

O modelo Capes de avaliação: antecedentes e consequências éticas

Douglas Leonardo Gomes Filho¹

Maria Clara Dias²

Resumo

A avaliação constitui um processo importante para os programas de pós-graduação em nosso país, já que é através dela que elevamos a qualidade de nossa produção científica. O objetivo deste artigo é apresentar os critérios do modelo Capes de avaliação, os fatores históricos, bem como as consequências éticas para a comunicação científica, através de uma revisão crítica da literatura. O roteiro de avaliação dos programas inclui proposta do programa, corpo docente e discente, teses e dissertações, inserção social e produção intelectual. Esta é avaliada com base em medidas quantitativas dos periódicos científicos através de indicadores como o fator de impacto e índice *h*. O modelo Capes de avaliação ancorado no produtivismo de pressão por publicação tem sofrido inúmeras críticas por induzir a precarização do professor e diversas consequências para a integridade científica como plágio e manipulação de dados.

Palavras-chave: Avaliação educacional, publicações, integridade científica.

Abstract

Evaluation is an important process for graduate programs in our country, since it is through it that we raise the quality of our scientific production. The aim of this paper is to present the criteria of Capes evaluation model, the historical factors, as well as the ethical consequences for the scientific communication, through a criticism review of the literature. The evaluation of programs script includes program proposal, professors and students, theses and dissertations, social inclusion and intellectual production. This is evaluated based on quantitative measures of scientific journals through indicators such as impact factor and *h*-

¹ PPGBIOS/UFRJ

² UFRJ/IFCS

index. The Capes evaluation model anchored in productivity of pressure for publication has undergone numerous criticisms by inducing the precariousness of the teacher and several consequences for scientific integrity as plagiarism and data manipulation.

Key words: Educational evaluation, publications, scientific integrity.

Introdução

Indicadores bibliométricos vem sinalizando grandes mudanças no panorama da pesquisa científica nos últimos anos no Brasil. E apesar do elevado crescimento de nossa produção acadêmica na quantidade de artigos científicos, principalmente na área da saúde, não se verificam as melhorias esperadas nos quadros sanitários, mantendo-se precária a situação de saúde no cenário nacional¹.

A análise do fenômeno da ampliação da pesquisa científica e suas consequências deveriam passar pela compreensão dos mecanismos e do modelo de avaliação utilizados em nosso país pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nivel Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação responsável pela pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado)².

Mais do que apresentar os critérios CAPES de avaliação da quantidade da produção científica, baseados em indicadores bibliométricos quantitativos, muito criticados pela comunidade acadêmica³, gostaríamos de investigar historicamente os fatores que, em certa medida, validaram e concorreram para a escolha de tal modelo que vem causando grande mal-estar na academia⁴.

A política acadêmico-científica vigente baseia-se no modelo da eficiência, objetivamente mensurável por meio de índices de produtividade. A chamada pressão por publicação relativa à lógica denominada de publicar ou perecer consiste numa ordem acadêmica e científica mundial também adotada em nosso país. Assim, ela pode estar gerando práticas antiéticas tanto na produção como na publicação acadêmico-científica em cooperação com outros fatores⁵.

Portanto, os objetivos deste artigo consistem em apresentar os critérios do modelo CAPES de avaliação dos programas de pós-graduação, bem como investigar os fatores históricos de sua escolha e utilização, além das

consequências deste modelo para uma comunicação científica ética, através de revisão de literatura.

Antecedentes

A primeira publicação científica de que se tem notícia foi a *Philosophical Transactions*, até hoje existente, criada pela *Royal Society of London* em 1665. Mas somente por volta de 1833, os cientistas começam a se organizar em sociedades e a criar maneiras próprias de operar, de se relacionar e de controlar o trabalho científico através da revisão por pares⁶. Na época, os cientistas comunicavam suas pesquisas e descobertas através de cartas lidas durante suas reuniões nas sociedades científicas como a londrina, depois na *Académie de France* e, em seguida, na de Berlin. Além de comunicarem suas experiências aos seus pares, asseguravam também sua autoria intelectual. Assim, a carta é o ancestral do periódico formalizando o processo de comunicação e informação tanto na Inglaterra quanto na França, através do *Journal de Sçavans*⁷.

Apesar das primeiras universidades no mundo datarem dos séculos IX, X e XI, como as universidades no Marrocos, Cairo, Bolonha, Paris e Oxford⁸, no continente americano, somente na quarta década do século XVI, em 1538, foi fundada a primeira universidade em São Domingos, ilha onde Colombo teria primeiramente passado. Mas não teve continuidade. Logo depois em 1553 foi fundada no México a segunda universidade americana, seguida de São Marcos (Peru), de São Felipe (Chile), Córdoba na Argentina e outras mais. Conta-se 26 ou 27 universidades na América espanhola à época de nossa independência, entretanto, no Brasil, ainda não havia nenhuma⁹.

No Brasil, só no século XIX, as primeiras faculdades – Medicina, Direito, Politécnica – foram estabelecidas. Eram escolas públicas, profissionalmente orientadas, independentes umas das outras e localizadas em centros urbanos importantes. Também eram mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Ensino e pesquisa desenvolviam-se separadamente, com o predomínio do ensino. Já a primeira instituição de ensino superior no país que vingou com o nome de universidade – a Universidade do Rio de Janeiro – instituída pelo Decreto nº 14.343, de 1920, estabelecia vínculos com três faculdades isoladas pré-existentes, e em 1934, a Universidade de São Paulo. Seguindo o modelo das

grandes escolas francesas, conservavam a orientação meramente profissional dos cursos, o caráter elitista do ensino e não ofereciam incentivo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia¹⁰.

Em 1916 foi fundada a Academia Brasileira de Ciências (ABC) congregando os mais eminentes cientistas nas Ciências Matemáticas, Físicas, Químicas, Biológicas e da Saúde, entre outras, com o objetivo de estimular o trabalho científico, o desenvolvimento da pesquisa em nosso país e a difusão do conceito de ciência e tecnologia, através de documentos de referência. Além disso, é responsável pela publicação Anais da ABC (AABC) que iniciou em 1929 e consiste na mais antiga revista científica do país¹¹.

A fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 reuniu e ampliou a atuação de grandes educadores como Anísio Teixeira na Bahia, em 1925; Francisco Campos e Mário Casassanta em Minas Gerais, em 1927; Fernando Azevedo no Distrito Federal, em 1928, entre outros. A ABE constituía uma sociedade civil, funcionando como um instrumento de mobilização e difusão de ideias pelos profissionais da educação e aumentando sua capacidade de atuação no aparelho de Estado. Ela também se fez importante na crescente influência cultural norte-americana no Brasil, desviando da França para os Estados Unidos a principal fonte de referências para a educação escolar brasileira⁹.

Mais preocupado com a arte do que com a educação brasileira propriamente dita, encontramos no Manifesto da Poesia Pau-Brasil, escrito em 1924 por Oswald de Andrade, a crítica irônica a esta influência cultural francesa: “O lado doutor. Fatalidade do primeiro branco aportado e dominando politicamente as selvas selvagens. O bacharel. Não podemos deixar de ser doutos. Doutores. País de dores anônimas, de doutores anônimos. O Império foi assim. Eruditamos tudo...”¹². Com a noção de capital cultural trazida por Bourdieu¹³, em especial na forma do capital cultural institucionalizado, que é aquele estabelecido na forma de diplomas ou certificados escolares que conferem competência cultural ao seu portador juridicamente garantida, podemos entender melhor toda esta influência. Estas certidões instituem o capital cultural através de uma magia coletiva marcando diferenças de essência entre a competência reconhecida e garantida e o simples capital cultural, uma forma de reconhecimento pela crença coletiva. O trecho abaixo, extraído de um

clássico da literatura brasileira, ilustra muito bem o que queremos ressaltar. Cavalcanti, personagem do livro em que é dentista recém-formado, é celebrado por todos em sua festa de casamento:

Nos intervalos da conversa, todos eles olhavam o novel dentista como se fosse um ente sobrenatural. Para aquela gente toda, Cavalcanti não era mais um simples homem, era homem e mais alguma coisa sagrada e de essência superior; e não juntavam à imagem que tinham dele atualmente, as coisas que porventura ele pudesse saber ou tivesse aprendido. Isto não entrava nela de modo algum; e aquele tipo para alguns continuava a ser vulgar, comum, na aparência, mas a sua substância tinha mudado, era diferente da deles e fora ungido de não sei que coisa vagamente fora da natureza terrestre, quase divina¹⁴.

A análise histórico-sociológica do ensino superior realizada por Cunha⁹ explica que a modernização do ensino superior brasileiro na direção do modelo norte-americano inicia-se na segunda metade dos anos 1940, ganhando força nos anos 1950 e se intensifica com as mudanças políticas e os acordos MEC-Usaid assinados em 1965, após o golpe de Estado.

A partir do final da década de 1960, a baixa produtividade do sistema escolar encontra-se presente no discurso desenvolvimentista e é também apontada pela baixa qualificação da mão-de-obra, privilegiando-se então a tecnologia educacional ou uma pedagogia tecnicista. Influenciada pelas ideias de Taylor e Fayol, a educação absorve a ideologia empresarial representando a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, com foco em sua eficiência e eficácia¹⁵.

Segundo Chauí¹⁶, a universidade consiste numa instituição social e exprime a sociedade da qual faz parte constituindo sua expressão historicamente determinada. Portanto, a universidade brasileira reflete as ideias e práticas neoliberais de nossa sociedade atual. A autora destaca alguns temas hegemônicos, entre eles, o da avaliação universitária:

1. O aceite da ideia de avaliação universitária sem considerar a situação do ensino de primeiro e segundo graus, como se a universidade não tivesse responsabilidade com eles;
2. Aceitação da avaliação acadêmica pelo critério de titulação e das publicações sem considerar o ensino, como as universidades privadas norte-americanas;

3. A distribuição dos recursos públicos para a pesquisa segundo a ideia de linhas de pesquisa que funciona bem para grandes laboratórios, mas que não faz sentido nas áreas de ciências humanas;
4. Modernização racional pela privatização e terceirização da atividade universitária que participa da economia e da sociedade prestando serviços às empresas privadas sem considerar a pesquisa fundamental e de longo prazo.

A criação da CAPES e seu modelo de avaliação

Seguindo os moldes das sociedades científicas de outros países como Inglaterra e França, duas importantes agências de fomento e financiamento da pesquisa no Brasil foram criadas em meados do século passado. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, caracterizada por não reunir somente técnicos e cientistas, mas também pessoas que acreditam na importância da ciência, editando revistas periódicas para a divulgação de conhecimentos científicos, a Revista Ciência e Cultura, desde 1949¹⁷ e a Campanha (depois Coordenação) de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951¹⁸.

A CAPES foi criada em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741. À época, o decreto instituiu uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, primeiro nome da Capes. Esta Comissão era composta por representantes do Ministério da Educação e Saúde, Departamento Administrativo do Serviço Público, Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Mista Brasil, Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas, entre outros. O Artigo 2º do decreto explicita os seus objetivos:

- a) assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país.
- b) oferecer aos indivíduos mais capazes, sem recursos próprios, acesso a todas as oportunidades de aperfeiçoamentos¹⁹.

Inicialmente a agência estava vinculada à Presidência da República, mas desde 1964 passou a estar vinculada ao Ministério da Educação e Cultura, sendo uma das responsáveis pelos rumos da pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Apesar de o órgão ir se fortalecendo em seus objetivos ao longo dos anos,

Motta²⁰ registra um período de grande insegurança na gestão de Castello Branco durante a ditadura militar, quando se cogitou sua extinção, e a primeira pessoa nomeada para dirigi-lo tinha como única qualificação aparente pertencer ao círculo familiar do general Castello Branco. A tarefa principal da CAPES foi sendo desenvolvida através de quatro linhas de ação: avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, acesso e divulgação da produção científica, investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior e promoção da cooperação científica internacional. A formulação de políticas para a pós-graduação assim como o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios) são baseados nos resultados da avaliação¹⁸.

A partir de 1976, a CAPES se torna responsável pela avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), subsidiando a decisão do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. Esta avaliação compreende duas etapas: a submissão e avaliação de propostas de cursos novos, para verificar se a proposta corresponde aos padrões de qualidade requeridos e a avaliação dos cursos de pós-graduação já instituídos, sendo que esta última etapa consiste no acompanhamento anual e avaliação trienal de todos os cursos de pós-graduação²¹. Em sua 68ª reunião, o Conselho Superior da Capes, institui que a avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), em sua próxima edição, passa a ser quadrienal prevista para março de 2017²².

A avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação pela CAPES, que é o órgão do Ministério da Educação, responsável pela pós-graduação *stricto sensu* (mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado) tem por objetivo a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira, bem como identificar diferenças regionais e de áreas estratégicas do conhecimento para orientar ações na criação e expansão de programas de pós-graduação em nosso país. São 48 áreas do conhecimento de avaliação vigentes até 2014²³. No modelo atual de avaliação dos programas de pós-graduação da CAPES, a unidade de análise da avaliação é o Programa, que são avaliados comparativamente, dentro de uma mesma área de conhecimento. Os principais dados coletados são de dois tipos: recursos humanos e produção científica²⁴.

Segundo o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), volume 1, dois sistemas de avaliação foram criados nas últimas décadas. Primeiramente, no período de 1976-1997, a classificação que vigorou foi a escala conceitual alfabética de A a E, sendo que os cursos contemplados com o conceito A eram considerados de padrão internacional. Em um segundo momento, a partir de 1997, a escala numérica de 1 a 7 passou a vigorar. Os cursos classificados como 6 e 7 foram e continuam sendo considerados de padrão internacional. O próprio PNPG aponta uma crítica ao sistema ao mencionar que o mesmo induz a um comportamento conservador para os programas mais bem avaliados, por entender que tais programas podem se acomodar à nota máxima, deixando de ousar, numa atitude mais criativa, de forma a continuar inovando na produção científica. Além disso, outro parâmetro foi introduzido como o *Ranking Qualis* para as revistas acadêmicas com diferentes níveis de confiabilidade e grau de impactação que variam segundo as áreas de conhecimento²⁵.

O roteiro de avaliação dos programas contempla: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, inserção social e produção intelectual. Este último item parece ser o que tem gerado maior controvérsia, já que a produção intelectual é avaliada a partir da quantidade e de uma provável qualidade dos periódicos científicos através de indicadores classificatórios, como o fator de impacto do JCR, índice *h* da SC Imago Journal Ranking e indicadores do SciELO, dependendo da área em questão²⁶.

Conforme Trein e Rodrigues⁴, a Academia vive assombrada por um mal-estar provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria e pelo produtivismo. Este mal-estar seria o resultado de dois movimentos opostos e inconciliáveis: produzir um conhecimento novo e transformador da realidade, desvelando as relações estabelecidas, mas também buscando o reconhecimento da sociedade, da comunidade científica, incluindo as entidades de fomento à pesquisa, o valor de troca mercantil conformado à lógica dominante, ao sistema de avaliação hegemônico.

Vilaça⁵, ao criticar este modelo produtivista de pressão por publicação, cunha a expressão “periodicocracia do conhecimento” para denominar o problema de um modelo de gestão dos meios de produção do conhecimento acadêmico-científico que funciona através da lógica da publicação de textos em periódicos científicos considerados bem qualificados ou de alto impacto.

A política acadêmico-científica em vigor no país, reverberando uma tendência mundial, baseia-se num modelo de gestão pautada no princípio econômico da eficiência, esta entendida como objetivamente mensurável e politicamente neutra por meio de índices de 'qualidade' e (im)produtividade⁵.

A expressão “publicar ou perecer” tem origem na obra do Logan Wilson, *The Academic Man: a study in the sociology of a profession*, de 1942, onde já eram encontradas as pressões para publicar no ambiente acadêmico norte-americano. As consequências desta pressão que só vem aumentando neste contexto de ampliação da pesquisa científica merecem uma análise profunda¹.

Ainda segundo Castiel; Sanz-Valero¹, deve-se assinalar as consequências deste produtivismo em que vivemos destacando uma série de más condutas científicas, como “ciência-salame”, pesquisa fatiada em pequenas unidades com o intuito de aumentar o número de publicações de artigos científicos em diferentes revistas; a autocitação que pode se transformar em autoplágio; o aumento de autores por artigo, numa prática também chamada de “escambo autoral”; manipulação de dados; inclusão, premeditada, de referências bibliográficas de trabalhos publicados no mesmo periódico onde se pretende publicar; não consultar as fontes primárias ao copiá-las das referências de outros autores; plágios e microplágios.

Segundo Biondi²⁷, alguns autores afirmam haver uma relação direta entre os casos de plágio e as exigências produtivistas vigentes em nossa política acadêmico-científica, não somente para a manutenção de bolsas de pesquisa, como também para a manutenção do salário dos docentes. Mas, segundo ressaltam outros autores citados no mesmo artigo, plagiadores ao serem flagrados em seu delito desculpam-se dizendo ser vítimas das pressões institucionais.

Por outro lado, Fanelli et al²⁸, em pesquisa onde coletam dados bibliográficos de autores de artigos que foram retratados ou corrigidos e comparam com artigos controles concluem que a pressão por publicar não está dentre os fatores que mais ameaçam a integridade científica. Para os autores “as conexões mais explícitas entre má conduta científica e a pressão para publicar ou outros fatores de risco vêm de enquetes e grupos de discussão, fontes reconhecidamente limitadas” (p.5). Concluem ainda que seus resultados sugerem que a má conduta científica é mais provável de ser encontrada em

periódicos pouco relevantes e pode ser muito elevada em países sem estruturas e políticas para lidar com alegações de má conduta.

A pesquisa de Sguissardi e Silva Junior²⁹, que apresenta uma verdadeira radiografia do sistema universitário brasileiro através de sete universidades federais do Sudeste, desvela uma prática universitária ligada ao produtivismo acadêmico e por consequência, a precarização do trabalho do professor-pesquisador, levando-os por vezes ao adoecimento como resistência às suas novas funções como a pressão por publicar, estando sua autonomia afetada pelo mercado. O produtivismo acadêmico ancorado no modelo Capes de avaliação, torna-se uma força ideológica tão forte que valoriza a quantidade de “produtos” sobre temas da moda, além de sua publicação em revistas estrangeiras, mais do que a qualidade e a busca de soluções para os reais desafios da nação.

Considerações Finais

As escolas de ensino superior estabeleceram-se no Brasil tardiamente em relação à Europa e América e a primeira revista científica do país – Anais da ABC - foi publicada pela primeira vez somente em 1929. Algumas décadas depois, inicia-se a modernização do ensino superior brasileiro adotando-se o modelo norte-americano, ao privilegiar uma pedagogia tecnicista.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi então criada para fomentar o capital humano especializado para atender necessidades do desenvolvimento econômico e social do país, assumindo o compromisso de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

O modelo CAPES de avaliação tem como unidade de análise de avaliação o Programa e os dados coletados são recursos humanos e produção científica feitos quadrienalmente. Os critérios de avaliação compreendem indicadores classificatórios como o fator de impacto do JCR, índice h da SC Imago Journal Ranking e indicadores do SciELO.

O modelo ancorado no produtivismo de pressão por publicação consiste em uma gestão dos meios de produção do conhecimento acadêmico-científico que funciona através da lógica da publicação de textos em periódicos científicos considerados bem qualificados ou de alto impacto. Tal modelo tem sido alvo de

inúmeras críticas, por induzir a precarização do trabalho do professor-pesquisador, inclusive com o seu adoecimento.

Finalmente, o modelo produtivista, ora vigente em nosso país, pode ser o solo propício de condutas eticamente condenáveis que precisamos combater, tais como o plágio, a manipulação de dados e uma forma de assédio entre professores e alunos, veteranos e jovens pesquisadores que visa a inclusão de autores que, efetivamente, em nada colaboraram com a produção do artigo em questão. Refletir sobre o perfil do pesquisador brasileiro é, neste sentido, mais do que uma demanda científica, é um imperativo moral que reflete nosso compromisso com o país que estamos construindo.

Referências

1. Castiel LD; Sanz-Valero J. O artigo científico como mercadoria acadêmica. In: Castiel LD, Sanz-Valero J; Vasconcellos-Silva PR (Org) Das loucuras da razão ao sexo dos anjos. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.
2. Brasil. Ministério da Educação. CAPES – Sobre a Avaliação. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em: 01.11.2016.
3. Camargo Junior K R. Produção científica avaliação da qualidade ou ficção contábil? Cad Saúde Pública, Rio de Janeiro. 2013. 29(9): 1707-30.
4. Trein E; Rodrigues J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro. 2011. 16(48): 769-92.
5. Vilaça M. Publicar ou perecer: uma análise crítico-normativa das características e dos efeitos dos modelos cientométrico e bibliométrico adotados no Brasil. [tese] Rio de Janeiro RJ. 2013. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
6. Velho L. A ciência e seu público. Transinformação. Campinas, 1997. 9(3), Disponível em: <<http://www.puccamp.br/~biblio/transinformação>> Acesso em 08 mai 2015.
7. Pinheiro LVR. Gênese da ciência da informação ou sinais anunciadores da nova área. In: O campo da ciência da informação: gênese, conexões e especificidades. João Pessoa, UFPB, 2002:61-86.
8. Pedersen O. The first universities. Cambridge: University Press. 2000.

9. Cunha LA. A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.
10. Oliven AC. Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira. In: Martins CB (Org.) Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989:49-66.
11. ABC. Academia Brasileira de Ciências. Disponível em: <http://www.abc.org.br/rubrique.php3?id_rubrique=52> Acesso em: 07.01.2016.
12. Andrade O. A crise da filosofia messiânica. In: Obras Completas VI: do pau-brasil à antropofagia e às utopias. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
13. Bourdieu P. Os três estados do capital cultural. In: Nogueira MA.; Catani A (Org.) Escritos de Educação. 15ª ed. Petropolis: Vozes, 2014, cap. IV: 73-88.
14. Barreto L. Triste fim de Policarpo Quaresma. São Paulo: Penguin, 2011.
15. Kuenzer AZ; Machado L R S. A pedagogia tecnicista. In: Mello GN. Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo: Loyola, 1986:407-25.
16. CHAUI, M. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Editora UNESP, 2015.
17. SBPC. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Disponível em: <<http://www.sbpnet.org.br/site/>> Acesso em: 07.01.2016.
18. Brasil. Ministério da Educação. CAPES. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
19. Brasil. Decreto nº 29.741, de 11 de Julho de 1951. Portal da Câmara dos Deputados. Brasília. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br>> Acesso em: 21 de Agosto de 2015.
20. Motta RPS. As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
21. Brasil. Ministério da Educação. Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em: 07 jun. 2016.
22. Brasil. Ministério da Educação. Capes. Comunicado CAPES: Período de Avaliação do SNPG. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/36-salaimprensa/noticias/7278-comunicado-capes-periodo-de-avaliacao-do-snpg>>

Acesso em: 02 jul. 2016.

23. Brasil. Ministério da Educação. Capes. PNPG Relatório Final 2013.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG-Relatorio-Final-11-12-2013.pdf>. Acesso em: 25.11.2014.

24. Hortale VA. Modelo de avaliação CAPES: desejável e necessário, porém, incompleto. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2003. 19(6): 1837-40.

25. BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. Plano Nacional de Pós-Graduação – **PNPG 2011-2020**. Brasília: CPAES, 2010. 2v.

26. Costa NR. A avaliação da produção intelectual e o declínio da interdisciplinaridade na Saúde Coletiva. Physis, v.22, n.2 Rio de Janeiro abr./jun. 2012.

27. Biondi A. Plágio na produção acadêmica, vespeiro intocado. Ou não?.Revista Adusp. Junho 2011:57-65.

28. Fanelli D; Costas R; Lariviere V. Misconduct policies, academic culture and career stage, not gender or pressures to publish, affect scientific integrity.PLoS ONE. 2015.10(6). Disponível em:

<<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0127556>>

Acesso em: 05 jul 2015.

29. Sguissardi V; Silva Junior JR. Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.