu o processo e inviabilizou o plano como

documento norteador da educação brasileira, tendo ele sido retomado apenas na Constituição de 1988, que “abraçou a ideia de um PNE estabelecido em lei, de duração plurianual e caráter articulador dos diferentes níveis de ensino” (BRITTO, 2015, p.20).

Conseqüentemente, em 1996, a Nova LDB determinou a elaboração do PNE, sob responsabilidade da União, em parceria com os demais entes federados. Foi instituída, então, a “Década da Educação”, como disposto no artigo 87, parágrafo 1º:

A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (BRASIL, 1996)

No entanto, segundo DOURADO (2010, apud GOMES e BRITTO, 2015, p.21), o primeiro PNE “não gerou grande inflexão na educação brasileira, nem contribuiu para a definição de uma política de Estado orgânica para o setor”, figurando apenas no plano formal. Para o autor, após o plano ser deslegitimado pelos agentes do campo educacional, exerceu papel secundário como política pública, “sem instrumentos de monitoramento ou mecanismos efetivos de implementação, colaboração federativa e sustentação financeira”.

Esse pode ter sido um dos motivos que explicam o hiato até o ano de 2014, quando foi estabelecido um novo plano, com diretrizes para os dez anos seguintes. No PNE (2014-2024), a execução e o cumprimento das metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação (<<http://www2.camara.leg.br/>>, acesso em 17/11/2016).

Atualmente, são vinte metas e suas respectivas estratégias, que apontam o rumo a ser tomado pelas políticas públicas para o futuro da educação brasileira. A arquitetura do plano é projetada com base em quatro pilares fundamentais: 1 – Universalização da educação básica; 2 – Inclusão e atendimento às diferenças; 3 – Valorização do profissional da educação; e 4 – Ensino superior (ROCHA, 2015).

Assim, o documento é classificado em quatro categorias de metas. As primeiras são estruturantes para a garantia do direito à educação básica de qualidade, universalização do ensino obrigatório e acesso à escola. As metas seguintes relacionam-se à redução das desigualdades e à promoção da diversidade na educação, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro grupo de metas trata da valorização dos profissionais da educação,

considerada estratégica para que os objetivos anteriores sejam atingidos. As últimas metas, apresentadas a seguir, referem-se ao ensino superior.

Meta 12 – Educação superior: o Plano Nacional para a educação superior, que envolve a população entre 18 a 24 anos, determina o crescimento da taxa bruta de matrículas para 50% e da taxa líquida, para 33%. Nesse sentido, 40% das novas matrículas devem ser em escolas públicas.

Meta 13 – Titulação de professores da educação superior: o PNE também prevê mais mestres e doutores no corpo docente das instituições de ensino superior, atingindo os 75%. Além disso, o quadro deve ser composto por no mínimo 35% de doutores.

Meta 14 – Pós-graduação: essa meta determina um aumento gradual do número de professores matriculados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15 – Formação de professores: nesse ponto, o Plano Nacional de Educação garante uma parceria entre a União, os estados e municípios para a criação de uma política nacional de capacitação dos profissionais da educação. Em 2014, apenas 76,2% dos professores da educação básica haviam concluído o ensino superior e 49,1% dos professores dos anos finais da educação fundamental possuíam licenciatura voltada às disciplinas que lecionavam. (BRASIL, 2014, com grifos da autora)

Com relação à educação superior, cabe destacar a visão nacional de futuro expressa pelos legisladores do PNE: “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior”. Essa percepção demonstra o tamanho da relevância dessa modalidade de ensino para o crescimento do Brasil (RISTOFF e GIOLO, 2006).

Para o ex-Ministro da Educação, Tarso Genro (2004-2005), “a educação superior brasileira tem a missão estratégica e única voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social”, frase citada na apresentação da primeira versão do Anteprojeto da Lei de Educação Superior, em 2004.

Mas, antes disso, em meados da década de 1970, no contexto do ensino superior, foi criada uma política pública específica para a pós-graduação: o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG). Atualmente, vigora o quinto PNPG (2011-2020), que, pela primeira vez, tornar-se-á parte integrante do PNE (2014-2024), pois este último contempla as metas da pós-graduação. A seguir, será apresentada a história dos PNPGs, que se mistura à história da pós-graduação no Brasil.

2.1.3 Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG)

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) tem como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil.

Resgatar a história e a memória dos planos anteriores ajuda na reflexão sobre a pós-graduação *stricto sensu* no país, pois tais planos possibilitaram a institucionalização, a regulamentação e a expansão dos seus programas (SILVA e FERRO, 2011). Para Almeida e Borges (2007), “estrategicamente, os Planos Nacionais de Pós-Graduação (...) constituíram-se, também, a partir de 1975, em outro elemento essencial na construção e desenvolvimento do sistema de pós-graduação” (p. 331).

O primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979) foi desenvolvido pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ), instituído em 1974, que substituiu os Centros Regionais de Pós-Graduação (OLIVEIRA, 1995). Dessa forma, o I PNPG, que vigorou no período de 1975 a 1979, foi “a expressão dos trabalhos iniciais do CNPQ, instituído no Ministério da Educação e Cultura pelo Governo Federal” (BRASIL, 1975). O objetivo geral era observar a real situação da pós-graduação no Brasil para propor diretrizes que contribuíssem para sua consolidação. As diretrizes apontadas no I PNPG foram:

- 1ª – institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável (item 3.1 deste Plano);
- 2ª – elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a produtividade dos processos de trabalho, assegurando a melhor qualidade possível dos cursos (item 3.2 deste Plano);
- 3ª – planejar sua expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do País, minimizando a pressão atualmente suportada por esta parte do sistema universitário, aumentando a eficácia dos investimentos, e ampliando o patrimônio cultural e científico (item 3.3 deste Plano). (BRASIL, 1975)

Para Silva e Ferro (2011), o documento apresentava como objetivo principal:

“transformar as universidades em verdadeiros **centros de atividades criativas permanentes**. (...) isto só seria possível na medida em que a pós-graduação exercesse eficientemente suas funções formativas e praticasse um trabalho de constante investigação e análise em todos os campos e temas tanto do conhecimento humano quanto da cultura brasileira.” (SILVA e FERRO, 2011, p.2-3)

Nota-se, na 2ª diretriz do I PNPG, que a atividade de pesquisa científica e a preocupação com a produtividade já estavam associadas à qualidade e ao desempenho do sistema de pós-graduação brasileiro. Esse movimento se consolidou em 1981, quando a CAPES foi reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pelo Decreto nº 86.791 (CAPES, 2016).

Em seguida, com um hiato de três anos, o II PNPG (1982-1985) foi aprovado em um contexto de fim da ditadura, fixando novos objetivos e novas prioridades e diretrizes para a pós-graduação, uma vez que

[...] mantém as ênfases do plano anterior, e acrescenta-lhes o crivo da qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como instrumento a avaliação, que já existia em estado embrionário desde 1976 e que será então aperfeiçoada e institucionalizada [...] (BRASIL, 1982)

Nesse sentido, a missão de coordenar a avaliação da pós-graduação fortalece o papel da CAPES. O Programa de Acompanhamento e Avaliação, além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

Barreto e Domingues (2012) definem a avaliação como “um capítulo importante no grande livro da pós-graduação” (p.20), portanto esse item será abordado com profundidade ao longo desta tese, ainda neste capítulo, quando entrarmos nas atribuições da CAPES e também no capítulo 3, com ênfase na avaliação da área de “Arquitetura, Urbanismo e Design”.

O II PNPG destacava ainda a persistência de alguns problemas estruturais que dificultavam a institucionalização e a consolidação da pós-graduação, como, por exemplo:

A excessiva dependência de recursos extra-orçamentários, a sujeição a repentinos cortes de verbas, a instabilidade empregatícia e profissional dos docentes, técnicos e pessoal de apoio, continuam sendo problemas básicos da pós-graduação atual. Estas dificuldades não impediram, no entanto, que o País alcançasse um grau de institucionalização da pesquisa e da pós-graduação que permite prever um volume e uma qualidade de produção consideráveis e crescentes. (BRASIL, 1982)

Por sua vez, o III PNPG (1986-1989) sofreu os influxos da época e do ambiente político no contexto da Nova República, no qual as atividades da pós-graduação estavam relacionadas ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração de tais atividades ao sistema nacional de ciência e de tecnologia.

Nessa época, devido à inflação, os investimentos em pesquisa e pós-graduação foram esquecidos, e instaurou-se uma grande crise nas universidades – conseqüentemente, assistiu-

se à estagnação da educação, do sistema de pós-graduação, da ciência e da tecnologia (BARRETO e DOMINGUES, 2012).

O IV PNPG não se concretizou como um plano oficial, o que explica o hiato entre 1989 e 2005, quando foi aprovado o V PNPG. Apesar disso, durante esses quinze anos, algumas diretrizes foram adotadas pela CAPES, como a ênfase na expansão do sistema, a inserção do Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG) e a apresentação de propostas de mudanças no processo de avaliação.

Vogel e Kobashi (2015) apresentam um breve resumo de todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação até 2010:

I PNPG (1975-1979): que introduziu o planejamento estatal das atividades de pós-graduação no Brasil, com o objetivo de formar docentes e pesquisadores.

II PNPG (1982-1985): que se preocupou com a institucionalização da avaliação da pós-graduação, processo existente desde 1976, que era porém, incipiente.

III PNPG (1986-1989): que propôs a subordinação das atividades de pós-graduação ao desenvolvimento econômico brasileiro, por meio de sua integração com o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia.

IV PNPG: que não se concretizou como um plano oficial, mas teve suas diretrizes adotadas pela Capes: ênfase na expansão do sistema, na inserção do Sistema Nacional da Pós-Graduação e apresentação de propostas de mudanças no processo de avaliação.

V PNPG (2005-2010): que propôs o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação, a preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, a expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, a formação de recursos humanos para a inovação tecnológica, a ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino e a criação de uma nova modalidade de curso: o mestrado profissional. (VOGEL e KOBASHI, 2015)

O VI PNPG (2011-2020), que vigora atualmente, tem como objetivo central promover a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade. Propõe, ainda, a organização de uma agenda nacional voltada para a pesquisa científica e direciona a formação de recursos humanos para instituições e programas nacionais (BRASIL, 2010, p. 18). Além de reconhecer a pesquisa como atividade essencial para a pós-graduação, o plano apresenta uma abordagem inédita: a preocupação com a formação de professores da educação básica. Nesse sentido, é criada uma nova instância de atuação dentro da CAPES: a Diretoria de Educação Básica, que enfatiza o papel da pós-graduação na apresentação de soluções para os graves problemas da educação básica no país (VOGEL e KOBASHI, 2015).

A internacionalização é destaque no VI PNPG (2011-2020). Há algumas metas que incentivam esse movimento, como, por exemplo, a expansão do número de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras, o incentivo à participação de pesquisadores

brasileiros em congressos e eventos internacionais, o apoio aos doutorados-sanduíche no exterior, bem como a realização de doutorado completo fora do país (BRASIL, 2010, p. 22).

Apresentada a história da política pública que rege a pós-graduação brasileira há mais de 40 anos, vamos conhecer, a seguir, os primórdios dessa modalidade de ensino superior tão importante para o progresso da nação.

2.2 A Pós-Graduação no Brasil

2.2.1 História da Pós-Graduação Brasileira

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil foram dados no início da década de 1930, segundo Balbachevsk (2005). Naquela época, algumas universidades brasileiras conseguiram trazer um pequeno grupo de professores estrangeiros que importaram o primeiro modelo institucional para o início da pós-graduação no Brasil. Esse modelo envolvia um esquema tutorial entre um professor catedrático e alguns discípulos, que viriam a ser os futuros docentes dessas instituições (MORITZ et al, 2011). Já começava a se desenhar, portanto, a relação entre professor orientador e alunos orientandos.

De acordo com Santos (2003), na década de 1940, o termo “pós-graduação” foi utilizado legalmente, pela primeira vez, no artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Já na década de 1950, começaram a ser firmados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, os quais implicaram uma série de convênios entre universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores.

Segundo Moritz et al. (2011), o grande impulso para a criação dos cursos de pós-graduação no Brasil só se deu na década de 1960, com a criação da Universidade de Brasília (UnB). É importante registrar a influência que a UnB teve no desenvolvimento da pós-graduação nacional e da pesquisa científica. Elaborada em 1961, mas idealizada três anos antes, a UnB foi fundada em 21 de abril de 1962, fazendo parte do Plano Piloto de Brasília, após discussões encaminhadas pelo seu idealizador e primeiro presidente do Conselho Diretor, o pedagogo Anísio Teixeira, e seu discípulo, o antropólogo Darcy Ribeiro, que foi eleito seu primeiro reitor. Outros professores participaram das discussões a respeito da organização da Universidade, considerada inovadora:

a UnB, criada na década de 60, surge com um conceito inovador, de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a organização dos cursos por meio do sistema de créditos, o conceito de departamento como unidade mínima acadêmica, o regime de trabalho em dedicação exclusiva e a pós-graduação como parte regular da atividade institucional. (MORITZ et al., 2011, p.9)

Sobre a importância da UnB na intenção de formalizar a pós-graduação, Darcy Ribeiro (1978) afirma que

Um dos projetos fundamentais da UnB, larga e maduramente planejado, era o de ajudar as universidades brasileiras a dar o passo decisivo para o seu amadurecimento. Refiro-me à institucionalização de um sistema de pós-graduação, não por meio de programas eventuais de mestrado e doutorado, mas de uma verdadeira ascensão ao quarto nível de educação. Isto é, acrescentar às redes de ensino de nível primário, secundário e ao terciário que é o superior, um quarto nível correspondente à pós-graduação. Somente alcançando este nível, aliás, uma universidade passa a merecer este nome. (RIBEIRO, 1978, p.117)

Ribeiro ressalta também a contribuição de Anísio Teixeira para que a UnB se concretizasse: “se devêssemos falar de pai fundador, uma outra vaga precisaria ser aberta para Anísio Teixeira”. Contudo, na percepção de Teixeira, a UnB deveria voltar-se somente para a pós-graduação, tendo como atribuição fundamental a formação de professores para o ensino superior do país. Prevaleceu, afinal, a proposta de Darcy Ribeiro, que incluía a graduação para a formação de profissionais em todos os campos, bem como a pós-graduação, que viria a ser progressivamente implantada (FÁVERO e BRITTO, 1998).

Anísio Teixeira também foi Secretário-Geral da CAPES por 13 anos (1951-1964), período no qual dedicou-se à formação qualificada de pessoal docente para o ensino superior. Desde o início da sua gestão, tornou-se expressivo o número de professores universitários beneficiados com bolsas de especialização ou aperfeiçoamento no país e no exterior, além do fomento para o *stricto sensu* em universidades estrangeiras, fato que repercutiu na melhoria do ensino ministrado nesse nível (FÁVERO e BRITTO, 1998). Ainda neste capítulo, será abordado o papel da CAPES na pós-graduação e sua política de bolsas para incentivo à pesquisa.

Assim, o sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu* consolidou-se no contexto do movimento político-militar de 1964, que estabeleceu no Brasil uma nova ordem política, cuja implantação era preciso justificar, particularmente no domínio econômico (FREITAS, 1999). O ensino de Design no Brasil iniciou-se na mesma década, no Rio de Janeiro, por meio de um decreto baixado em 25 de dezembro de 1962 pelo então governador do Estado da Guanabara, Carlos Lacerda, que determinou a criação da primeira escola de Design no Brasil: a Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI).

Voltando à pós-graduação, segundo Silva (2010), foi em 1965 que o Governo Federal adotou medidas apoiadas no modelo norte-americano para formalizá-la, reconhecendo-a como um novo nível de educação superior, além do bacharelado. No ano em questão, 27 cursos são classificados como mestrado e 11, como doutorado, totalizando 38 no país.

A implantação formal da pós-graduação no Brasil foi sustentada pelo Parecer nº 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CFE), aprovado em dezembro de 1965, com base na Lei nº 4.024/61 da LDB (LÜDKE, 2005). De acordo com o professor Newton Sucupira, relator do parecer, o modelo de pós-graduação a ser implantado era adequado à nova concepção de universidade, oriundo dos países mais desenvolvidos do mundo (MEC/CFE, Parecer nº 977/65).

Inicialmente, os programas foram baseados no modelo norte-americano, que, por sua vez, foi influenciado pela cultura germânica (TRISKA; VELA; DOLZAN, 2014), como registra este trecho do Parecer Sucupira:

o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações da universidade americana nas últimas três décadas do século passado (séc. XIX). É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais, para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. (BRASIL, 1965, p. 69)

A preocupação com o desenvolvimento da pesquisa, por meio dos cursos de pós-graduação, a fim de atender às necessidades de desenvolvimento do país, é evidente ao longo do Parecer Sucupira: “Não se trata, portanto, de transferir pura e simplesmente para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico” (BRASIL, 1965, p.71), mas de estimular e aperfeiçoar talentos que merecem um atendimento mais amplo nesses cursos. Os cursos de graduação não seriam suficientes para preparar o pesquisador, embora devessem também se preocupar com sua iniciação (LÜDKE, 2005).

Para a autora, o modelo norte-americano é apresentado como exemplar, pois “sendo ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros, para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas como orientação” (BRASIL, 1965, p. 74).

O parecer criou um ambiente institucional, mas o crescimento da pós-graduação dependeu também de outros atores e de outras circunstâncias. Aproveitou-se, por exemplo, a semente plantada na década de 1950 pelas fundações Ford e Rockefeller (mais uma influência

norte-americana), que inauguraram, de forma regular, a distribuição de bolsas de pós-graduação no Brasil e no exterior, segundo o critério de meritocracia (BALBACHEVSK, 2005).

Nessa direção, os primeiros programas de pós-graduação no Brasil foram implementados na década de 1970 e no início dos anos 1980, de acordo com Gatti (2001).

Naquele momento os cursos de pós-graduação – mestrados e doutorados – foram criados, apoiados e sustentados em seu desenvolvimento sob um certo modelo e vocação não discutidos amplamente, mas gestados por setores da burocracia estatal em consenso com algumas lideranças acadêmicas, e, por isto mesmo, um modelo voltado ao desenvolvimentismo e à formação de quadros para a pesquisa e para as universidades, dentro de uma certa concepção sobre ciência, sobre seu papel e os das tecnologias e sua produção/reprodução. (GATTI, 2001, p.18-19).

Silva e Ferro (2011) confirmam que muitos programas de pós-graduação foram institucionalizados em meados da década de 1970, em função da criação do primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1975-1979). Na Figura 6, podemos observar os cursos de mestrado e doutorado distribuídos por áreas e por tipos de Instituição de Ensino Superior (IES).

Figura 6 – Capacidade de vagas em cursos de mestrado e doutorado; estimativa para início de 1975; distribuição percentual por dependência administrativa

| Mestrado | | | | Áreas | Doutorado | | | |
|----------|-------|-----|-------------|-------------------------|-------------|-----|-------|----|
| F | % E/M | P | Total Vagas | | Total Vagas | F | % E/M | P |
| 54 | 22 | 24 | 290 | 1 - Educação | - | - | - | - |
| 52 | 36 | 12 | 290 | 2 - Física | 35 | 29 | 42 | 29 |
| 57 | 29 | 14 | 390 | Matemática | 35 | 86 | 14 | - |
| 59 | 34 | 7 | 290 | Química | 60 | 34 | 58 | 8 |
| 74 | 26 | - | 245 | Geociências | 35 | 57 | 43 | - |
| 63 | 34 | 3 | 595 | 3 - Ciências Biológicas | 95 | 37 | 63 | - |
| 41 | 53 | 6 | 330 | 4 - Soc./Ant./Política | - | - | - | - |
| 33 | 33 | 34 | 120 | Filosofia | - | - | - | - |
| 27 | 43 | 30 | 255 | História | - | - | - | - |
| - | 70 | 30 | 85 | Geografia | - | - | - | - |
| 73 | 18 | 9 | 220 | Economia | 5 | 100 | - | - |
| 19 | 21 | 60 | 215 | Psicologia | - | - | - | - |
| 65 | 25 | 10 | 1.375 | 5 - Engenharia | 50 | 70 | 20 | 10 |
| 57 | 34 | 9 | 510 | 6 - Medicina | 80 | 44 | 56 | - |
| 35 | 48 | 17 | 145 | Odontologia | - | - | - | - |
| 63 | 27 | - | 80 | Farmácia | 10 | 50 | 50 | - |
| 100 | - | - | 30 | Nutrição | - | - | - | - |
| - | 100 | - | 40 | Enfermagem | - | - | - | - |
| 25 | 36 | 39 | 235 | 7 - Administração | - | - | - | - |
| 19 | 72 | 9 | 235 | Direito | 25 | 40 | 60 | - |
| 100 | - | - | 20 | Biblioteconomia | - | - | - | - |
| 91 | 9 | - | 55 | Comunicação | - | - | - | - |
| 87 | 13 | - | 75 | Arquitetura/Urbanismo | - | - | - | - |
| 61 | 39 | - | 270 | 8 - Agronomia | 35 | 28 | 72 | - |
| 100 | - | - | 55 | Veterinária | - | - | - | - |
| 38 | 24 | 38 | 600 | 9 - Letras | 20 | 75 | 25 | - |
| 52% | 33% | 15% | 7.050 | Total | 485 | 48% | 48% | 4% |

Fonte: Convênio MEC/UFRGS

Catálogo geral das IES – 1973, PBDCT– Grupos de trabalho de pesquisa fundamental e pós-graduação – 1974.

OBS.: F = instituições federais; E/M = instituições estaduais e municipais; P = instituições particulares.

A estimativa de vagas para o mestrado em Arquitetura/Urbanismo era de 75 vagas, sendo 87% em instituições federais e 13% em instituições estaduais e municipais. Não havia nenhuma vaga para o doutorado.

Na Figura 6 não há menção ao Desenho Industrial, pois nessa época ainda não havia nenhum curso de pós-graduação em Design no Brasil. Em território nacional, o primeiro mestrado acadêmico na área foi criado em 1994, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) (TRISKA; VELA; DOLZAN, 2014). No capítulo 3, serão apresentados os desdobramentos da pós-graduação *stricto sensu* em Design no país.

Para se ter uma dimensão da evolução histórica dos cursos de pós-graduação no Brasil, vale lembrar que, em 1975, já havia 429 mestrados e 149 doutorados (AZEVEDO; FERREIRA; ZANINOTTI, 2016). Entre 1987 e 1995, o número de cursos de mestrado no Brasil aumentou de 824 para 1290 (56%) e o de doutorado cresceu de 439 para 682 (55%), conforme apresentado por Couto (1997). Em decorrência disso, a produção cultural e científica aumentou, assim como houve melhorias na infraestrutura dos cursos. Como consequência, foi possível incrementar a pesquisa em muitas instituições de ensino espalhadas por todo o país.

Já em 2014, segundo a CAPES, o SNPG estava constituído por um total de 5.537 cursos de pós-graduação, dos quais 1.905 eram doutorados, 3.105 eram mestrados acadêmicos e 527, mestrados profissionais (AZEVEDO; FERREIRA; ZANINOTTI, 2016). O gráfico a seguir demonstra a trajetória do SNPG de 1998 a 2014.

Figura 7 – A evolução do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG)



Fonte: Geocapes (AZEVEDO; FERREIRA; ZANINOTTI, 2016).

Em 2019, de acordo com a pesquisa realizada nesta tese, que utilizou como base a Plataforma Sucupira da CAPES, fazem parte do SNPG: 3.336 cursos de mestrados acadêmicos 2.380 de doutorado acadêmico, 837 mestrados profissionais e 24 doutorados profissionais, sendo um total de 6.877 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, distribuídos em

programas alocados em 49 áreas de avaliação. Para entender melhor o Sistema Nacional de Pós-Graduação, vamos apresentar a CAPES no próximo capítulo, mas antes precisamos conhecer as demais instituições brasileiras ligadas a pesquisa e pós-graduação.

2.2.2 Instituições Brasileiras Ligadas à Pesquisa e Pós-Graduação

2.2.2.1 Ministério da Educação (MEC)

A história do Ministério da Educação (MEC), como é conhecido hoje, teve início em 1930, quando foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, no primeiro governo de Getúlio Vargas. Além da educação, o ministério também desenvolvia atividades relacionadas à saúde, ao esporte e ao meio ambiente.

Em 1932, um grupo de intelectuais lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com o intuito de elaborar um programa de política educacional amplo e integrado. O manifesto, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira¹⁶, dentre outros educadores conceituados, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e definisse a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Nessa época, a igreja dividia com o Estado a área da educação.

Dois anos depois, com a nova Constituição Federal, a educação passou a ser vista como um direito de todos, provido pela família e pelo poder público. A gestão do ministro Gustavo Capanema Filho (1934 a 1945) foi marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Dessa forma, o Brasil já implantava, portanto, as bases da educação nacional. A sigla MEC surgiu em 1953, quando a área da saúde ganhou autonomia e foi criado o Ministério da Educação e Cultura.

Até 1960, o sistema educacional brasileiro era centralizado, modelo seguido por todos os estados e municípios. Com a aprovação da primeira LDB, no ano seguinte, os órgãos estaduais e municipais ganharam autonomia, diminuindo a centralização do MEC.

A reforma universitária de 1968 foi a grande LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às Instituições de Ensino

¹⁶ Anísio Teixeira propõe, no início da década de 30, soluções inovadoras para a educação brasileira, que acabaram por incompatibilizá-lo com o contexto político que, desde a Intentona Comunista, de 1935, estava em efervescência (TEIXEIRA, 1988).

Superior (IES). Tal reforma representou um avanço no ensino superior brasileiro ao instituir um modelo organizacional único para as universidades públicas e privadas.

Em 1971, a educação no Brasil se viu diante de uma segunda versão da LDB, na qual o ensino passou a ser obrigatório dos 7 aos 14 anos, impactando positivamente o ensino básico. A lei também previa um currículo comum para o primeiro e o segundo grau (ensinos fundamental e médio, respectivamente), além de uma parte diversificada, em função das diferenças regionais.

Com a criação do Ministério da Cultura, em 1985, o MEC foi, em 1992, transformado em Ministério da Educação e do Desporto. Somente em 1995 a instituição passou a ser responsável apenas pela área da educação.

Uma nova reforma na educação brasileira foi implantada em 1996. Trata-se da Nova LDB, que trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escola). A formação adequada dos profissionais da educação básica também teve prioridade, com um capítulo específico para tratar do assunto.

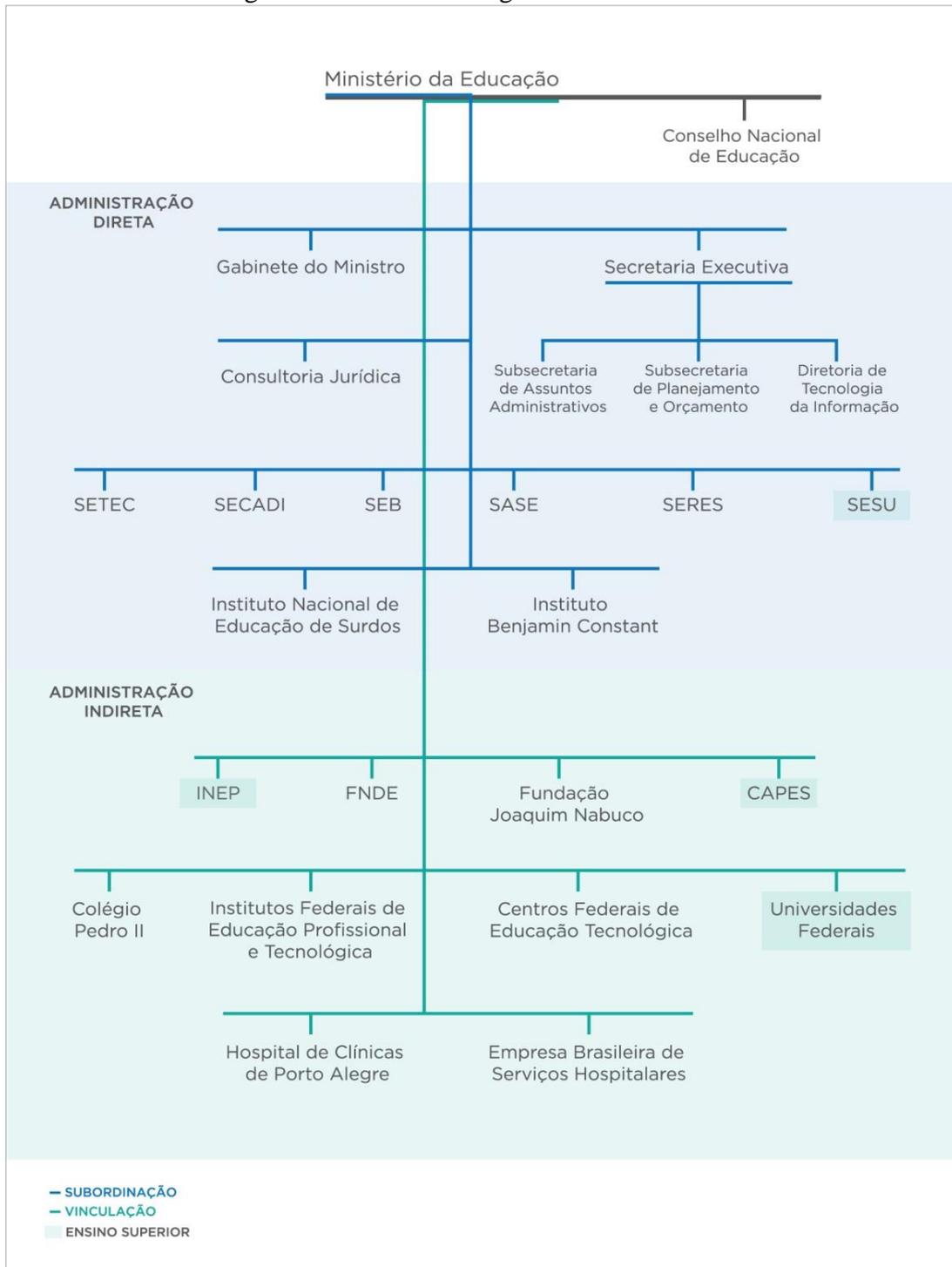
2.2.2.1.1 Estrutura organizacional

Os órgãos ligados ao Ministério da Educação podem ser por administração direta e subordinação, como é o caso das Secretarias, ou por administração indireta e vinculação, modelo no qual a Fundação CAPES se encaixa, por exemplo. Para melhor entendimento da estrutura organizacional das instituições, os conceitos são definidos a seguir:

- a) **Administração direta:** compreende os Entes federativos (União, Estados, DF e Municípios) e seus respectivos órgãos.
- b) **Subordinação:** é a hierarquia existente entre órgãos de uma mesma pessoa jurídica decorrentes do fenômeno da desconcentração administrativa.
- c) **Administração indireta:** compreende as entidades administrativas que exercem funções administrativas, na forma do artigo 37, XIX, da Constituição da República, e do artigo 4º, II, do Decreto-Lei 200/1967. São entidades integrantes da administração indireta: (i) Autarquia; (ii) Empresas Públicas; (iii) Sociedade de Economia Mista e suas subsidiárias; (iv) Fundações Públicas de direito público e direito privado.

- d) **Vinculação:** relação de tutela existente entre pessoas jurídicas diferentes decorrentes do fenômeno da descentralização administrativa.
- e) **Fundação Pública:** a entidade dotada de personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em virtude de autorização legislativa, para o desenvolvimento de atividades que não exijam execução por órgãos ou entidades de direito público, com autonomia administrativa, patrimônio próprio gerido pelos respectivos órgãos de direção e funcionamento custeado por recursos da União e de outras fontes.
- f) **Autarquia:** o serviço autônomo, criado por lei, com personalidade jurídica, patrimônio e receita próprios, para executar atividades típicas da Administração Pública, que requeiram, para seu melhor funcionamento, gestão administrativa e financeira descentralizada.

Figura 8 – A estrutura organizacional do MEC



Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/>>, acesso em 21/11/2016. Elaboração própria.

2.2.2.1.2 Conselho Nacional de Educação (CNE)

O Conselho Nacional de Educação (CNE) tem por missão a busca democrática por alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade (<<http://portal.mec.gov.br/>>, acesso em 08/12/2016).

As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira.

Cabe ao CNE, junto à Câmara de Educação Superior, por meio da Resolução CNE/CES nº 1, de junho de 2007, estabelecer normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu* em âmbito de especialização. Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação – Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002.

2.2.2.1.3 Secretaria de Educação Superior (SESu)

A Secretaria de Educação Superior (SESu) é a unidade do Ministério da Educação responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, da qual faz parte a pós-graduação. A manutenção, a supervisão e o desenvolvimento das instituições públicas federais de ensino superior (IFES), bem como a supervisão das instituições privadas de educação superior, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também são de responsabilidade da SESu.

2.2.2.1.4 Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país.

É responsável pela aplicação de diversas avaliações e exames da educação brasileira, gerando indicadores que auxiliam na elaboração de políticas públicas, nesse campo, para o país. No âmbito da educação básica, realiza o Sistema Nacional da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O INEP também realiza o Sistema Nacional da Educação Superior (SINAES), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Censo da Educação Superior, entre outras avaliações voltadas para a graduação. No âmbito da pós-graduação, atua somente em um tipo de indicador de qualidade: o Índice Geral de Cursos (IGC), resultado de avaliação das Instituições de Educação Superior (IES). É uma média ponderada, a partir da distribuição dos estudantes nos níveis de ensino, que envolve as notas contínuas dos cursos de graduação e os conceitos CAPES dos cursos de programas de pós-graduação *stricto sensu* das IES. A avaliação da pós-graduação brasileira, por sua vez, é de responsabilidade exclusiva da CAPES.

2.2.2.1.5 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação pública vinculada ao MEC e desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todo o país. A partir de 2007, a CAPES passou a atuar também na formação de professores da educação básica, ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. (<<https://www.capes.gov.br/>>, acesso em 19/01/2017)

Atualmente, cabe à CAPES:

- a) avaliar a pós-graduação *stricto sensu*;

- b) acessar e divulgar a produção científica;
- c) investir na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- d) promover a cooperação científica internacional;
- e) incentivar e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância.

Na visão da CAPES, esse conjunto de ações tem sido decisivo para o sucesso do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), tanto no que diz respeito à consolidação do quadro atual quanto na construção das mudanças que o avanço do conhecimento e as demandas da sociedade exigem.

O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios). (CAPES, 2017).

Para Eunice Durham, ex-diretora da CAPES, o SNPG representa “uma vitrine do ensino superior brasileiro” (CPDOC/FGV, 2002):

O respeito ao sistema de avaliação adotado pela CAPES é também compartilhado pela sociedade brasileira. Com efeito, um curso de mestrado ou doutorado recomendado pela CAPES é considerado um selo de qualidade que confere prestígio ao curso objeto de avaliação. Dessa forma, as universidades públicas, privadas, confessionais e comunitárias que têm cursos reconhecidos utilizam esse selo, em seus sites, como forma de dar visibilidade aos cursos da instituição. (VOGEL, 2015, p.40)

Para além da formação de mestres e doutores no Brasil, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), integrado por cursos e programas de pós-graduação avaliados e reconhecidos pela CAPES, tem sido responsável, em grande medida, pela produção do conhecimento científico (AZEVEDO; FERREIRA; ZANINOTI, 2016).

Nesse sentido, devido à importância da CAPES para esta pesquisa e para o fomento à pós-graduação, à pesquisa e à produção científica no Brasil, daremos destaque a essa instituição no item 2.3 a seguir. Mas antes, é preciso mencionar o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que também exerce um papel importante no incentivo e fomento à pesquisa no Brasil.

2.2.2.2 Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e tem como objetivo central fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros. Um dos principais focos do CNPq é a formação de doutores por entender que esse é o nível mais elevado da carreira formal do pesquisador e, conseqüentemente, condição necessária para o desenvolvimento de pesquisa no Brasil (FREITAS, 1999).

Esse nível reconhece a autonomia do pesquisador que, preparado teórica e metodologicamente, credencia-se a formar novos pesquisadores independentes, capazes de nuclear grupos e gerar novas linhas de pesquisa de interesse da ciência e da tecnologia e a desenvolver projetos de mérito. Daí, essa modalidade de apoio do CNPq pretende estimular a carreira daqueles jovens pesquisadores que têm a intenção e qualidades para ingressar no doutorado rapidamente. O mestrado adquire então um caráter apenas transitório que deveria ser o mais breve possível para os bolsistas do CNPq que, em princípio, são fortes candidatos a se tornarem pesquisadores plenos. (CNPq, 1997, apud FREITAS, 1999)

A Plataforma Lattes representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de currículos, grupos de pesquisa e instituições em um único sistema de informações. Atualmente, tem uma dimensão enorme que se estende não só às ações de planejamento, gestão e operacionalização do fomento do CNPq, mas também de outras agências de incentivo à pesquisa e pós-graduação, como a CAPES, das instituições de ensino superior e dos institutos de pesquisa. A Plataforma Lattes está integrada à Plataforma Sucupira e os dados referentes aos docentes e discentes ligados aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, bem como as produções científicas desses pesquisadores são “extraídos” de seus Currículos Lattes. Por isso, a importância da constante atualização desta plataforma, no âmbito do campo científico. Nesta pesquisa, considera-se o Currículo Lattes como um capital científico, uma importante moeda de troca, pois é o principal documento que atesta a trajetória acadêmica, titulação (bem simbólico) e produção científica dos agentes.

2.3 CAPES: Fomento e Avaliação da Pós-Graduação Brasileira

Neste item, a história da CAPES será apresentada, a fim de serem mais bem compreendidos os papéis dessa instituição no âmbito da pós-graduação nacional. Com relação à sua função de fomentar a pós-graduação e a pesquisa, serão apresentadas as situações de concessão de bolsas de estudo e financiamentos de pesquisa, bem como o movimento de internacionalização estimulado pela instituição. No que tange ao seu papel relativo à avaliação da pós-graduação, destacam-se os critérios e as normas para a sua realização, por meio da Plataforma Sucupira, que será esmiuçada neste capítulo. Sobre a produção científica, especificamente em relação aos artigos publicados em periódicos, apresenta-se o Qualis Periódicos, uma das ferramentas utilizadas para a avaliação. Além disso tudo, também há o sistema de classificação de capítulos e livros.

2.3.1 História da CAPES

A CAPES foi criada em 1951, como “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”¹⁷ (VOGEL e KOBASHI, 2015).

Nessa época, a retomada do projeto de construção de uma nação desenvolvida e independente era a palavra de ordem para o presidente Getúlio Vargas, que exercia seu segundo mandato. A corrida pela industrialização e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nas mais diversas áreas (FONSECA, 2011).

Anísio Teixeira foi o primeiro diretor da CAPES, tendo permanecido no cargo durante 13 anos. Sua gestão foi marcada pela autonomia e liderança institucional. Em 1953, por meio do Programa Universitário, ele contratou professores visitantes estrangeiros, estimulou o

¹⁷ Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951: institui uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Fonte <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

intercâmbio e a cooperação entre instituições, concedeu bolsas de estudos e apoiou eventos voltados para a pesquisa científica (CAPES).

Com a ascensão militar em 1964, Anísio Teixeira deixou o cargo, e uma nova diretoria assumiu a CAPES. O nome da instituição foi alterado para “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, denominação mantida até hoje (VOGEL, 2015). No ano seguinte, a pós-graduação foi implementada formalmente pelo Parecer Sucupira (nº 977/65).

A partir de 1966, teve-se a reforma universitária, a reforma do ensino fundamental e a consolidação do regulamento da pós-graduação. No processo de reformulação das políticas educacionais, com destaque para o ensino superior e a ciência e tecnologia, a CAPES ganhou novas atribuições e novos recursos para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras, assumindo, com isso, um papel de destaque na formulação da nova política para a pós-graduação, que se expande rapidamente.

A CAPES teve sua sede transferida do Rio de Janeiro para Brasília em 1970, quando também foram instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação, que, quatro anos depois, seriam substituídos pelo Conselho Nacional de Pós-graduação, responsável pela elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

Em 1974, a estrutura da Capes é alterada pelo Decreto 74.299 e seu estatuto passa a ser “órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira”. O novo Regimento Interno incentiva a colaboração com a direção do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) na política nacional de pós-graduação, a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras, a análise e compatibilidade das normas e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação. CAPES, 2008)

Nessa direção, em 1981, a elaboração do PNPG torna-se responsabilidade da CAPES, que é reconhecida como agência executiva do MEC junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. Institucionalmente, “a tarefa de coordenar a avaliação da pós-graduação fortalece o papel da CAPES”, pois, “além de contribuir para a criação de mecanismos efetivos de controle de qualidade, aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica” (CAPES, 2008).

Durante a década de 1980, a CAPES viveu um período de estabilidade e a continuidade administrativa tornou-se uma marca da instituição, que se destacou na formulação, no acompanhamento e na execução do PNPG.

Contudo, em março de 1990, durante o governo Collor, a Medida Provisória nº 150 extinguiu a CAPES, desencadeando intensa mobilização acadêmica, impulsionada pelo corpo universitário de pesquisa e pós-graduação, que, com o apoio do MEC, conseguiu reverter a medida, ainda não aprovada pelo Congresso Nacional. Em abril do mesmo ano, a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028.

No início de 1992, a CAPES tornou-se uma fundação pública, o que lhe conferiu novo vigor, que passou por uma reestruturação três anos depois, fortalecida como instituição responsável pelo acompanhamento e pela avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Em 1995, o sistema de pós-graduação ultrapassou a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos (CAPES, 2008).

Em 2007, o Congresso Nacional aprovou, por unanimidade, a Lei nº 11.502, que “modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)” e também “autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica” (BRASIL, 2007).

Cria-se assim a Nova Capes, que além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro também passa a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (CAPES, 2008)

2.3.2 Fomento à Pesquisa e à Pós-Graduação

A CAPES, junto ao CNPq, é uma das principais instituições federais de fomento à pesquisa para a pós-graduação brasileira. Ainda há fundações estaduais de amparo à pesquisa, como a FAPERJ, no estado do Rio de Janeiro, a FAPESP, em São Paulo, entre outras.

Por meio da concessão de auxílios e bolsas de estudo, a CAPES proporciona suporte à formação de profissionais para o magistério superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional, promovendo, igualmente, a internacionalização da ciência, tecnologia e inovação brasileiras.

2.3.2.1 Bolsas de Pesquisa e Pós-Graduação

As bolsas concedidas podem ser individuais, vinculadas a projetos conjuntos de pesquisa ou a parcerias universitárias. O projeto conjunto de pesquisa é caracterizado pelo fomento a grupos de pesquisa, podendo contemplar docentes e discentes. Já as parcerias universitárias são acordos entre universidades brasileiras e estrangeiras, com o objetivo de promover o intercâmbio de conhecimentos, com o reconhecimento mútuo de créditos e a aproximação entre currículos.

São estas as modalidades de auxílios nacionais e internacionais vinculadas aos programas e às ações da CAPES (2016):

- a) Graduação Plena
- b) Graduação-Sanduíche
- c) Capacitação
- d) Mestrado-Sanduíche
- e) Mestrado Profissional
- f) Mestrado Pleno
- g) Doutorado-Sanduíche
- h) Doutorado Pleno
- i) Estágio Pós-Doutoral ou Pós-Doutorado
- j) Estágio Sênior
- k) Professor Visitante no Exterior
- l) Cátedra
- m) Professor Visitante do Exterior
- n) Escola de Altos Estudos
- o) Programas Especiais DRI

2.3.2.2 Ciência sem Fronteiras

O programa Ciência sem Fronteiras foi criado em 2011 pelo Governo Federal, fruto do esforço conjunto do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e CAPES –,

além das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. A iniciativa buscou promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da educação, da inovação e da competitividade brasileiras por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. (<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/>>, acesso em 20/08/2017).

O projeto consistia na concessão de bolsas de estudo para intercâmbios, de forma que alunos de graduação e pós-graduação pudessem realizar estágios no exterior, com a finalidade de manter contato com sistemas educacionais competitivos, sobretudo nas áreas de tecnologia e inovação. Além disso, buscou-se atrair pesquisadores estrangeiros que desejavam se fixar no Brasil e estabelecer parcerias com pesquisadores brasileiros e também foram criadas oportunidades para que pesquisadores de empresas recebessem treinamento especializado no exterior.

De acordo com Barreto e Domingues (2012), os resultados do programa Ciência sem Fronteiras merecem avaliação cuidadosa, não havendo, ainda, dados concretos sobre os seus impactos:

O sexto PNPG recomenda um significativo aumento do envio de estudantes ao exterior para realizar doutorado pleno. Não se trata de enviar qualquer um, nem aos montes, mas de enviar um bom contingente dos melhores. E o que é importante: de todas as áreas do conhecimento, numa indução estratégica para arejar as instituições e para capturar o conhecimento novo, no estado da arte. Agora, contrariando o Plano que acabou de aprovar, o governo decide que vai enviar ao exterior 100.000 estudantes, não de todas as áreas, mas das tecnológicas e das ciências, ficando de fora as humanidades. Azar das ciências naturais e das áreas tecnológicas, que vão correr o risco de perder seus cérebros e ver seus cursos esvaziados, depois de décadas de esforço – a mensagem passada é que elas fracassaram, não tendo criado profissionais para atender às necessidades do país, nem gerado patentes e outras modalidades de propriedade intelectual. Sorte e azar das ciências humanas e das humanidades: sorte, porque os cursos seguirão intactos; azar, porque ninguém vai sair mais – só os estudantes de arquitetura que vão estudar *design*. (BARRETO e DOMINGUES, 2012, p.47-48)

Em 2014, o Governo Federal encerrou, no programa Ciência sem Fronteiras, a modalidade de auxílio para estudantes de graduação. O MEC (2017) aponta que a CAPES mantém editais para bolsas de pós-graduação, pós-doutorado e estágio sênior no exterior. Em 2017, foram dadas cerca de 5 mil bolsas nessas categorias.

2.3.3 Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação

A Avaliação do SNPG, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação da CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica, por meio de consultores *ad hoc*. A avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no país (CAPES, 2014).

O processo avaliativo tem como finalidade certificar a qualidade da pós-graduação brasileira, sendo referência para a distribuição de bolsas e recursos para o incentivo à pesquisa, bem como identificar assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG, a fim de orientar ações para induzir a criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (CAPES, 2014).

Vale lembrar que os objetivos do SNPG são: formação pós-graduada (mestrado ou doutorado) de docentes para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico, principalmente por meio do mestrado profissional; e fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação, que englobam todos os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (CAPES, 2014).

O Sistema de Avaliação pode ser dividido em dois processos distintos, que se referem à entrada e à permanência dos cursos de pós-graduação no SNPG, conforme a Figura 9, a seguir:

Figura 9 – Sistema de Avaliação da Pós-Graduação



Fonte: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>, acesso em 10/06/2017

Ambos os processos são conduzidos com base nos seguintes fundamentos: o reconhecimento e a confiabilidade estabelecidos na qualidade assegurada pela análise de

pares; critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo; e, por fim, a transparência, com a divulgação das decisões, das ações e dos resultados no portal da CAPES e nas respectivas páginas das áreas de avaliação (CAPES, 2014).

A avaliação é realizada em 49 áreas, número vigente em 2017, e segue uma mesma sistemática e um conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Até o ano de 2012, a avaliação era trienal (2010-2012); a partir de 2013, passou a ser quadrienal (2013-2016). Ao final dela, os programas recebem um conceito, que pode ser de 3 a 7, sendo 3 a nota mínima para o programa ser recomendado pela CAPES ao reconhecimento (cursos novos) ou à renovação do reconhecimento (cursos em funcionamento) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Todas essas informações estão disponíveis na Plataforma Sucupira, no seguinte endereço: <<https://sucupira.capes.gov.br>>.

Os chamados Documentos de Área são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação quadrienal dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação.

Em conjunto com as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação, os Documentos de Área constituem o trinômio que expressa os processos e os resultados da Avaliação Quadrienal. O Documento da Área de Arquitetura, Urbanismo e Design, referente ao ano de 2016.

2.3.3.1 Plataforma Sucupira

A Plataforma Sucupira é uma importante ferramenta para coletar informações e realizar análises e avaliações sobre o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A plataforma disponibiliza, para toda a comunidade acadêmica, as informações, os processos e os procedimentos que a CAPES realiza no SNPG. Igualmente, o ambiente dispõe de uma parte gerencial-operacional para todos os processos necessários e permite maior participação das pró-reitorias e dos coordenadores de programas de pós-graduação. A escolha do nome é uma homenagem ao professor Newton Sucupira, sobre o qual já falamos anteriormente.

Segundo a CAPES (2014), os avanços proporcionados pela plataforma são:

Maior transparência dos dados para toda a comunidade acadêmica; Redução de tempo, esforços e imprecisões na execução de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG); Maior facilidade no acompanhamento da avaliação; Maior confiabilidade, precisão e segurança das informações; Controle gerencial mais eficiente. (CAPES, 2014)

Especificamente para as Instituições de Ensino Superior (IES), os avanços são:

Maior facilidade e simplicidade no processo de coleta/envio das informações; Imediata visibilidade das informações da instituição; Maior agilidade no processo de solicitações e facilidade na comunicação junto a CAPES; Melhor acesso e maior disponibilidade de informações sobre todo o SNPG para elaborar metas, ações e políticas institucionais e respectivos planos de desenvolvimento; Envio de informações continuamente em tempo real ao longo do ano; Possibilidade de integração com sistemas de registro acadêmico-corporativos. (CAPES, 2014)

2.3.3.2 Qualis Periódicos

O Qualis Periódicos é uma das ferramentas utilizadas pela CAPES para a avaliação dos programas de pós-graduação. Sua função é auxiliar os comitês de avaliação na análise e na qualificação da produção bibliográfica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação credenciados pela CAPES. O Qualis Periódicos é um dos instrumentos fundamentais para a avaliação do quesito da produção intelectual, agregando o aspecto quantitativo ao qualitativo, assim como é o sistema de classificação de capítulos e livros. (BARATA, 2016).

A classificação atual do Qualis Periódicos foi apresentada, em 2007, pela Diretoria de Avaliação da CAPES ao CTC-ES, que aprovou a proposta, contendo sete estratos: A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5. Há ainda um estrato C, destinado a publicações que não constituem periódicos científicos ou não atendem aos critérios mínimos estabelecidos em cada área (CAPES, 2016).

De acordo com o Relatório de Avaliação Quadrienal de 2017 da CAPES, a área de Arquitetura, Urbanismo e Design promoveu a atualização do conjunto de títulos estratificados no Qualis com o objetivo de registrar e classificar o universo de veículos utilizados pelos docentes e discentes dos programas de pós-graduação da área para divulgar os resultados de

suas ações em pesquisa e ensino de pós-graduação no período de 2013 a 2016, visando subsidiar a Avaliação Quadrienal de 2017.

Considerou-se “periódico científico” para este fim como um dos tipos de publicações seriadas, que se apresenta sob a forma de revista, boletim, anuário etc., editada em fascículos com designação numérica e/ou cronológica, em intervalos pré-fixados (periodicidade), por tempo indeterminado, com a colaboração, em geral, de diversas pessoas, tratando de assuntos diversos, dentro de uma política editorial definida, e que é objeto de Número Internacional Normalizado (ISSN), conforme NBR 6021 da ABNT.

Foi estabelecida a seguinte lista de critérios para o Qualis da Área: Periódicos pertencentes à Área AUD, indexados em bases de dados especializadas e com indicação de medidas de impacto reconhecidas pela comunidade acadêmica, foram assim classificados:

- A1 - periódicos com impacto maior ou igual a 1,0;
- A2 - periódicos com impacto menor que 1,0 e maior ou igual a 0,5;
- B1 - periódicos com impacto menor que 0,5 e maior ou igual a 0,3;
- B2 - periódicos com impacto menor que 0,3.

3 PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*, PESQUISA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA EM DESIGN NO BRASIL

Neste capítulo, o campo científico do Design será apresentado desde a articulação para implementar o primeiro programa de pós-graduação *stricto sensu* com mestrado acadêmico, em 1994. Para tanto, é importante entender a origem do Design no Brasil, com a criação do primeiro curso de graduação em Design da América Latina, na ESDI. As definições e instâncias de legitimação do campo também serão abordadas, a fim de ser entendida a vocação interdisciplinar do Design. Ao longo desses 25 anos de existência desse campo científico, os conceitos de pesquisa em Design também serão comentados. Com relação à produção científica na área, serão reunidos os principais congressos, periódicos (nos quais são publicados os artigos científicos), as editoras que publicam os livros e capítulos de livros, além dos trabalhos de conclusão de curso, as teses de doutorado e as dissertações de mestrado em Design.

3.1 O Campo Científico do Design

Nesta pesquisa optou-se por adotar o termo “Design”, e não “Desenho Industrial”, pois, de acordo com NIEMEYER (1995), “Design” expressa com maior clareza o significado desta atividade. O campo científico do Design¹⁸ é definido a partir da pós-graduação *stricto sensu* na área. Neste capítulo, vamos abordar sua origem e os desdobramentos que geraram a produção científica no campo. Nesta pesquisa, que tem como objetivo apresentar um panorama da produção científica na pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil, define-se “produção científica em Design” como artigos publicados em periódicos, trabalhos em anais, livros, capítulos de livros, teses e dissertações. Para melhor entendimento sobre esse campo científico, vamos abordar primeiro sua história; em seguida, algumas definições sobre o Design, sua relação com a interdisciplinaridade e a constante busca pela legitimação do

¹⁸ O Professor Luiz Antonio Luzio Coelho (2016) utiliza a palavra “Design” (com inicial em caixa alta) para referir-se à disciplina e ao corpo de conhecimento que compreende a área dentro do ramo das Ciências Sociais aplicadas. A palavra “design” (com inicial em caixa baixa) é utilizada para designar a atividade do designer enquanto projetista. Vamos utilizar a mesma definição para esta pesquisa.

campo. Posteriormente, os *habitus* pedagógico e científico serão discutidos, para, então, apresentar o objeto desta pesquisa: a produção científica em Design no país.

3.1.1 História da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Design no Brasil

Com origem associada à Revolução Industrial, o Design foi compreendido como área da ciência, segundo Triska¹⁹ (2014), somente no início do século XX, a partir da Bauhaus, primeira instituição dedicada profundamente ao ensino do Design, explorando suas vertentes prática e produtiva. Solidificada no manifesto de Walter Gropius (DROSTE, 2006), a escola adotava o discurso metodológico de projeto como referência na sua grade de conteúdo, abordagem que influenciou o surgimento dos primeiros cursos brasileiros de graduação em Design (TRISKA; VELA; DOLZAN, 2014).

Na América Latina, o Brasil foi pioneiro no processo de consolidação acadêmica do Design. A criação da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), no Estado da Guanabara, pelo Decreto nº 1.443 (do então governador Carlos Lacerda), de 25 de dezembro de 1962, publicado no Diário Oficial de 4 de janeiro de 1963, marcou o início do ensino em Design no país.

O curso de graduação em Design da ESDI foi concebido a partir do modelo da Hochschule für Gestaltung Ulm (HfG Ulm), escola alemã fundada em 1953 por Max Bill, ex-aluno da Bauhaus, que buscou rever seus ideais sob a perspectiva da sociedade decididamente industrial do pós-guerra. A ESDI baseou-se também nas propostas do argentino Tomás Maldonado e de Karl Heinz Bergmiller, ex-alunos da Escola de Ulm.

No momento de desenvolvimentismo e otimismo pelo qual passava o Brasil ao final da década de 1950, a ideia de uma Escola de Desenho Industrial local mostrou-se significativa para o governo do Estado da Guanabara, que pretendia se posicionar na vanguarda do processo industrial brasileiro. A ESDI iniciou suas atividades de ensino como instituição isolada, pertencente à estrutura da Secretaria de Educação e Cultura da Guanabara. Dada a fusão dos estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, foi integrada à nascente Universidade do

¹⁹ Ricardo Triska é coordenador da área de Arquitetura, Urbanismo e Design junto à CAPES (2011-2014). Foi reconduzido para o período 2014-2018. Também é conselheiro Titular do Conselho Técnico-Científico de Ensino Superior da CAPES (2014-2018).

Estado do Rio de Janeiro (UERJ), antiga Universidade do Estado da Guanabara (UEG), pelo Decreto nº 67, de 11 de abril de 1975.

A ESDI marcou uma nova vertente para a formação de designers no Brasil; por conta disso, muitas investigações sobre o campo do Design giravam em torno de sua criação. Posteriormente, esses estudos foram sendo ampliados, dando lugar a reflexões sobre a pesquisa em Design, que está intimamente relacionada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área (PORTUGAL, 2012).

Desde a implantação da ESDI, em 1963, até o surgimento do primeiro curso de mestrado em Design no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1994, foram trinta anos de história e articulações para o fortalecimento do ensino e da pesquisa nesse campo. A docente e pesquisadora Anamaria de Moraes participou ativamente das atividades de incentivo, criação e desenvolvimento de cursos de graduação e pós-graduação, de eventos e entidades de caráter científico.

Em 1983, como presidente da Associação Profissional dos Desenhistas Industriais de Nível Superior do Rio de Janeiro (APDINS-RJ), mudou o formato do Encontro Nacional de Desenhistas Industriais (ENDI), dando ênfase às apresentações de trabalhos por palestras e seminários. A mudança, segundo ela, seguia as preocupações com a formação do profissional.

Dez anos depois, em 1993, foi lançada, no Rio de Janeiro, a primeira edição da revista Estudos em Design, idealizada por um pequeno grupo de docentes das escolas locais. Entre eles, estava Anamaria de Moraes, como uma das principais incentivadoras do empreendimento acadêmico.

Logo após o lançamento desse periódico científico pioneiro no campo do Design nacional, surgiu, em 1994, o primeiro curso de mestrado acadêmico em Design do país: na PUC-Rio. Além de um marco na construção de novas competências na formação do designer docente e pesquisador, a criação desse programa de pós-graduação estimulou outras Instituições de Ensino Superior (IES) a organizarem propostas de novos cursos nessa modalidade (TRISKA; VELA; DOLZAN, 2014).

De acordo com o primeiro coordenador de pós-graduação em Design no Brasil, Luiz Antonio Luzio Coelho, pouco antes da criação do mestrado da PUC-Rio, “surgiu um movimento coeso de um grupo de escolas de Design em torno da demonstração de seus métodos em questões de pesquisa” (COELHO, 20114, p.42). Foram criados fóruns científicos para discutir o tema e pensar em uma estratégia para sensibilizar os governos federal, estadual e municipal na adoção de políticas públicas. Esse movimento teve o propósito de dar um rumo seguro à condução do ensino e da pesquisa em Design.

Para o autor, a luta em direção ao modelo *stricto sensu* foi intensa, visando à validação científica do campo. Nessa época, discutia-se no país a criação dos cursos de MBA, mas a decisão institucional do grupo era pela modalidade *stricto sensu*. Havia uma grande demanda reprimida de docentes para os cursos de graduação em Design já existentes e os que começavam a surgir nas universidades brasileiras. Muitos docentes que estavam compondo os novos quadros tinham que procurar formação em nível superior de pós-graduação em outras áreas da academia.

A professora Rita Maria de Souza Couto comprovou essa emigração em sua tese de doutorado intitulada “Movimento Interdisciplinar de Designers Brasileiros em Busca de Educação Avançada”, defendida em 1997 no programa de pós-graduação em Educação da PUC-Rio. Era necessário, portanto, “abrir espaço para que o Design pudesse adensar seus quadros acadêmicos e criar sua própria massa crítica para programas de pós-graduação emergentes” (COELHO, 2014, p.43).

Não obstante, o curso de mestrado em Design da PUC-Rio foi estruturado de forma a proporcionar ao aluno uma experiência interdisciplinar e abrangente, de acordo com a necessidade específica de cada pesquisa. Tem por objetivo a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica, concorrendo com a formação de recursos humanos para o desenvolvimento tecnológico, científico e cultural do país (COUTO, 1997).

A ESDI, pioneira na graduação em Design na América Latina, também passou a contar com um curso de mestrado acadêmico em Design em agosto de 2005. A partir de 2012, deu início ao curso de doutorado em Design, ambos com nota 4 na avaliação da CAPES. Atualmente, o programa de pós-graduação em Design da ESDI (PPDESDI) conta com 25 professores, em sua maioria doutores, com alta qualificação na área.

A partir de 1994, muitos outros programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design foram criados no Brasil e, desde então, têm sido responsáveis pelo crescimento da pesquisa e produção científica nesse campo. Atualmente, há 25 programas espalhados pelas cinco regiões, em 11 estados brasileiros, mais o Distrito Federal, totalizando 17 cursos de mestrado acadêmico, oito de mestrado profissional e 11 de doutorado, em 22 IES. Esses dados são de 2017 e foram extraídos da Plataforma Sucupira da CAPES. No capítulo 5 desta pesquisa, os resultados completos serão apresentados e analisados com mais detalhes.

Com 25 anos de funcionamento desde o seu surgimento, a pós-graduação *stricto sensu* em Design tem o objetivo geral de promover a formação de docentes pesquisadores, colaborando para o desenvolvimento de recursos humanos na área, com vistas ao desenvolvimento tecnológico, científico e cultural brasileiro. Visa, também, capacitar

pesquisadores e profissionais interessados em aumentar seu potencial de geração e difusão de conhecimento, contribuindo para a consolidação da produção científica na área.

3.1.2 Design, Interdisciplinaridade e Legitimação do Campo

No Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) da CAPES, o Design está integrado à área de Arquitetura e Urbanismo – juntos, formam a área de avaliação “Arquitetura, Urbanismo & Design” que, segundo o Documento de Área referente ao ano de 2016:

envolve campos de conhecimento que transitam no âmbito da arte, ciência e tecnologia. Essa amplitude permite múltiplas possibilidades de inserção, entre teoria e prática, com destaque para projeto, planejamento, gestão, inovação e avaliação, relacionadas ao ambiente construído e natural, objetos, produtos e serviços, como contribuição para o bem estar da população e para a satisfação de suas necessidades materiais, sociais e culturais. (CAPES, 2013)

De acordo com a CAPES (2013), as duas subáreas – 1) Arquitetura e Urbanismo e 2) Design – possuem tantas interfaces e especificidades que, “pela amplitude de atuação e abordagem, exigem uma interação entre elas e um permanente diálogo com outras áreas de conhecimento, o que confere à área de Arquitetura, Urbanismo e Design a condição de interdisciplinar”.

Todavia, a interdisciplinaridade pode estar associada à falta de identidade ou mesmo à desvalorização do campo. Por exemplo, no Design, de acordo com Monat; Campos e Lima (2008):

(...) não é incomum encontrar designers que acham que sua atuação profissional é menos fundamental do que a de outras áreas do conhecimento ou, ainda, que pela natureza subjetiva do processo de criação do designer, o design não poderia ser considerado, de fato, uma área de conhecimento humanístico com existência própria e independente. (MONAT; CAMPOS; LIMA, 2008, p. 12)

Tal condição do campo do Design pode ser explicada por sua história. Desde a expansão da Revolução Industrial pela Europa, América e Ásia, no século XIX, até os dias atuais, o Design assumiu diferentes movimentos que contribuíram para sua significação. Cross (2001) denomina essa trajetória como “evolução natural do Design”, que teve sua origem nos processos artesanais do período pré-industrial, transformando-se para atender às demandas do novo processo, ditado pela Revolução Industrial.

Nesse contexto, Niemeyer (1998) destaca que o Design vem sendo compreendido, ao longo do tempo, sob três conceitos distintos de prática e conhecimento: inicialmente, aproximava-se de uma atividade artística, na qual era valorizada a questão estética na concepção formal; num segundo momento, o designer assume um compromisso em torno dos processos produtivos e das atualizações tecnológicas; posteriormente, o Design surge como coordenação, ferramenta de gestão, capaz de integrar contribuições de diferentes especialistas, atuando desde a especificação de matéria-prima até a produção, a utilização e o destino final do produto.

A coexistência desses três conceitos traduz a característica multidisciplinar do Design, manifestando-se de maneira flexível, transitando por diversas áreas do conhecimento, que atuam sobre o seu campo de ação. Essa flexibilidade gera, contudo, compreensões distintas sobre sua definição, podendo ocasionar interpretações impróprias sobre sua natureza.

Para Bomfim (1997, p.29), “a interdisciplinaridade, como condição inerente e essencial à prática do design, dispensaria a constituição de outra teoria, que, de resto, seria inviável, pois seu campo de conhecimentos não conheceria fronteiras”. Dessa forma, o Design deixa de lado a possibilidade de construir um campo teórico próprio. Contudo, Santos (2010) lembra que há outras áreas multidisciplinares que nem por isso deixam de possuir um conhecimento próprio. É o caso de Arquitetura e Urbanismo.

Por outro lado, o campo se beneficia de teorias de outras áreas do conhecimento para compor seu *corpus* teórico (VILAS-BOAS, 2003). A vocação interdisciplinar do Design atrai a contribuição de diversas disciplinas (COUTO, 1997). De acordo com Bürdek (2006, p.281), “o design sempre teve dificuldade em desenvolver algo específico, em cuja base pudesse cooperar com outras disciplinas”.

Na busca por uma definição sobre o Design, Monat, Campos e Lima (2008) acreditam que ele atua como um metaconhecimento, da mesma maneira que a Filosofia, apesar de serem saberes distintos. Dentro da multidisciplinaridade em que se estabelece seu campo, destacam que a atividade do Design consiste “justamente, nesta tradução do conhecimento em objetos bem adaptados ao homem moderno em sua condição de usuário. Caberia ao designer, através de métodos próprios de trabalho, interpretar os saberes advindo de outras áreas (MONAT; CAMPOS; LIMA, 2008, p. 8). Mozota (2003) acredita que os designers atuam como profissionais voltados, também, à forma, concebendo-a através da experiência multidisciplinar.

Afinal, o que é Design? Para Freitas (1999), o termo design tem uma acepção ampla, sendo utilizado em diversos campos do conhecimento com diferentes significados. De acordo

com Schneider (2010), não é possível, atualmente, definir com precisão o conceito de design, em função de diversos fatores, dentre eles: historicidade, aplicação e abrangência da área. No entanto, os designers continuam buscando uma definição para o campo. Esse movimento parece contribuir para o “autorreconhecimento” da profissão, que não é regulamentada pelo MEC.

Para além do Brasil, o *International Council of Societies of Industrial Design* (ICSID)²⁰ – Conselho Internacional das Sociedades de Desenho Industrial –, órgão que representa oficialmente a atividade do Design e posiciona-se como uma das instâncias de legitimação do campo:

Design é uma atividade criativa cujo propósito é estabelecer as qualidades multifacetadas de objetos, processos, serviços e seus sistemas de ciclos de vida. Assim, design é o fator central da humanização inovadora das tecnologias e o fator crucial das trocas econômicas e culturais. (...) Design trata de produtos, serviços e sistemas concebidos através de ferramentas, organizações e da lógica introduzidas pela industrialização – não somente quando são produzidos em série. (ICSID, 2000)

Logo, o Design apresenta-se de forma mais ampla, sendo responsável pela humanização de novas tecnologias e crucial para o intercâmbio cultural e econômico da sociedade. Kelley (2009) afirma que o fator norteador do Design é ser “centrado no usuário”, criando soluções para o mundo em desenvolvimento e levando à melhoria da qualidade de vida das pessoas. É “preciso mapear a cultura, os contextos, as experiências pessoais e os processos na vida dos indivíduos para ganhar uma visão mais completa e assim melhor identificar as barreiras e gerar alternativas para transpô-las” (VIANNA et al, 2012).

Para Brown (2010), a função do Design é transformar um conceito em realidade. O que o difere de outras atividades cotidianas é o fato de ele não ser um processo contínuo e limitado – tem começo, meio e fim, mantendo a solidez em sua atuação. De acordo com Landim (2010), a complexidade na definição do conceito de Design é grande, pois ele corresponde ao processo, ao resultado, às características formais (como estilo e dimensões) e ao significado dos produtos.

O designer, ao longo dos anos, passa a não somente criar objetos para a sociedade, mas também a se preocupar com o futuro dela. O design como profissão é, na verdade, uma família de profissões que se desenvolveu em torno da concepção de diferentes formas (FORTY, 1995).

²⁰ Atualmente o ICSID chama-se *World Design Organization* (WDO) – Organização Mundial do Design, de acordo com Gomes (2016).

Papanek (1971) acredita que todos os homens são designers e que tudo o que fazemos, quase o tempo todo, é design, pois o design é básico para todas as atividades humanas. Portanto, Design é tudo e nada ao mesmo tempo, e dessa relação dialética vem a dificuldade em construir um campo próprio.

Nesse sentido, o Design vive em uma busca contínua por sua epistemologia, que, segundo Japiassu (1975), é “o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais” (p.16). O autor considera que a epistemologia está situada na interseção de preocupações e de disciplinas diversas, tanto por seus objetivos quanto por seus métodos. Para Santos (2010), a formação de uma teoria do Design faz-se necessária para a concretização do seu campo de atuação e da disseminação de seu saber, de maneira a formalizar sua epistemologia.

3.1.2.1 Design, Ciência e Tecnologia

Sobre o Design no âmbito da ciência, Kistmann (2014) verifica que o “fazer científico em design, não raro, é motivo de crítica de pesquisadores de áreas tradicionais na ciência, como a física, a química, pelos métodos utilizados, em que o rigor científico é questionado” (p.83). Ainda sobre a questão da interdisciplinaridade, pesquisadores das áreas de filosofia e sociologia argumentam que “os trabalhos denominados interdisciplinares desenvolvidos com base em suas teorias, na verdade, seriam pesquisas de suas próprias áreas, onde o objeto de pesquisa é o design” (p.83).

Coelho (2016) ratifica esse movimento e acredita que, fora do campo do Design, a academia percebe essa atividade apenas como uma prática, que não carece de abordagens investigativas de natureza científica, como acontece com as áreas do chamado “núcleo duro das ciências”.

Freitas (1999) já havia identificado essa característica como “Pseudo-ativismo” do Design:

“Pseudo-ativismo” refere-se à atividade prática de um tipo de ensino sem fundamentação teórica e sem consequente reflexão com publicação dos resultados alcançados. No pseudo-ativismo o ensino fica restrito à formação e compreensão de conceitos do nível espontâneo, não existindo investigação científica. (FREITAS, 1999, p.36)

Desde sua origem, o Design enfrenta essa dicotomia entre teoria e prática, mas “não podemos criticar a Bauhaus (...)”, afirma Maldonado (1958). Quando ele assumiu a direção de Ulm, propôs que o pensamento científico e a evolução tecnológica tivessem papéis determinantes:

A BAUHAUS procurava opor-se ao “neo-humanismo” filosófico e verbalista, ao idealismo filosófico, à cristalização acadêmica do ensino. Tentava estimular polemicamente a expressão, a intuição e a ação; sobretudo o ‘learning by doing’ [ativismo], o aprender partindo da prática. Ora, essa filosofia educacional estava em crise. Era incapaz de assimilar os novos tipos de relações entre a teoria e a prática, princípios gerados pela evolução científica recente. Sabemos agora que a teoria deve ser impregnada de prática e a prática impregnada de teoria. Hoje é impossível fazer sem saber, e saber sem fazer (MALDONADO, apud NIEMEYER, 1995, p.47).

Apesar da sistemática alusão à necessidade do uso de conhecimentos científicos e da crítica ao caráter artístico e artesanal herdados da BAUHAUS, a escola de Ulm não desenvolveu nenhum projeto de pesquisa científica.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o Design não é uma ciência, pois seu objetivo não é a construção e a verificação de teorias – isso, porém, não exime os designers da preocupação em relação ao desenvolvimento de trabalhos científicos no Design e a refletir cientificamente sobre sua própria prática (FREITAS, 1999).

Mozota (2003) confirma esse pensamento e acredita que é controverso definir o Design como ciência ou arte, pois ambas as áreas são base para essa atividade. A lógica, provinda dos estudos científicos e a intuição criativa, fomentada pela arte, são consumidas nas técnicas de design para a elaboração de um projeto (BONI; SILVA, K.; SILVA, 2014).

Alguns autores, como Bunge (1980) e Moraes (1994), entendem o Design como uma tecnologia. O conhecimento tecnológico constitui-se de teorias, regras fundamentadas e dados, e é resultante da aplicação do método da ciência a problemas práticos. Portanto, o prático, ou seja, o homem de ação prática distingue-se do tecnólogo pela forma como utiliza o conhecimento científico (BUNGE, 1980).

Do ponto de vista científico, a teoria é o ápice de um ciclo de investigação e um guia para a investigação ulterior, ao contrário de artes e ofícios, nos quais não há teorias, ou estas são meros instrumentos de ação. Neste último caso, utiliza-se somente a parte periférica, e de forma incompleta. Não interessa ao prático como o conhecimento foi gerado, mas sim as regras de ação prescritas – ao contrário: o tecnólogo observa e interfere em situações de prática, utilizando conhecimentos e métodos da ciência. A tecnologia parte de teorias

científicas e termina com a formulação e aplicação de regras fundamentadas. O trabalho do tecnólogo gera hipóteses que alimentam o trabalho da ciência (BUNGE, 1980).

É importante destacar que o termo tecnólogo, utilizado pelo autor, refere-se ao profissional de design que aplica conhecimentos científicos a situações práticas, ou seja, está comprometido com o processo de inovação tecnológica, não devendo ser confundido, portanto, com aqueles formados em cursos de nível tecnológico.

Continuando com o mesmo autor, um corpo de conhecimento é uma tecnologia se, e somente se: a) é compatível com a ciência contemporânea e controlável pelo método científico; e b) é empregado para controlar, transformar ou criar coisas ou processos naturais ou sociais (BUNGE, 1980).

Tem-se, ainda, que uma teoria tecnológica pode ser substantiva ou operativa (MORAES, 1994):

A teoria tecnológica substantiva refere-se, essencialmente, às aplicações das teorias científicas a situações aproximadamente reais. É o caso do geólogo que realiza prospecções de petróleo utilizando a paleontologia – embora nem a paleontologia, nem a geologia se ocupem diretamente da indústria petrolífera.

As teorias tecnológicas substantivas apresentam um estreito contato com as teorias científicas. As teorias tecnológicas substantivas, que se ocupam das decisões que precedem e guiam as ações, fornecem aos que tomam decisões os instrumentos para planejar e fazer.

A teoria tecnológica operativa refere-se às operações de complexos homem-máquina em situações aproximadamente reais. O que as teorias tecnológicas operativas utilizam não é o conhecimento científico substantivo, mas sim o método da ciência.

As teorias tecnológicas operativas ocupam-se diretamente das ações do elaborador de decisões (*decisor*) e do produtor ou agente. Assim, por exemplo, uma teoria da gestão de linhas aéreas não estuda os aviões, mas sim certas operações do pessoal. As teorias tecnológicas operativas nascem da investigação aplicada e podem ter pouco ou nada a ver com as teorias substantivas. Desse modo, cibernéticos, engenheiros de sistema, matemáticos e lógicos, com escasso conhecimento prévio das teorias científicas do campo substantivo, podem fornecer importantes conhecimentos para ditas teorias operativas. (MORAES, 1994)

Moraes (1994) acredita, portanto, que o Design é uma tecnologia operativa que enfatiza o método, a resolução de problemas, e lança mão de tecnologia substantiva. Para a CAPES, contudo, o Design está integrado à grande área de Ciências Sociais Aplicadas, pertencente ao Colégio de Humanidades.

Figura 10 – Colégio de Humanidades da CAPES: grandes áreas e áreas de avaliação

| ▼ COLÉGIO DE HUMANIDADES | | |
|--|---|-----------------------------|
| CIÊNCIAS HUMANAS | CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS | LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES |
| Antropologia / Arqueologia | Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo | Artes / Música |
| Ciência Política e Relações Internacionais | Arquitetura, Urbanismo e Design | Letras / Linguística |
| Educação | Comunicação e Informação | |
| Filosofia | Direito | |
| Geografia | Economia | |
| História | Planejamento Urbano e Regional / Demografia | |
| Psicologia | Serviço Social | |
| Sociologia | | |
| Teologia | | |

Fonte: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>, acesso em 02/02/2017

Kistmann (2014) acredita que, ao utilizar essa denominação, o “fazer design” (*designing*) é excluído da atividade, “pois nele não apenas se aplicam as ciências sociais, mas também as ciências exatas, as ciências do campo das engenharias, como quando classifica o design enquanto área do saber científico relacionado às engenharias (CNPQ, 2014)” (p.91).

Bonsiepe (2011) enxerga o Design além dessas classificações, pois ele transita entre vários campos do saber. Isso traz implicações diretas nas pesquisas em Design, já que, nesse caso específico, o *habitus* científico demanda uma abordagem que trabalha com objetos, campos e métodos que as ciências clássicas não dominam.

A partir da articulação dos diversos saberes, o pesquisador em Design é capaz de estabelecer uma relação entre esses campos teóricos e a prática da pesquisa e produção científica, *habitus* que tem ficado cada vez mais restrito ao universo dos envolvidos com a pós-graduação, o que também ocorre em outras áreas que transitam no âmbito da arte, ciência e tecnologia.

3.1.3 Habitus Científico e Pedagógico no Campo do Design

Nesta pesquisa, podemos definir, a partir de Bourdieu, que o *habitus* científico no Design representa a pesquisa e a produção científica na área. Não podemos esquecer do *habitus* pedagógico, a docência em Design, que também é um dos objetivos da pós-graduação.

3.1.3.1 Pesquisa em Design

Como acabamos de ver, o termo Design perpassa por muitas definições, sendo utilizado em diversos campos do conhecimento, com diferentes significados. Para abordar a Pesquisa em Design é necessário, portanto, delimitar o contexto de uso do termo: como verbo (*to design*) ou como substantivo (*the design*), de acordo com Van der Linden (2010).

Souto e Iiada (2014) descrevem que Van der Linden divide a taxonomia para a pesquisa em Design, em quatro tipos de conhecimento:

(1) pesquisa para o Design, relativo às contribuições recebidas de outras áreas para a prática do Design; (2) pesquisa sobre Design, abrangendo as vertentes internas e externas de investigação sobre a área, considerando tanto a dimensão dos produtos quanto estudos sobre efeitos sociais, culturais e econômicos do design; (3) pesquisa específica do Design (e.g. teorias, modos de pensar e de produzir); (4) pesquisa pelo Design, conhecimento gerado a partir do Design. (SOUTO E IADDA, 2014, p.101)

Bonsiepe (2011) distingue duas formas de pesquisa em Design: pesquisa projetual endógena, realizada no próprio campo do Design, e pesquisa projetual exógena, realizada por outras disciplinas que selecionam o projeto como objeto de pesquisa.

Neste trabalho, o termo “Pesquisa em Design” refere-se à “busca sistemática e aquisição de conhecimentos relacionados ao design e atividade de design”, conforme definido por Bayazit (2004).

(...) O pesquisador maduro aprendeu o que funciona e o que não funciona a partir de várias tentativas em que verificou o que dava certo. É muito difícil substituir esta espécie de experiência. Esta é uma das razões por que estudantes despendem tanto tempo para conseguir a sensibilidade para a “ciência” em exercícios de laboratório e por que as dissertações e teses são importantes requisitos para a obtenção dos graus de mestre e doutor. Cabe acrescentar: e por que mestres e

doutores são tão importantes para que se desenvolvam pesquisas. (CHAPANIS, apud MORAES, 1997)

3.1.3.2 Docência em Design

Conforme apresentado no capítulo 1, a vocação docente está prevista como fim dos cursos de pós-graduação desde o primeiro PNPG, publicado em 1965 (CARLOTTI JR, 2017). Esse plano introduziu o planejamento estatal das atividades de pós-graduação no Brasil, com o objetivo de formar professores e pesquisadores (VOGEL e KOBASHI, 2015).

A Nova LDB (1996) determina que a preparação para o exercício do magistério superior se fará em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (SOUZA, 1997). De acordo com Freitas:

Para a melhoria das relações com a LDB e com os órgãos de fomento e avaliação do ensino superior, faz-se necessário que se desenvolvam pesquisas em Design. Para isso, porém, torna-se urgente o aprimoramento do processo de capacitação docente. (FREITAS, 1999, p.115)

Desde a década de 1990, observa-se a necessidade de esses dois *habitus*, o científico e o pedagógico, caminharem juntos. O CNPq recomendava em 1997: o aprimoramento do processo de capacitação docente “requer que se tenha pesquisadores que orientem pesquisadores neófitos em novas pesquisas”, pois, “seja no país, seja em centros no exterior, sabe-se da importância do orientador nesse processo de formação” (FREITAS, 1999, p.115).

Para que seja incrementada a atividade de pesquisa em Design, portanto, é fundamental que se formem, o quanto antes, pesquisadores capacitados para a orientação e formação desses novos pesquisadores. (FREITAS, 1999). Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo “docentes/pesquisadores”, pois acredita-se na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, apresentada no capítulo 1.

Para Maldonado (1977), as intenções da escola de Ulm estavam de acordo com a tradição universitária alemã, para a qual “o saber pedagógico e o saber científico constituem uma unidade”. Sabe-se também que a pós-graduação brasileira baseou-se no modelo de ensino superior alemão e que, de acordo com o PNOG, está voltada para a formação tanto do docente quanto do pesquisador.

Para Moraes (1997), sobre a formação dos docentes que atuam na graduação, “as incoerências, as políticas e o poder nos cursos de Design não priorizam a contratação de doutores, a capacitação dos mestres”. Segundo Freitas (1999), esse processo faz parte da cultura consuetudinária de promoção por tempo de serviço, descrita anteriormente por Demo (1996).

Até o final da década de 1990, o ingresso do designer em cursos de pós-graduação era pouco estimulado. Basta observar que o primeiro mestrado data somente de 1994, o que explica a escassez de docentes pós-graduados nessa época.

O investimento na pós-graduação para a formação de docentes, pesquisadores e profissionais qualificados é de grande importância na área do Design, além de ser imprescindível para a constituição de massa crítica competente e habilitada. Nesse sentido, torna-se possível fundamentar, sistematizar e discutir o corpo de conhecimento, a pesquisa e a aplicação dos resultados no campo científico do Design.

3.1.3.3 Produção Científica em Design

Entende-se por “produção científica” trabalhos de conclusão de cursos de pós-graduação (teses e dissertações), artigos apresentados em congressos, publicados em periódicos, bem como livros e capítulos destes. Neves et al (2014) acredita que, por meio desses canais, os resultados das pesquisas são divulgados, partilhados e colocados em discussão, colaborando-se com o processo de aprendizado e com a troca de conhecimentos.

De acordo com Kunsch (2003) “levantar, verificar, analisar e avaliar a produção científica de uma área do conhecimento não é uma tarefa fácil.” O acesso às pesquisas geradas não é simples e também há uma lacuna na cultura da documentação da pesquisa e das obras de referência. Para a autora, “os critérios para se definir o que é de fato ‘produção científica’ nem sempre são muito definidos. Considerar produção científica como ‘tudo o que é publicado’ é uma atitude reducionista e questionável”. Por isso, nesta pesquisa, delimitou-se a definição de “produção científica”, conforme explicado anteriormente, de acordo com os critérios de avaliação da CAPES para a área de Arquitetura, Urbanismo e Design.

A produção científica em Design ajuda a consolidá-lo como um campo científico capaz de contribuir para o desenvolvimento da sociedade mediante a promoção da construção do saber crítico dos pesquisadores, de acordo com Neves et al (2014). Os autores

correlacionam, por meio da bibliometria, a evolução da investigação científica com os programas de pós-graduação em Design, legitimando a afirmação de Bourdieu (1983a), apresentada no capítulo 1 desta tese, que denomina a pós-graduação como *campo científico*.

3.2 Produção Científica na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Design no Brasil

3.2.1 Eventos Científicos em Design

Os eventos científicos, congressos e simpósios representam uma grande oportunidade para a exposição oral de uma pesquisa, que poderá ser publicada em seus anais, contribuindo, dessa forma, para a disseminação do conhecimento.

No campo do Design, o primeiro congresso brasileiro data de 1994, mesmo ano em que surgiu a pós-graduação. Foi organizado por um grupo de trabalho, constituído por acadêmicos, com apoio do periódico científico Estudos em Design – cujo segundo número foi lançado nesse congresso –, e por componentes da embrionária Associação de Ensino e Pesquisa de Nível Superior de Design do Brasil (AEnD-BR), formalizada somente em 2005 (COELHO, 2016).

O primeiro Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (P&D Design) foi realizado em São Paulo, onde aconteceu um encontro com representantes da CEEARTES e discutiu-se uma pauta de temas que subsidiariam o II e o III Fóruns de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior de Artes e Design. No II Fórum, realizado em Campo Grande (MS), em 1994, identificou-se a necessidade de estabelecer critérios homogêneos de avaliação dos cursos nacionais de graduação e pós-graduação em Design. Após a elaboração conjunta de um questionário-padrão, optou-se por sua aplicação, a título experimental, em onze IES que se voluntariaram para tal fim. Já o III Fórum aconteceu em Salvador, no mesmo ano (COELHO, 2016).

3.2.1.1 Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (P&D Design)

O P&D Design é um dos eventos científicos mais importantes e tradicionais do Brasil e da América Latina no campo do Design. Voltado para a discussão da pesquisa e do ensino, o

P&D Design constitui um importante fórum de divulgação e discussão de questões pertinentes ao avanço do conhecimento na área, resultante de pesquisa aplicada ou científica. Nesse sentido, pode ser considerado um relevante balizador da produção científica em Design no Brasil. O espectro de assuntos elencados no congresso engloba diversos tópicos de pesquisa acerca do Design: metodológicos, históricos, projetuais, tecnológicos, pedagógicos, teóricos e críticos.

Conforme dito anteriormente, o encontro foi realizado pela primeira vez no ano de 1994, em São Paulo, organizado pela Universidade Paulista (UNIP) em conjunto com a AEnD-BR e a revista Estudos em Design. Essa primeira edição contou com a participação de 24 instituições de ensino e pesquisa em Design, integrando pesquisadores de oito estados brasileiros, além de convidados internacionais (P&D Design, 2012). Simultaneamente ao 1º P&D, na mesma cidade, também foi realizado o 1º Congresso Brasileiro de Design, promovido pela Associação Nacional de Designers (AND), em conjunto com a AEnD-BR (<<https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/>>, acesso em 2/8/2017).

De acordo com Coelho (2014), ao final do 1º P&D, a comissão organizadora elaborou uma lista de mais de vinte itens importantes para a consolidação do ensino e da pesquisa em Design, dentre os quais destacam-se os cinco a seguir:

1) necessidade do estabelecimento de uma teoria e crítica do design; 2) necessidade do estabelecimento de uma teoria do projeto; 3) estabelecimento de infraestrutura adequada ao desempenho das atividades de ensino, pesquisa e prestação de serviços à comunidade nas instituições de ensino; 4) necessidade de discussão pormenorizada sobre o papel da pesquisa em Design; e 5) promoção do Design. (COELHO, 2014, p.42)

Esses pontos foram retomados em foros específicos de encontros posteriores, como na décima quarta edição do P&D, em 2014.

Até 2016, foram realizadas 12 edições do evento, havendo uma prevista para 2018, em diferentes regiões e instituições do Brasil, a cada dois anos, conforme lista a seguir:

- a) 1º P&D Design 1994 | São Paulo, SP | UNIP;
- b) 2º P&D Design 1996 | Belo Horizonte, MG | UEMG;
- c) 3º P&D Design 1998 | Rio de Janeiro, RJ | PUC-Rio;
- d) 4º P&D Design 2000 | Novo Hamburgo | Feevale;
- e) 5º P&D Design 2002 | Brasília, DF | UnB);
- f) 6º P&D Design 2004 | São Paulo, SP | FAAP;
- g) 7º P&D Design 2006 | Curitiba, PR | UNICENP;

- h) 8º P&D Design 2008 | São Paulo, SP | SENAC/SP;
- i) 9º P&D Design 2010 | São Paulo, SP | Universidade Anhembi Morumbi;
- j) 10º P&D Design 2012 | São Luís, MA | Universidade Federal do Maranhão – UFMA;
- k) 11º P&D Design 2014 | Gramado, RS | UFRGS, UNISINOS, UNIRITTER;
- l) 12º P&D Design 2016 | Belo Horizonte, MG | UEMG;
- m) 13º P&D Design 2018 | Joinville, SC | UNIVILLE;
- n) 14º P&D Design 2018 | Rio de Janeiro, RJ | ESDI/UERJ.

3.2.1.2 Principais Congressos e Simpósios em Design

- a) Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (P&D Design);
- b) Congresso Brasileiro de Ergonomia (ABERGO);
- c) Congresso Internacional de Pesquisa em Design (CIPED);
- d) Conferência Internacional de Design, Engenharia e Gestão para a inovação (IDEMI);
- e) Congresso Internacional de Design da Informação (CIDI);
- f) Congresso Nacional de Iniciação Científica em Design da Informação (CONGIC);
- g) Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-Tecnologia (ERGODESIGN);
- h) Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano-Computador (USIHC);
- i) Congresso Internacional de Ambientes Hiperfídia para Aprendizagem (CINAHPA);
- j) Congresso Internacional Design & Materiais;
- k) *Interaction South America (ISA)*;
- l) *International Conference on Human-Computer Interaction (HCI)*;
- m) Simpósio de Pós-Graduação em Design da ESDI (SPGD);

3.2.2 Periódicos em Design

3.2.2.1 Qualis em Design

De acordo com o Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 para a área de Arquitetura, Urbanismo e Design, periódicos indexados no Scielo, e identificados como aderentes à área de AUD, tiveram classificação mínima no estrato A2. As revistas do extrato A se diferenciam das do extrato B sobretudo por se tratarem de periódicos que priorizam artigos derivados de pesquisas e que se apoiam em gráficos, estatísticas, desenhos e imagens que permitem demonstrar fatos científicos amparados por procedimentos metodológicos consagrados.

Foram levadas em conta, para promoção nos extratos, as iniciativas para a melhor qualidade dos periódicos como a introdução do “Digital Object Identifier” (DOI), a publicação integral bilíngue ou trilíngue, a diversidade das bases indexadoras. Periódicos sem medida de impacto ou Scielo, foram submetidos à verificação em outras bases de dados (Scopus, Latindex e Redalyc) e aos critérios declarados no documento de área publicado no site da CAPES, e utilizado para a avaliação Trienal 2013, a seguir:

Estrato A1: é reservado para periódicos reconhecidos pela área como de excelência, com ampla penetração internacional. Atendem aos critérios de periodicidade mínima semestral, com no mínimo 16 artigos por ano e, pelo menos, 8 anos de publicação regular. Apresentam diversidade institucional de autores, com pelo menos 75 % de artigos com autores de, pelo menos, 4 instituições diferentes da instituição que o edita. É presente em, pelo menos, 2 bases indexadas sendo pelo menos uma internacional e publicada em língua estrangeira e disponível de forma online. O corpo editorial é composto no mínimo por pesquisadores de 5 diferentes instituições com 3 internacionais.

Estrato A2: é reservado para periódicos também reconhecidos pela área como de excelência, com ampla penetração nacional e/ou internacional. Atendem aos critérios de periodicidade mínima semestral, com no mínimo 16 artigos por ano e, pelo menos, 5 anos de publicação regular. Apresentam diversidade institucional de autores, com pelo menos 60% de artigos com autores de, pelo menos, 4 instituições diferentes da instituição que o edita. É presente em pelo menos uma base indexada internacional, sendo publicada em língua estrangeira ou com abstract bilíngue e disponível de forma online. Seu corpo editorial é composto ao menos por pesquisadores de 5 diferentes instituições com 3 internacionais.

Estrato B1: é reservado para periódicos reconhecidos pela área como de excelência nacional ou periódicos internacionais relevantes. Atendem aos critérios de periodicidade

mínima semestral, com no mínimo 16 artigos por ano e, pelo menos, 4 anos de publicação regular. Apresentam diversidade institucional de autores, com pelo menos 50% de artigos com autores de, pelo menos, 3 instituições diferentes da instituição editora. É presente em pelo menos uma base indexada nacional, publicado em língua estrangeira ou com abstract bilíngue e disponível de forma online. Seu corpo editorial é composto ao menos por pesquisadores de 3 diferentes instituições com 1 internacional.

Estrato B2: é reservado para periódicos relevantes para a área. Atendem aos critérios de periodicidade mínima semestral, com no mínimo 16 artigos por ano e, pelo menos, 3 anos de publicação regular. Apresentam diversidade institucional de autores, com pelo menos 40% de artigos com autores de, pelo menos, 3 instituições diferentes da instituição editora. É publicado com abstract bilíngue. Seu corpo editorial é composto ao menos por pesquisadores de 3 diferentes instituições, nacionais ou internacionais.

Estrato B3: periódicos relevantes para a área, que atendem aos critérios de periodicidade mínima semestral, com no mínimo 12 artigos por ano e, pelo menos, 3 anos de publicação regular. Apresentam diversidade institucional de autores, com pelo menos 25 % de artigos com autores de, pelo menos, 2 instituições diferentes da instituição que o edita. O corpo editorial é composto por pesquisadores vinculados a diferentes instituições, nacionais ou internacionais.

Estrato B4: periódicos relevantes para a área, que atendem aos critérios de periodicidade mínima semestral, com no mínimo 10 artigos por ano e, pelo menos, 3 anos de publicação regular. Apresentam diversidade institucional de autores, com pelo menos 80% de artigos com autores de, pelo menos, 2 instituições diferentes da instituição editora. O corpo editorial é composto por pesquisadores vinculados a diferentes instituições, nacionais ou internacionais.

Estrato B5: periódicos que atendem minimamente os critérios definidos para a área. O corpo editorial é composto por pesquisadores vinculados a diferentes instituições, nacionais ou internacionais.

Estrato C: periódicos iniciantes que ainda não atendem aos critérios de periodicidade mínima semestral, mínimo de 10 artigos por ano, ou ainda não apresentam diversidade institucional tanto de autores como na composição do Conselho Editorial, concentrando-se em autores da mesma instituição editora. Enquadra-se no estrato C periódico que não atende às boas práticas editoriais, tendo como referencial os critérios disponíveis na COPE (publicationethics.org) e/ou não atende aos critérios dos estratos de A1 a B5.

Não periódico científico (NPC): enquadra-se nesta categoria veículos que não atendem à definição de periódico científico, tais como magazines, diários, anais, folhetos, conferências e quaisquer outros que se destinam à divulgação. Além disso, poderão ser enquadrados registros informados de forma equivocada pelos programas e veículos que não atendem aos critérios dos estratos de A1 a C.

3.2.2.2 Periódicos recomendados pelo P&D

Os periódicos que compõem essa lista foram recomendados nos anais do 12º P&D Design, em 2016:

a) Estudos em Design

Periódico Científico do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio

ISSN 1983-196X (on-line)

Avaliação: Qualis A2

Editoras: Rita Maria de Souza Couto e Cristina Portugal

<www.eed.emnuvens.com.br/design/index>;

b) Revista Educação Gráfica

Periódico Científico da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação da UNESP

ISSN 2179-7374 (on-line) e ISSN 1414-3895 (impresso / CD-Rom)

Avaliação: Qualis B1

Editores: Marizilda dos Santos Menezes e Marco Antonio Rossi

<www.educacaografica.inf.br/>;

c) Gestão & Tecnologia de Projetos

Periódico Científico do Instituto de Arquitetura e Urbanismo da USP

ISSN 1981-1543

Avaliação: Qualis B1

Editor: Márcio Minto Fabricio

<www.revistas.usp.br/gestaodeprojetos>;

d) InfoDesign

Periódico Científico da SBDI – Sociedade Brasileira de Design da Informação

ISSN 1808-5377

Avaliação: Qualis B2

Editoras: Luciane Fadel, UFSC e Priscila Lena Farias, USP

<www.infodesign.org.br/infodesign>;

e) Strategic Design Research Journal

Periódico Científico da Unisinos – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

ISSN 1984-2988

Avaliação: Qualis B2

Editor: Carlo Franzato

<www.revistas.unisinos.br/index.php/sdrj>;

f) ModaPalavra

Periódico Científico do Departamento de Moda da UDESC

ISSN 1982-615X

Avaliação: Qualis B5

Editora: Mara Rúbia Sant'Anna

<www.revistas.udesc.br/index.php/modapalavra/index>;

g) Revista D.: Design, Educação, Sociedade e Sustentabilidade

Periódico Científico do Mestrado em Design do Centro Universitário Ritter dos Reis

ISSN 2177-4870

Avaliação: Qualis B5

Editoras: Fabiane Wolff e Marina Bortoluz Polidoro

<www.seer.uniritter.edu.br/index.php/revistadesign>;

h) Revista Ergodesign & HCI

Periódico Científico do Departamento de Artes e Design da PUC-Rio

ISSN 2317-8876

Editoras: Cláudia Mont'Alvão e Manuela Quaresma

<www.revistaergodesign-hci.dad.puc-rio.br/>.

A Revista Arcos não aparece nessa lista, mas tem grande relevância para o campo do Design. Criada em 1998, na ESDI, publicou três números consecutivos em sua versão impressa. Após a criação do mestrado em Design do PPDESDI, em 2005, a revista foi relançada em sua versão *on-line* (2009), mantendo, assim, sua periodicidade semestral. Em 2013, junto com o início do primeiro curso de doutorado em Design da ESDI, a Arcos passou

a integrar o Portal de Publicações Eletrônicas da UERJ e teve seus primeiros números concluídos e publicados na plataforma SEER. Além de artigos completos de resultados de pesquisa e artigos de revisão, a partir de 2013, a revista também passou a publicar resumos de dissertações e teses, comunicados científicos e entrevistas com profissionais e pesquisadores da área. Seu ISSN é 1984-5596 (<<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>>, acesso em 20/08/2017).

3.2.2.3 Estudos em Design

A revista Estudos em Design foi lançada em 1993, sendo a primeira publicação de natureza acadêmica e científica sobre Design do Brasil. No final de 1994, o conselho editorial da Estudos em Design, em parceria com a AEnD-BR, criou o P&D Design.

A revista participou da organização desse evento científico desde sua primeira edição até o ano 2000 e contribuiu com informações para a estruturação e consolidação desse Congresso nas edições que se seguiram, em 2002 e 2004, além de ter organizado as seguintes publicações especiais: Anais do P&D Design 1994; Anais do P&D Design 1996; Anais do P&D Design 1998.

A partir de 1995, a revista passou a contar com o apoio do programa editorial do CNPq/FINEP/MCT. Ainda nesse ano, com o intuito de tornar mais profissional o esquema de produção e distribuição da revista, foi criada a Associação Estudos em Design, sem fins lucrativos, para administrar a revista.

Em 1996, foram implantadas normas para a indexação da revista com o ISSN 0104-4249. A partir desse ano, todos os artigos passaram a ter *abstract* em inglês e resumo em português, assim como a titulação dos autores nos dois idiomas.

Atualmente, seu Conselho Editorial é composto por doutores, que atuam em cursos de graduação e pós-graduação em Design no país, além de doutores titulados em programas brasileiros de pós-graduação em Design. Também conta com artigos de pesquisadores da maioria das instituições de ensino e pesquisa em Design, e seu conteúdo reflete um quadro nacional da pesquisa e produção científica em Design gerada por diversos docentes e discentes com pós-graduação *stricto sensu*, sejam da área de Design ou em áreas afins.

Com periodicidade semestral, é hoje o periódico nacional mais bem pontuado na área de Design, cadastrado no sistema Qualis da CAPES em 2010 como B1, atualmente já tendo alcançado A2. A partir de 2009, passou a ser publicada exclusivamente em formato digital.

4 MÉTODOS E TÉCNICAS

Neste capítulo, serão apresentados os métodos e as técnicas que nortearam a elaboração desta pesquisa, cujo objetivo é apresentar o estado da arte da produção científica gerada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil, tendo como base a Avaliação Quadrienal 2017 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao período de 2013 a 2016. Nesse sentido, o objeto da pesquisa foi definido como a produção científica gerada por esses programas.

O problema central que motiva a proposição desta pesquisa é o isolamento observado entre os 25 programas da área de Design, independentes, dispostos em forma de “arquipélago”. Isso tem resultado em problemas secundários como o umbilicalismo da produção científica dentro dos programas, a falta de “solidariedade” e cooperação sistemática entre os mesmos, distanciamento entre academia e economia real (indústria/empresa). Além da baixa aplicabilidade das pesquisas, fragmentação e fatiamento dos artigos, produtivismo, quantitativismo e, por fim, dificuldade de integração do campo científico do Design.

Esta pesquisa conta com uma hipótese, formulada após a delimitação do problema e do recorte do objeto da pesquisa. De acordo com Lakatos e Marconi (1987), a hipótese é, na pesquisa científica, uma proposição testável que pode vir a ser a solução do problema. Contudo, para que possa ser verificada, a hipótese deve ter como características: ser conceitualmente clara, ser específica, ter referências empíricas e estar relacionada à teoria e a técnicas disponíveis.

Dessa forma, definiu-se como hipótese para esta pesquisa que a consolidação da produção científica em Design no Brasil depende das “relações científicas” internas e externas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área. Sendo a variável independente (vi), as “relações científicas”, ou seja, que não são fixas, podem variar, sendo moduláveis e manipuláveis; já a variável dependente (vd) é fixa e pode ser medida, sendo definida como a consolidação da produção científica.

Com o intuito de verificar a hipótese, a metodologia foi dividida em três etapas complementares: levantamento bibliográfico, pesquisa documental e entrevistas. Primeiramente, fez-se uma revisão da literatura sobre o tema, a fim de construir fundamentação teórica para a produção dos textos que compõem os três primeiros capítulos desta tese.

A pesquisa documental iniciou-se com uma revisão sistemática de artigos dos anais do principal evento científico da área, o Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design (P&D Design), com base na 11ª e 12ª edições, de 2014 e 2016, respectivamente, que correspondem aos anos do quadriênio da avaliação mais recente da CAPES. Foram definidas sete palavras-chave para a busca sistemática dos artigos. Posteriormente, os artigos relacionados ao tema desta pesquisa foram selecionados para leitura e análise. As referências bibliográficas encontradas auxiliaram na elaboração do capítulo 3.

Em seguida, partiu-se para a coleta e tabulação dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES, referentes aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design. No primeiro contato com a plataforma, foram coletados os dados gerais quantitativos por áreas de avaliação e de conhecimento, fundamentais para traçar um panorama inicial do número total de programas pós-graduação e dos cursos da subárea, por tipo e região, contabilizando, em 2019, 25 programas, 17 cursos de mestrado acadêmico, oito de mestrado profissional e 12 de doutorado em Design no Brasil. Em um segundo momento, foram reunidos os dados de 2013 a 2016 (quadriênio de avaliação da CAPES) referentes à produção científica de cada um dos programas que apresentam curso de doutorado acadêmico, requisito para definição da amostra. De acordo com o conceito de “produção científica” para esta pesquisa e a partir dos quesitos de avaliação da CAPES que constam no Documento de Área de “Arquitetura, Urbanismo e Design”, referente ao ano de 2016, foram selecionados os seguintes itens para a análise: artigos publicados em periódicos; trabalhos em anais; livros e capítulos de livros; artigos em jornal ou revista; teses e dissertações. Análises quantitativas e qualitativas dos dados da plataforma foram realizadas, utilizando a matemática aplicada e métodos estatísticos, com o objetivo de mapear a produção científica recente em Design no Brasil.

Como parte da pesquisa de campo desta tese e com o objetivo de realizar uma análise qualitativa, a terceira etapa metodológica contou com a realização de entrevistas com coordenadores de programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design e coordenadores da CAPES para a área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design.

Do lado dos programas, optou-se por entrevistar os três coordenadores do Programa de Pós-graduação em Design da ESDI (PPDESDI), com o objetivo de verificar visões diferentes e a evolução do programa no qual a autora realiza o doutorado e onde foi desenvolvida esta pesquisa. Por ordem cronológica de gestão, foram entrevistados os seguintes professores doutores: André Soares Monat, Ligia Maria Sampaio de Medeiros e João de Souza Leite.

Do lado da CAPES, foram entrevistados dois coordenadores da área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design, Wilson Ribeiro dos Santos Júnior, o atual, e Ricardo

Triska, que ocupou o cargo de 2011 a 2017, e sua gestão percorreu dois processos de avaliação subsequentes.

Em seguida, vamos apresentar, com mais detalhes, todos os métodos e técnicas utilizados para a elaboração desta pesquisa.

4.1 Levantamento Bibliográfico

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002), é o planejamento global inicial de qualquer pesquisa. Vai desde a identificação, localização e obtenção da bibliografia relacionada ao assunto, passando por documentos e informações disponibilizadas na Internet, até a apresentação de um texto sistematizado, no qual é apresentada toda a literatura que o pesquisador examinou, de forma a evidenciar o entendimento do pensamento dos autores, que chamaremos nesta tese de “voz da pesquisa”, acrescidos de suas próprias ideias e opiniões, “voz do pesquisador”.

Primeiramente, buscou-se bibliografia voltada para a área de Educação, com o objetivo de entender o papel da pós-graduação na sociedade, no contexto de formação dos indivíduos, docência, ensino e pesquisa. Também foram estudados trabalhos com foco na produção científica mundial e brasileira.

Nesta primeira parte da pesquisa, foram encontrados os textos de Pierre Bourdieu, principalmente sobre a sua Teoria do Campo, o que ajudou a contextualizar a pós-graduação como campo científico e estudar a variável independente da hipótese – “relações científicas” internas e externas entre os programas. Essa bibliografia é apresentada no capítulo 1 (“Pós-graduação, Pesquisa e Produção Científica”) e norteia todos os demais capítulos desta tese.

Outros autores, como John Dewey, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Anísio Teixeira e Nilton Sucupira serviram de base para a fundamentação teórica dos dois primeiros capítulos.

Para entender mais a fundo o sistema de educação do Brasil, foi realizada uma imersão na história da educação nacional, com ênfase no ensino superior. Analisaram-se documentos como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei nº 9.394/96), o Plano Nacional da Educação (PNE) e o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Essa bibliografia ajudou na construção do capítulo 2 (“A Pós-Graduação no Brasil: Políticas Públicas, Fomento e Avaliação”). Nesse capítulo, também foram utilizadas referências sobre as instituições de fomento à pesquisa e produção do conhecimento

científico, com destaque para a CAPES, responsável pela avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

No capítulo 3 (“Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Pesquisa e Produção Científica em Design no Brasil”), foram buscadas referências sobre a definição do campo do Design, a fim de entender sua vocação interdisciplinar. Os principais autores internacionais estudados foram Donald Schön, Nigel Cross, Gui Bonsiepe, Victor Papanek, Brigitte Mozota, Ezio Manini e outros. Dentre os nacionais, destacam-se Anamaria de Moraes, Gustavo Bomfim, Lucy Niemeyer, Sydney Freitas, Ligia Medeiros, André Monat, Ricardo Triska, João Eduardo Sobral, Eduardo Ariel Teixeira, Luiz Vidal Gomes, Rita Couto, Cristina Portugal, entre outros. Esses autores nortearam a fundamentação teórica desde o início desta pesquisa e ajudaram não apenas na compreensão do campo do Design, mas também da pesquisa em Design e seu campo científico.

A etapa subsequente ao levantamento bibliográfico, a pesquisa documental, iniciou-se com a revisão sistemática, que, por sua vez, contribuiu também no agrupamento das referências para a fundamentação teórica desta pesquisa.

4.2 Pesquisa Documental

O primeiro passo para a realização de uma pesquisa documental consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número e, em geral, não receberam qualquer tratamento analítico. De acordo com Gil (2008):

(...) a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (p.51)

Nesta tese, a pesquisa documental foi dividida em duas etapas. Na primeira etapa, realizou-se uma análise dos artigos presentes nos anais de duas edições do P&D Design: de 2014 e 2016. Para analisá-los, optou-se por utilizar a técnica de revisão sistemática, com base em Sampaio e Mancini (2007). Na segunda etapa, foram analisados os dados da Plataforma

Sucupira da CAPES, com o objetivo de mapear a produção científica gerada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design. Ambas as etapas serão apresentadas a seguir.

4.2.1 Revisão Sistemática

De acordo com Sampaio e Mancini (2007), a revisão sistemática é um método de pesquisa baseado em fontes de dados da literatura acerca de um tema específico, viabilizando um resumo dos estudos sobre uma determinada intervenção. As revisões sistemáticas possibilitam a incorporação de um amplo espectro de resultados relevantes, em vez de restringirem as conclusões das pesquisas de determinado estudo à leitura de poucos materiais. Entretanto, dependem da qualidade das fontes primárias encontradas (LIBÂNIO, 2011).

Para esta pesquisa foi desenvolvida uma revisão sistemática, de natureza aplicada e com objetivos de caráter exploratório, a fim de reunir a produção intelectual recente acerca do tema “Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Pesquisa e Produção Científica em Design”, em um dos congressos nacionais mais relevantes do campo científico do Design. Nesse sentido, foi realizado um levantamento quantitativo e qualitativo dos artigos publicados nos anais de duas edições do P&D Design, de 2014 e 2016, respectivamente, 11º e 12º P&D Design.

O desenvolvimento coerente de um processo de pesquisa, em uma revisão sistemática, implica a utilização acertada de uma determinada sequência de passos metodológicos. Nesta pesquisa, adotou-se a metodologia de Sampaio e Mancini (2007), conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Nove passos para a Revisão Sistemática

| ETAPAS PARA A REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA | ETAPAS DA REVISÃO SISTEMÁTICA DOS ARTIGOS PUBLICADOS NOS ANAIS DO 11º e 12º P&D |
|---|--|
| 1) Definir a pergunta científica | Qual o estado da arte da produção intelectual do principal congresso brasileiro de pesquisa e desenvolvimento em Design acerca do tema “Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> , Pesquisa e Produção Científica em Design”? |
| 2) Identificar as bases de dados a ser consultadas, definir palavras-chave e estratégias de busca | A pesquisa foi realizada nos anais de duas edições do P&D Design (11ª e 12ª), referentes aos anos de 2014 e 2016, contendo os artigos publicados em formato PDF. Utilizou-se o sistema de busca do <i>software</i> Adobe Acrobat, com sete palavras-chaves, também chamadas de termos: “pós-graduação”, “ <i>stricto sensu</i> ”, “capes”, “mestrado”, “doutorado”, “pesquisa em design”, “produção científica”. |
| 3) Estabelecer critérios para a seleção dos artigos a partir da | A partir da busca, os artigos que continham os termos definidos anteriormente foram selecionados e organizados em uma tabela contendo os |

| | |
|--|---|
| busca | <p>respectivos títulos, autores, instituições, palavras-chave e resumos. Foram criadas seis categorias para o agrupamento desses artigos, de acordo com a localização do termo encontrado.</p> <p>São elas, por ordem de relevância para a pesquisa:</p> <p>a) Título: quando o termo aparecia no título do artigo;</p> <p>b) Palavras-chave: quando o termo coincidia com a lista de palavras-chave do artigo;</p> <p>c) Resumo: quando o termo aparecia no resumo do artigo;</p> <p>d) Texto: quando o termo aparecia no corpo do texto do artigo;</p> <p>e) Autor: quando o termo aparecia no campo referente à titulação do autor;</p> <p>f) Referências: quando o termo constava apenas na bibliografia.</p> <p>Repetições foram excluídas, de acordo com a hierarquia definida para as categorias, ou seja, quando um artigo aparecia em mais de uma categoria, optou-se por mantê-lo na categoria mais importante e excluí-lo das demais.</p> <p>Após a leitura dos resumos, foi realizada uma primeira seleção. Os trabalhos que não abordavam o tema foram excluídos. Em seguida, os artigos completos foram lidos e reagrupados em três novos grupos: Grupo A – artigos que versam do tema “Pós-graduação e produção científica em design”, Grupo B – artigos que tratam parcialmente do tema e Grupo C – artigos que não tratam do tema.</p> |
| 4) Conduzir busca nas bases de dados escolhidas e com base na(s) estratégia(s) definida(s) | Foram realizadas as buscas de acordo com os critérios acima e definidos dois avaliadores para a análise posterior dos arquivos, leitura dos resumos e categorização. |
| 5) Comparar as buscas dos examinadores e definir a seleção inicial de artigos | Dentre o total de 858 artigos dos dois anais (322 no 11º e 536 no 12º), comparadas as buscas dos dois examinadores, foram selecionados e categorizados 12 artigos para leitura dos resumos e análise posterior. |
| 6) Aplicar os critérios na seleção dos artigos e justificar possíveis exclusões | Os artigos encontrados foram separados nas seis categorias definidas no item 3 desta tabela. Foram excluídos artigos repetidos. Em seguida, os artigos foram reagrupados. O Grupo A ficou com cinco artigos, o Grupo B ficou com sete e o Grupo C ficou com 846. Apenas os artigos pertencentes aos grupos A e B, totalizando 12, foram considerados para a leitura completa e análise. Trabalhos que não abordassem de nenhuma maneira esse tema foram excluídos. |
| 7) Analisar criticamente e avaliar todos os estudos incluídos na revisão | As informações dos trabalhos foram organizadas e tabeladas, de maneira que fosse possível desenvolver comparações e análises. |
| 8) Preparar um resumo crítico, sintetizando as informações disponibilizadas pelos artigos que foram incluídos na revisão | Nesta etapa, os artigos selecionados serviram como referência para a fundamentação teórica dos textos desenvolvidos para esta tese. |
| 9) Apresentar uma conclusão, informando a evidência sobre os efeitos da intervenção | A partir da análise das informações contidas nos 12 artigos selecionados, foi possível mapear o atual estágio da produção intelectual desenvolvida nos programas de pós-graduação brasileiros sobre eles próprios e sua produção científica, configurando, portanto, uma metapesquisa. |

Fonte: Adaptado de Sampaio e Mancini (2007) apud Libânio (2011). Elaboração Própria.

4.2.2 Plataforma Sucupira

A Plataforma Sucupira foi a base de dados para a segunda etapa da pesquisa documental. Por meio do endereço eletrônico <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>, foi

possível coletar uma série de informações sobre a pós-graduação *stricto sensu* brasileira. A Figura 11 mostra a página inicial da plataforma.

Figura 11 – Página Inicial da Plataforma Sucupira da CAPES



Fonte: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>>, acesso em 05/08/2017

A pesquisa documental na plataforma sucupira foi iniciada em novembro de 2016 e teve que ser atualizada até fevereiro de 2019. Primeiramente, o objetivo era conhecer os “Cursos recomendados e reconhecidos”, para ter uma visão geral da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Nesse primeiro momento, foram coletados dados quantitativos de programas e cursos das 49 áreas, por meio de três categorias de busca: área de avaliação, nota e região.

Figura 12 – Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES



Fonte: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml#>> acesso em 05/08/2017

Após a coleta dos dados gerais, referentes a todas as áreas de avaliação, foram buscadas as informações específicas da área de Arquitetura, Urbanismo e Design, com os dados quantitativos por subárea.

Figura 13 – Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES da área de Arquitetura, Urbanismo e Design

| Nome | Área de Avaliação | Total de Programas de pós-graduação | | | | | Totais de Cursos de pós-graduação | | | |
|-------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------------------------------|-----------|-----------|-----------|
| | | Total | ME | DO | MP | ME/DO | Total | ME | DO | MP |
| ARQUITETURA E URBANISMO | ARQUITETURA, URBANISMO E DESIGN | 43 | 18 | 0 | 9 | 16 | 59 | 34 | 16 | 9 |
| DESENHO INDUSTRIAL | ARQUITETURA, URBANISMO E DESIGN | 25 | 6 | 0 | 8 | 11 | 36 | 17 | 11 | 8 |
| Totais | | 68 | 24 | 0 | 17 | 27 | 95 | 51 | 27 | 17 |

ME: Mestrado Acadêmico
DO: Doutorado
MP: Mestrado Profissional
ME/DO: Mestrado e Doutorado

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.xhtml>>, acesso em 05/08/2017

Em seguida, entrou-se na subárea Design, a fim de buscar os dados quantitativos por tipos de programa e cursos, de acordo com as respectivas IES, as siglas e os estados correspondentes.

Figura 14 – Cursos Recomendados e Reconhecidos pela CAPES da subárea de Design

| Instituição de Ensino | UF | Total de Programas de pós-graduação | | | | | Totais de Cursos de pós-graduação | | | |
|--|----|-------------------------------------|----|----|----|-------|-----------------------------------|----|----|----|
| | | Total | ME | DO | MP | ME/DO | Total | ME | DO | MP |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE (CESAR) | AM | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE (CESAR) | PE | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS (UNIRITTER) | RS | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA (UNIFATEA) | SP | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC-RIO) | RJ | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI (UNAM) | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE (UNIVILLE) | SC | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UNB) | DF | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |

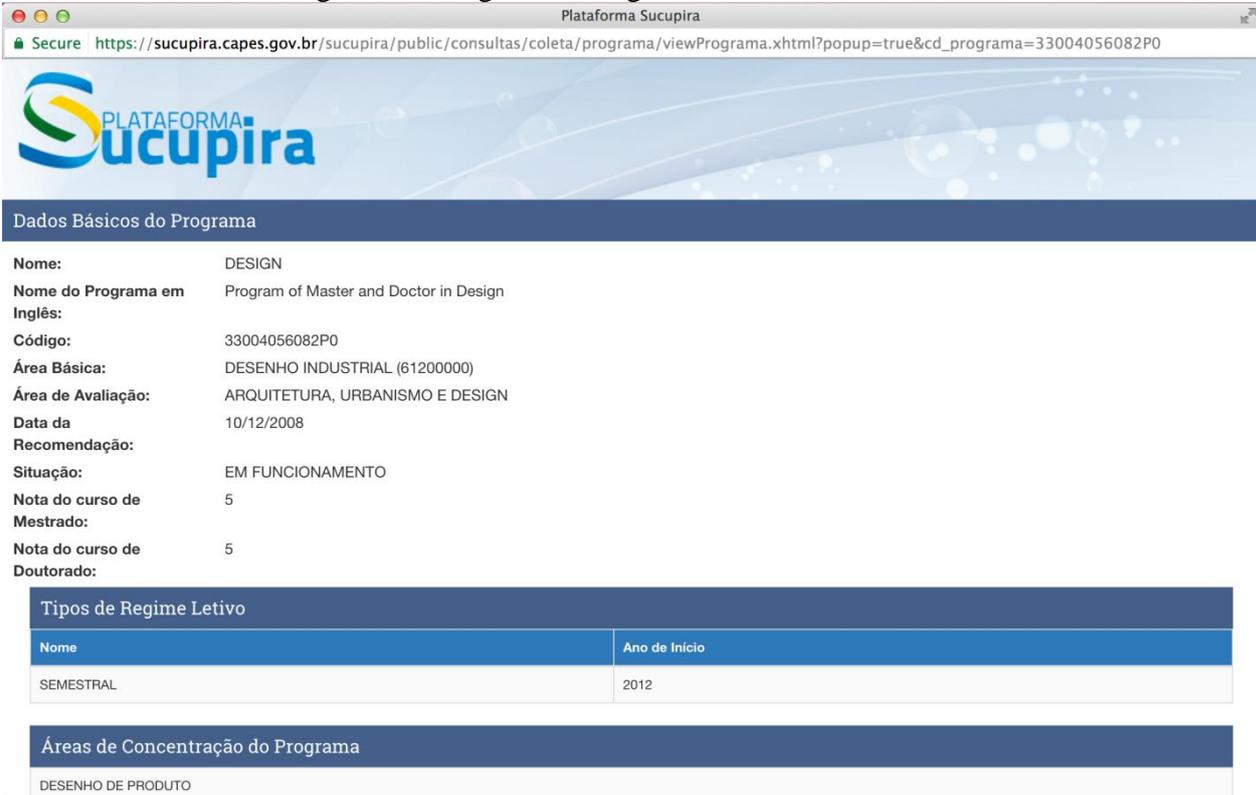
Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.xhtml?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>>, acesso em 05/08/2017

Os 25 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design presentes na Plataforma Sucupira, recomendados e reconhecidos pela CAPES, representam a população desta pesquisa. De acordo com Gil (2008), população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.

Foram analisados dados gerais de cada um dos programas, com o objetivo de obter algumas informações, como nota, data de recomendação, regime letivo, área de concentração, *website* oficial dos programas e outras, conforme exemplo na Figura 15, a seguir.

Figura 15 – Página do Programa da UNESP/BAU



Dados Básicos do Programa

Nome: DESIGN
 Nome do Programa em Inglês: Program of Master and Doctor in Design
 Código: 33004056082P0
 Área Básica: DESENHO INDUSTRIAL (61200000)
 Área de Avaliação: ARQUITETURA, URBANISMO E DESIGN
 Data da Recomendação: 10/12/2008
 Situação: EM FUNCIONAMENTO
 Nota do curso de Mestrado: 5
 Nota do curso de Doutorado: 5

| Tipos de Regime Letivo | |
|------------------------|---------------|
| Nome | Ano de Início |
| SEMESTRAL | 2012 |

Áreas de Concentração do Programa

DESENHO DE PRODUTO

Fonte:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.html?popup=true&cd_programa=33004056082P0>, acesso em 05/08/2017

A partir dessas informações, foi possível fazer um infográfico com os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design, separados por estado, região e nota, conforme figuras 19 e 20 do capítulo 5.

Após a coleta dos dados quantitativos dos programas de Design recomendados e reconhecidos pela CAPES, iniciou-se a pesquisa sobre a produção científica gerada por cada um deles, no período de 2013 a 2016. Definiu-se, nesta pesquisa, que a produção científica de um programa de pós-graduação *stricto sensu* é composta por: teses e dissertações (trabalhos

de conclusão de curso), artigos publicados em periódicos, trabalhos apresentados em anais de congressos, livros e capítulos de livros.

Nesta etapa da pesquisa sobre a produção científica, foi definida uma amostra. De acordo com Gil (2008), amostra é um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”. O autor ainda ressalta que:

(...) na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade do universo, levando em consideração a margem de erro, que é obtida mediante cálculos estatísticos (GIL, 2008, p.55).

Considerando os 25 programas como a população da pesquisa, o requisito para definição da amostra foi a presença de curso de doutorado em funcionamento até o final do ano de 2016, ano de corte da avaliação quadrienal da CAPES (2013-2016). Nesse contexto, foram selecionados 10 programas para a análise da produção científica, de acordo com a lista abaixo, por ordem de aparição na Plataforma Sucupira:

- a) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio);
- b) Universidade Anhembi Morumbi (UAM);
- c) Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG);
- d) Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ);
- e) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS);
- f) Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (UNESP/BAU);
- g) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- h) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- i) Universidade Federal do Paraná (UFPR);
- j) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Note-se que o programa da USP, apesar de apresentar curso de doutorado, foi excluído da amostra, pois iniciou suas atividades somente em 2017, não contando nenhuma produção científica para a avaliação quadrienal (2013-2016). O mesmo vale para o programa da UDESC, que, em 2017, apresentava apenas o mestrado acadêmico (ME) e, em 2018, implementou seu curso de doutorado, aprovado pela CAPES, tornando-se um programa ME/DO.

Para coletar os dados sobre a produção científica dos programas, acessamos a área “Coleta Capes” da Plataforma Sucupira, por meio da página observada na Figura 16, a seguir. Neste ambiente, é possível buscar, por ano, IES e programa os dados relacionados às seguintes categorias: dados cadastrais do programa; discentes; disciplinas; docentes; financiadores; linhas de pesquisa; participantes externos; produções intelectuais; projetos de pesquisas; proposta do programa; trabalhos de conclusão; turmas; e fluxo de discentes.

Figura 16 – Coleta Capes

The screenshot shows the Sucupira Coleta CAPES search interface. At the top, there is a navigation bar with the text "BRASIL Acesso à informação" and links for "Participe", "Serviços", "Legislação", and "Canais". Below this is a search bar with the title "Coleta CAPES" and a sub-header "Pesquise". The search criteria are: "Ano" (Year) with a dropdown menu showing "2017", "Instituição de Ensino Superior" (Higher Education Institution) with an empty text input field, and "Programa" (Program) with a dropdown menu showing "-- SELECIONE --". There are two buttons: "Salvar Filtros" (Save Filters) and "Limpar Filtros" (Clear Filters). Below the search bar, there are two columns of links. The left column, titled "Dados em atualização" (Data being updated), includes links for "Dados Cadastrais do Programa" (Program Registration Data), "Discentes" (Students), "Disciplinas" (Courses), and "Docentes" (Faculty). The right column, titled "Dados enviados do Coleta" (Data sent from Coleta), includes links for "Dados do Envio" (Submission Data), "Relatórios de Dados do Envio do Coleta" (Coleta Submission Data Reports), "Manual", and "Manual Coleta" (Coleta Manual). At the bottom of the page, there is a footer with social media icons, the text "Versão do sistema: 3.2.9", and "Copyright 2016 Capes. Todos os direitos reservados." (Copyright 2016 Capes. All rights reserved.).

Fonte: <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>>, acesso em 05/08/2017.

Para buscar os dados relacionados às teses e dissertações produzidas no período de 2013 a 2016, acessou-se a página da Coleta CAPES, selecionando a categoria “Trabalhos de Conclusão de Curso”, o ano, a IES e o programa, conforme exemplo da Figura 17.

Figura 17 – Trabalhos de conclusão por programa (teses e dissertações)

The screenshot shows a web browser window with the Sucupira logo and a search filter for 'Trabalhos de Conclusão'. The filter includes the following fields:

- Ano:** 2013
- Instituição de Ensino Superior:** 33004056 UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU (UNESP/BAU)
- Programa:** DESIGN (33004056082P0)
- Título:** (empty)
- Tipo Trabalho de Conclusão:** A dropdown menu is open, showing options: --SELECIONE--, DISSERTAÇÃO, and TESE.
- Período:** (empty)

At the bottom of the page, there are several tabs for quantitative data: quantitativo_instituic..., quantitativo_area_co..., quantitativo_regiao.xlsx, and quantitativo_conceito.xlsx. A 'Show All' button is also visible.

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/listaTrabalhoConclusao.xhtml>>, acesso em 05/08/2017

Os dados relacionados às produções intelectuais as classificam como: artística, bibliográfica e técnica. Interessam, para esta pesquisa, as produções bibliográficas, que, por sua vez, estão categorizadas como: (a) Trabalhos em Anais; (b) Artigos em Periódicos; (c) Livros e Capítulos de livros; (d) Artigos publicados Jornais ou Revistas; e outros, como, por exemplo, “Partitura Musical” e “Traduções”, o que pode ser observado na Figura 18. Nesta pesquisa, foram consideradas apenas as categorias mais relevantes no sentido quantitativo – (a), (b) e (c), cujo conjunto foi denominado “Publicações Científicas”. Somadas às teses e dissertações, ou seja, (e) Trabalhos de Conclusão de Curso, formam o que foi definido, nesta tese, como “produção científica gerada pelos programas do campo científico do Design”.

Figura 18 – Produções Intelectuais por programa

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/producaoIntelectual/listaProducaoIntelectual.xhtml>>, acesso em 05/08/2017

Todos os resultados e as análises realizadas a partir dos dados coletados na Plataforma Sucupira da CAPES serão apresentados no capítulo 5.

4.3 Entrevistas

4.3.1 O processo das entrevistas

Como parte da pesquisa de campo desta tese e com o objetivo de realizar uma análise mais qualitativa, optou-se por entrevistar pesquisadores e doutores renomados acerca do tema desta tese. Inicialmente, tinham sido previstas entrevistas com dois grupos. O primeiro grupo seria composto por coordenadores dos dez programas ME/DO de pós-graduação *stricto sensu* em Design, que fazem parte da amostra da pesquisa documental na Plataforma Sucupira. O segundo grupo seria formado por membros do comitê de avaliação da CAPES na área de Arquitetura, Urbanismo e Design.

O objetivo era ter uma visão dos gestores dos diferentes programas e suas estratégias, no que tange à produção científica, e também dos responsáveis pela avaliação dos programas. Diante da dificuldade de agenda, comunicação e distância encontrada nas tentativas de

contato com alguns profissionais e, por outro lado, da disponibilidade, parceria e proximidade de outros, optou-se por desenhar um novo modelo de amostra de público-alvo para as entrevistas.

Do lado dos programas, optou-se por entrevistar os três coordenadores do Programa de Pós-graduação em Design da ESDI (PPDESDI), com o objetivo de verificar visões diferentes e a evolução do programa ao qual a autora pertence e em que foi desenvolvida esta pesquisa. Por ordem cronológica de gestão, foram entrevistados os seguintes professores doutores: André Soares Monat, Ligia Maria Sampaio de Medeiros e João de Souza Leite.

Do lado da CAPES, foram entrevistadas duas autoridades renomadas e com larga experiência no processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* em Design: primeiro, o atual coordenador de área, Wilson Ribeiro dos Santos Júnior, que também foi coordenador-adjunto na avaliação de 2017, e segundo, Ricardo Triska, que foi coordenador de área durante sete anos, de 2010 a 2017, e sua gestão percorreu dois processos de avaliação subsequentes.

Durante o período de doutorado-sanduíche, realizado no IADE, em Lisboa, Portugal, foi entrevistado também o professor doutor Fernando Moreira da Silva, coordenador do programa de pós-graduação *stricto sensu* em Design da Universidade de Lisboa, com o objetivo de ter uma visão internacional de outro modelo de avaliação da pós-graduação. Essa entrevista seguiu uma pauta diferente e, portanto, não foi incluída nas análises, mas foi muito rica a título de comparação entre Brasil e Portugal, um possível desdobramento futuro desta pesquisa.

Todas as entrevistas foram realizadas pela autora desta tese, sendo a primeira, a qual chamamos de piloto, realizada junto com o seu orientador, Sydney Fernandes de Freitas. Optou-se por entrevistar todos de forma presencial, com exceção de Ricardo Triska, que foi entrevistado via Skype, por conta da distância geográfica. Procurou-se fazer as entrevistas em lugar reservado, mantendo a uniformidade de conduta e de procedimentos. Após a explicitação dos objetivos da pesquisa ao entrevistado, iniciaram-se as perguntas, seguindo-se a pauta e lendo-se cada uma das perguntas antes que se permitisse o início das respostas.

Ao não entendimento de alguma pergunta ou conceito, seguiam-se explicações sucintas, objetivando a garantia de compreensão da extensão e significado da questão. Foram evitadas interferências externas e, também, conversas entre o pesquisador e o entrevistado que pudessem caracterizar fator de indução. Todas as entrevistas foram gravadas em gravador de aparelho celular. Nenhum dos entrevistados mostrou-se contrário à gravação, aparentando naturalidade em relação ao procedimento.

4.3.2 A organização das informações

Ao passo que as entrevistas iam sendo realizadas, as gravações eram entregues a um profissional que procedeu às transcrições na íntegra. O material transcrito foi reorganizado por ordem de pergunta e editado, excluindo-se as falas e os discursos que não estivessem contribuindo para a identificação de pontos relevantes ou afastados dos objetivos desta pesquisa. Dessa maneira, formou-se um arquivo, no qual, para cada pergunta, seguiam-se as respostas de cada entrevistado, na ordem em que foram feitas as entrevistas.

4.3.3 Análise das entrevistas

Para análise das entrevistas, foram consideradas as transcrições na íntegra de todos os entrevistados. Confrontaram-se dados e opiniões, com o objetivo de identificar pontos em comum e divergentes entre os coordenadores. Os resultados foram estruturados a partir da pauta utilizada e de discursos não previstos, mas considerados relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. Os resultados serão apresentados no capítulo 5 desta tese.

4.3.4 A pauta

Foram formuladas dez perguntas com base na fundamentação teórica, relacionadas aos problemas, à hipótese e aos objetivos desta pesquisa, aplicadas a todos os cinco entrevistados que tiveram suas falas analisadas nesta tese.

1. Qual a sua opinião sobre os critérios de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil realizada pela CAPES?
2. Com relação à produção científica, qual a importância da publicação de trabalhos em anais, artigos em periódicos, livros e capítulos de livros para os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil?
3. Você acha que a produção científica é um critério determinante para a avaliação dos programas pela CAPES?

4. Em sua opinião, o modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* realizada pela CAPES estimula ou atrapalha a produção científica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil?
5. Com relação à função de coordenador de programa de pós-graduação *stricto sensu* ou coordenador de área de avaliação da CAPES, qual o perfil esperado para assumir essa função?
6. O exercício da função de coordenador estimula ou atrapalha a produção científica do docente?
7. Como professor, você estimula seus alunos a publicarem trabalhos em anais, artigos em periódicos, livros e capítulos de livros? De que forma se dá esse incentivo à produção científica? Qual o papel do programa nessa atividade?
8. Qual a sua opinião sobre a coautoria? Você acha importante que os discentes produzam em conjunto com seus pares? E com seus orientadores?
9. No Brasil, a área de avaliação em Design é integrada a Arquitetura e Urbanismo. Você é a favor da separação e independência entre as áreas?
10. Com relação à internacionalização, quais são as ideias para os programas pós-graduação *stricto sensu* em Design terem alcance internacional?

5 RESULTADOS E ANÁLISES

5.1 Levantamento Bibliográfico

Os resultados do levantamento bibliográfico desta pesquisa podem ser analisados ao longo dos textos dos capítulos anteriores. As referências estão reunidas e organizadas no item Bibliografia, após o capítulo 6 (Conclusão).

5.2 Pesquisa Documental

5.2.1 Revisão Sistemática

Nos Anais do 11º P&D, compostos por 322 trabalhos, foi encontrada, no título de um único artigo, a palavra-chave “pesquisa em design”, a qual foi incluída no Grupo B – artigos que tratam parcialmente do tema. As demais palavras-chave (“pós-graduação”, “*stricto sensu*”, “capes”, “mestrado”, “doutorado” e “produção científica”) não foram encontradas no título de nenhum dos trabalhos que compõem os anais desta edição do P&D.

No geral, a palavra-chave “pós-graduação” apareceu 167 vezes. De acordo com a localização, quatro vezes em resumos de artigos (categoria c), 49 vezes no corpo do texto (categoria d), 17 vezes na titulação dos autores (categoria e) e 97 vezes nas referências bibliográficas. A palavra-chave “*stricto sensu*” apareceu apenas nove vezes: sete no corpo do texto e duas nas referências bibliográficas. Houve 83 menções à palavra “CAPES”, quase sempre nos agradecimentos, 313 a “mestrado”, 134 a “doutorado”, quando se diz respeito à titulação de autores ou grupos de pesquisa, 50 a “pesquisa em design” e seis a “produção científica”. Ao longo da pesquisa, decidiu-se incluir a palavra-chave “científica”, que teve, no total, 161 inserções e foi encontrada no título de um artigo, selecionado para o Grupo A (artigos que versam o tema).

Após essa categorização e análise, concluiu-se que a busca se tornava mais efetiva quando a palavra-chave era encontrada no título (a), no resumo (c) ou no corpo do texto (d). As demais categorias mostraram-se inexpressivas. Nesse sentido, o resultado final da metodologia de revisão sistemática nos Anais do 11º P&F foi a seleção para leitura de um artigo no Grupo A e um artigo no B. Os demais 320 trabalhos, ficaram no Grupo C, artigos que não tratam do tema.

Repetiu-se a técnica nos Anais do 12º P&D, compostos por 536 trabalhos, levando-se em consideração apenas as categorias (a), (c) e (d) para a seleção de artigos para leitura posterior. Os resultados foram mais interessantes em termos qualitativos para essa edição do P&D. Foram selecionados quatro artigos no Grupo A, sendo dois deles muito relevantes para a fundamentação teórica desta pesquisa, e seis artigos no Grupo B. 516 ficaram no Grupo C.

Considerando os 858 que compõem os Anais da 11ª e da 12ª edições do maior congresso de pesquisa e desenvolvimento em Design do Brasil, foram selecionados, no total, cinco artigos que versam sobre o tema (Grupo A), sete artigos que versam parcialmente sobre o tema (Grupo B), e 846 artigos ficaram no Grupo C, pois não foram considerados relevantes para a fundamentação teórica desta pesquisa. Apenas os artigos pertencentes aos grupos A e B, totalizando 12, foram considerados para a leitura completa e a análise. Nesta etapa, os artigos selecionados serviram como referência para a fundamentação teórica dos textos desenvolvidos para esta tese. A partir da análise das informações contidas nos 12 artigos selecionados, foi possível mapear o atual estágio da produção intelectual desenvolvida nos programas de pós-graduação brasileiros sobre eles próprios e sua produção científica, configurando, portanto, uma metapesquisa.

5.2.2 Plataforma Sucupira

5.2.2.1 Dados Quantitativos dos Programas e Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* reconhecidos e recomendados pela CAPES no Brasil

5.2.2.1.1 Por área de avaliação

Tabela 1 – Programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* por área de avaliação

| ÁREA DE AVALIAÇÃO | PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | | | CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | |
|---|----------------------------|-------------|-----------|------------|----------|-------------|-----------|-------------------------|-------------|-------------|------------|-----------|
| | TOTAL | ME | DO | MP | DP | ME/DO | MP/DP | TOTAL | ME | DO | MP | DP |
| ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DE EMPRESAS, CIÊNCIAS CONTÁBEIS E TURISMO | 192 | 41 | 4 | 77 | 0 | 67 | 3 | 262 | 108 | 71 | 80 | 3 |
| ANTROPOLOGIA / ARQUEOLOGIA | 37 | 14 | 0 | 1 | 0 | 22 | 0 | 59 | 36 | 22 | 1 | 0 |
| ARQUITETURA, URBANISMO E DESIGN | 69 | 20 | 0 | 18 | 0 | 31 | 0 | 100 | 51 | 31 | 18 | 0 |
| ARTES | 69 | 26 | 1 | 9 | 0 | 33 | 0 | 102 | 59 | 34 | 9 | 0 |
| ASTRONOMIA / FÍSICA | 64 | 13 | 2 | 2 | 0 | 47 | 0 | 111 | 60 | 49 | 2 | 0 |
| BIODIVERSIDADE | 146 | 42 | 0 | 5 | 0 | 98 | 1 | 245 | 140 | 98 | 6 | 1 |
| BIOTECNOLOGIA | 69 | 16 | 3 | 7 | 0 | 39 | 4 | 112 | 55 | 42 | 11 | 4 |
| CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 86 | 32 | 3 | 14 | 0 | 37 | 0 | 123 | 69 | 40 | 14 | 0 |
| CIÊNCIA DE ALIMENTOS | 60 | 18 | 0 | 9 | 0 | 33 | 0 | 93 | 51 | 33 | 9 | 0 |
| CIÊNCIA POLÍTICA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS | 59 | 18 | 1 | 16 | 0 | 23 | 1 | 83 | 41 | 24 | 17 | 1 |
| CIÊNCIAS AGRÁRIAS I | 225 | 60 | 1 | 20 | 0 | 144 | 0 | 369 | 204 | 145 | 20 | 0 |
| CIÊNCIAS AMBIENTAIS | 136 | 59 | 5 | 34 | 0 | 38 | 0 | 174 | 97 | 43 | 34 | 0 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I | 63 | 9 | 1 | 4 | 0 | 49 | 0 | 112 | 58 | 50 | 4 | 0 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II | 79 | 10 | 3 | 8 | 0 | 58 | 0 | 137 | 68 | 61 | 8 | 0 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS III | 36 | 6 | 0 | 1 | 0 | 29 | 0 | 65 | 35 | 29 | 1 | 0 |
| CIÊNCIAS DA RELIGIÃO E TEOLOGIA | 21 | 5 | 0 | 3 | 0 | 13 | 0 | 34 | 18 | 13 | 3 | 0 |
| COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO | 90 | 25 | 1 | 19 | 0 | 45 | 0 | 135 | 70 | 46 | 19 | 0 |
| DIREITO | 117 | 64 | 0 | 11 | 0 | 42 | 0 | 159 | 106 | 42 | 11 | 0 |
| ECONOMIA | 76 | 22 | 1 | 21 | 0 | 32 | 0 | 108 | 54 | 33 | 21 | 0 |
| EDUCAÇÃO | 184 | 50 | 0 | 48 | 0 | 85 | 1 | 270 | 135 | 85 | 49 | 1 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 74 | 30 | 0 | 4 | 0 | 39 | 1 | 114 | 69 | 39 | 5 | 1 |
| ENFERMAGEM | 78 | 16 | 2 | 22 | 0 | 36 | 2 | 116 | 52 | 38 | 24 | 2 |
| ENGENHARIAS I | 125 | 43 | 3 | 25 | 0 | 54 | 0 | 179 | 97 | 57 | 25 | 0 |
| ENGENHARIAS II | 95 | 34 | 1 | 12 | 0 | 48 | 0 | 143 | 82 | 49 | 12 | 0 |
| ENGENHARIAS III | 127 | 43 | 1 | 25 | 0 | 58 | 0 | 185 | 101 | 59 | 25 | 0 |
| ENGENHARIAS IV | 92 | 32 | 2 | 13 | 0 | 45 | 0 | 137 | 77 | 47 | 13 | 0 |
| ENSINO | 175 | 48 | 6 | 88 | 0 | 31 | 2 | 208 | 79 | 37 | 90 | 2 |
| FARMÁCIA | 71 | 20 | 3 | 7 | 0 | 40 | 1 | 112 | 60 | 43 | 8 | 1 |
| FILOSOFIA | 51 | 18 | 0 | 2 | 0 | 31 | 0 | 82 | 49 | 31 | 2 | 0 |
| GEOCIÊNCIAS | 58 | 14 | 0 | 3 | 0 | 41 | 0 | 99 | 55 | 41 | 3 | 0 |
| GEOGRAFIA | 74 | 33 | 0 | 4 | 0 | 37 | 0 | 111 | 70 | 37 | 4 | 0 |
| HISTÓRIA | 81 | 24 | 0 | 12 | 0 | 45 | 0 | 126 | 69 | 45 | 12 | 0 |
| INTERDISCIPLINAR | 362 | 134 | 13 | 93 | 2 | 119 | 1 | 482 | 253 | 132 | 94 | 3 |
| LINGÜÍSTICA E LITERATURA | 157 | 51 | 1 | 8 | 0 | 97 | 0 | 254 | 148 | 98 | 8 | 0 |
| MATEMÁTICA / PROBABILIDADE E ESTATÍSTICA | 60 | 21 | 3 | 6 | 0 | 30 | 0 | 90 | 51 | 33 | 6 | 0 |
| MATERIAIS | 41 | 12 | 2 | 4 | 0 | 22 | 1 | 64 | 34 | 24 | 5 | 1 |
| MEDICINA I | 106 | 11 | 3 | 24 | 0 | 68 | 0 | 174 | 79 | 71 | 24 | 0 |
| MEDICINA II | 107 | 18 | 4 | 15 | 0 | 70 | 0 | 177 | 88 | 74 | 15 | 0 |
| MEDICINA III | 50 | 4 | 3 | 14 | 0 | 29 | 0 | 79 | 33 | 32 | 14 | 0 |
| MEDICINA VETERINÁRIA | 85 | 19 | 1 | 9 | 0 | 55 | 1 | 141 | 74 | 56 | 10 | 1 |
| NUTRIÇÃO | 35 | 18 | 0 | 4 | 0 | 13 | 0 | 48 | 31 | 13 | 4 | 0 |
| ODONTOLOGIA | 102 | 12 | 5 | 21 | 0 | 63 | 1 | 166 | 75 | 68 | 22 | 1 |
| PLANEJAMENTO URBANO E REGIONAL / DEMOGRAFIA | 50 | 20 | 2 | 8 | 0 | 20 | 0 | 70 | 40 | 22 | 8 | 0 |
| PSICOLOGIA | 99 | 26 | 0 | 13 | 0 | 60 | 0 | 159 | 86 | 60 | 13 | 0 |
| QUÍMICA | 74 | 21 | 2 | 4 | 0 | 47 | 0 | 121 | 68 | 49 | 4 | 0 |
| SAÚDE COLETIVA | 96 | 14 | 3 | 41 | 0 | 36 | 2 | 134 | 50 | 39 | 43 | 2 |
| SERVIÇO SOCIAL | 37 | 17 | 0 | 0 | 0 | 20 | 0 | 57 | 37 | 20 | 0 | 0 |
| SOCIOLOGIA | 52 | 12 | 1 | 2 | 0 | 37 | 0 | 89 | 49 | 38 | 2 | 0 |
| ZOOTECNIA / RECURSOS PESQUEIROS | 72 | 30 | 2 | 5 | 0 | 35 | 0 | 107 | 65 | 37 | 5 | 0 |
| TOTAIS | 4564 | 1345 | 89 | 815 | 2 | 2291 | 22 | 6877 | 3636 | 2380 | 837 | 24 |

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>>, acesso em 17/02/2019, com apontamentos da autora.

Divididos em 49 áreas de avaliação, a Capes possui um total de 4.564 programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos e recomendados. Sendo 1.345 programas do tipo ME, que possuem somente o curso de mestrado acadêmico; 89 programas do tipo DO, com apenas curso de doutorado acadêmico; 815 programas do tipo MP, com mestrado profissional; apenas 2 programas do tipo DP, com apenas doutorado profissional; 2.291 do tipo ME/DO, que possuem cursos de mestrado e doutorado acadêmicos; e, por fim, 22 programas MP/DP, com ambos os cursos na modalidade profissional.

Os programas ME/DO são os que estão presentes em maior quantidade, indicando a predominância da característica acadêmico-científica na pós-graduação *stricto sensu*

brasileira. Os programas ME vêm em segundo lugar, seguidos dos programas MP, que têm crescido ao longo dos anos, implementando também a formação profissional nesse nível de educação superior. Os programas DO estão presentes em menor quantidade, pois, no Brasil, é mais comum um programa ser reconhecido e recomendado pela CAPES com um curso de mestrado acadêmico, formando as bases para a posterior criação do curso de doutorado, tornando-se um programa ME/DO. Por último, vêm os MP/DP, seguidos dos DP. Os cursos de doutorado profissional são recentes e entraram em vigor apenas em março de 2017, pela Portaria nº 389 do Ministério da Educação.

Dentre as áreas de avaliação, aquela que possui um maior número de programas é a Interdisciplinar, com 362 programas, que engloba diversas áreas do conhecimento e da qual fazem parte 170 Instituições de Ensino Superior (IES). Seguem-se as áreas de Ciências Agrárias I, com 225 programas, e Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo, com 192. A área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design possui um total de 69 programas. Vamos abordá-la com mais detalhes ainda neste capítulo.

A Capes reconhece e recomenda um total de 6.877 cursos de programas de pós-graduação *stricto sensu*, dispostos em 49 áreas de avaliação. Os quatro tipos de cursos são Mestrado Acadêmico (ME), que apresenta um total de 3.636; Doutorado (DO), com 2.380; Mestrado Profissional (MP), com 837 cursos; e Doutorado Profissional (DP), com 24 cursos.

A área de Arquitetura, Urbanismo e Design possui 100 cursos no total, sendo 51 de Mestrado Acadêmico, 31 de Doutorado e 18 de Mestrado Profissional. Não há ainda nenhum curso de Doutorado Profissional, reconhecido pela Capes, nesta área.

5.2.2.1.2 Por nota

Conforme apresentado no capítulo 3, ao final da avaliação realizada pela CAPES, os programas recebem um conceito, que pode ser de 3 a 7, sendo 3 a nota mínima para o programa ser recomendado pela CAPES ao reconhecimento (cursos novos) ou à renovação do reconhecimento (cursos em funcionamento) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC). Na Tabela 2, observa-se o quantitativo de notas em relação aos programas e cursos recomendados e reconhecidos. Essas notas são referentes à avaliação trienal (2010-2012).

Tabela 2 – Programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* por nota

| NOTA | PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | | CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | |
|---------------|----------------------------|-------------|-----------|------------|----------|-------------|-------------------------|-------------|-------------|-------------|------------|-----------|
| | TOTAL | ME | DO | MP | DP | ME/DO | MP/DP | TOTAL | ME | DO | MP | DP |
| A | 254 | 151 | 8 | 83 | 1 | 11 | 0 | 265 | 162 | 19 | 83 | 1 |
| 3 | 1510 | 979 | 1 | 478 | 0 | 52 | 0 | 1560 | 1031 | 51 | 478 | 0 |
| 4 | 1544 | 213 | 59 | 216 | 1 | 1044 | 11 | 2601 | 1257 | 1105 | 227 | 12 |
| 5 | 768 | 7 | 15 | 38 | 0 | 697 | 11 | 1476 | 704 | 712 | 49 | 11 |
| 6 | 307 | 0 | 4 | 0 | 0 | 303 | 0 | 610 | 303 | 307 | 0 | 0 |
| 7 | 189 | 0 | 2 | 0 | 0 | 187 | 0 | 376 | 187 | 189 | 0 | 0 |
| TOTAIS | 4572 | 1350 | 89 | 815 | 2 | 2294 | 22 | 6888 | 3644 | 2383 | 837 | 24 |

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoConceito.jsf>>, acesso em 17/02/2019, com apontamentos da autora.

Como pode ser visto na Tabela 2, em 2017, a maior parte dos programas (1.544) recebeu o conceito 4. Isso foi uma evolução, quando comparamos com a avaliação do triênio anterior, na qual 1.960 programas, representando a maioria, receberam nota 3. Historicamente, à medida que as notas aumentam, até o conceito 7, diminui o número de programas com a nota máxima. Apenas 189 programas atingiram o conceito 7, sendo 187 do tipo ME/DO e 2 DO. No total, 307 programas receberam conceito 6, sendo 303 ME/DO e 4 DO.

Conclui-se que somente os programas que apresentam curso de doutorado têm nota igual ou maior que 6. Portanto, a criação de um curso de doutorado com excelência e qualidade é determinante para o aumentar o conceito CAPES. Observa-se também, nessa tabela, que a maioria dos programas ME/DO receberam conceito 4 na referida avaliação.

5.2.2.1.3 Por região

Um dos objetivos do processo avaliativo da CAPES é identificar assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (CAPES, 2014). Na Tabela 3, podemos observar o quantitativo de cursos e programas por região do Brasil.

Tabela 3 – Programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* por região

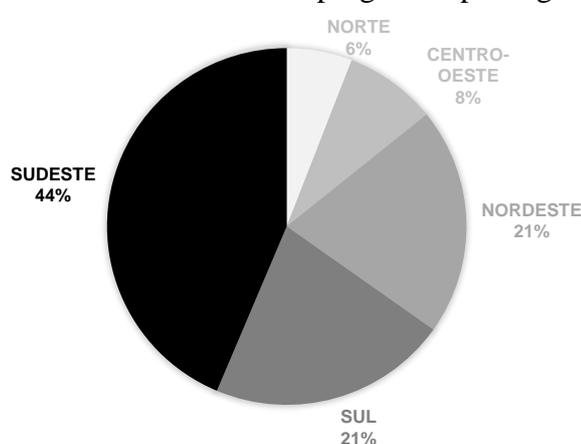
| REGIÃO | PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | | CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | |
|---------------|----------------------------|-------------|-----------|------------|----------|-------------|-------------------------|-------------|-------------|-------------|------------|-----------|
| | TOTAL | ME | DO | MP | DP | ME/DO | MP/DP | TOTAL | ME | DO | MP | DP |
| CENTRO-OESTE | 379 | 141 | 11 | 58 | 0 | 169 | 0 | 548 | 310 | 180 | 58 | 0 |
| NORDESTE | 941 | 391 | 20 | 162 | 1 | 364 | 3 | 1308 | 755 | 384 | 165 | 4 |
| NORTE | 269 | 124 | 3 | 52 | 0 | 87 | 3 | 361 | 211 | 91 | 56 | 3 |
| SUDESTE | 1992 | 395 | 42 | 382 | 1 | 1162 | 10 | 3164 | 1557 | 1204 | 392 | 11 |
| SUL | 983 | 294 | 13 | 161 | 0 | 509 | 6 | 1498 | 803 | 522 | 167 | 6 |
| TOTAIS | 4564 | 1345 | 89 | 815 | 2 | 2291 | 22 | 6879 | 3636 | 2381 | 838 | 24 |

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>>
acesso em 17/02/2019.

Observa-se que a maior parte dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país concentra-se na região Sudeste, a mais desenvolvida economicamente. Do total de 4.564 programas, 1.992 estão nessa região, ou seja, 44%. Em segundo lugar, vem a região Sul, com 983 programas, correspondendo a 21% do total. A região Nordeste aparece próxima, com 941 programas, 21% do total, ficando em terceiro lugar. As duas últimas, respectivamente, são a região Centro-Oeste, com 379 programas (8%), e a região Norte, com 269 programas (6%), conforme pode ser visto no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de programas por região



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira, <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>>, acesso em 17/02/2019.

5.2.2.2 Dados Quantitativos da Área de Avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design

Conforme explicado anteriormente, a área de Arquitetura, Urbanismo e Design é composta por duas subáreas: Arquitetura e Urbanismo, e Design. Primeiro, serão apresentados os dados quantitativos referentes aos tipos de programas e cursos de cada subárea, com o objetivo de estabelecer uma comparação entre elas. Em seguida, destaca-se a subárea de Design, que é o objeto desta pesquisa. Nesse sentido, os dados por nota e região serão restritos a essa subárea, bem como o mapeamento da produção científica gerada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design.

5.2.2.2.1 Por subárea

Tabela 4 – Programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Arquitetura, Urbanismo e Design por subárea

| SUBÁREA | PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | | | CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | |
|-------------------------|----------------------------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-------------------------|-----------|-----------|-----------|----------|
| | TOTAL | ME | DO | MP | DP | ME/DO | MP/DP | TOTAL | ME | DO | MP | DP |
| ARQUITETURA E URBANISMO | 44 | 15 | 0 | 10 | 0 | 19 | 0 | 63 | 34 | 19 | 10 | 0 |
| DESIGN | 25 | 5 | 0 | 8 | 0 | 12 | 0 | 37 | 17 | 12 | 8 | 0 |
| TOTAIS | 69 | 20 | 0 | 18 | 0 | 31 | 0 | 100 | 51 | 31 | 18 | 0 |

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=29>> acesso em 17/02/2019, com apontamentos da autora.

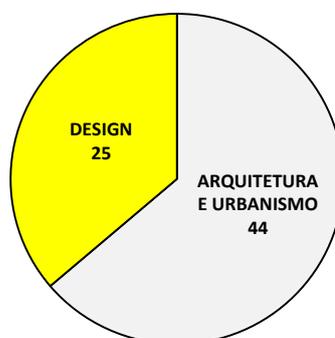
A área de Arquitetura, Urbanismo e Design apresenta um total de 69 programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos e recomendados pela CAPES, sendo 31 ME/DO, 20 ME, 18 MP e nenhum DO ou DP. Fazem parte desses programas um total de 100 cursos, sendo 51 mestrados acadêmicos, 31 doutorados e 18 mestrados profissionais.

Comparando as duas subáreas, a Arquitetura e Urbanismo supera quantitativamente o Design em todos os quesitos da tabela. O número mais próximo é do de mestrados profissionais – 10 e 8, respectivamente.

A subárea Arquitetura e Urbanismo apresenta um total de 44 programas, sendo 19 ME/DO, 15 ME e dez MP. Num total de 63 cursos, 34 são de mestrado acadêmico, 19 de doutorado e dez de mestrado profissional.

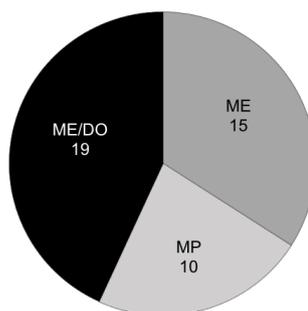
Enquanto isso, a subárea de Design tem 25 programas, sendo 12 ME/DO, cinco ME e oito MP, totalizando 37 cursos: 17 mestrados acadêmicos, 12 doutorados e oito mestrados profissionais.

Gráfico 2 – Número de programas por subárea



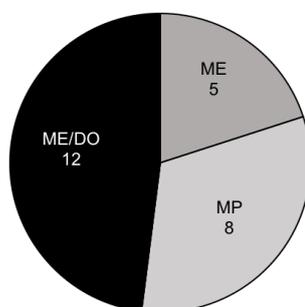
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira

Gráfico 3 – Número de programas de Arquitetura e Urbanismo por tipo



Fonte: Elaboração própria as partir dos dados da Plataforma Sucupira

Gráfico 4 – Número de programas de Design por tipo



Fonte: Elaboração própria as partir dos dados da Plataforma Sucupira

Gráfico 5 – Comparação entre as duas subáreas por tipo de programa



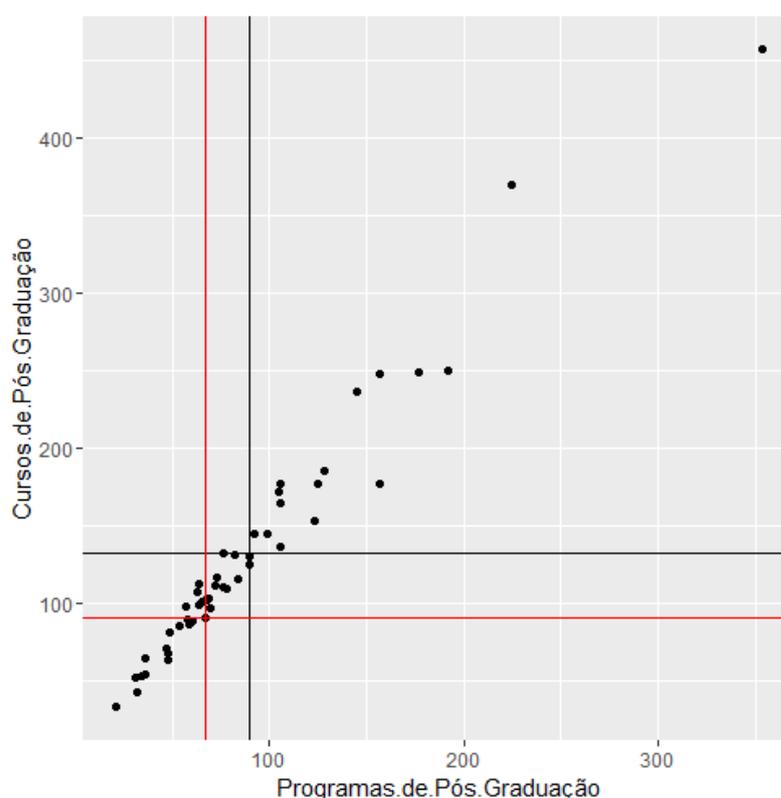
Fonte: Elaboração própria as partir dos dados da Plataforma Sucupira

Antes de entrar com mais detalhes na subárea de Design para analisar a produção científica gerada pelos programas, que é o objeto desta pesquisa, podemos concluir que, em

termos quantitativos, principalmente quando comparadas a outras áreas de avaliação, faz sentido que as duas subáreas (Arquitetura e Urbanismo, e Design) estejam juntas, formando uma única área de avaliação: Arquitetura, Urbanismo e Design. Entretanto, é preciso considerar as especificidades qualitativas de cada campo, para o sucesso do processo avaliativo e o crescimento da pós-graduação em ambos os campos.

O Gráfico 6, a seguir, é um gráfico de dispersão e ajuda a posicionar a área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design na média geral dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* de todas as áreas de avaliação da CAPES.

Gráfico 6 – Comparação entre a área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design com a média geral dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* do Brasil



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira

As linhas pretas mostram a média geral do país e as linhas vermelhas mostram os valores de Arquitetura, Urbanismo e Design. Ao todo, a CAPES considera 49 áreas de avaliação, que possuem 4.564 programas de pós-graduação e 6.877 cursos. A área de avaliação Arquitetura, Urbanismo e Design aparece com 69 programas e 100 cursos, abaixo da média nacional, que é de 89,5 e 132, respectivamente.

5.2.2.3 Dados Quantitativos da Subárea Design

5.2.2.3.1 Por Instituição de Ensino Superior (IES) e por estado

Tabela 5 – Programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Design por IES e estado (2019)

| IES | SIGLA | UF | PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | | CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | |
|--|-----------|----|----------------------------|----|----|----|----|-------|-------------------------|-------|----|----|----|----|
| | | | TOTAL | ME | DO | MP | DP | ME/DO | MP/DP | TOTAL | ME | DO | MP | DP |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR | AM | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR | PE | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS | UNIRITTER | RS | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA | UNIFATEA | SP | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | RJ | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI | UAM | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE | UNIVILLE | SC | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DE BRÁSILIA | UNB | DF | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO | USP | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UFMG | MG | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA | UDESC | SC | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | UERJ | RJ | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS | UNISINOS | RS | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO" | UNESP | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE | UFCG | PB | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | UFPE | PE | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | SC | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS | UFAM | AM | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO | UFMA | MA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | UFPR | PR | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO | UFRJ | RJ | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE | UFRN | RN | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | RS | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| TOTAIS | | | 25 | 5 | 0 | 8 | 0 | 12 | 0 | 37 | 17 | 12 | 8 | 0 |

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>>, acesso em 17/02/2019.

Os 25 programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design do Brasil estão presentes nas cinco regiões do país, em 11 estados mais o Distrito Federal. As universidades responsáveis pelo funcionamento desses programas totalizam 22 IES, considerando que o Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife (CESAR) está presente tanto no estado de Pernambuco quanto no Amazonas, sendo programas distintos. Na tabela, essas duas instituições encontram-se separadas por questões geográficas. Cada uma apresenta um programa do tipo MP. Além disso, outras duas IES possuem dois tipos de programas: a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ambas com um MP e um ME/DO, e as demais instituições possuem apenas um tipo de programa.

Em tempo: desses 25 programas, 12 são ME/DO, cinco ME e oito MP. Vale ressaltar que os programas da Universidade de São Paulo (USP), do tipo ME/DO, e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), do tipo MP, são novos na lista, pois foram recomendados pela CAPES em 23/12/2016 e 26/10/2016, respectivamente. O curso de doutorado da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) também é recente. Quando foi reconhecido pela CAPES, em 05/10/2016, transformou o programa ME em um programa do tipo ME/DO. Em novembro de 2016, quando foi iniciada esta pesquisa, esses programas/cursos não estavam presentes na Plataforma Sucupira, conforme a Tabela 6, a seguir.

Tabela 6 – Programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Design por IES e estado (2016)

| Nome da IES | Sigla da IES | UF | Total de Programas de pós-graduação | | | | | Totais de Cursos de pós-graduação | | | |
|---|--------------|----|-------------------------------------|----|----|----|-------|-----------------------------------|----|----|----|
| | | | Total | ME | DO | MF | ME/DO | Total | ME | DO | MF |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR | PE | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS | UNIRITTER | RS | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| CESAR CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR-AM | RR | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| FACULDADES INTEGRADAS TERESA D'ÁVILA | FATEA | SP | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | RJ | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI | UAM | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE | UNIVILLE | SC | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | UNB | DF | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | MG | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA | UDESC | SC | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | UERJ | RJ | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS | UNISINOS | RS | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/BAURU | UNESP/BAU | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE | UFCG | PB | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | UFPE | PE | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | SC | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO | UFMA | MA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | UFPR | PR | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO | UFRJ | RJ | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE | UFRN | RN | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | RS | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Totais | | | 23 | 6 | 0 | 7 | 10 | 33 | 16 | 10 | 7 |

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.xhtml?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>>, acesso em 11/11/2016.

Em 2017, após o dia 10 de março, data-limite para os programas enviarem seus dados à CAPES para a avaliação quadrienal de 2013-2016, os programas da USP e da UFAM foram incluídos na Plataforma Sucupira. Contudo, no programa da USP, não havia menção a nenhum curso, conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Design por IES e estado (abril de 2017)

| Nome da IES | Sigla da IES | UF | Total de Programas de pós-graduação | | | | | Totais de Cursos de pós-graduação | | | |
|--|--------------|----|-------------------------------------|----|----|----|-------|-----------------------------------|----|----|----|
| | | | Total | ME | DO | MF | ME/DO | Total | ME | DO | MF |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR | AM | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR | PE | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS | UNIRITTER | RS | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA | UNIFATEA | SP | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | RJ | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI | UAM | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE | UNIVILLE | SC | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | UNB | DF | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO | USP | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | MG | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA | UDESC | SC | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 0 | 1 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | UERJ | RJ | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS | UNISINOS | RS | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" | UNESP | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE | UFCG | PB | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | UFPE | PE | 2 | 0 | 0 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | SC | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS | UFAM | AM | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO | UFMA | MA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | UFPR | PR | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO | UFRJ | RJ | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE | UFRN | RN | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | RS | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Totais | | | 25 | 6 | 0 | 8 | 11 | 34 | 16 | 10 | 8 |

Fonte:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.xhtml?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>>, acesso em 27/04/2016, com apontamentos da autora.

Por conta dessas inclusões, a pesquisa precisou ser anualmente refeita. Nesse sentido, a Tabela 5 corresponde aos dados mais atuais, referentes ao mês de fevereiro de 2019.

Com relação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, o campo científico do Design apresenta um total de 37 cursos, sendo 17 mestrados acadêmicos, 12 doutorados e oito mestrados profissionais.

5..2.2.3.2 Por região

Para melhor visualizar esta etapa da pesquisa documental na Plataforma Sucupira, foram elaborados infográficos com apresentação dos programas por região e por notas, destacando os programas com cursos de doutorado, que representarão nossa amostra para a próxima etapa da pesquisa.

Figura 19 – Mapa do Brasil com os programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* por região

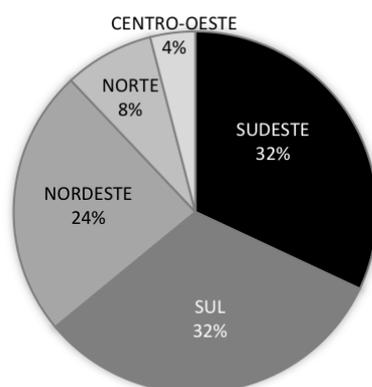


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES, <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>>, acesso em 17/02/2019.

O infográfico da Figura 19 permite visualizar os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design por estado e região do Brasil. A região Sudeste aparece em 1º lugar, com oito programas e 14 cursos, sendo cinco de doutorado. Em 2º lugar, vem a região Sul, com oito programas e 13 cursos, sendo cinco de doutorado. A região Nordeste está em 3º lugar, com seis programas e sete cursos, sendo um de doutorado. Depois, em 4º lugar, vem a região Norte, com dois programas e dois cursos, ambos de mestrado profissional. Por último, aparece a região Centro-Oeste, apenas com o Distrito Federal, que possui um programa e um curso de mestrado acadêmico na UnB.

Essa divisão está parecida com a do Gráfico 1 (Percentual de todos os programas brasileiros por região), com a diferença de que o Sudeste e o Sul estão bem próximos, e o Norte vem antes do Centro-Oeste, como podemos observar no Gráfico 7, a seguir.

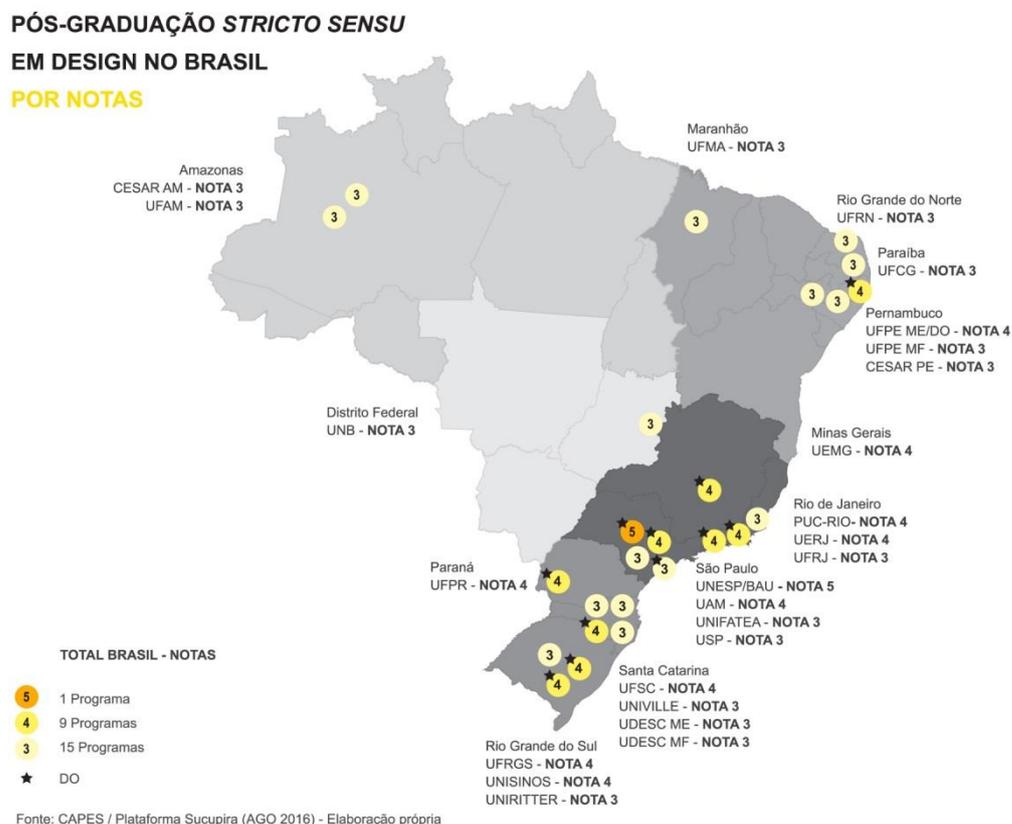
Gráfico 7 – Percentual de programas de Design por região



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES, <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>>, acesso em 17/02/2019.

5.2.2.3.3 Por Nota

Figura 20 – Mapa do Brasil com os programas de pós-graduação *stricto sensu* por nota, datado de 2017, antes do resultado da Avaliação Quadrienal 2013-2016



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES, <<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.xhtml?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>>, acesso em 05/08/2017.

O infográfico da Figura 20 permite visualizar os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design por notas, referentes à avaliação trienal do período de 2010 a 2012. O maior conceito da subárea Design é a nota 5, alcançada pelo programa de pós-graduação *stricto sensu* ME/DO da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/BAU), na cidade de Bauru, SP. Nove programas apresentaram nota 4, todos do tipo ME/DO, que apresentam curso de mestrado acadêmico e doutorado. O único programa com doutorado que apresentou a nota 3 foi o da USP, pois foi reconhecido pela CAPES neste ano (2017). A maioria dos programas obteve nota 3 – no total, 15 programas.

Tabela 8 – Notas por tipo de programa de pós-graduação *stricto sensu* em Design, datada de 2017, antes do resultado da Avaliação Quadrienal 2013-2016

| IES | SIGLA | UF | NOTAS PROGRAMAS | | |
|--|-----------|-----------|-----------------|----------|-----------|
| | | | ME | MP | ME/DO |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR | AM | | 3 | |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR | PE | | 3 | |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS | UNIRITTER | RS | 3 | | |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA | UNIFATEA | SP | | 3 | |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | RJ | | | 4 |
| UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI | UAM | SP | | | 4 |
| UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE | UNIVILLE | SC | | 3 | |
| UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | UNB | DF | 3 | | |
| UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO | USP | SP | | | 3 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | MG | | | 4 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA | UDESC | SC | 3 | 3 | |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | UERJ | RJ | | | 4 |
| UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS | UNISINOS | RS | | | 4 |
| UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" | UNESP | SP | | | 5 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE | UFCEG | PB | 3 | | |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | UFPE | PE | | 3 | 4 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | SC | | | 4 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS | UFAM | AM | | 3 | |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO | UFMA | MA | 3 | | |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | UFPR | PR | | | 4 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO | UFRJ | RJ | 3 | | |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE | UFRN | RN | | 3 | |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | RS | | | 4 |
| TOTAIS | 22 | 12 | 6 | 8 | 11 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES.

A partir da Tabela 8, é possível visualizar melhor as notas por tipo de programa. Vê-se claramente que apenas os programas que possuem curso de doutorado acadêmico conseguiram atingir a nota 4. USP e UNESP/BAU são exceções ao padrão encontrado, como dito anteriormente, por diferentes motivos. Os demais programas que possuem, individualmente, cursos de mestrado acadêmico ou mestrado profissional mantêm a nota mínima 3. As notas obtidas após o resultado da Avaliação Quadrienal 2013-2016 serão apresentadas ao final desta tese, após os resultados da produção científica dos programas no período.

5.2.2.4 Produção Científica Gerada Pelos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Design

Os dados quantitativos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design recomendados e reconhecidos pela CAPES foram tabulados com o objetivo de verificar a produção científica gerada por cada um deles no período de 2013 a 2016.

Conforme dito anteriormente, no capítulo 4, foi definida uma amostra para esta etapa da pesquisa sobre a produção científica. Dos 25 programas que fazem parte do conjunto da pesquisa, foram selecionados dez programas ME/DO para a análise da produção científica, de

acordo com a lista abaixo. O programa da USP foi excluído da amostra, pois iniciou suas atividades somente em 2017, não contando nenhuma produção científica para a Avaliação Quadrienal (2013-2016). O mesmo critério foi aplicado para o programa ME/DO da UDESC, que foi aprovado pela CAPES apenas em 2018.

- a) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO);
- b) Universidade Anhembi Morumbi (UAM);
- c) Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG);
- d) Universidade do Estado do Rio De Janeiro (UERJ);
- e) Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS);
- f) Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (UNESP/BAU);
- g) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- h) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC);
- i) Universidade Federal do Paraná (UFPR);
- j) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Tabela 9 – Definição da amostra da pesquisa

| IES | SIGLA | UF | PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | | CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO | | | | | |
|--|-----------|----|----------------------------|----|----|----|----|-------|-------------------------|-------|----|----|----|----|
| | | | TOTAL | ME | DO | MP | DP | ME/DO | MP/DP | TOTAL | ME | DO | MP | DP |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR | AM | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| CENTRO DE ESTUDOS E SISTEMAS AVANÇADOS DO RECIFE | CESAR | PE | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO RITTER DOS REIS | UNIRITTER | RS | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| CENTRO UNIVERSITÁRIO TERESA D'ÁVILA | UNIFATEA | SP | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | RJ | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI | UAM | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE | UNIVILLE | SC | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA | UNB | DF | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO | USP | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | MG | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA | UDESC | SC | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | UERJ | RJ | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS | UNISINOS | RS | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO" | UNESP | SP | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE | UFCG | PB | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | UFPE | PE | 2 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | SC | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS | UFAM | AM | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO | UFMA | MA | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | UFPR | PR | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO | UFRJ | RJ | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE | UFRN | RN | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | RS | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| TOTAIS | | | 25 | 5 | 0 | 8 | 0 | 12 | 0 | 37 | 17 | 12 | 8 | 0 |

Fonte:

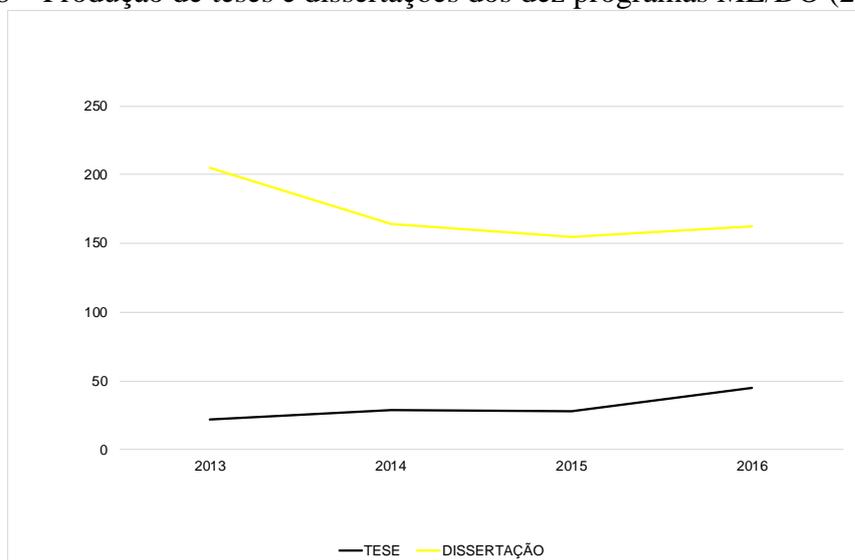
<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoIes.jsf?areaAvaliacao=29&areaConhecimento=61200000>>, acesso em 17/02/2019, com apontamento da autora.

5.2.2.4.1 Teses e dissertações

Foram coletados os dados quantitativos e qualitativos em relação aos trabalhos de conclusão de curso dos dez programas ME/DO. Os resultados são apresentados a seguir.

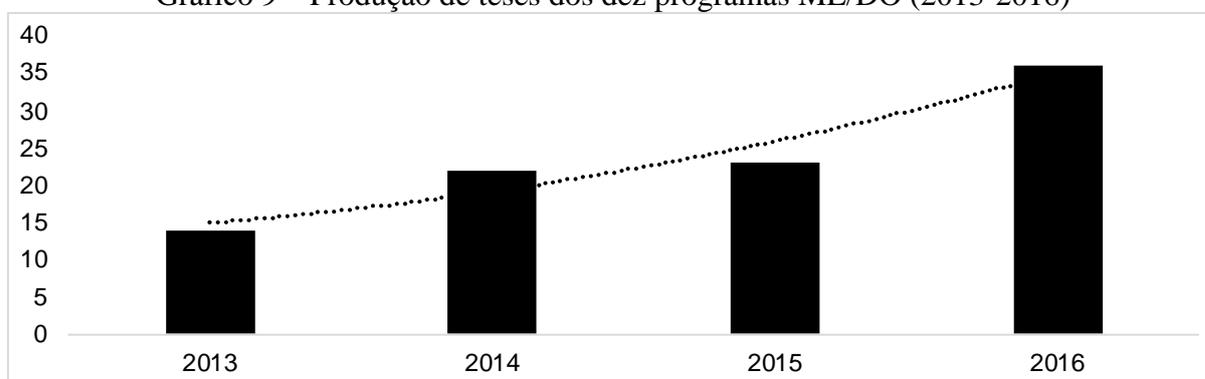
Primeiramente, mostra-se a produção geral de teses e dissertações, depois a específica de cada programa.

Gráfico 8 – Produção de teses e dissertações dos dez programas ME/DO (2013-2016)



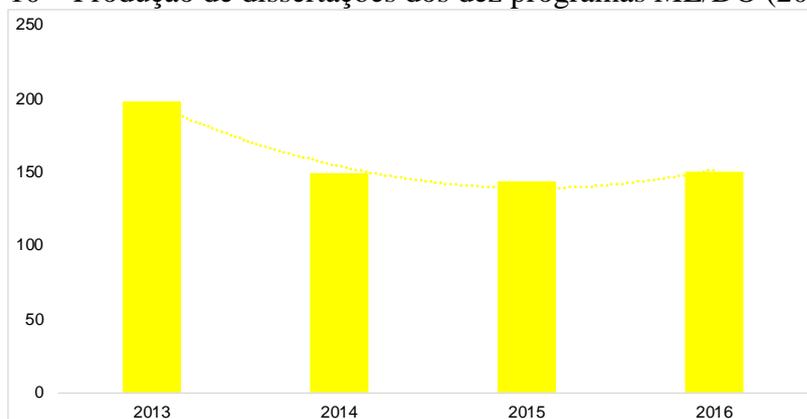
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 9 – Produção de teses dos dez programas ME/DO (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 10 – Produção de dissertações dos dez programas ME/DO (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

A partir dos gráficos 8, 9 e 10, podemos concluir que houve um aumento na produção de teses no período de 2013 a 2016. Isso pode ser explicado pelo surgimento de novos cursos de doutorado, desde 2002, quando surgiu o pioneiro da PUC-Rio. Enquanto isso, o número de dissertações caiu ao longo do período (2013-2016). Apesar desse movimento, ainda temos um número muito maior de dissertações do que de teses. Além do curso de mestrado acadêmico ter mais vagas e, conseqüentemente, mais alunos, alguns cursos de doutorado ainda não registraram nenhuma defesa no período, apesar de estarem em pleno funcionamento. Devemos considerar também que o tempo médio para concluir uma tese é de quatro anos, enquanto uma dissertação é concluída em 24 meses. Em termos quantitativos, podemos observar o número total dos trabalhos de conclusão por ano e no quadriênio na Tabela 10, a seguir.

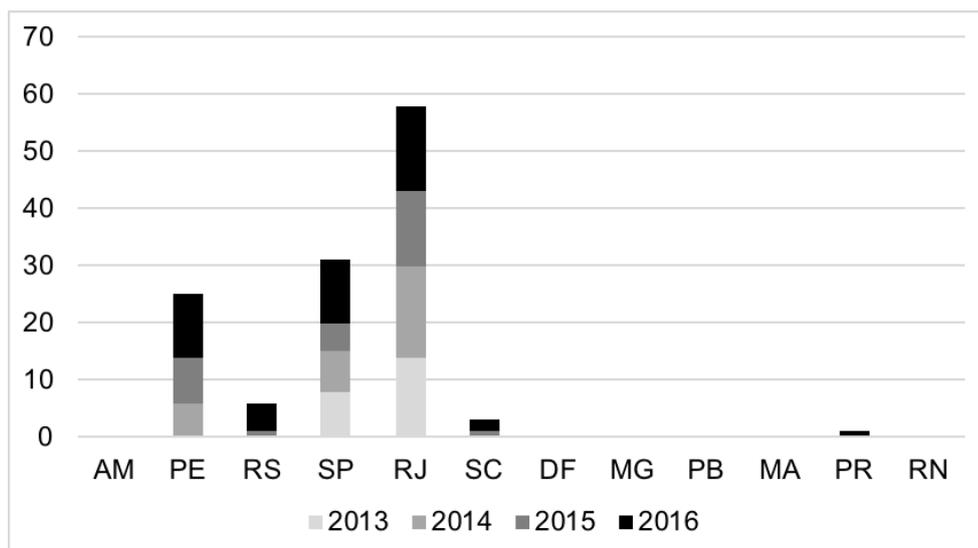
Tabela 10 – Produção de teses e dissertações dos dez programas ME/DO por ano (2013-2016)

| ANO | TESES | DISSERTAÇÕES |
|--------------|-----------|--------------|
| 2013 | 14 | 198 |
| 2014 | 22 | 149 |
| 2015 | 23 | 144 |
| 2016 | 36 | 150 |
| TOTAL | 95 | 641 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

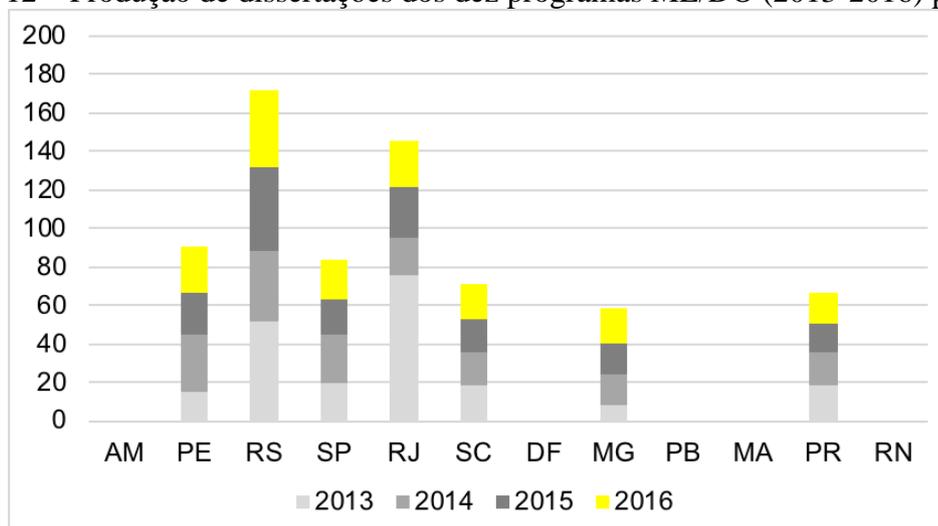
Além disso, podemos observar, nos gráficos a seguir, como a produção de teses e dissertações se comporta por estado e por ano.

Gráfico 11 – Produção de teses dos dez programas ME/DO (2013-2016) por estado



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 12 – Produção de dissertações dos dez programas ME/DO (2013-2016) por estado



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Os dados qualitativos dos trabalhos de conclusão de curso desse período foram organizados em uma tabela de Excel e categorizados por: IES (programa); tipo (tese ou dissertação); ano (2013 a 2016); título; autor; e data da defesa. A referida tabela completa segue nos anexos desta tese. Contudo, para o melhor entendimento dos dados, mostramos uma prévia a seguir.

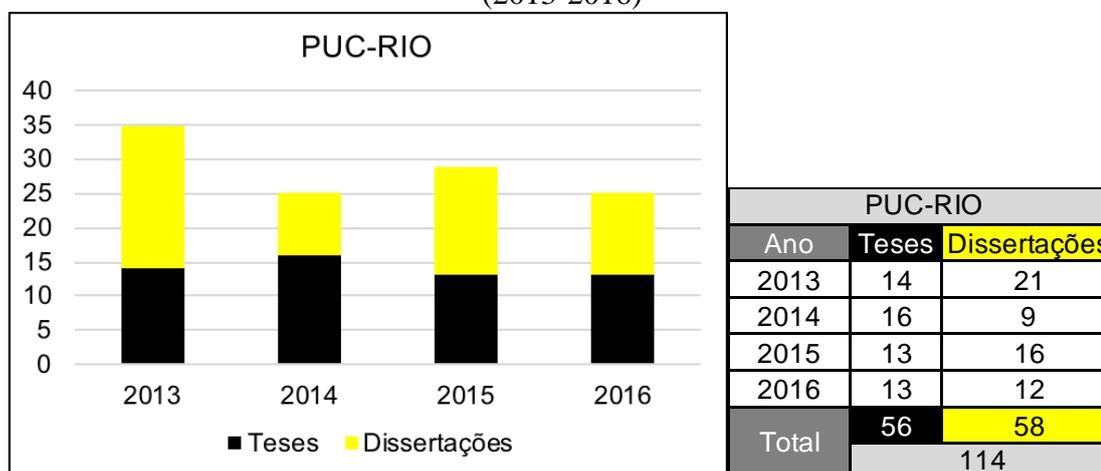
Tabela 10 – Dados qualitativos dos trabalhos de conclusão de curso dos dez programas ME/DO de 2013 a 2016

| IES | SIGLA IES | TIPO | ANO | TÍTULO | AUTOR | DATA DEFESA |
|--|-------------|-------------|------|---|--|-------------|
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | TESE | 2013 | A Experiência Gamerama: metodologia e des | GUILHERME DE ALMEIDA XAVIER | 1/4/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | DISSERTAÇÃO | 2013 | A interação no livro digital no formato ePub: | ALEXSANDRO STUMPF | 1/4/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | DISSERTAÇÃO | 2013 | O mito como incremento do produto na gest | AMANDA QUEIROZ CAMPOS | 1/4/13 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | DISSERTAÇÃO | 2013 | Gemas e Jóias: A Gestão Pelo Design Aplicad | RAQUEL PEREIRA CANAAN | 1/7/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Rui de Oliveira e o drama teatral do cinema | RODRIGO NASCENTES DA SILVA ABRAHIM | 2/4/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Dor e Prazer na Prática Musical | RODRIGO ALCANTARA DE SOUZA | 2/4/13 |
| UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS | UNISINOS | DISSERTAÇÃO | 2013 | As ciberidades brasileiras: uma análise do p | LEANDRA DE ZOTTI SALDANHA | 2/4/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | DISSERTAÇÃO | 2013 | A Qualidade do Efeito Estereoscópico em An | GUSTAVO EGGERT BOEHS | 2/5/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | TESE | 2013 | Design do PDV: interdisciplinaridade, novos | MONICA SABOIA SADDI | 2/9/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | DISSERTAÇÃO | 2013 | Design de informação em plataformas colab | FERNANDA DE SOUZA QUINTAO | 2/12/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Usabilidade nas lojas de aplicativos para sm | WILSON SILVA PRATA | 2/27/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | UFPE | DISSERTAÇÃO | 2013 | Validação do Modelo de Isbister para Anima | ALISSON RICARDO DA COSTA PEREIRA | 3/8/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Design na Leitura: uma possibilidade de med | MAIRA GONCALVES LACERDA | 3/18/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Desenvolvendo narrativas animadas para a | GABRIEL FILIPE SANTIAGO CRUZ | 3/21/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Um Procedimento para o Ensino da Proxemi | JORGE LANGONE | 3/21/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Digital Human Models: Conceito, aplicabili | JOSE LUIS AMARAL DE CARVALHO DE OLIVEIRA | 3/22/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Convivialidade, institucionalização e Desi | CYNTHIA MACEDO DIAS | 3/25/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | A imagem animada enquanto meio de manu | SANDRO LOPES DOS SANTOS | 3/26/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | DISSERTAÇÃO | 2013 | A GESTÃO DE DESIGN APLICADA NOS EMPRE | SEILA CIBELE SITTA PRETO | 4/3/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | QUANDO A ARTE DE RUA SE TRANSFORMA E | MATEU DE ATHAYDE VELASCO | 4/4/13 |
| UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" | UNESP BAURU | DISSERTAÇÃO | 2013 | A INFLUÊNCIA DA FUNÇÃO SIMBÓLICA DOS | JAMILLE NORETZA DE LIMA LANUTTI | 4/7/13 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | DISSERTAÇÃO | 2013 | Inovação nas técnicas de acabamento decor | LIA PALETTA BENATTI | 4/9/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | DISSERTAÇÃO | 2013 | Proposta de procedimento para realização | ADRIANA DENARDIN | 4/10/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | DISSERTAÇÃO | 2013 | MARCAS MUTANTES: PERCEPÇÃO DE PROFIS | LORENZO ELLERA BOCCHESE | 4/12/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Pesquisa do objeto nos domínios situaciona | ARGUS CARUSO SATURNINO | 4/15/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | DISSERTAÇÃO | 2013 | Design de tecnologia social - Reaproveitame | ANNE KAROLINE DA SILVA MELLO | 4/18/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | TESE | 2013 | Estrutura e o funcionamento do campo de p | DEBORAH CHAGAS CHRISTO | 5/4/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | TESE | 2013 | Identidade cultural e ensino do design no | ALEXANDRE SANTOS DE OLIVEIRA | 5/4/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | TESE | 2013 | Suposições Como você sabe o que sabe? | SIMONE MARIE BERTHE MEDINA WOLFGANG | 5/4/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | DISSERTAÇÃO | 2013 | Avaliação de experiência de usuário duran | GABRIEL CORDEIRO CARDOSO | 5/4/13 |
| UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" | UNESP BAURU | DISSERTAÇÃO | 2013 | USO DE TABLETS COMO FERRAMENTA FACIL | ROSANA GONCALVES OLIVEIRA | 5/7/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | DISSERTAÇÃO | 2013 | Gestão de design e desenvolvimento de jog | TIAGO ANDRE DA CRUZ | 6/5/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | DISSERTAÇÃO | 2013 | Requisitos de projeto para o desenvolvim | ADRIANA SUGIMOTO | 7/1/13 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | DISSERTAÇÃO | 2013 | Proposições Metodológicas para o design | FABRICIO AUGUSTO KIPPER | 7/2/13 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | TESE | 2013 | Design e Propriedade Intelectual: vinculos | HUGO BORGES BACKX | 7/3/13 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Escavando a produção de teses e dissertações de cada programa ME/DO da amostra, podemos estabelecer uma comparação entre eles, apresentada a seguir.

Gráfico 13 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da PUC-RIO (2013-2016)

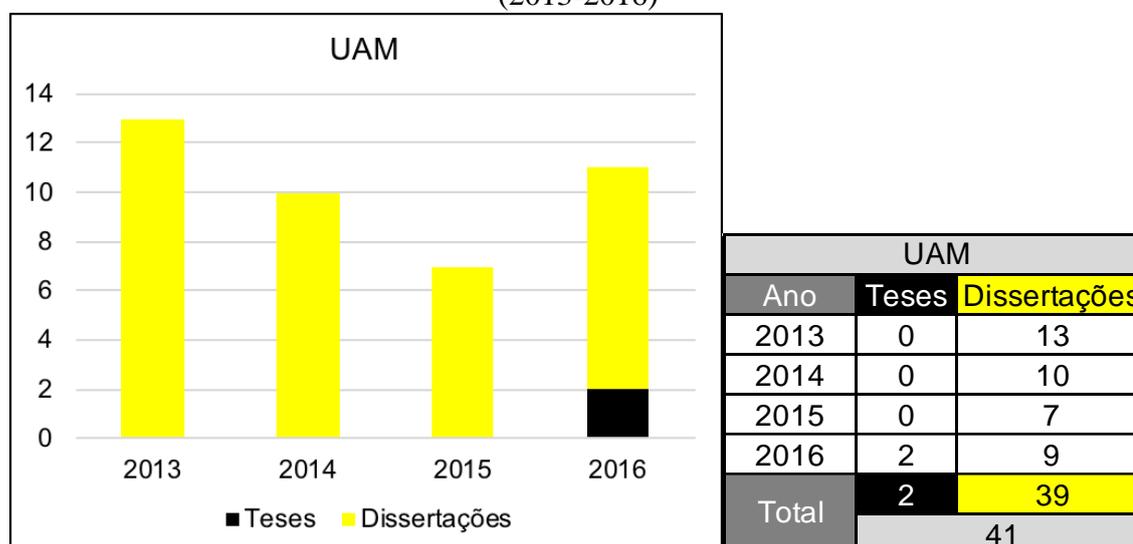


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Pioneira na criação da pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil, tanto no curso de mestrado acadêmico, em 1994, quanto no de doutorado em Design, em 2002, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) está entre as três instituições que mais produziram teses nesse período, considerando o total de trabalhos de conclusão de curso

(114). Foram 56 teses e 58 dissertações defendidas, demonstrando um equilíbrio entre as produções do mestrado e doutorado. Sua área de concentração é Design e Sociedade.

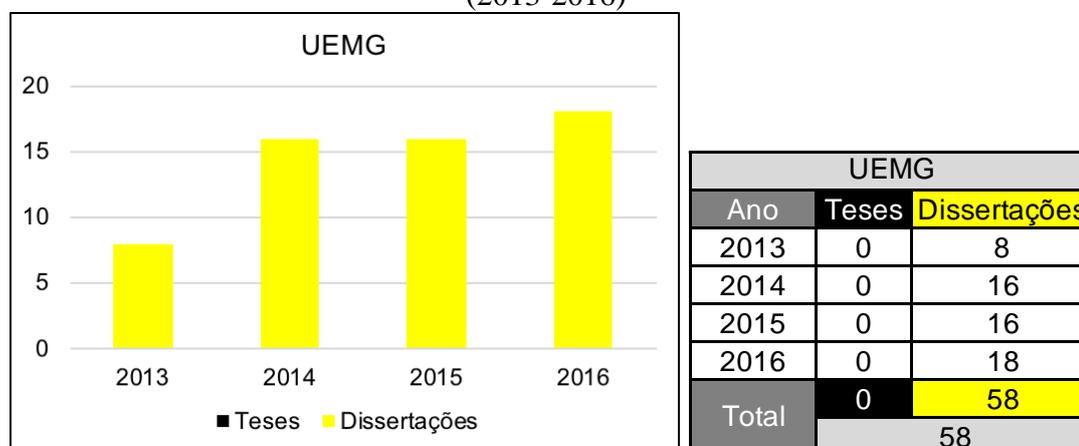
Gráfico 14 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da UAM (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Como podemos observar, as primeiras duas defesas de teses de doutorado em Design da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), localizada na cidade de São Paulo (SP), datam de 2016. Esse curso teve início no ano de 2013. Seu mestrado acadêmico em Design começou em 01/01/2016. A produção de dissertações, por sua vez, caiu durante o quadriênio, com um total de 39 dissertações. Foi o programa que menos produziu no período, considerando o total de trabalhos de conclusão de curso. Sua área de concentração é Design, Arte e Tecnologia.

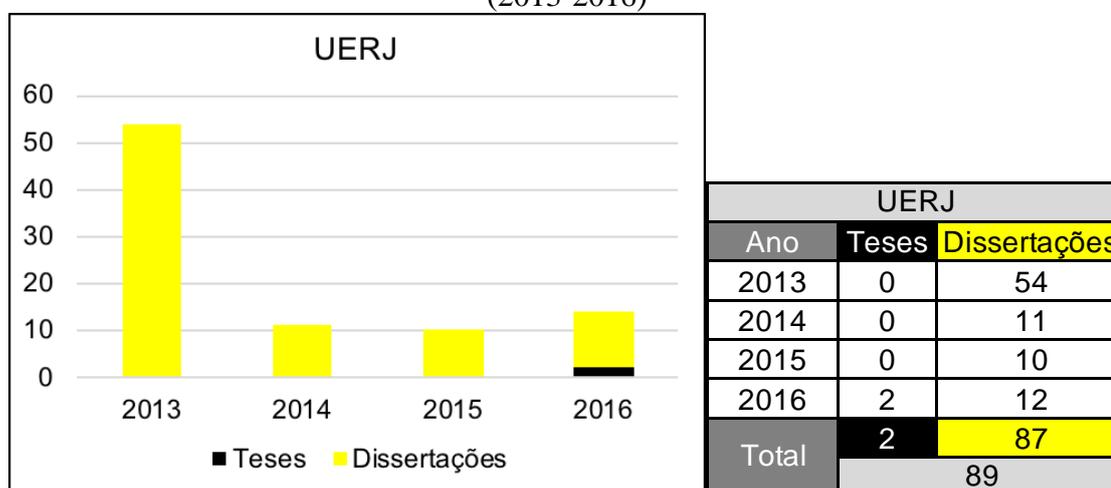
Gráfico 15 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da UEMG (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

O curso de doutorado em Design da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) teve início no segundo semestre de 2015 e, por essa razão, o programa ainda não apresenta nenhuma produção de tese. Em contrapartida, seu curso de mestrado acadêmico em Design começou no início do ano de 2009 e produziu 58 dissertações no período de 2013 a 2016, mesmo número que a PUC-Rio. Mesmo assim, foi a segunda menor produção total de trabalhos de conclusão de curso, após a UAM. Sua área de concentração é Design, Inovação e Sustentabilidade, além de somente Design.

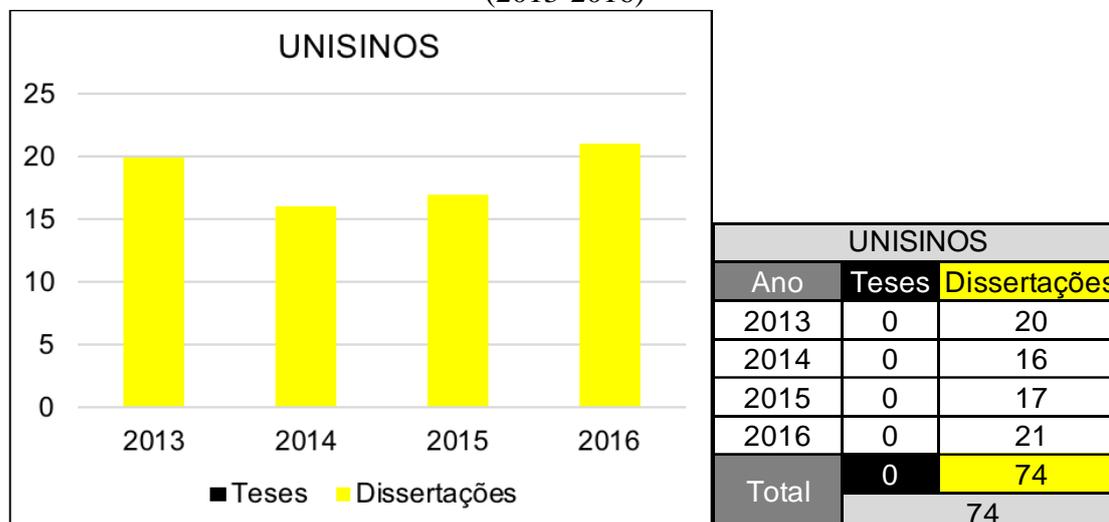
Gráfico 16 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da UERJ (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

A UERJ foi a pioneira do ensino superior em Design no Brasil e na América Latina, com a criação da Escola Superior de Desenho Industrial (ESDI), na cidade do Rio de Janeiro (RJ). O mestrado acadêmico da ESDI teve início em 2005 e o doutorado, em 2013. Desde então, sua produção de dissertações é expressiva. No período de 2013 a 2016, foram defendidos 89 trabalhos de conclusão de mestrado e duas teses de doutorado. Sua área de concentração é Design.

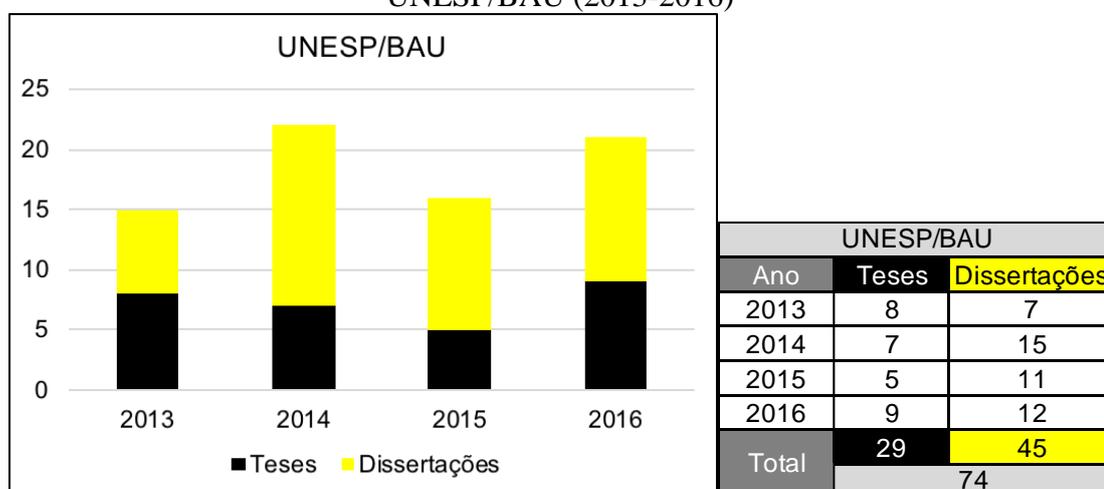
Gráfico 17 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da UNISINOS (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

A UNISINOS está localizada na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul (RS), e possui o curso de mestrado acadêmico em Design desde 2008. O curso de doutorado no campo é recente, datando do segundo semestre de 2016, o que explica a ausência de teses no quadriênio (2013-2016). Contudo, a produção de dissertações apresentou um total de 74, mantendo uma média de 18 defesas por ano. Sua área de concentração é Design Estratégico.

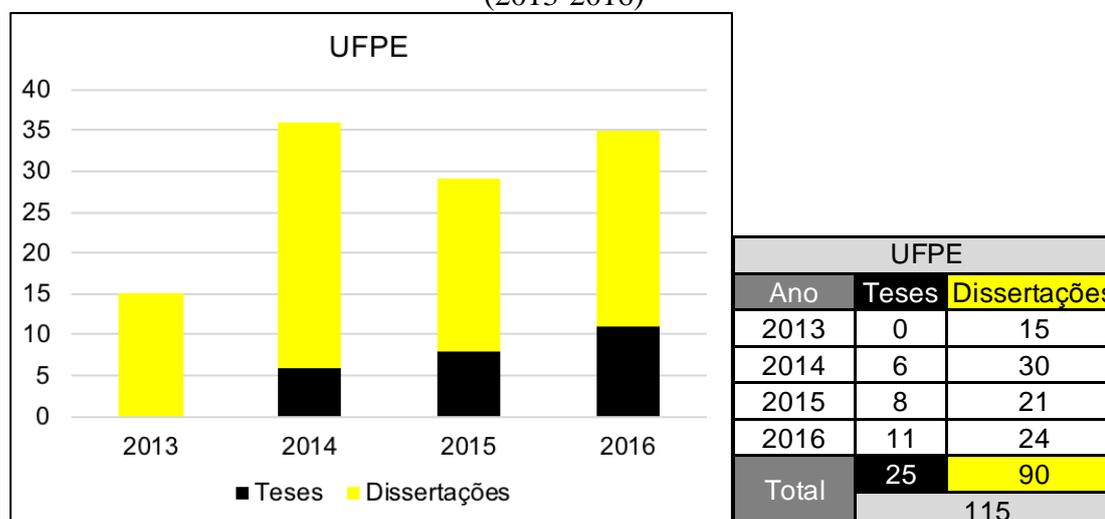
Gráfico 18 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da UNESP/BAU (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Design da Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” (UNESP/BAU) foi o único programa a atingir o conceito 5 na avaliação trienal de 2010-2012. Sua área de concentração é Desenho de Produto, com mestrado acadêmico desde 1999 e doutorado dez anos depois. Assim como a PUC-Rio, a UNESP/BAU demonstra maior equilíbrio entre as produções do mestrado e doutorado, em comparação com outros programas, tendo produzido 29 teses e 45 dissertações no último quadriênio.

Gráfico 19 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da UFPE (2013-2016)

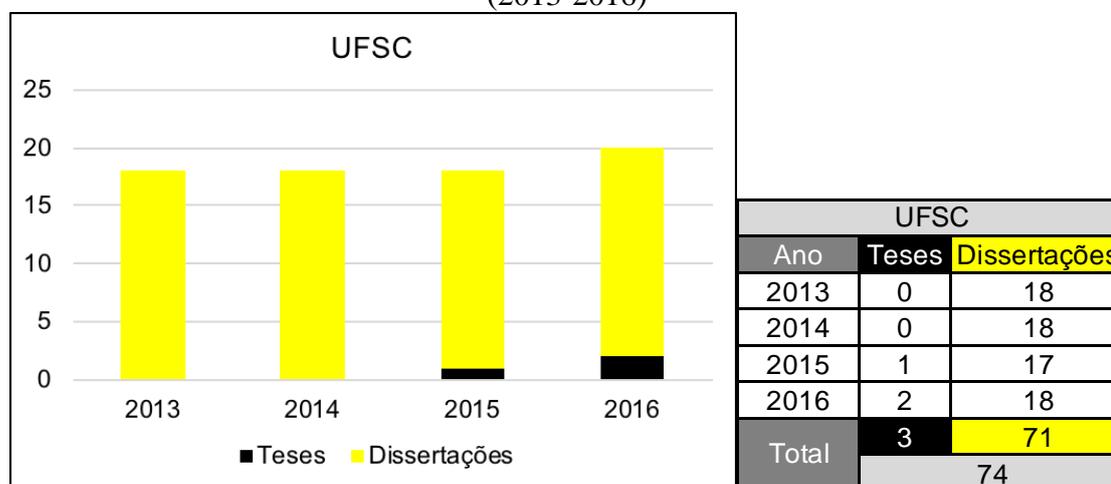


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

O programa de pós-graduação *stricto sensu* ME/DO em Design da Universidade da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi o líder de produção de trabalhos de conclusão de curso, contando-se principalmente o número de dissertações (90) no quadriênio. Teve 25 teses defendidas e o total de 115 trabalhos de conclusão de curso. Seu mestrado acadêmico tem 14 anos e o doutorado, sete. Possui duas áreas de concentração: Design e Ergonomia, e Planejamento e Contextualização de Artefatos. Vale ressaltar que a UFPE

possui outro programa de pós-graduação *stricto sensu* em Design, do tipo MP, com curso de mestrado profissional, na área de Ergonomia, com concentração em Arquitetura e Desenho Industrial, e Ergonomia e Usabilidade do Ambiente Construído e de Sistemas.

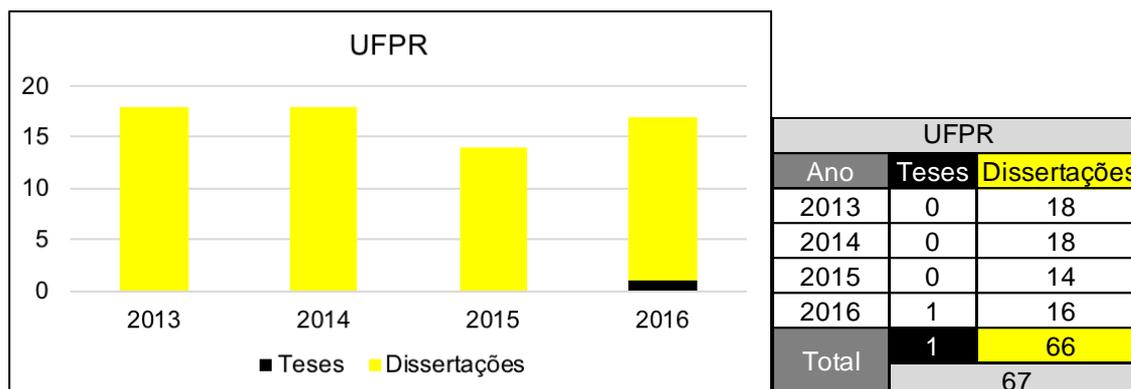
Gráfico 20 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da UFSC (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Design da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), situado em Florianópolis (SC), possui mestrado acadêmico desde 2007 e doutorado desde 2013. Durante o quadriênio (2013-2016), produziu três teses e 71 dissertações. Sua área de concentração é Design.

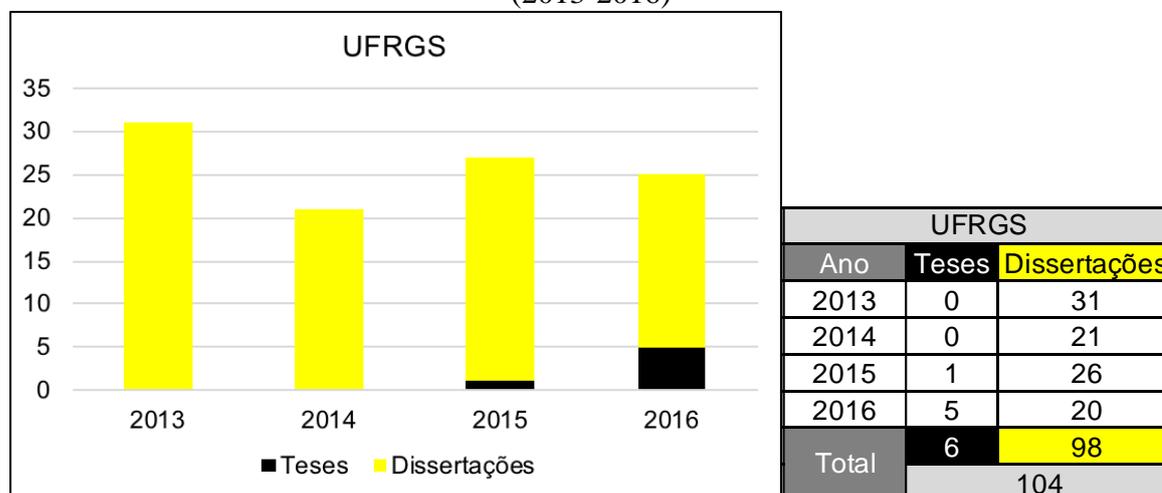
Gráfico 21 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da UFPR (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

A Universidade Federal do Paraná está localizada na cidade de Curitiba (PR) e possui o curso de mestrado acadêmico em Design desde 2006. O curso de doutorado data de 2012; contudo, mesmo após quatro anos, teve apenas uma tese defendida até o final de 2016. Foram 66 dissertações no quadriênio de avaliação (2013-2016). Está entre os três programas que menos produziram trabalhos de conclusão de curso, junto à UAM e à UEMG.

Gráfico 22 – Produção de teses e dissertações do programa ME/DO em Design da UFRGS (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

O programa de pós-graduação *stricto sensu* em Design da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), situado em Porto Alegre (RS), possui mestrado acadêmico desde 2007 e doutorado desde 2012. Teve sua primeira tese foi defendida em 2015, depois houve cinco em 2016, fechando o quadriênio com seis. Com relação às dissertações, produziu 98, com uma média de 24 por ano. O total de trabalhos de conclusão de curso foi 104 no

período de 2013 a 2016, ficando em terceiro lugar no ranking dos programas que mais produziram nesses anos.

Conclui-se esta etapa da pesquisa com a Tabela 11, a seguir, que mostra o ranking dos programas por produção total de trabalhos de conclusão de curso no quadriênio.

Tabela 11 – Dados quantitativos dos trabalhos de conclusão de curso por programas, de 2013 a 2016

| SIGLA IES | TESES | | | | DISSERTAÇÕES | | | | TOTAL GERAL |
|-----------|-------|------|------|------|--------------|------|------|------|-------------|
| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | QUADRIENIO |
| UFPE | 0 | 6 | 8 | 11 | 15 | 30 | 21 | 24 | 115 |
| PUC-RIO | 14 | 16 | 13 | 13 | 21 | 9 | 16 | 12 | 114 |
| UFRGS | 0 | 0 | 1 | 5 | 31 | 21 | 26 | 20 | 104 |
| UERJ | 0 | 0 | 0 | 2 | 54 | 11 | 10 | 12 | 89 |
| UNESP/BAU | 8 | 7 | 5 | 9 | 7 | 15 | 11 | 12 | 74 |
| UFSC | 0 | 0 | 1 | 2 | 18 | 18 | 17 | 18 | 74 |
| UNISINOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 20 | 16 | 17 | 21 | 74 |
| UFPR | 0 | 0 | 0 | 1 | 18 | 18 | 14 | 16 | 67 |
| UEMG | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 | 16 | 16 | 18 | 58 |
| UAM | 0 | 0 | 0 | 2 | 13 | 10 | 7 | 9 | 41 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

É importante ressaltar que a produção de teses e dissertações é apenas um dos critérios de avaliação da CAPES para conceituar os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Os demais critérios estão listados no Documento de Área (2016).

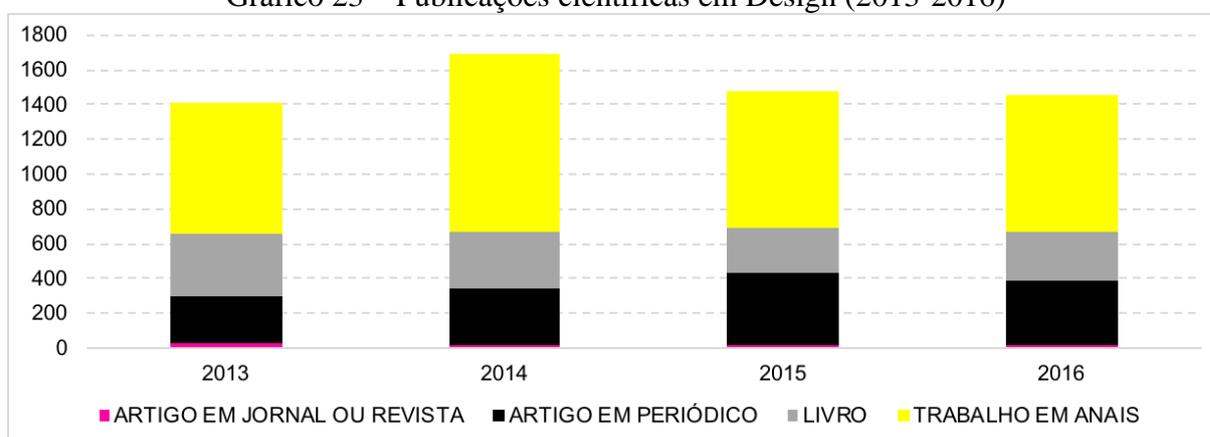
Para esta pesquisa, foram coletados também os dados referentes às “Publicações Científicas”, selecionando as seguintes categorias: (a) Trabalhos em anais; (b) Artigos em periódicos; (c) Livros e capítulos de livros; e (d) Artigos publicados em jornais ou revistas. Essas quatro categorias, somadas às teses e dissertações, ou seja, (e) Trabalhos de conclusão de curso, formam o que foi definido nesta tese como “produção científica gerada pelos programas do campo científico do Design”.

A seguir, serão apresentados os resultados desta pesquisa quantitativa, que auxilia na compreensão do estado da arte da produção científica gerada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil, tendo como base a Avaliação Quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), de 2013 a 2016.

5.2.2.4.2 Artigos, Trabalhos em Anais e Livros

Os dados foram obtidos por meio da Plataforma Sucupira, que disponibiliza os dados abertos da CAPES para todas as 49 áreas de avaliação. Quando o conjunto de categorias (a), (b), (c) e (d) é analisado, conclui-se que a produção em Design, de forma geral, é estável. Exceto por um pico de produções em 2014, o quantitativo fica entre 1400 e 1500 publicações por ano, conforme Gráfico 23. Ainda assim, é um número baixo frente ao universo da produção científica do país: considerando todas as áreas de avaliação, são aproximadamente 500 mil publicações (Tabela 12).

Gráfico 23 – Publicações científicas em Design (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES.

Tabela 12 – Publicações científicas no Brasil – Total x Design (2013-2016)

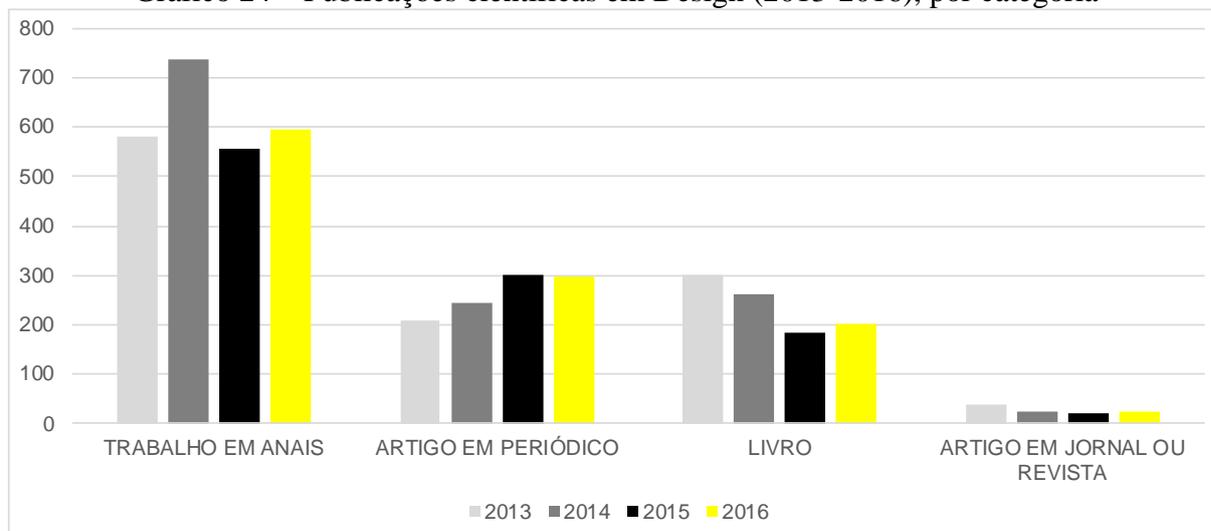
| PUBLICAÇÕES CIENTÍFICAS BRASIL | | | | |
|--------------------------------|---------|---------|---------|---------|
| | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 |
| TOTAL | 525.151 | 528.147 | 529.143 | 506.089 |
| DESIGN | 1.416 | 1.694 | 1.473 | 1.459 |
| % DESIGN | 0,27% | 0,32% | 0,28% | 0,29% |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Quando comparado ao total da produção científica brasileira gerada pela pós-graduação *stricto sensu*, o campo do Design representa aproximadamente 0,3%, conforme pode ser analisado na Tabela 12.

Para melhor visualização, o Gráfico 24 mostra as publicações organizadas por categorias, de 2013 a 2016. Trabalhos em anais somam mais de 50% do total de publicações científicas no campo do Design, seguidos pelos artigos em periódicos e depois os livros e os capítulos de livros. A categoria de artigos em revistas e jornais é pouco expressiva; dessa forma, optou-se por suprimir esse tipo de produção para as próximas análises.

Gráfico 24 – Publicações científicas em Design (2013-2016), por categoria

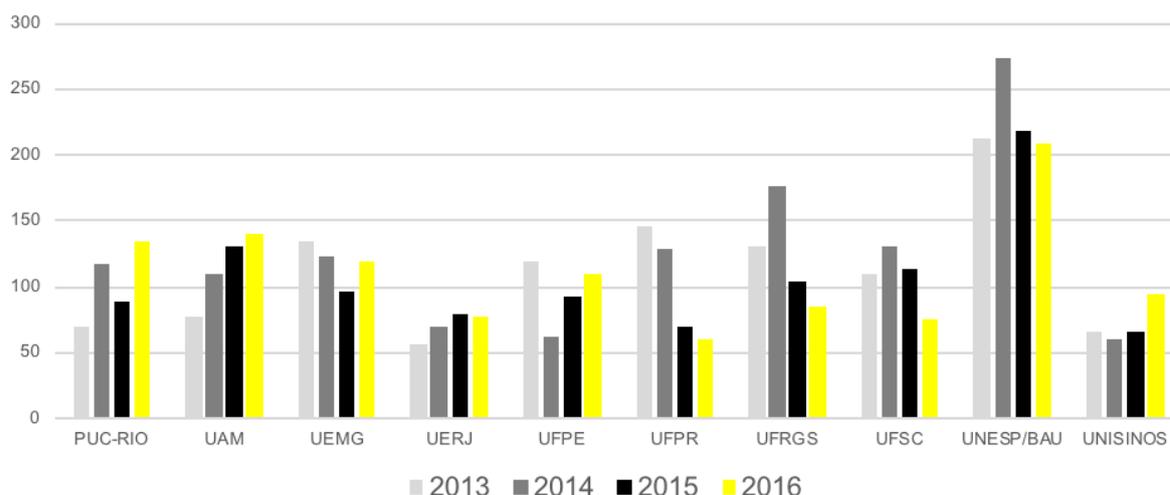


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Ao observar as áreas de concentração e linhas de pesquisa das publicações científicas, verifica-se que “Design” e “Desenho de Produto” são as duas áreas de concentração mais frequentes, ou seja, áreas bem genéricas. Com relação às linhas de pesquisa, o destaque é para Ergonomia e Planejamento de Produto, temas mais específicos.

Os gráficos subsequentes apresentam as publicações científicas dos dez programas ME/DO de pós-graduação *stricto sensu* em Design, no período de 2013 a 2016. A partir dessa análise, é possível observar, por meio da amostra, o estado da arte da produção científica em Design no Brasil, estabelecendo tanto uma comparação entre os programas como as categorias que compõem as publicações científicas.

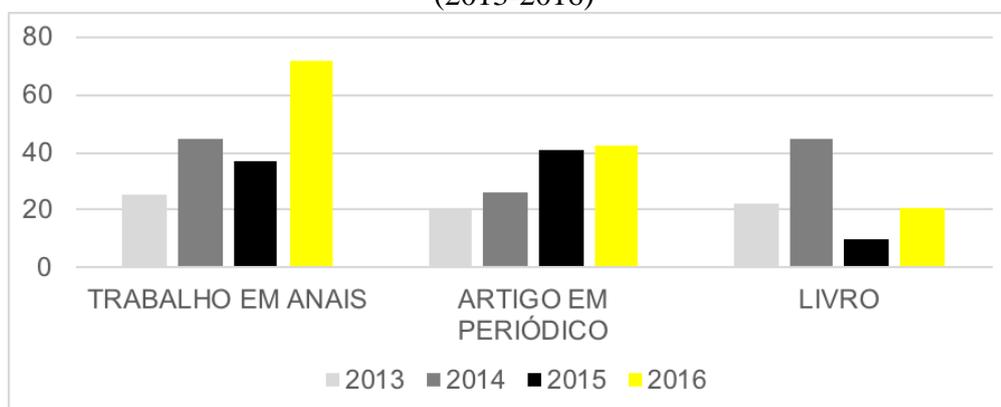
Gráfico 25 – Publicações científicas em Design (2013-2016), por programa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Os programas de maior produção científica em Design são UNESP/BAU e UFRS. De 2014 a 2016, os programas da PUC-Rio e UAM têm aumentado significativamente suas publicações. A seguir, podem ser observadas as publicações por categorias de cada programa.

Gráfico 26 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da PUC-Rio (2013-2016)



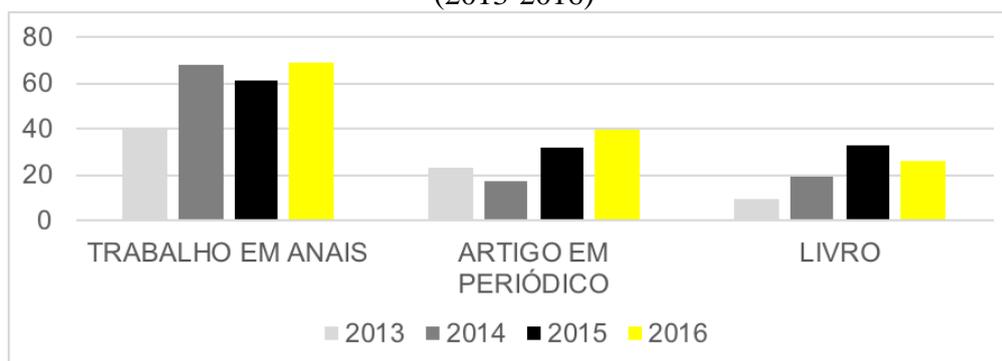
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Tabela 13 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da PUC-Rio (2013-2016)

| PUC-RIO | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---------------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 25 | 45 | 37 | 72 | 179 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 20 | 26 | 41 | 42 | 129 |
| LIVRO | 22 | 45 | 10 | 21 | 98 |
| TOTAL | 67 | 116 | 88 | 135 | 406 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 27 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UAM (2013-2016)



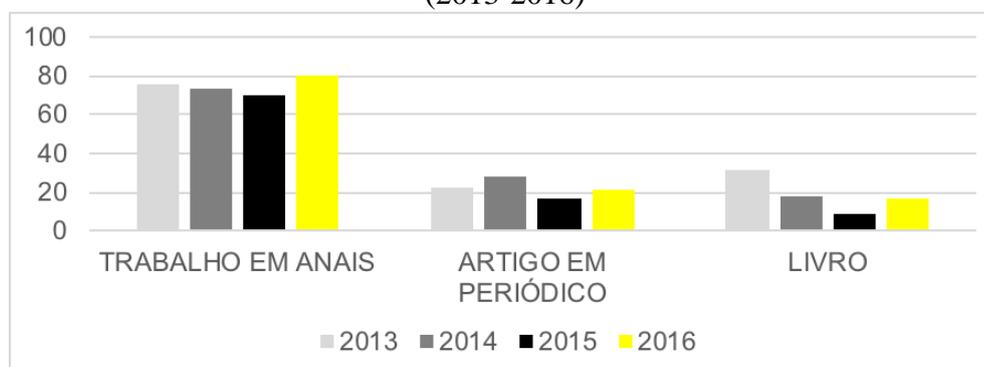
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES.

Tabela 14 – Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UAM (2013-2016)

| UAM | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---------------------|-----------|------------|------------|------------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 40 | 68 | 61 | 69 | 238 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 23 | 17 | 32 | 40 | 112 |
| LIVRO | 10 | 19 | 33 | 26 | 88 |
| TOTAL | 73 | 104 | 126 | 135 | 438 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 28 – Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UEMG (2013-2016)



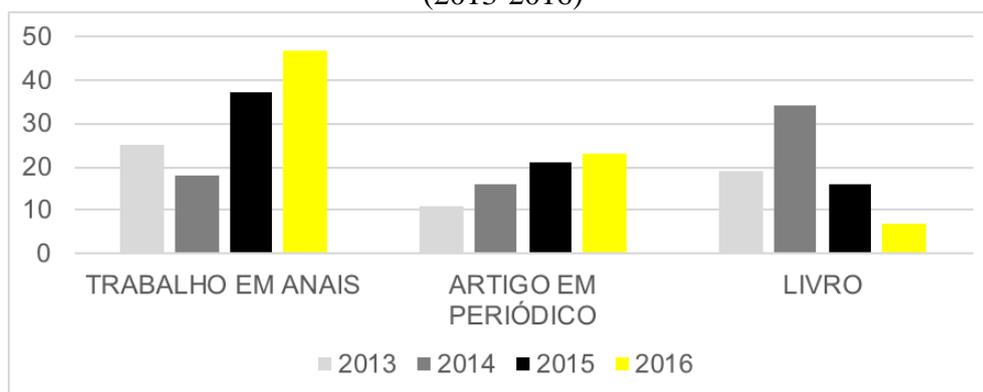
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES.

Tabela 15 – Publicações Científicas em Design do Programa ME/DO em Design da UEMG (2013-2016)

| UEMG | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---------------------|------------|------------|-----------|------------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 76 | 74 | 70 | 80 | 300 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 22 | 28 | 17 | 21 | 88 |
| LIVRO | 32 | 18 | 9 | 17 | 76 |
| TOTAL | 130 | 120 | 96 | 118 | 464 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 29 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UERJ (2013-2016)



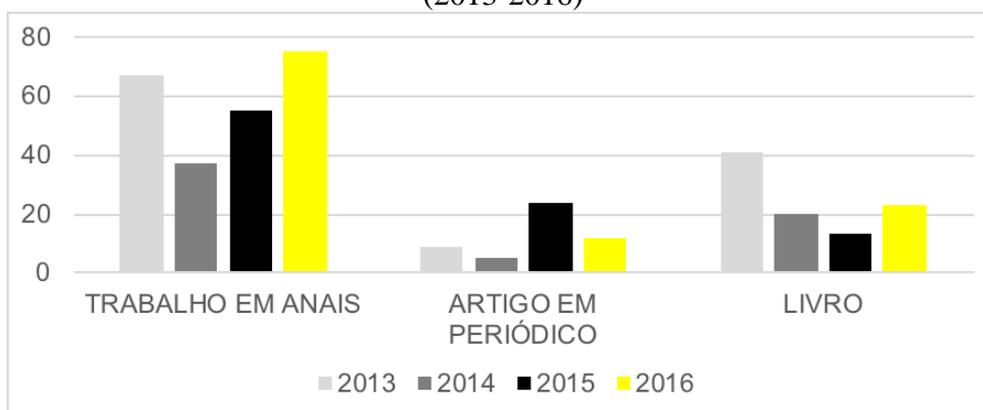
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Tabela 16 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UERJ (2013-2016)

| UERJ | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 25 | 18 | 37 | 47 | 127 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 11 | 16 | 21 | 23 | 71 |
| LIVRO | 19 | 34 | 16 | 7 | 76 |
| TOTAL | 55 | 68 | 74 | 77 | 274 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 30 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UFPE (2013-2016)



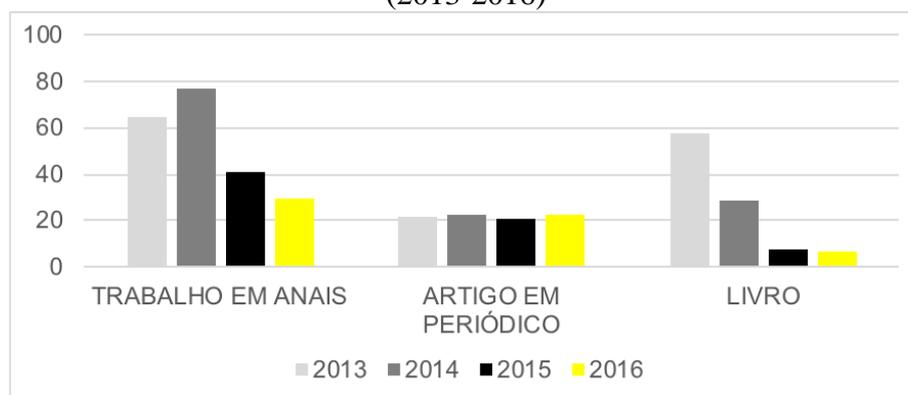
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Tabela 17 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UFPE (2013-2016)

| UFPE | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---------------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 67 | 37 | 55 | 75 | 234 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 9 | 5 | 24 | 12 | 50 |
| LIVRO | 41 | 20 | 13 | 23 | 97 |
| TOTAL | 117 | 62 | 92 | 110 | 381 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 31 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UFPR (2013-2016)



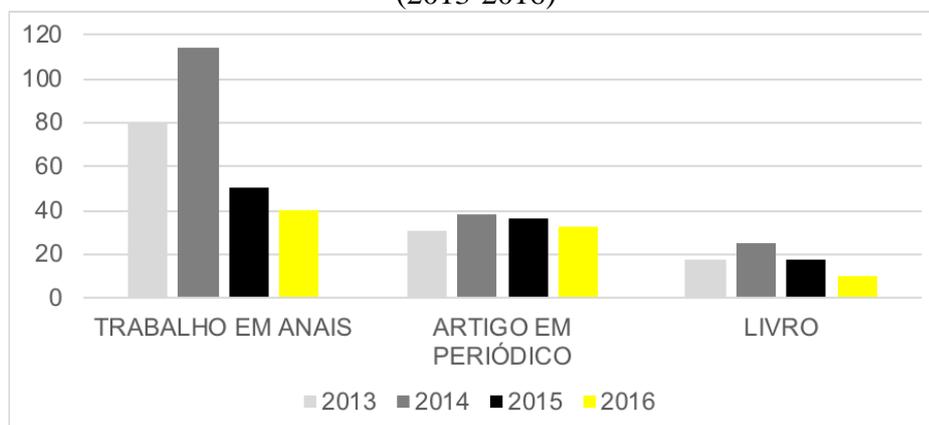
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Tabela 18 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UFPR (2013-2016)

| UFPR | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---------------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 65 | 77 | 41 | 30 | 213 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 22 | 23 | 21 | 23 | 89 |
| LIVRO | 58 | 29 | 8 | 7 | 102 |
| TOTAL | 145 | 129 | 70 | 60 | 404 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 32 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UFRGS (2013-2016)



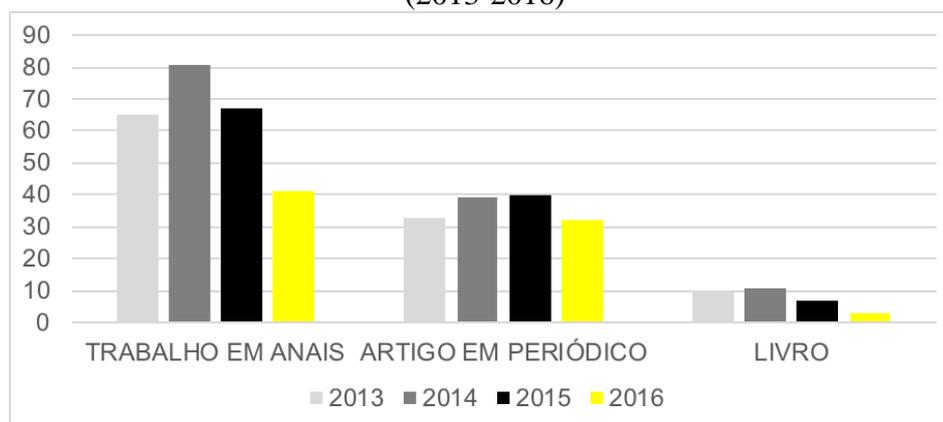
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Tabela 19 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UFRGS (2013-2016)

| UFRGS | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---------------------|------------|------------|------------|-----------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 80 | 114 | 50 | 40 | 284 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 31 | 38 | 36 | 33 | 138 |
| LIVRO | 18 | 25 | 18 | 10 | 71 |
| TOTAL | 129 | 177 | 104 | 83 | 493 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 33 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UFSC (2013-2016)



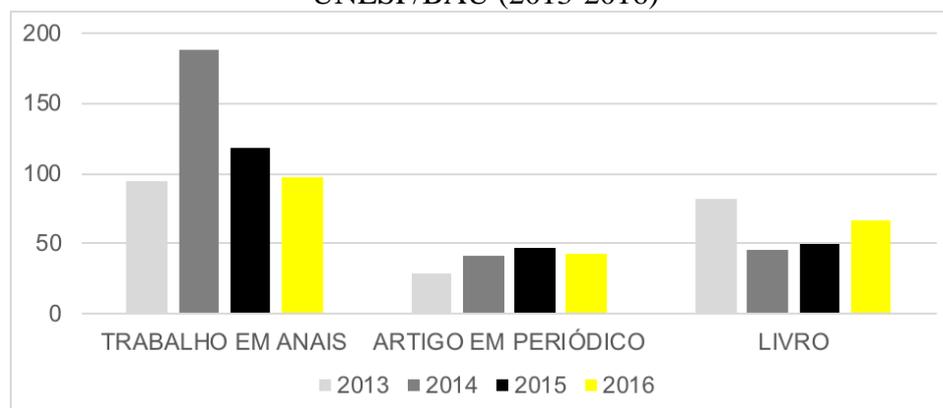
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Tabela 20 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UFSC (2013-2016)

| UFSC | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---------------------|------------|------------|------------|-----------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 65 | 81 | 67 | 41 | 254 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 33 | 39 | 40 | 32 | 144 |
| LIVRO | 10 | 11 | 7 | 3 | 31 |
| TOTAL | 108 | 131 | 114 | 76 | 429 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 34 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UNESP/BAU (2013-2016)



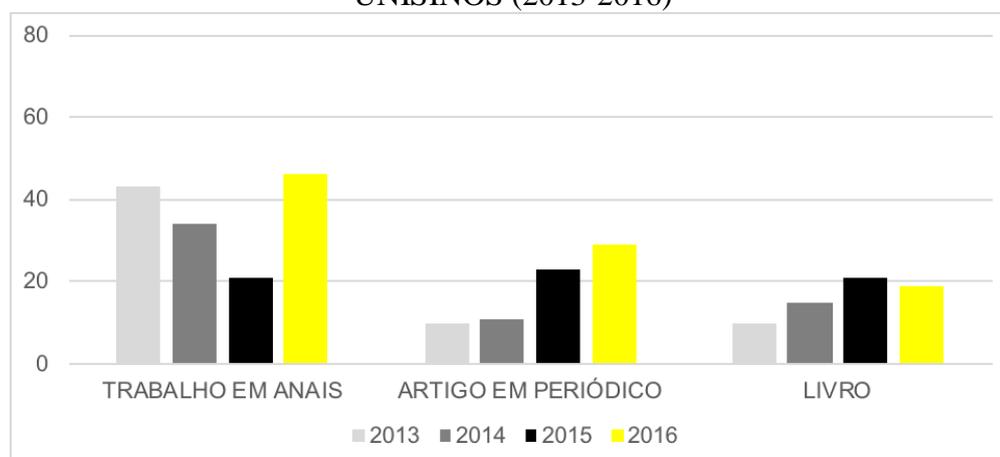
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Tabela 21 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UNESP/BAU (2013-2016)

| UNESP/BAU | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|---------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 95 | 188 | 119 | 97 | 499 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 29 | 41 | 47 | 43 | 160 |
| LIVRO | 82 | 45 | 50 | 67 | 244 |
| TOTAL | 206 | 274 | 216 | 207 | 903 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 35 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UNISINOS (2013-2016)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

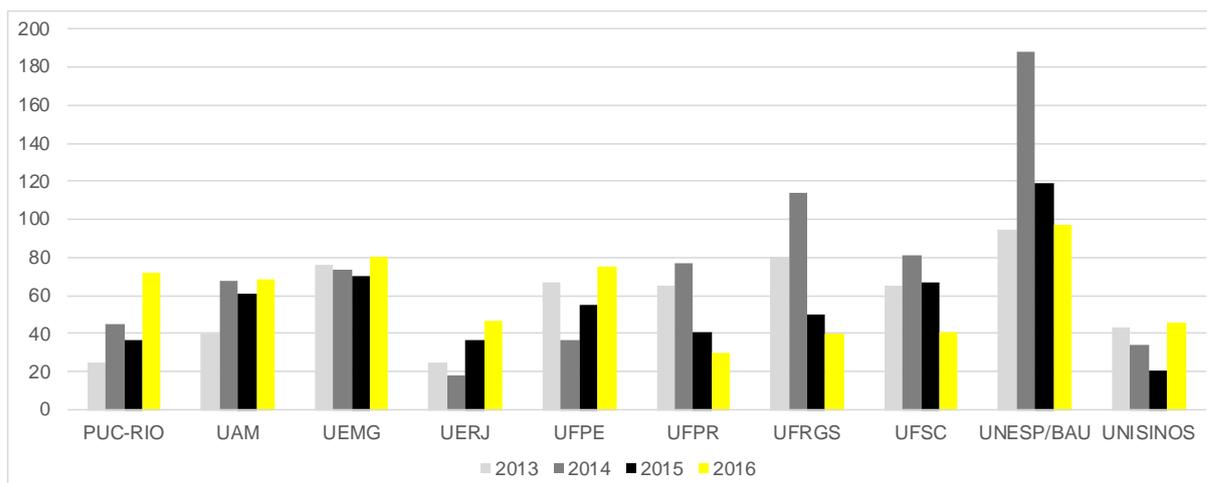
Tabela 22 – Publicações científicas em Design do programa ME/DO em Design da UNISINOS (2013-2016)

| UNISINOS | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | TOTAL |
|----------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| TRABALHO EM ANAIS | 43 | 34 | 21 | 46 | 144 |
| ARTIGO EM PERIÓDICO | 10 | 11 | 23 | 29 | 73 |
| LIVRO | 10 | 15 | 21 | 19 | 65 |
| TOTAL | 63 | 60 | 65 | 94 | 282 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

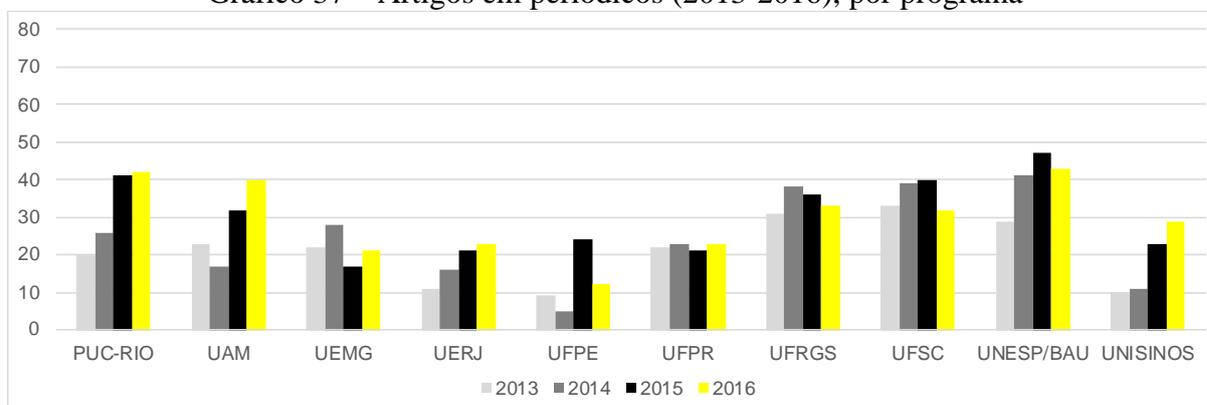
Apresentados os dados referentes às publicações científicas de cada programa, de 2013 a 2016, partiremos para a análise de cada categoria: (a) Trabalhos em anais, (b) Artigos em periódicos e (c) Livros e capítulos de livros, de modo que seja possível estabelecer uma comparação entre os programas pelo tipo de produção.

Gráfico 36 – Trabalhos em anais (2013-2016), por programa



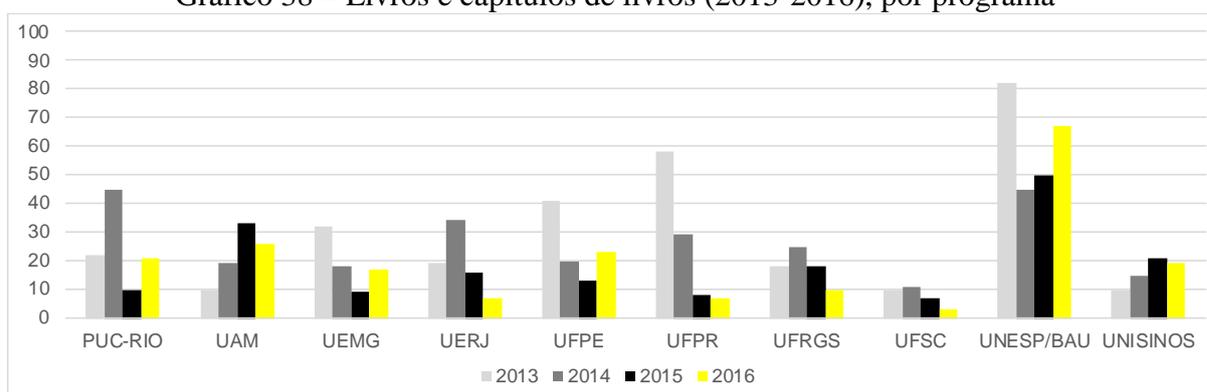
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 37 – Artigos em periódicos (2013-2016), por programa



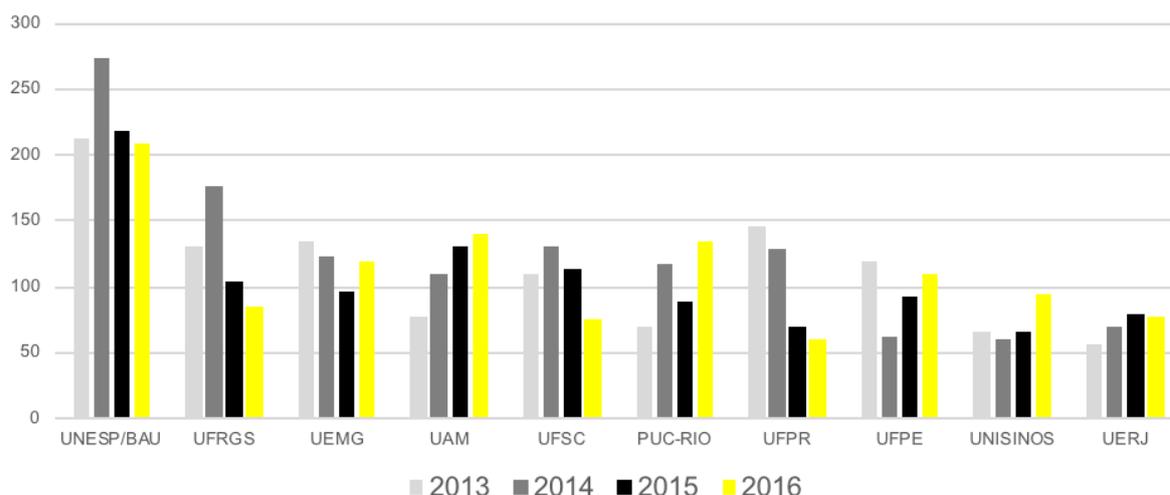
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 38 – Livros e capítulos de livros (2013-2016), por programa



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Gráfico 39 – Publicações científicas em Design (2013-2016) total, por programa, em ordem decrescente de produção



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Plataforma Sucupira da CAPES

Diante dos gráficos apresentados, conclui-se que o programa ME/DO de pós-graduação *stricto sensu* em Design UNESP/BAU é o líder na produção científica do campo, seguido pelo programa da UFRGS. Ambos tiveram um pico de produção em 2014, principalmente com as publicações científicas da categoria (a) Trabalhos em anais. No caso específico da UFRGS, 2014 foi o melhor ano do quadriênio também para as outras duas categorias: (b) Artigos em periódicos e (c) Livros e capítulos de livros.

Quando se observa somente a categoria (a), no Gráfico 36, além dos dois programas acima citados, a UEMG, UFSC e UAM também demonstram expressividade na publicação de trabalhos em anais. O programa da UEMG apresenta uma produção mais estável durante o quadriênio 2013-2016; o da UFSC apresenta o mesmo pico em 2014; enquanto o da UAM mostra-se crescente. No ano de 2015, observa-se que a produção, nessa categoria, teve uma queda em todos os programas, exceto nos da UERJ e da UFPE.

Com relação à produção de artigos em periódicos, categoria (b), apresentada no Gráfico 37, observa-se outro padrão: todos os programas apresentam uma produção quantitativamente menor, quando comparada à categoria (a), contudo mais estável ao longo dos anos, sem picos. O líder continua sendo o programa da UNESP/BAU, seguido da UFSC, UFRGS e PUC-Rio. O desenvolvimento dos programas da PUC-Rio e da UERJ chama a atenção por ter um padrão crescente de 2013 a 2016.

Os livros e capítulos de livros, categoria (c), são um capítulo à parte. É o tipo de produção que apresenta mais desigualdades entre os programas. UNESP/BAU continua líder disparada, com um pico interessante de publicações em 2013. O mesmo é observado na UFPR, na UFPE e na UEMG. A UFPR, por sua vez, apresentou um padrão decrescente para

produção de livros no quadriênio. Em 2014, a PUC-Rio e a UERJ deram um salto nas publicações dessa categoria. A produção da UNISINOS, apesar de pequena, demonstra-se crescente, exceto por uma pequena queda em 2016. No geral, a produção de livros e capítulo de livros em todos os programas é instável e não tem padrões bem definidos.

Isso posto, após a análise das três categorias que compõem a produção científica, junto com a categoria de teses e dissertações, já abordada anteriormente neste capítulo, pode-se concluir que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil possuem padrões diferentes, sob a ótica das publicações científicas. No Gráfico 39, podemos observar o total de publicações científicas por programa, em ordem decrescente, isto é, um ranking dos programas no quadriênio 2013-2016. A partir disso, pode-se estabelecer uma comparação com as notas recebidas pelos programas, em 2017, após a avaliação quadrienal da CAPES, e também comparar com os conceitos da avaliação do triênio anterior, conforme Tabela 23.

Tabela 23 – Notas por tipo de programa de pós-graduação *stricto sensu* em Design, datada de 2017, antes do resultado da Avaliação Quadrienal 2013-2016

| IES | SIGLA | UF | 2010-2012 | 2013-2016 |
|--|----------|----|-----------|-----------|
| UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO" | UNESP | SP | 5 | 6 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL | UFRGS | RS | 4 | 5 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS | UEMG | MG | 4 | 5 |
| UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI | UAM | SP | 4 | 5 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA | UFSC | SC | 4 | 5 |
| PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO | PUC-RIO | RJ | 4 | 5 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ | UFPR | PR | 4 | 4 |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO | UFPE | PE | 4 | 4 |
| UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS | UNISINOS | RS | 4 | 5 |
| UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO | UERJ | RJ | 4 | 4 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 da CAPES

No triênio 2010-2012, todos os programas, exceto o da UNESP/BAU, receberam o conceito 4. O programa ME/DO em Design da Universidade Estadual de São Paulo, que tem sede em Bauru-SP, já era famoso por ser o primeiro e único a ter nota 5. Na avaliação da CAPES em 2017, referente ao quadriênio 2013-2016, a liderança se manteve e o conceito 6 foi atingido, isoladamente. A maioria dos programas apresentou um avanço de 4 para 5, como PUC-Rio, UAM, UEMG, UNISINOS, UFSC e UFRGS. Os programas da UERJ, UFPE e UFPR se mantiveram com o conceito 4.

5.3 Entrevistas

5.3.1 Análise das Respostas

5.3.1.1 Critérios da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil, realizada pela CAPES

Qual a sua opinião sobre os critérios de avaliação da pós-graduação stricto sensu em Design no Brasil realizada pela CAPES?

A partir das respostas dos cinco entrevistados, referentes à primeira pergunta da pauta, foram definidas algumas categorias presentes em todas as falas, apesar de pontos de vista comuns ou contrários em relação ao tema. Em geral, todos concordam que os critérios da CAPES para a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* em Design são mais **quantitativos** do que **qualitativos** e muitas vezes imprecisos, devido à **especificidade** da área.

De acordo com Medeiros (2019), os critérios de avaliação tendem a ser **quantitativos**, mas não são precisos, gerando dúvidas no programa e na coordenação, no sentido das tomadas de decisão. Os critérios são **quantitativos**, porém não são relativizados, e os programas têm poucos instrumentos para avaliar se as decisões tomadas atendem plenamente ou não aos critérios de **qualidade** exigidos pela CAPES (MEDEIROS, 2019).

Entretanto, Souza Leite (2019) ressalta que a análise **qualitativa** também é um problema e nos convida a refletir: como se faz esse tipo de análise? Segundo o coordenador do PPDESDI, não basta dizer que a análise tem que ser qualitativa – é preciso saber conduzir isso. Existem sistemas, como o Qualis, que estabelecem critérios para as publicações. Tudo isso auxilia, mas, para a nossa área, o cenário ainda é problemático (SOUZA LEITE, 2019).

Triska (2019) explica a tentativa da CAPES de tornar a avaliação mais qualitativa, mesmo com base em critérios quantitativos.

Por quê? É o único elemento para fazer uma aferição do quão importante está sendo o programa. Se eu fizer uma análise de citação ou comparando com os artigos produzidos, tenho um indicador de importância que não é só qualitativo. Ter seis citações ou zero citações de um artigo é uma condição de qualidade, a chancela dos pares pelo que está escrito no artigo, para poder ser usado como referência em outros trabalhos. Se eu tiver 100 artigos produzidos e zero citações, ou se eu tiver um artigo produzido e três citações, há uma diferença importante nesse número quantitativo. Assim tentamos relativizar o **quantitativismo** com um viés qualitativo possível (TRISKA, 2019).

Mais uma vez, a questão da **especificidade** do campo do Design é abordada. Para Ribeiro Junior (2018), ainda há um descompasso grande entre a **produção científica** de algumas áreas, de acordo com o campo do conhecimento e suas **especificidades**. O atual

coordenador de área da CAPES concorda que a maior crítica que se faz à avaliação é que ela se baseia muito mais em dados **quantitativos** do que **qualitativos**.

Segundo ele, o problema do **quantitativismo** está ligado ao problema da **especificidade** dos campos. Por exemplo: áreas mais tradicionais da pós-graduação usavam como parâmetro referências internacionais, como critérios e instrumentos tutelados por editoras científicas, que criaram rankings, medidas, processos e métricas de avaliação de **produção**. Isso impactou muito fortemente a CAPES, no sentido de rever os critérios da avaliação, principalmente para as áreas chamadas “**menos científicas**”, que compõem as humanidades, e naquelas que têm interface com a arte, a expressão, como o Design.

Souza Leite (2019) acredita que o Design é complexo, por ser uma área com objetivo indeterminado, mas várias outras áreas são assim. Por exemplo: as questões de administração, de gestão, são, também, abertas para uma infinidade de situações. Há uma imprecisão de objeto na área, faltam critérios mais claros a respeito dos referenciais para o desenvolvimento de artigos. Todos os campos têm teoria. Nossa **especificidade** é não levar muito em consideração o campo teórico do Design e das referências históricas, no sentido mais amplo possível (SOUZA LEITE, 2019).

Os coordenadores do PPDESDI concordam que a avaliação dos programas aparenta ter uma certa tecnicidade, mas o conteúdo que consta no documento-base da área é vago e impreciso em relação à própria área. Não estabelece **estratégias** para o campo, nem prioridades para os programas. Isso pode implicar uma deturpação na análise. Para Monat (2018), a avaliação da CAPES é bem acadêmica, baseada na **produção científica**, bibliografia e pesquisa. (MONAT, 2018).

Souza Leite (2019) prefere o termo “produção acadêmica” em vez de “produção científica”. Segundo o entrevistado, esse é outro problema no que diz respeito a um certo **cientificismo** que caracterizaria a **qualidade de uma produção** – o que é totalmente equivocado na nossa área, porque no campo do Design não há parâmetros científicos claros a respeito do nosso conteúdo. A avaliação da produção acadêmica é uma problemática internacional, que só pode ser superada com a existência de revistas acadêmicas potentes, sérias, de nível muito alto (SOUZA LEITE, 2019).

De acordo com Triska (2019), os critérios de produção são engessados e definidos pelo interesse dos grupos de ciências duras dentro do conjunto de programas das áreas: Química, Biologia, Medicina, Física, Biotecnologia e, evidentemente, as Engenharias. A área de Arquitetura, Urbanismo e Design fica a reboque do interesse desses grupos mais **cientificizados**. Novamente, o problema é não haver espaço para a **especificidade** de cada

área. Por exemplo, no Design, o projeto tem uma importância diferente do que tem para a Física, assim como o teste de bancada para a Química tem uma importância que, para nós, é nula (TRISKA, 2019).

Triska (2019) conclui que é preciso alcançar um meio-termo, e os critérios devem permitir identificar diferenciais quanto ao papel do programa no conjunto em que está inserido. Essa foi a tônica que ordenou a toda a concepção da avaliação. Nos critérios da CAPES, deveriam transparecer as competências específicas de cada programa, uma vez que o forte seria promover comparação pontual de desempenho desses programas (TRISKA, 2019).

A CAPES tem se esforçado, procurado se atualizar e criar critérios de referência para a avaliação do seu conjunto de 49 áreas, na opinião de Ribeiro Junior (2018). Esse processo de evolução, de discutir os critérios e se modificar dentro deles, garantiu um crescimento surpreendente do SNPG.

Houve, nas últimas gestões, uma progressiva abertura para aceitar mais **autonomia** das áreas. Algumas têm muita dificuldade de conseguir estabelecer o seu perfil de critérios. É um processo em construção (RIBEIRO JUNIOR, 2018).

O objetivo é gerar critérios mais adequados para a avaliação, que serão estabelecidos não apenas por um quadro dirigente da CAPES, mas sim pelos próprios pares: a avaliação é discutida e consolidada pelos membros dos programas. Hoje, a discussão é muito acelerada em função do patamar de importância que a **produção científica** brasileira começa a ter no mundo e, ao mesmo tempo, das diferenças e, eventualmente, dificuldades de inserção dessa produção num universo que tem regras muito definidas. Algumas editoras estabelecem padrões e rankeamentos segundo as dificuldades de financiamento para pesquisa em pós-graduação no Brasil, por exemplo (RIBEIRO JUNIOR, 2018).

5.3.1.2 Produção científica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil

Com relação à produção científica, qual a importância da publicação de trabalhos em anais, artigos em periódicos, livros e capítulos de livros para os programas de pós-graduação stricto sensu em Design no Brasil?

Todos os entrevistados consideram a produção científica nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil fundamental para a geração e transferência do conhecimento e desenvolvimento da ciência nacional. Algumas categorias foram identificadas, como a **responsabilidade do pesquisador** em desenvolver sua produção intelectual e disponibilizar suas pesquisas para a comunidade científica. A importância da **divulgação** e de não colocar os trabalhos em **prateleiras** também foi um tema abordado por alguns dos entrevistados.

Souza Leite (2019) afirma que “registrar a experiência da pesquisa tem que ser encarado como uma atividade contínua do pesquisador”. Essa atividade é denominada pela autora desta pesquisa como *habitus* científico, com base nos conceitos da teoria do campo de Pierre Bourdieu. Souza Leite complementa: “Escrever, fazer um artigo, não é uma tarefa extemporânea à atividade acadêmica: é o modo pelo qual a atividade acadêmica se dá. Toda criação que gera saber tem que estar devidamente documentada”.

Segundo o coordenador, “a produção acadêmica não é mera condicionante para a avaliação: ela é, em si, o eixo, a tarefa central da **atividade acadêmica**”. Não deveria ser uma tarefa imposta de fora para dentro, isto é, do programa para o pesquisador. Contudo, sabe-se que “produção científica” como uma tarefa obrigatória é algo que incomoda a posição confortável de alguns pesquisadores, como se eles não estivessem ali para gerar conhecimento.

Escrever artigos tem que ter o sentido de registrar a pesquisa e não “vou escrever um artigo para isso”, é fruto do trabalho permanente de um pesquisador. A produção acadêmica é inerente aos agentes do campo científico, e a publicação de artigos exige que as revistas tenham qualidade processual e alcance. Souza Leite (2019) é favorável, ainda, a que os artigos sejam escritos em inglês, para que possamos colocar o conhecimento do campo do Design no mundo.

Medeiros (2019) afirma que faz parte das atribuições e das competências do professor registrar os seus pensamentos na forma de produção científica, em artigos de periódicos, trabalhos em anais e, principalmente, livros e capítulos de livros. “Não importa se é material de aula da graduação ou da pós-graduação, ou ensaios. Ao longo de décadas, você visualiza como aqueles conceitos evoluíram, como amadureceram”.

Na opinião da coordenadora, os livros e os capítulos de livros são muito importantes e não deveriam nunca ser desvalorizados:

Apesar de termos ciência de que a CAPES valoriza a publicação em periódicos, temos muito mais autonomia no registro da nossa produção em livros e capítulos de livros, do que em artigos. (...) Sabemos que artigos em periódicos indexados e qualificados têm maior destaque para a comunidade científica internacional. No entanto, estamos em um momento de produzir mais. Temos melhores condições de organizar e produzir material bibliográfico, com maior autonomia e com bastante capacidade de capilarizar, porque pode ser publicação eletrônica, pode ser uma gama bastante diversificada de produtos e livros com baixa tiragem, com tiragem sob demanda. Além disso, na área do Design você domina toda a produção editorial, ou seja: não teria por que a gente não se utilizar desse recurso (MEDEIROS, 2019).

Na opinião de Souza Leite (2019), livros devem ser frutos de trabalhos finalizados, ou conjuntos de trabalhos, atendendo a um determinado objetivo. É fundamental que essa produção seja promovida pelos programas de pós-graduação.

Entretanto, Monat (2018) acredita que a maior parte da produção acadêmica acaba ficando em **prateleiras**. Ele observa que muitos trabalhos não têm continuidade, nem aplicabilidade. É, muitas vezes, um posicionamento do aluno, “como se o mestrado e o doutorado fossem um fim em si mesmos, e não lançar uma nova pesquisa”. Os americanos, por outro lado, têm uma ideia e já vão criando um *business*. A sociedade brasileira não tem essa mentalidade. Para Ribeiro Junior (2018), é fundamental, para a pós-graduação brasileira, divulgar o que faz – e divulgar não significa colocar em **prateleiras**.

Sob a ótica da CAPES, se o objetivo é focar em critérios efetivos de qualidade dos programas, é preciso buscar e avaliar o que é produzido. Antigamente, pensava-se muito mais nos processos do que nos resultados. A partir da nova avaliação quadrienal, há uma busca por se fazer uma avaliação mais **qualitativa** da formação, focada no discente, ou seja, no pós-graduando (RIBEIRO JUNIOR, 2018).

Tem-se falado que a análise está sendo muito **produtivista**, porque não interessa muito o que está sendo publicado, e sim a **quantidade** e em que veículos. Ribeiro Junior (2018) espera que a comunidade científica consiga superar a ideia de que se tem que publicar a qualquer custo. Por outro lado, é importante estabelecer canais próprios de **divulgação** da pós-graduação brasileira, porque hoje estamos muito reféns das grandes revistas internacionais. Duas grandes editoras praticamente detêm o controle da divulgação da ciência mundial: *Elsevier* e *Science*, que têm várias ramificações e uma métrica que implica “valorização” dos produtos criados em algumas universidades (RIBEIRO JUNIOR, 2018).

Triska (2019) concorda que a pós-graduação deve focar na **visibilidade** de sua produção científica. “As pessoas leem pouco, temos poucos lugares para publicar, e publicamos pouco.” Os pesquisadores precisam ter condições de publicar, também como uma resposta de todo o investimento que é feito na pós-graduação.

Publicar sua produção intelectual faz parte do conjunto de **responsabilidades** de um docente e de um discente participante de um programa *stricto sensu*, porque a tese ou dissertação colocada numa **prateleira** e um diploma franqueado a uma pessoa têm limite de tempo e de espaço, mas o conteúdo de uma tese ou dissertação tem vida própria a partir do momento em que ela é disponibilizada para consulta. A **responsabilidade do pesquisador** está em publicar, para que mais pessoas tenham a oportunidade de saber o que está sendo pesquisado e para gerar uma reflexão maior sobre a construção do conhecimento em Design no país (TRISKA, 2019).

5.3.1.3 Produção científica como critério determinante para a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design pela CAPES

Você acha que a produção científica é um critério determinante para a avaliação dos programas pela CAPES?

Apesar das críticas ao quantitativismo na avaliação realizada pela CAPES, os entrevistados se posicionaram de forma unânime na resposta à terceira pergunta. Todos consideram que a produção científica é um critério determinante para a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil.

De acordo com Monat (2018), a produção científica é importante, mas deveria objetivar maior presença na sociedade, real promoção de conhecimento inovador, mais impactos econômicos e geração de emprego.

Medeiros (2019) acredita que a produção científica é um critério muito importante, mas deveria ser mais diversificada. Em sua opinião, “toda e qualquer produção dos professores deveria ser contabilizada. O professor precisa produzir – no sentido de registrar seus pensamentos, suas práticas, suas dúvidas, suas experiências didáticas, suas visões teóricas, suas inquietações práticas, tudo”. Muitos pesquisadores pensam “se não é Qualis A, nem vou tentar” Para a coordenadora, isso é um obstáculo à produção científica, que leva o pesquisador a julgar antes de criar: os agentes do campo científico precisam adquirir musculatura para produzir. “Tem que ir fazendo para poder, em algum momento, ter adquirido conhecimento, técnica e táticas das formas de chegar lá.”

Souza Leite (2019) nos convida a ler os primeiros anais do P&D e comparar com a produção corrente. Certamente, todos notarão uma melhoria significativa. No início da pós-graduação, a produção ainda era muito escassa. Até hoje, ainda se observa uma “misturada” de coisas – falta organizar, mas a **quantidade pode levar à qualidade**. De acordo com Souza

Leite (2019), quanto mais os **programas produzirem e dialogarem**, cria-se um patamar para a emergência de produção acadêmica de qualidade. Estudantes de pós-graduação têm que dialogar muito, buscando o que há de comum entre seus interesses díspares. É através desse tipo de **tessitura** que se cria a possibilidade de gerar excelência.

Não existe hipótese de uma pós-graduação ser simplesmente um artifício para alimentar um sistema viciado como o estabelecido no Brasil, que busca apenas a titulação. Isso é nocivo à sociedade brasileira. Esse não é o propósito de uma pós-graduação. Sem embasamento crítico a respeito do campo, essa coleção de doutores vai ficar preservando um referencial que não nos auxilia em nada, que persiste em colocar o Design nesse gueto em que se encontra (SOUZA LEITE, 2019).

Em vez de ficar criticando a CAPES, os agentes do campo científico devem ter em mente que não são obrigados a participar de um programa de pós-graduação. Todos se candidataram, e regularmente todos se recandidatam a renovar o credenciamento. Estão no campo por vontade própria e deveriam saber o que é estar associado a um programa de pós-graduação (TRISKA, 2019).

Na pós-graduação *stricto sensu*, o nível de exigência é maior. A instituição de ensino superior que seleciona um docente para participar desse tipo de programa espera um resultado em termos de visibilidade da produção intelectual. A CAPES busca um fator de **qualidade** para comparar os programas, com elementos de **inserção social**, que é outro argumento forte para a publicação (TRISKA, 2019) – integração social, ou seja, como aquele programa se comunica com a sociedade e se mostra visível na sua produção para ela. Nos critérios da CAPES, deveriam transparecer as competências específicas de cada programa, uma vez que o forte seria promover comparação pontual de desempenho deles (MEDEIROS, 2019).

A produção científica deveria ser um fruto do processo virtuoso dos programas de pós-graduação. O docente tem muito a oferecer ao aluno que está interessado em continuar seus estudos, com uma proposta clara de áreas de concentração, linhas de pesquisa, que ajudam a formatar pesquisas consistentes, resultando em produtos para serem divulgados à sociedade. Esse é o resultado final de uma abordagem científica. Em todas as áreas, é uma abordagem de produção de conhecimento efetivo sobre os objetos que estão aí. Essa é a razão da pós-graduação (RIBEIRO JUNIOR, 2018).

5.3.1.4 O estímulo à produção científica no atual modelo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* realizada pela CAPES

Em sua opinião, o modelo de avaliação da pós-graduação stricto sensu em realizada pela CAPES estimula ou atrapalha a produção científica dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação stricto sensu em Design no Brasil?

Essa pergunta teve uma diversidade maior de respostas, nem sempre tão afirmativas. A maioria dos entrevistados acredita que o modelo, como ele é atualmente, não estimula a produção científica. Mais uma vez, os critérios quantitativos da avaliação foram citados, bem como as especificidades das áreas.

Segundo Monat (2018), o modelo é baseado na expressão americana “*publish or perish*” [“*publicar ou perecer*”], no qual a qualidade não conta muito. Para Medeiros (2019), não atrapalha, mas também não estimula. “Quer dizer, estimula uma produção muito seletiva, e nem todos os professores, nem todos os programas, nem todas as áreas têm um tipo de resposta ou saída do seu processo que pode ter **quantidade e qualidade** ao mesmo tempo.” Mais uma vez, as áreas têm **especificidades** e não deveriam ser avaliadas com a mesma regra. Essa falta de entendimento das especificidades bloqueia a produção científica.

“Se Kant tivesse uma CAPES na ‘cacunda’ dele, não teria escrito a sua obra”, aponta Souza Leite (2019). Por outro lado, faz-se necessário ordenar a aplicação de recursos públicos. A avaliação não é absoluta, ela existe para sinalizar um ponto importante, que é o uso de dinheiro público, ou mesmo privado. É também instrumento fundamental em todos os níveis de educação. Na pós-graduação, o papel da CAPES tem um elemento diferencial: ela fornece recursos públicos, e tem que ter capacidade de discernir, na distribuição desses recursos, pela comunidade científica do país. É necessário estabelecer prioridades e saber como andam as instituições (SOUZA LEITE, 2019).

Para Triska (2019), não atrapalha, mas também não ajuda. O modelo condiciona. Não atrapalha porque há várias alternativas de publicação de sua produção intelectual. Não ajuda porque não elege o caminho mais fácil. Segundo Souza Leite (2019), provavelmente atrapalha aqueles que não querem ser incomodados.

Ribeiro Junior (2018) ressalta que alguns procedimentos internos das próprias universidades se tornam desvios, às vezes perversos, do processo estabelecido pela CAPES. “Grande parte das universidades é mais realista que o rei: na avaliação interna que fazem dos seus programas e dos seus docentes na pós-graduação, os critérios são mais draconianos e

produtivistas do que os da própria CAPES.” Cria-se, portanto, uma tensão permanente na atividade, que pode atrapalhar a produção científica do programa.

5.3.1.5 Os agentes do campo a partir do perfil do coordenador

Com relação à função de coordenador de programa de pós-graduação stricto sensu ou coordenador de área de avaliação da CAPES, qual o perfil esperado para assumir essa função?

A partir dessa pergunta, cujo objetivo é trazer os agentes do campo à tona, abordar as relações internas e externas entre programas e CAPES, não diretamente, obtiveram-se respostas bastante interessantes sobre o perfil dos coordenadores. Conceitos de Bourdieu, como o poder social e o capital, foram levantados pelo professor doutor João de Souza Leite acerca da experiência, além de outras características importantes, reconhecidas pelos entrevistados, como liderança, disponibilidade, tempo, interação, gestão de pessoas e capilaridade geográfica.

De acordo com Souza Leite (2019), é fundamental que o coordenador de um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Design disponha de duas características: capacidade de diálogo e autoridade intrínseca. Não é uma autoridade conferida pelo cargo, é a ideia de **Bourdieu de poder social** no sentido individual: o que reúne o seu **capital**, a sua formação histórica, a sua atividade; e tem que ser uma pessoa capaz de projetar (SOUZA LEITE, 2019).

Nesse sentido, Monat (2018) acredita que o coordenador deve ter personalidade e tem que ser uma liderança. Essa **liderança** deveria ser alcançada pela **produção acadêmica** e pela experiência profissional. Além disso, tem que ser uma pessoa muito capaz de separar o pessoal do profissional, capaz de estabelecer metas e objetivos bem claros, e ser um pouco intransigente em relação a isso. Não precisa ter formação prévia em gestão, mas tem que estudar e se preparar para assumir tal função.

Para Medeiros (2019), o perfil esperado é basicamente de um gestor de pessoas. Nessa posição, lida-se mais com as pessoas, atividades e demandas do que com o próprio conhecimento do Design. Essa é uma diferença entre ser coordenador e professor. Um coordenador deve pensar nos interesses do campo, na evolução do programa. As pessoas, os agentes do campo, são fundamentais para isso. Nesse contexto, o papel do coordenador é liderar e fazer com que as pessoas reconheçam o seu potencial – no caso dos docentes,

facilitar o acesso à melhor formação possível dos alunos e à excelência da produção científica. “Tudo isso vai contribuir para a qualidade do programa, mas o cerne da questão são as pessoas. **As pessoas têm que se conhecer**” (MEDEIROS 2019).

No que tange às relações internas e externas, as coordenações de área da CAPES tentam **fazer interface entre os programas**, estabelecendo métodos comparativos e construindo políticas comuns para o campo. Ribeiro Junior (2019) confirma a questão geográfica exposta nesta pesquisa: “Pela dimensão continental do Brasil, há problemas, ainda, com o surgimento de cursos em áreas extensas, como as regiões Norte e Centro-Oeste”. Os programas e as discussões não podem se concentrar exclusivamente nos mesmos lugares, onde haveria “mercado educacional”, devendo se capilarizar. Há alguns programas muito bem-sucedidos na região amazônica, por exemplo, e em mesorregiões com diferentes características geográficas e de recursos.

Para Triska (2019), dois aspectos têm que ser considerados na CAPES. O mais relevante é a história do coordenador no seu próprio programa de pós-graduação. O segundo critério é **disponibilidade, tempo**. É importante que um coordenador de área tenha vivido a experiência de coordenador de programa, que tenha uma sólida **experiência** em orientação de doutorado, que tenha alguma habilidade em **identificar e conectar pessoas**, além de muita **paciência**.

5.3.1.6 O coordenador e a produção científica

O exercício da função de coordenador estimula ou atrapalha a produção científica do docente?

Na segunda metade da pauta, o objetivo foi associar os agentes do campo à produção científica. Todos os entrevistados afirmaram que a função de coordenação atrapalha o desenvolvimento da produção, por conta do tempo que a atividade demanda. Entretanto, há um ponto positivo mencionado em unanimidade, que é a reflexão sobre a pesquisa científica e a produção acadêmica, a partir de uma visão mais sistêmica do programa, da CAPES e do *stricto sensu*.

A coordenação é, muitas vezes, vista como um ônus que **impede a dedicação à sua própria pesquisa**. As pessoas vão se revezando para ocupar esses lugares sem, necessariamente, ter uma indagação a esse respeito do perfil. O ideal seria, sobretudo na nossa

área, que a pessoa tivesse uma visão mais sistêmica a respeito do campo, encarando o Design como um campo de saber, apesar das **especificidades** dos seus interesses (SOUZA LEITE, 2019).

Medeiros (2019), a partir de sua experiência como coordenadora do PPDESDI, verificou que a função atrapalha, interferindo na produção científica, pois ocupa tempo. Por outro lado, é um aprendizado que não é inútil. O coordenador aprende muito e pode levar esses aprendizados para a sua **produção científica**.

Já Monat (2019) teve uma experiência diferente. Em sua opinião, estar à frente do programa estimulou muito sua produção acadêmica, porque gerou uma reflexão sobre o assunto. Sobre o quantitativismo e o sistema que se retroalimenta, que gera artigos que outros vão ler e vão gerar outras pesquisas, ele se pergunta “para onde isso tudo vai?”. Os programas de mestrado e doutorado viraram cursos de formação de professores. Os professores precisam ter doutorado, e os programas vão formando.

Para Souza Leite (2019), coordenação e produção científica não são opostas – elas são um amálgama. Senão, questiona-se a própria estrutura da investigação acadêmica e científica. Não podemos dissociar essa função de uma reflexão acadêmica, que pode vir a resultar num artigo. Medeiros (2019) acredita que uma nova frente de pesquisa pode se abrir, sobre gestão acadêmica. “É uma oportunidade de entender melhor como esse mundo se apresenta.”

Segundo Ribeiro Junior (2019), exercer a função de coordenador causa efeitos conexos e difusos. Deve haver apoio da universidade, pois são muitas as atividades e exigências, principalmente para um professor que é de dedicação exclusiva (DE). A coordenação é importante, mas, de fato, suprime bastante tempo da atividade de pesquisa. Por outro lado, participar da discussão dos programas da área acrescenta muito à visão de pesquisador.

Triska (2019) contou que teve muito apoio de sua universidade durante sua gestão como coordenador de área da CAPES. A função obriga a deslocamentos continuados, e, claro, isso reduz a produção intelectual. Em contrapartida, a participação em bancas, congressos e atividades de representação cresce muito. Em sua opinião, é o ônus que cada agente do sistema *stricto sensu* deve estar disposto a assumir como uma parcela de contribuição.

5.3.1.7 Docentes, discentes e a produção científica

Como professor, você estimula seus alunos a publicarem trabalhos em anais, artigos em periódicos, livros e capítulos de livros? De que forma se dá esse incentivo à produção científica? Qual o papel do programa nessa atividade?

O objetivo dessa pergunta é inserir os demais agentes do campo, discentes e docentes, na discussão sobre a produção científica desta pesquisa. Todos os entrevistados estimulam a produção científica dos alunos e professores do programa, utilizando diferentes estratégias, que são mostradas a seguir.

Triska (2019) tem fama de ser muito exigente. Sempre pergunta para seus alunos e orientandos: “Por que você está aqui? Você tem outro lugar para ir? Você está aqui por quê? Você quer ficar aqui?”. Em sua opinião, na medida em que o aluno consegue publicar, ele adquire fluência e domínio sobre o seu próprio projeto. Todas as publicações em conjunto com os seus orientandos estão vinculadas aos projetos de dissertação ou de tese.

A estratégia de Medeiros (2019) é incentivar que todos os seus alunos publiquem no SPGD. No início da disciplina, ela mostra a produção dos colegas. A tentativa é de estimular por meio da desmistificação: “mostrar que não é uma coisa de outro mundo, que não precisa ser uma pessoa iluminada, que não precisa ler toda a biblioteca para ter uma ideia e só então ousar escrever alguma coisa.” No caso dos docentes, Medeiros explicitava as exigências da CAPES e pedia que eles não se inibissem e procurassem a parceria com os alunos.

Souza Leite (2019) fez, com o apoio de um professor australiano e de professores do PPDESDI, uma relação de revistas nacionais e internacionais importantes no mundo acadêmico do Design. Para ele, a qualidade da produção internacional em Design encontra-se em um nível muito superior à brasileira.

Ribeiro Junior (2018) está sempre dedicado a seu projeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, aos projetos de seus orientandos, especialmente do doutorado, todos afinados na mesma linha de pesquisa. Utiliza estratégias de escolha conjunta de uma bibliografia consistente e um trabalho de discussão intenso, inclusive focado em produções científicas, para que sejam divulgadas. Eles participam de congressos e simpósios, e, com o esforço de produção conjunta, criam um universo de debate que faz com que a produção avance.

Monat (2018) prefere não estimular a produção quantitativa e cita o exemplo do autoplágio. Por exemplo, na Alemanha, se o pesquisador escreve um artigo e, depois, esse mesmo artigo faz parte de sua tese, ela já não é considerada original.

5.3.1.8 A coautoria: expressão das relações científicas internas e externas entre programas

Qual a sua opinião sobre a coautoria? Você acha importante que os discentes produzam em conjunto com seus pares? E com seus orientadores?

Após ter incluído os agentes do campo nesta discussão com as perguntas 6 e 7, partiu-se para a introdução do conceito da “coautoria”, fundamental para que sejam estabelecidas relações científicas internas e externas no campo da pós-graduação. A maioria dos entrevistados mostrou-se favorável a esta prática, principalmente no que diz respeito à relação do orientando com seu orientador, mas com visões diferentes da forma como a coautoria é realizada.

Medeiros (2019), defende a coautoria entre colegas ou entre orientador e orientando – em um trabalho que surge em sala de aula de uma disciplina. Para a coordenadora, a coautoria significa interferências de ideias, visão de outros pesquisadores, percepções de um problema, ou mesmo o resultado de uma conversa, que gerou um *insight*.

Por exemplo, as entrevistas realizadas para esta tese, enriqueceram fortemente a pesquisa e cada um dos colaboradores merece a coautoria, se concordarem, é claro. Foram visões de especialistas renomados acerca tema e trouxeram à tona reflexões fundamentais para a autora, além de proporcionarem relações científicas internas e externas. Realmente, foram momentos engrandecedores, que se eternizaram ao longo das transcrições, edições e análises das respostas.

Voltando a Medeiros (2019), “é impossível dizer que aquela ideia é só sua, que não recebeu influência de uma conversa que teve com alguém. A coautoria não é só escrever a quatro mãos – ou seja, alguém pegar o texto e interferir em parágrafos ou com revisões”. Existem vários recursos literários para indicar que houve participação de outras pessoas na construção de uma determinada ideia, o autor pode citar nos agradecimentos, no corpo texto ou em notas de rodapé. Mas a coautoria oficial, isto é assinar um artigo em conjunto, deve ser estimulada, principalmente entre orientador e orientando. Para rls, “é uma questão de respeito, que vai além da pesquisa”.

Segundo Monat (2018), o paternalismo da cultura brasileira reflete em seu sistema educacional. Na Europa, a relação entre orientador e orientando é bem diferente do Brasil, onde a relação é de “mestre-pupilo”. Monat, com toda a sua experiência na Inglaterra e

Alemanha, defende o modelo nacional e diz que gosta de “formar seus *Padawans*.” Sobre a coautoria, ele tem uma regra: os alunos sempre são o primeiro autor e ele é o último autor dos artigos produzidos em conjunto. “Na CAPES é bem-visto, porque o orientador trabalha para o orientando”.

Já Souza Leite (2019), não se sente nem um pouco à vontade de colocar seu nome em textos que, basicamente, leu ou fez apenas um comentário. Assina os textos em que efetivamente pesquisou e “operou”. Ele acha a “carona científica” absolutamente indecente, que que é praticado de maneira normal no campo. Sobre os discentes publicares junto com seus pares, o coordenador do PPDESDI acha muito positivo e inclusive estimula essa prática, incentivando que seus os alunos conversem mais sobre os projetos e pontos em comum.

Ribeiro Junior (2018), acredita que a coautoria gera uma polêmica muito forte na área de Arquitetura, Urbanismo e Design, sobretudo no doutorado. Diversos professores de programas defendem que o orientador não pode publicar com o orientando, porque o aluno não tem capital científico suficiente. O coordenador discorda e publica junto com os seus orientandos, se participou do processo. Com relação à CAPES, antigamente houve posições diferentes em algumas coordenações de área. Hoje, todas as áreas trabalham com a ideia da coautoria. Isso é um estímulo à consolidação da produção científica,

Triska (2019) também adota a prática da coautoria. Em sua opinião, o papel do orientador é introduzir o aluno na academia, assim como publicar as pesquisas que orienta, como coautor. Não é uma obrigação do docente publicar sempre em conjunto – todos tem direito a produzir artigos individuais – mas a produção do discente que está em orientação necessariamente tem a influência do seu orientador. Nesse contexto, enquanto formando, o aluno deve publicar sempre em parceria com o seu educador.

5.3.1.9 Autonomia x interdependência e cooperação entre as subáreas

No Brasil, a área de avaliação em Design é integrada a Arquitetura e Urbanismo. Você é a favor da separação e independência entre as áreas?

Esta pergunta aborda a autonomia das subáreas, bem como a relação de interdependência e cooperação entre elas. Trata da discussão sobre as **especificidades** do

Design, comparado à Arquitetura e Urbanismo, além dos diferentes tipos de **produção científica**. As opiniões acerca da separação não são unânimes.

Medeiros (2019) é contra a separação das áreas, mas a favor da ficha de avaliação independente, pois as produções científicas são diferentes. Essa solução pode proporcionar às áreas uma visão, pelo menos num primeiro momento, do perfil da produtividade de cada subárea– vamos chamar assim – e, mais adiante, se ficar evidente que são caminhos difusos, separar. Atualmente, o Design tem muito mais a ganhar junto da Arquitetura e Urbanismos do que separado.

Souza Leite (2019) tem uma opinião contraditória: ao mesmo tempo que acha muito ruim separar, acredita que a separação é absolutamente necessária. Arquitetura, Urbanismo e Design deveriam comungar de um corpo comum de conhecimento, em relação ao “projetar”. Nesse sentido, é negativo separar, pois não se caminha na direção de estabelecer o *common ground* entre essas atividades. Contudo, é necessário separar por causa da dimensão avassaladora do campo da Arquitetura e Urbanismo em relação ao campo do Design.

Monat (2018) acredita que separar seria positivo, apenas porque o número de programas aumentou muito e nas reuniões da CAPES há muitos avaliadores. Se tiverem só os de Design, será mais produtivo.

Ambos os coordenadores de área da CAPES são absolutamente a favor do desmembramento. Pode colaborar para que as áreas se desenvolvam e o Design vai ganhar força. As áreas priorizam tipos de produção científica diferentes. Enquanto à Arquitetura e Urbanismo publica principalmente livros e capítulos de livros, o Design incentiva mais a publicação de artigos em periódicos, apesar de ter a maior parte da sua produção voltada para trabalhos em anais, como podemos observar no item 5.2.2.4.2 desta tese.

5.3.1.10 Internacionalização x Nacionalização: Nucleação e Solidariedade

Com relação à internacionalização, quais são as ideias para os programas pós-graduação stricto sensu em Design terem alcance internacional?

Os entrevistados debatem o movimento de internacionalização, promovido pela CAPES, citando algumas diretrizes e tecendo opiniões pessoais sobre o tema. A necessidade de nacionalização antes de internacionalizar surge em dois discursos importantes. Utilizando

esse mote, dois conceitos valorizados na Avaliação são introduzidos: a nucleação e a solidariedade.

Sobre a internacionalização, que é uma das três **condições** impostas pela CAPES para os programas atingirem notas **6 ou 7**, apresenta-se a seguir diferentes visões dos especialistas. De acordo com o Relatório de Avaliação Quadrienal 2017 da área de Arquitetura, Urbanismo e Design:

As notas 6 e 7 são reservadas para os programas classificados como nota 5 na primeira etapa da avaliação trienal e que atendam necessária e obrigatoriamente às seguintes condições: i) apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área; ii) tenham um nível de desempenho diferenciado em relação aos demais programas da área; iii) alto grau de inserção social e impactos nacionais (CAPES, 2017, p.28).

Portanto, os programas devem demonstrar seu alto grau de **internacionalização**, por meio dos **indicadores** abaixo elencados abaixo. Devem apresentar também um nível de qualificação, de **produção científica** e de desempenho similares aos dos **centros internacionais de excelência**:

- Produção intelectual de âmbito internacional (conforme modalidades classificadas na ficha de avaliação) com distribuição homogênea em periódicos nos estratos A1 e A2;
- Participação de docentes em eventos científicos de caráter internacional;
- Participação de docentes em programas de IES estrangeiras, seja como visitantes ou estágio pós-doutoral;
- Participação de professores visitantes estrangeiros recebidos pelo programa no triênio;
- Intercâmbio de alunos do programa com IES estrangeiras com apoio das agências de fomento nacionais ou internacionais;
- Inserção de alunos de origem estrangeira no Programa;
- Intercâmbios e parcerias Institucionais com IES estrangeiras com ações em ensino ou pesquisa;
- Participação em projetos de pesquisa envolvendo convênios, redes de pesquisa ou programas de pós-graduação no âmbito internacional;
- Participação em comitês editoriais de periódicos de circulação internacional;
- Participação em associações científicas internacionais;

- Aporte de recursos internacionais.

Para Monat (2019), não podemos ter medo de ousar e temos que ser originais. Sempre promove a internacionalização nas disciplinas que leciona. É preciso escrever em inglês e publicar em revistas estrangeiras. Souza Leite (2019) e Ribeiro Junior (2018), acreditam que um dos caminhos da internacionalização da pós-graduação brasileira é a América Latina. É um universo com o qual dialogamos muito pouco. Para ambos, o perfil da internacionalização tem que mudar. Atualmente, é do Brasil para a Europa e para os Estados Unidos, países tradicionais.

Por outro lado, Medeiros (2019) acha que a ideia da internacionalização é ambígua. Os programas brasileiros mal se conhecem e interagem muito pouco. Não que a internacionalização não seja necessária, importante, valiosa. Mas a área da pós-graduação em Design tem muitos problemas de **nacionalização** para resolver antes de internacionalizar-se. Não é uma questão de identidade nacional ou de Design brasileiro. O problema central é outro: os programas de pós-graduação em Design no Brasil não praticam a cooperação, mobilidade e o intercâmbio.

A coordenadora ratifica: “falta **cooperação entre os programas**, são **umbilicais**, focados em suas próprias instituições. Concordo totalmente com o conceito que você propôs, de arquipélago”. Não se faz pesquisa científica a partir do isolamento. É preciso ter uma conexão.

Neste contexto “nacionalista”, a autora desta tese introduz outros dois conceitos valorizados pela CAPES: a **nucleação** e a **solidariedade**. Nucleação no sentido de “formação de recursos humanos para o ensino e pesquisa, fora da sede do Programa”. E solidariedade, com os seguintes indicadores:

- Cooperação sistemática com programas de pós-graduação em consolidação ou com outras IES sem programas de pós-graduação (Minter, Dinter, Casadinho, Procad, Associações Temporárias ou outras modalidades);
- Ações para estruturação de novos cursos (consultoria, assessoria, seminários, participação em grupos de pesquisa, atividades docentes dentre outras);
- Outros indicadores de relevância nacional;
- Participação de docentes em comitês de áreas de agências fomento nacional;

- Participação de docentes em associações científicas nacionais;
- Atuação relevante em segmentos público e/ou privado;
- Participação de docentes em cargos relevantes em organizações governamentais ou não governamentais;
- Obtenção de recursos por meio de editais de fomento à pesquisa e desenvolvimento ou convênios com setores produtivos e da administração pública;
- Qualificação da produção intelectual discente (conforme modalidades classificadas na ficha de avaliação);
- Inserção de alunos de diferentes regiões do país.

De acordo com Triska (2019), nacionalmente, a **cooperação entre programas** é a condição única de sobrevivência da área de Design. É o que vai dar sustentação ao conceito de área. Cooperação se dá pela mobilidade acadêmica, pelo partilhar de disciplinas, projetos comuns, várias outras atividades. Cooperação não tem data, é um princípio, tem que ser vivenciada a cada dia, em todos os programas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises dos resultados da pesquisa documental desta tese, acerca da produção científica gerada pela pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil, pode-se concluir que os programas apresentam expressões de publicações distintas, não sendo possível identificar um padrão bem definido para o conjunto da amostra. Isso posto, estimula-se, portanto, a reflexão sobre a hipótese desta pesquisa: a consolidação da produção científica em Design no Brasil depende das relações internas e externas entre os programas.

Nesse sentido, o problema do umbilicalismo pode ser visualizado ao longo desta pesquisa. Cada programa tem suas próprias regras e estratégias de produção científica, sob a supervisão da CAPES, claro, mas olha para mais para dentro do que para fora, isto é privilegia as relações internas, às externas. Este movimento instrínseco foi citado pelos coordenadores, durante as entrevistas, e triangulado com a fundamentação teórica, pesquisa documental, resultados e análises obtidas neste trabalho.

O objetivo da pesquisa, além de apresentar o estado da arte sobre a produção científica em Design no Brasil, é também convidar os agentes do campo científico do Design, gestores, docentes, discentes, egressos, entre outros atores, a conhecer a produção científica de seus pares. Para que, dessa forma, a distância entre os programas seja encurtada e possamos promover, junto à Capes, uma maior integração, cooperação, nucleação e solidariedade entre eles. De maneira que não se observe mais o desenho de um arquipélago do campo científico do Design e sim, um campo consolidado, com propostas coerentes, estratégias conjuntas, no âmbito nacionais, para que se possa, portanto, internacionalizar o campo com mais eficiência.

Estimula-se também, por meio desta tese, o aprendizado com os programas que se destacam, como a UFRGS, UFSC, UEMG e sobretudo a UNESP/BAU, que é líder na avaliação da Capes e na produção científica ao longo dos anos. Por que não incentivar o intercâmbio entre os programas, por meio de iniciativas como o Minter e Dinter, ou mesmo com reuniões periódicas entre os coordenadores para que se possam definir estratégias conjuntas e coesas de consolidação do campo científico do Design?

A coprodução e coautoria foram pontos positivos levantados durante as entrevistas realizadas para esta tese. Identificar áreas de concentração e linhas de pesquisa comuns entre os agentes do campo é um caminho para estimular a produção conjunta entre discentes e docentes de programas diferentes. Buscar coorientação de docentes em outro programa, também pode ser muito rico para os discentes e orientadores.

O “quantitativismo” observado na avaliação e estimulado por alguns programas, coloca-se como uma reflexão. Se faz necessário, para o campo científico, conhecer os critérios de avaliação da CAPES, principalmente as estratégias qualitativas, como o Qualis, para evitar o produtivismo, a fragmentação da produção científica e o fatiamento das pesquisas no campo do Design. Entretanto, o “qualitativismo” também pode ser um entrave à produção científica, pois alguns pesquisadores tem o preconceito: “se não for Qualis A não adianta publicar”

Outro conceito frequentemente citado foi a da especificidade das áreas e a importância da autonomia do Design, em relação à Arquitetura e Urbanismo. A separação entre as áreas é uma tendência que pode trazer força ao Design, cuja produção científica é diferente, pois privilegia a publicação de trabalhos em anais e artigos em periódicos. Considerar o Design como um campo “menos científicizado”, em relação aos demais, parece uma tradução acrítica que influencia negativamente no processo de consolidação de sua produção científica.

De acordo com Freitas (1999), a adoção e a manutenção de tradições acríticas são fatores contribuintes para o baixo índice de capacitação e qualificação do corpo docente, a estrutura dos cursos bastante deficientes e defasadas tecnologicamente, um corpo discente com baixa qualificação.

Às tradições acríticas do Design, como o “reprodutivismo”, “espontaneísmo”, “pseudo-ativismo” e “consuetudinário” no Design apresentados por Freitas (1999), além da “recenticidade” do campo proposta por Villas-Boas, soma-se: o “acientificismo” do campo do Design, tradição acrítica, que vem sendo reproduzida e disseminada na pós-graduação. Os agentes do campo, principalmente os discentes, precisam conhecer o que é ciência, pesquisa e produção científica.

Se introjetarmos o conceito de que o Design é “menos científicizado” que outras áreas, enfrentaremos dificuldades de consolidar nossa produção científica, cooperar nacionalmente e competir internacionalmente. Essa é a desculpa perfeita para não produzir. Fomentar a velha discussão se Design é Arte ou não é um retrocesso para o campo. Precisamos conhecer e reconhecer as características científicas que temos. A visão e a experiência de “projetar”, os fundamentos sobre metodologia de projeto, podem ajudar o designer a construir sua vida acadêmica e como pesquisador, no sentido de projetar sua produção científica, com base em métodos e técnicas. Não é projetar para o futuro, é realizar, produzir artigos e livros.

A “especificidade” de uma área não deve ser abordada como um ponto negativo, ao contrário, temos que identificar o que o Design tem de bom e proporcionar, a partir disso, sua nacionalização como campo científico, sua presença na produção de outras áreas também.

Quanto mais o Design for citado e adotado como Linha de Pesquisa, maior será a consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no país e no mundo. Sobre as especificidades de cada programa, temos que primeiro conhecer cada uma delas, aprender com as estratégias de sucesso dos melhores rankados, sem competitividade, no sentido de diminuir o umbilicalismo e promover a cooperação, nucleação e solidariedade entre os programas.

Dessa forma, é possível estimular as relações científicas e crescer como campo, aproximando os programas, reduzindo o isolamento entre eles e redesenhado o arquipélago formado ao longo desses 25 anos de pós-graduação *stricto sensu* em Design no Brasil. Os objetivos e o legado deste trabalho são esses apresentados acima.

Como desdobramentos futuros, pretende-se pesquisar os campos científicos do Design ao redor do mundo, os demais modelos de avaliação da pós-graduação, visando buscar referências e casos de sucesso para serem aplicadas no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, dez. 2005.

ALMEIDA, N. N.; BORGES, M. N. A pós-graduação em engenharia no Brasil: uma perspectiva histórica no âmbito das políticas públicas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 323-339, set. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010440362007000300002&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 14 jun. 2017.

ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 13-38.

ANDRÉ, M. A pesquisa sobre Formação de professores no Brasil-1990-1998. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Ensinar e Aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-99.

AZEVEDO, L. S. de; FERREIRA, A. C. M.; ZANINOTTI, D. C.; Análise bibliométrica sobre os termos “ecodesign”, “sustentabilidade” e “tecnologia limpa” na Base de Dados Scopus, p. 2034-2046 . In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 12., 2016, Belo Horizonte. **Anais....**São Paulo: Blucher, 2016, p.2034-2046.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BARATA, R.de C. B. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **RBPG Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, CAPES, v.13, n.30, p.13-40, jan/abr 2016.

BARBOSA NETO, J. E.; CUNHA, J.V.A. Análise da colaboração científica em Ciências Contábeis por meio da cooperação em bancas de doutorado. **R. Cont.**, Ufba, Salvador-Ba, v. 9, n. 3, p. 135 - 153, set-dez 2015.

BARRETO, F. ; DOMINGUES, I. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p.17-53, set. 2012.

BAYAZIT, N. *Investigating Design: a review of forty years of design research*. **Design Issues**, v. 20, n. 1, p.16-29, Winter 2004.

BOMENY, H. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001. 128 p.

BOMFIM, G. A. Fundamentos de uma Teoria Transdisciplinar do Design: Morfologia dos objetos de uso e sistemas de comunicação. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p.27-41, dez. 1997.

BONI, C. R.; SILVA, K.; SILVA, J. C. P. da. A (in)definição do *design*: os limites do *design* e a relação com a arte e a indústria. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 11., Gramado - RS, 2014, **Anais....** São Paulo: Blucher, 2014, v. 1, p. 351-361.

BONSIEPE, G. **Design, cultura e sociedade**. São Paulo: Blucher, 2011.

BOURDIEU, P. _____. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Edições Sociedade Unipessoal, 2003. p. 119-126.

_____. Campo Científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983a. p.122-155. Texto de Pierre Bourdieu de 1976.

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983b. p.46-81. Texto de Pierre Bourdieu de 1980.

_____. Introdução a uma sociologia reflexiva. In: BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Portugal/Brasil: Difel/Bertrand, 1989, p. 17-58.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: UNESP, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicada no Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diário Nacional da União, Brasília, DF, 12 jul. 2007. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Lei11502_PresidenciaRepublica.pdf>. Acesso: 12/01/2019

_____. **Lei nº 13.005 - PNE 2014-2024**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Ensino Superior- C.E.Su. **Parecer 977/1965** aprovado em 03/12/1965. Define os diferentes tipos de pós-graduação e informa sobre o contexto histórico de seu desenvolvimento no Brasil e em outros países, além de outras considerações. Brasília: MEC/CESU, 1965. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf> Acesso em: 11 nov. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **I Plano Nacional de Pós-Graduação**: PNPG 1975-1979. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1975.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **II Plano Nacional de Pós-Graduação**: PNPG 1982-1985. Brasília: MEC/SESU/CAPES, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação**: PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010. v.1.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Portaria N° 389**, de 23 de março de 2007. Publicado no Diário Oficial em 24/03/2017. Brasília: CAPES, 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24032017-PORTARIA-No-389-DE-23-DE-MARCO-DE-2017.pdf>> Acesso em: 13 de fev. 2017.

BRITTO, T.F. Passo a passo no legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T.F. (Orgs.) **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados – Edições Câmara; Senado Federal – Edições Técnicas, 2015, 293p. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/507684>>. Acesso em: 05 de abr. 2017.

BROWN, T. **Design Thinking**: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

BUNGE, M. **Epistemologia**. São Paulo: T. A. Queiróz/EDUSP, 1980.

BÜRDEK, B. E. **História, teoria e prática do design de produtos**. São Paulo: Blücher, 2006.

CALMANOVICI, C. E. A inovação, a competitividade e a projeção mundial das empresas brasileiras. **Revista USP**, São Paulo, n. 89, p. 190-203, março/maio 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 2013** (Arquitetura e Urbanismo e Design). Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/ARQUI_27ago_validado_final.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **História e missão**. Publicado em 17 de junho de 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Brasília: CAPES, 2008. Acesso em: 19 jan. 2017

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Mestrado e Doutorado: O que são?** Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Modalidades de bolsas**. Publicado em 27 de dezembro de 2016. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/modalidades-de-bolsas/modalidades>>. Acesso em: 20 fev 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Produção científica brasileira cresce com a pós-graduação**. Publicado em 13 de março de 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/1423-blank-38508103>>. Acesso em: 20 fev 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Avaliação Quadrienal 2017** (Arquitetura, Urbanismo e Design). Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-Arquitetura-quadrienal.pdf>>. Brasília: CAPES, 2017. Acesso em: 20 fev 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Sobre a Avaliação**. Publicado em 01 de abril de 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre a CAPES**. 2017. Disponível em: <<https://capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/sobre-a-capes/7473-sobre-a-capes>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Turmas Minter e/ou Dinter e Fora de Sede**. Publicado em 01 de abril de 2014. Brasília: CAPES, 2014. Disponível em: <<https://capes.gov.br/avaliacao/projeto-minter-e-ou-dinter>>. Acesso em: 19 jan. 2017.

CHAPANIS, A. **Research techniques in human engineering**. Baltimore: Johns Hopkins, 1962.

CESAR, S. B. **A gestão do conhecimento na indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão: estudo em universidade brasileira**. 2014. 131f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Informação e Gestão do Conhecimento). Universidade FUMEC. Belo Horizonte, 2014.

COELHO, L. A. Design em quatro lustros. **Estudos em Design. Revista (online)**, Rio de Janeiro: v. 22, n.3, p.37-48, 2014.

_____. Vinte anos da pós-graduação em *Design* no Brasil: novos rumos. In: SOBRAL, J. E. C.; EVERLING, M. T.; SANTOS, A. S.; CAVALCANTI, A. L. M. de S.; MORGENSTERN, E. C.; AGUIAR, V. R. L.; PRUNER, F. P. (Orgs.). **1º simpósio de pesquisa técnico-científica do Mestrado Profissional em Design da Univille: relatos**. 1ed. São Paulo: Blucher, 2016, v. 1, p. 11-32.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2001. Seção 1, p.12.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq (Brasil). **Capacitação**. Brasília: 1997. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/forms/operativo.html>>

_____. **Competências conteúdo**. Brasília: MCT/CNPq. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/competencias>>. Acesso em: 25 ago.2014.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação stricto sensu. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

COUTO, R.M. de S. **Movimento interdisciplinar de designers brasileiros em busca de educação avançada**. 1997. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

CROSS, N. **Post-Industrial Design Education**. Palestra de abertura. In: EDUCATION FORUM, INTERNATIONAL COUNCIL OF SOCIETIES OF INDUSTRIAL DESIGN (ICSID). Seoul, 2001.

CUNHA, M. V. **John Dewey: uma filosofia para educadores na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CURY, C. R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p.790-811, set./dez. 2011.

DANTAS, F. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: ideias para (avali)ação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação - RBPG.**, v.1, n.2, p.160-172, nov. 2004.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 4a.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DROSTE, M. **Bauhaus, 1919-1933**. Koln: Benedikt Taschen, 2006.

FÁVERO, M.L.A.; BRITTO, J. M. **Introdução**. In: TEIXEIRA, A. Educação e Universidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 167.

FONSECA, P. C. D. O mito do populismo econômico de Vargas. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.31, n.1, p.56-76, mar. 2011.

FONTOURA, A. **Diretrizes e bases da educação nacional: introdução, crítica, comentários, interpretação**. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1968.

FORTY, A. **Objects of desire: design and society since 1750**. London: Thames and Hudson, 1995.

FRANÇA, S. F. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Revista Múltipla (UPIS)**, Brasília, DF, v. 20 (26), p. 117-136, 2009.

FREIDSON, E. Les professions artistiques comme défi à l'analyse sociologique. **Revue Française de Sociologie**, Paris, 27, 3, p.431-443, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

FREITAS, S. F. de. **A influência de Tradições Acríticas no Processo de Estruturação do Ensino/Pesquisa de Design**. 1999. 429f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - COPPE/UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

_____; WERNER, P. B. Design e inovação social. **Mix Sustentável**, Florianópolis, v. 1, n.01, p. 50-56, 2015.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e preposições**. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no país. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.113, p. 65-81, 2001.

_____. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 03-17, 1983.

_____. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-116, dez. 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. V. A.; BRITTO, T.F. (Orgs). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara; Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

GRUPO KRISIS. Manifesto contra o trabalho. **Cadernos do Labor**, nº 2, Laboratório de Geografia Urbana/ Departamento de Geografia/ Universidade de S. Paulo, 2000.

ICSID - International Council of Societies of Industrial Design. Industrial Design. Disponível em: <http://www.icsid.org/about/about/articles31.htm>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

JAPIASSU, H. F. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3. ed. revista e ampliada. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro. 2001.

KELLEY, T. **As dez faces da inovação**. São Paulo: Campus, 2009

_____. **A arte da inovação**. 2. ed. São Paulo: Futura, 2002.

KISTMANN, V. B. Interdisciplinaridade: questões quanto à pesquisa e à inovação em design. **Estudos em Design. Revista (online)**, Rio de Janeiro: v.22, n.3, p.81-99, 2014.

KUNSCH, M. M. K. Tendências da produção científica em relações públicas e comunicação organizacional no Brasil. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, a. 24, n. 39, p. 93-125, 1º sem. 2003.

_____. **Universidade e comunicação na edificação da sociedade**. São Paulo: Loyola, 1992.

LANDIM, P. C. **Design, empresa, sociedade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

LEHER, R. Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. Entrevista concedida. **Brasil de Fato**. 01 julho 2015. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/32359/>> Acesso em: 08 nov. 2018.

LIBÂNIO, C. de S. Aspectos da gestão de design abordados em dissertações e teses no brasil: uma revisão sistemática. **Revista Produção Online**, Florianópolis, SC, v.11, n. 2, p. 565-594, abr./jun. 2011.

LÜDKE, M. Influências cruzadas na constituição e na expansão do sistema de pós-graduação stricto sensu em educação no Brasil. (Depoimentos). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.30, p. 117-181, set-dez. 2005.

_____. *Une sociologue brésilienne au croisement de diverses cultures de recherche*. **Perspectives Documentaires en Education**, Saint-Fons, v. 59, p. 19-28, 2003.

MALDONADO, T. *Ulm*: as novas perspectivas industriais e a formação do *designer*. **Exposição Universal**, 18 set. 1958, Bruxelas. 16 p. Mimeografado.

_____. *El Diseño Industrial reconsiderado*: definición, historia, bibliografía. Barcelona : Gustavo Gili, 1977.

MEDEIROS, L.M.S.; GOMES, L.V.N. (Orgs). Ideias, Ideais e Ideações para design/desenho industrial. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2010.

MELLO, C. M. **Respostas estratégicas de programas de pós-graduação (stricto sensu) em administração à Capes: proposições institucionais a partir da análise de redes de co-autorias**. 2008. 140f. Universidade Estadual de Maringá em consórcio com a Universidade Estadual de Londrina, Maringá, 2008.

MELO, K. V. **Origem e institucionalização da pós-graduação stricto sensu profissional: estudo de casos**. 2002. 242f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

MESTRADO PRODISSIONAL. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba , v. 1, n. 2, p. 145-152, ago.1997. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65551997000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jun.2018.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa** (*on-line*). Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MONAT, A.; CAMPOS, J. L. de; LIMA, R. C. Metaconhecimento: Um esboço para o *design* e seu conhecimento próprio. **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**, 2008. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/monat-campos-lima-metaconhecimento.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2019

MORAES, A. de. Pesquisa em *Design*: tecnologia e métodos científicos. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN - P&D Design 94. 1994. São Paulo, **Anais....** Rio de Janeiro: Estudos em *Design*, 1994, Ano II, V. II. p. IV-3-IV13.

_____. Algumas estratégias para a implantação da pesquisa em Design considerando sua importância para a consolidação do ensino de Design. **Estudos em Design**, Rio de Janeiro: Associação Estudos em Design do Brasil, número especial, 1997, pp. 51-74.

MORAES, M. C. M. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 14, n. 1, 2001, p. 7-25.

MORITZ, G.O. et al. **A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos**. XI COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL. II CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU. Florianópolis, 7 a 9 de setembro de 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf?sequence=1>> Acesso em: 07 jun. 2017.

MOZOTA, B. B. de. **Design Management: Using Design to Build Value and Corporation Innovation**. New York: Allworth Press, 2003.

NEVES, E. P. et al. Panorama da pesquisa em *Design* no Brasil: a contribuição dos Programas de Pós-Graduação em *Design* nas pesquisas científicas e no desenvolvimento da área. **Arcos Design**, Rio de Janeiro: PPD ESDI – UERJ, v.8 n.1, p. 78-95, jun. 2014. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/arcosdesign>>. Acesso em: 05 jun. 2016.

NIEMEYER, L. **Desenvolvimento e Modernismo: implicações para o ensino de Design na ESDI. 1995**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1995.

_____. **Design no Brasil: origens e instalação**. 2. ed. Rio de Janeiro: 2AB, 1998.

OLIVEIRA, F. B. **Pós-graduação: educação e mercado de trabalho**. São Paulo: Papyrus, 1995.

PAPANÉK, V. **Design for the real world: human ecology and social change**. New York: Pantheon, 1971.

PEREIRA, E. A.; MARTINS, J. R.; ALVES, V. dos S.; DELGADO, E. I. A contribuição de John Dewey para a Educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP: UFSCar, v.3, n. 1, p. 154-161, maio 2009. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

PHILLIPS, E. M.; PUGH, D. S. **How to get a PhD**. 4th ed., Berkshire: Open Univesity Press, 2005.

RIBEIRO, D. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.

RIBEIRO, R.J. **Mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado**. Brasília: CAPES, 30/08/2007. Brasília: CAPES, 2007a. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017.

_____. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/publicacoes/rpbg>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

_____. **A pós-graduação e os gênios**. Artigo publicado pela Capes em 27 de setembro de 2007. Brasília: CAPES, 2007b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/altos_estudos/Artigo_27_09_07.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2017

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo, 2000. 182 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 200.

RISTOFF, D.; GIOLO, J. O. Sinaes como sistema. **R.B.P.G**, Brasília, v. 3, n. 6, p. 193-213, dez. 2006.

ROCHA, I. N. O Plano Nacional da Educação e a Formação de professores. In: GOMES, A. V. A.; BRITTO, T.F. (Orgs) **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara; Senado Federal, Edições Técnicas, 2015

SAMPAIO, R.F; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, jan./fev. 2007.

SANTOS, B. de S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, M. **A vontade e a abrangência**. Artigo publicado na Folha de São Paulo, em 20 de junho de 1999.

SANTOS, C. M. Tradições e Contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação e**

Sociedade, Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

SANTOS, L. L. de C. P. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 633-645, Jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000200016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 jul. 2018.

SANTOS, A. L. F.; AZEVEDO, J. M. L. A Pós-Graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 42, set./dez. 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHNEIDER, B. **Design – Uma Introdução**: o design no contexto social, cultural e econômico. São Paulo: Blücher, 2010.

SILVA, R. H. R. A. **Educação especial no âmbito da pós-graduação em educação no Brasil**. UFG e UNICAMP – 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT15-6140--Int.pdf>>. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Acesso em: 05 ago. 2018.

SILVA, M. R. da. **Análise bibliométrica da produção científica docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da UFSCar**: 1998-2003. 2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). UFSCar, São Carlos, 2004.

SILVA, S. M. V. da; FERRO, M. do A. B. Os PNPGs e suas contribuições para a Pós-Graduação stricto sensu em Educação. VI CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2011, Vitória-ES, **Anais...**, Vitória: SBHE, Universidade Federal do Espírito Santo, 2011.

SOUTO, S. T.; IIDA, I. Pesquisa e pós-graduação em Design no Centro-Oeste do Brasil. **Estudos em Design**- Revista (online), Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p.100-114, 2014.

SOUZA, P. N. P.; SILVA, E. B. de. **A Nova LDB: como entender e aplicar**. São Paulo: Pioneira, 1997.

TEIXEIRA, A. Notas para a história da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.37, n.85, jan./mar. 1962. p.181-188. Disponível em: <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/notas2.html>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

_____. Prefácio. In: LEITE LOPES, J. **Ciência e desenvolvimento**: ensaios. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987. 246p. [Biblioteca Tempo Universitário, 81]. Disponível em: <=<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/prefacio.html>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

TRISKA, R.; VELA, J.C. DOLZAN, J. E. A pós-graduação stricto sensu do Design no Brasil: uma leitura. **Estudos em Design** - Revista (online), Rio de Janeiro, v. 22, n.3, p. 70-80, 2014.

VAN DER LINDEN, J. C. S. Uma taxonomia para a pesquisa em design. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 9., 2010, São Paulo, **Anais do P&D 2010**, 2010.

VANDENBERGHE, Frédéric. “The real is relational”: an epistemological analysis of Pierre Bourdieu’s generative structuralism. **Sociological Theory**, v. 17, n. 1, p. 32-67, mar. 1999.

VEER, R.V.D.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

VERÁSTEGUI, M.L.A. Dewey e a proposta democrática na educação. **Revista Redescrições** – Revista online do GT de Pragmatismo e Filosofia Americana da Anpof, Ano 3, n. 4, 2012.

VIANNA, M. et al. **Design Thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro; MJV Press, 2012.

VIGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VILLAS-BOAS, A. **Utopia e disciplina**. Rio de Janeiro: 2AB, 1998.

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica**. 2015. 184 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

_____; KOBASHI, N. Y. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. In: XVI ENANCIB, 2015, Joao Pessoa. **Anais...**, João Pessoa: Editora da UFPb, 2015. v. 1.

_____; KOBASHI, N. Y.; FUJINO, A. Tensões entre governança, avaliação e gestão de políticas de pós-graduação. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS DA INFORMAÇÃO, 4., 2015, Niterói, RJ. **Anais...** Niterói, RJ: UFF, 2015.

WEISZ, J.; ROCO, M. C. **Redes de pesquisa e educação em engenharia nas américas**. Rio de Janeiro: FINEP, 1996.

WITTER, G. P. **Produção científica**. Campinas, SP: Editora Átomo, 1997.

WOOD JR. T. **Origens do produtivismo e o caminho do impacto social do conhecimento**. In: SEMINÁRIO 50 ANOS UNICAMP, Campinas, 2015.

_____. **Produtivismo e alienação**. Carta Capital. 24 de maio de 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/revista/901/produtivismo-e-alienacao> Acesso em: 23 de jun. 2017.

ZANCHET, B. et al. A pós-graduação como lugar de formação e de desenvolvimento profissional de professores universitários. **Revista e-Curriculum, PUCSP – SP**, v. 3, n. 2, jun. 2008. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acesso em: 07 jan. 2019.

SITES

<https://www.cartacapital.com.br/revista/901/produtivismo-e-alienacao> acesso em 30 julho de 2017.

<https://www.cienciasemfronteiras.gov.br>

<https://www.faperj.br/>

<http://lattes.cnpq.br/>

<https://sucupira.capes.gov.br/>

<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>

<https://www.periodicos.capes.gov.br/>

<http://jornal.usp.br/universidade/comunidade-usp/usp-quer-preparar-pos-graduandos-para-a-docencia/> acesso em 01 de julho de 2017.