



ISBN: 9786073024938

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

Ferreira de Oliveira, J., y Da Rocha Silva, M. A. (2019).
Ética profesional en el posgrado y la investigación en Brasil.
En A. Hirsch Adler y J. Pérez Castro (Coords.), *Ética profesional
y responsabilidad social universitaria: experiencias
institucionales* (pp. 165-179). Ciudad de México: Universidad
Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Ética profesional en el posgrado y la investigación en Brasil

João Ferreira de Oliveira y Mônica Aparecida da Rocha Silva

INTRODUCCIÓN

Este texto analiza algunos de los procesos de regulación y reconfiguración de la formación y la producción del trabajo académico en Brasil en el ámbito del posgrado. Se busca comprender la forma en que las políticas públicas sobre este ámbito, particularmente las acciones de evaluación y financiamiento y el nuevo *modus operandi* de la organización del posgrado y la investigación, han transformado la producción del trabajo de los profesores y de los estudiantes en el interior de los programas y cursos, especialmente en el área de Educación, así como las implicaciones ético-profesionales para el trabajo de la dirección de tesis y disertaciones. Asimismo, se pretende demostrar que las acciones que han impulsado la producción del conocimiento asociadas a las demandas económico-productivas han provocado un detrimento de un proyecto formativo ético, responsable y más consistente, que resulte en avances significativos en la producción y en la divulgación del conocimiento en las diferentes áreas.

ALGUNOS INDICADORES DEL POSGRADO EN BRASIL

De acuerdo con el Censo de Educación (MEC, 2014), hasta 2013, Brasil tenía un total de 203 717 estudiantes en el posgrado, *stricto sensu*. De ellos, 172 026 (85 por ciento) estaban inscritos en instituciones de educación superior públicas, mientras que 31 691 (15 por

ciento) estaban en establecimientos del sector privado. Dentro del ámbito público, 115 001 estudiantes de posgrado se encontraban en instituciones federales, 56 094 en estatales y 931 en municipales. Esta población estaba distribuida en 3 791 programas de posgrado o 5 670 cursos de máster y doctorado.

El posgrado en Brasil ha registrado un importante crecimiento desde la década de los setenta. Sin embargo, en la última década, se verifica un incremento particularmente acentuado, pasando de 2 993 programas de máster y doctorado en 2004, a 5 670 en 2014. De éstos, 3 157 correspondían a programas de másters académicos, 572 de másters profesionales y 1 941 de doctorados (véase cuadro 1).

La mayor parte de estos programas se concentraba en las universidades de las regiones sur y sureste de Brasil. Estas regiones y ciudades son consideradas las más ricas del país; además, integran los programas mejor evaluados por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes); es decir, aquellos que obtuvieron las notas 6 y 7, que los sitúa como programas de excelencia y con padrón internacional.

Dentro de las áreas con mayor número de programas destacan Ciencias Agrarias, Educación, Letras o Lingüística, Interdisciplinaria, Medicina, Biodiversidad y Enseñanza.

Cuadro 1

Programas y cursos de máster y doctorado recomendados y reconocidos por región

Región	Programas y cursos de posgrado					Total de programas de posgrado			
	Total	M*	D**	F***	M/D****	Total	M	D	F
Centro Oeste	308	138	7	37	126	434	264	133	37
Noreste	752	356	16	99	281	1033	637	297	99
Norte	195	98	4	32	61	256	159	65	32
Sureste	1741	404	28	288	1021	2762	1425	1049	288
Sur	795	282	7	116	390	1185	672	397	116
Brasil	3791	1278	62	572	1879	5670	3157	1941	572

Fuente: Capes (2016), Sistema de pós-graduação nacional, Cursos recomendados/Reconhecidos, Brasília, Capes/Ministerio de Educación y Cultura, <www.capes.gov.br/cursos-recomendados>, consultado el 20 de junio de 2014.

- * Másters académicos
- ** Doctorado
- *** Másters profesionales
- **** Másters académicos/Doctorado

Todas las universidades federales, en los diferentes estados del país, cuentan con programas de máster y doctorado, aunque éstos muestran una mayor concentración en las regiones sur y sureste. Lo anterior se debe al modelo de expansión de la educación superior en Brasil, desde el periodo del régimen militar (1964-1985), que buscó instituir un sistema de posgrados para la formación de cuadros de alto nivel y la generación de conocimiento que pudiese contribuir al desarrollo nacional. De este modo, se adoptó como política estratégica la creación e implantación de universidades federales, basadas en la integración e inseparabilidad de las funciones de enseñanza, investigación y extensión.

Igualmente, se priorizó la creación de un cuadro docente estable por medio de la contratación de profesores con un régimen por horas y con dedicación exclusiva, además de destinar recursos de la Capes y del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) para la expansión del posgrado y la investigación. A partir de este momento, la Capes se concentró cada vez más en el financiamiento y la evaluación de los cursos y programas, mientras que la CNPq abocó sus acciones a la carrera de los investigadores, así como al financiamiento de la investigación.

Aunque el documento Parecer CFED núm. 977/1965 del Consejo Federal de Educación, sobre la definición de cursos de posgrado, inspirado en el modelo estadounidense, contemplase ya la posibilidad de la creación del máster profesional, no fue sino hasta finales de la década de los noventa cuando el sistema de posgrado brasileño empezó a contar con másters y doctorados académicos (Cury, 2005; Consejo Federal de Educación, 2005). Asimismo, mediante la Ordenanza núm. 080 del 16 de diciembre de 1998, fueron creados los másters profesionales por el Ministerio de Educación (MEC), los cuales, con las políticas de inducción de la Capes, se expandieron rápidamente sobre todo en la última década, llegando a representar 10 por ciento de la oferta de posgrado en 2014 (*Diário Oficial da União*, 1999).

Diez años después, por medio de la Ordenanza Normativa núm. 7/2009, se hicieron modificaciones en el sentido de fomentar la expansión de los cursos y programas. Para ello, la Capes empezó a emitir

convocatorias públicas en las que se incentivaba la creación de esta modalidad, principalmente a partir de la promesa de las becas de estudio. Paralelamente, se promovió el desarrollo de los posgrados a través de la educación a distancia, en áreas consideradas prioritarias, como las matemáticas (*Diário Oficial da União*, 2009).

Dentro de los puntos para la reglamentación del máster profesional, establecidos en la Ordenanza Normativa núm. 7/2009, se indica que debe haber una mayor flexibilización de las condiciones y los patrones de calidad, entre ellos, la reducción del tiempo de titulación al mínimo de un año y máximo de dos (fracción II del art. 7.º); la flexibilización de la titulación exigida para la planta docente, incluyendo a los profesionales que no contaban con el doctorado y con “reconocida experiencia profesional” (fracción V del art. 7.º); la admisión del régimen de trabajo parcial para los docentes de posgrado (fracción VII del art. 7.º), y la flexibilización de las exigencias relativas a los trabajos finales de los programas (fracciones VIII y IX, 3.º del art. 7.º) (*Diário Oficial da União*, 2009).

Así, mientras que el máster académico tiene como objetivo la formación de investigadores y docentes para atender la educación superior y la básica, el máster profesional, como su nombre lo indica, busca perfeccionar la formación para la aplicación del conocimiento el ámbito profesional, con base en las demandas de formación en diferentes áreas. En el máster académico, normalmente se exige una disertación como trabajo de terminación, que debe ser resultado de una investigación. Por su parte, el máster profesional pide un “trabajo de conclusión final del curso que podrá ser presentado en diferentes formatos” (*Diário Oficial da União*, 2009: 1), conforme el inciso 3.º, del art. 7.º de la Ordenanza Normativa núm. 7, del 22 de junio de 2009. Finalmente, para el doctorado académico, se exige una tesis producto del desarrollo de una investigación científica, consistente y rigurosa.

En este punto, se considera pertinente preguntar ¿de qué manera se puede garantizar que toda esa flexibilidad no resulte en reduccionismos curriculares y abordajes superficiales en los procesos de formación? ¿Cómo asegurar que esa expansión flexible no se convierta en una formación apresurada y, por ello, sea incapaz de producir

los efectos esperados en el mundo del trabajo? La definición de los parámetros y los criterios de calidad, así como de los principios en los que se sustentará esa “calidad”, es fundamental, sobre todo por el riesgo de invertir grandes esfuerzos en procesos formativos que no contribuyan efectivamente con el desarrollo académico, cultural, social y económico que se espera.

Reflexionar acerca de estas y otras cuestiones es igualmente importante si se considera que la tendencia expansiva del posgrado tendrá continuidad en los próximos diez años, tal como lo establecen el Plan Nacional de Posgrado (PNPG, por sus siglas en portugués) (2011-2020) y el Plan Nacional de Educación (PNE) (2014-2024) (*Diário Oficial da União*, 2014; MEC, 2011).

El PNPG se enfoca en la expansión y disminución de las asimetrías regionales, la creación de una agenda nacional de investigación, sobre todo en áreas consideradas prioritarias, el perfeccionamiento del modelo de evaluación de la Capes, el fomento a la interdisciplinaridad y las acciones tendientes a la mejora de la calidad de la educación básica y otras modalidades de educación. Finalmente, el PNE considera sólo dos estrategias para la expansión del posgrado, orientadas hacia la distribución y el incremento de la matrícula de los maestros y doctores.

EL POSGRADO Y LA INVESTIGACIÓN: MÁS EVALUACIÓN, CONTROL Y PRODUCCIÓN

Desde la década de los noventa, el posgrado y la investigación en Brasil han estado sometidos a una gran presión externa, especialmente de las agencias financiadoras, evaluadoras y reguladoras de la producción académica. En este sentido, la Capes y el CNPq, creados en 1951, constituyen las instancias reguladoras y modeladoras del desempeño y del comportamiento del posgrado, ya que generan políticas, formas y mecanismos de evaluación y de gestión, casi siempre asociados a los mecanismos de desarrollo.

La Capes, responsable de la evaluación y el financiamiento de los cursos y programas de posgrado, ha promovido un marco ins-

titucional que busca establecer un cierto tipo de comportamiento o desempeño institucional. El modo de ser y actuar de las diferentes áreas de conocimiento ha sido poco a poco modelado por la fuerza y las estrategias adoptadas, las cuales con el tiempo han resultado en cambios importantes en los procesos de formación, producción intelectual, así como definición de los tiempos, las prácticas y las rutinas de gestión y evaluación, entre otros (Cury, 2005, 2009; Bianchetti y Sguissardi, 2009; Sguissardi, 2009).

En Brasil, no existe formalmente ningún programa de posgrado que esté fuera de la Capes, ya que es ella la que se encarga de acreditar los cursos y programas, evaluar el sistema de posgrado y establecer políticas, programas y acciones para su expansión, especialmente en las áreas consideradas estratégicas por el gobierno y, en menor medida, por la comunidad científica.

Asimismo, es muy difícil realizar funciones de investigación fuera del sistema de posgrado, o bien desarrollar una carrera científica fuera del CNPq, incluyendo las fundaciones de apoyo en los estados más ricos del país. Entonces, si por un lado la CNPq se ocupa más directamente de la ciencia, la tecnología y la innovación, a partir de la definición de la agenda macro de investigación y de la evaluación de las carreras científicas más productivas, por otro, la Capes se encarga de definir el rumbo del posgrado, buscando al mismo tiempo formar al personal docente y a los estudiantes, de conformidad con el proyecto y las demandas de desarrollo del país.

Las formas de presión de las agencias de financiamiento y evaluación del posgrado son diversas. Una de ellas es el incentivo financiero o la reducción de los recursos para las becas de estudiantes y docentes, otra es el recorte presupuestario o la disminución de las bolsas existentes para el mantenimiento y la aplicación de los programas de apoyo a la investigación. Esto ha provocado polémica sobre los beneficios del Programa de Apoyo al Posgrado (Proap), ya que, como se señalaba anteriormente, los recursos se distribuyen a partir de las áreas que la Capes considera de mayor o menor prioridad (Sguissardi, 2009).

Lo anterior impacta de manera particular a las instituciones públicas federales, que dependen de estos recursos para el funcionamiento

y mantenimiento de los posgrados; además, en general, no tienen otras fuentes de ingreso para que puedan realizar sus actividades, como las becas, la organización o participación en eventos científicos, la adquisición de equipos y el mejoramiento de la infraestructura, entre otros.

En general, los recursos financieros del Proap-Capes son fundamentales para la permanencia y continuidad del sistema de posgrado. Las instituciones o unidades académicas que no pueden acceder a ellos enfrentan muchas dificultades para su operación, porque con estos recursos de alguna manera se garantiza la realización de más investigaciones, que a su vez son un estímulo para que los profesores se dediquen a la elaboración y presentación de proyectos bien fundamentados e innovadores.

Además de la investigación, las agencias de financiación y también las propias universidades incentivan y financian cada vez más la internacionalización de la producción. En este contexto, los sectores administrativos de las grandes universidades públicas federales acaban siendo beneficiados por los recursos captados por los profesores de posgrado, pues fortalecen la investigación y la producción del conocimiento y mejoran los indicadores institucionales en el escenario nacional e internacional.

En las últimas dos décadas, se observa que la presión ha sido cada vez mayor en el rubro de la producción académica, especialmente en los programas ubicados en los niveles 3, 4 y 5 del sistema de evaluación, que son los que reciben menos recursos. Asimismo, hay una tendencia a favor de que las instituciones generen recursos propios por medio de convenios específicos, la oferta de másters interinstitucionales (Minter) o doctorados interinstitucionales (Dinter) o, incluso, mediante la creación de másters profesionales en el interior de programas ya existentes. La mayoría de las veces estos recursos son utilizados para atender las demandas de publicación de libros, traducción de textos, participación en eventos académicos y la realización de intercambios nacionales e internacionales, entre otros; es decir, los programas se han vuelto cada vez más emprendedores y eficientes para la producción de recursos propios que les permitan

mantener o mejorar su posición en la evaluación, o bien mejorar el trabajo docente (Sguissardi y Reis Silva, 2009).

Esta tendencia se ha expresado en demandas internas y externas que han derivado en un clima de mayor tensión y presión, sobre todo desde finales de la década de los noventa y principios del 2000, y que al mismo tiempo parecen ser resultado de un proceso de cambio constante, más que de una resistencia deliberada a los procesos y las medidas de ajuste del sector. De hecho, actualmente, se percibe que hay una mayor disposición hacia la dirección de la adaptación que hacia la resistencia por parte de las instituciones, sobre todo en términos de la productividad, de la producción de los tiempos de formación y la expansión de los másters profesionales.

La ampliación de las formas de control y gestión del posgrado y la investigación en Brasil también puede considerarse como uno de los rasgos fundamentales del movimiento constitutivo de ajuste que las universidades públicas y el trabajo académico han hecho hacia las nuevas lógicas de producción intelectual. Esta problemática está estrechamente vinculada con las presiones y tensiones existentes en el país en torno a las estrategias de consolidación, inversión y reconocimiento del campo de la Educación.

Hoy, se observa un gran esfuerzo por parte de las administraciones de las universidades federales por implementar mecanismos de información y control que las ayuden a mejorar la gestión en las áreas del posgrado y la investigación, con el objetivo de dar respuesta a las demandas de las agencias financiadoras, así como al público en general; fortalecer la divulgación y el *marketing* de los programas, y obtener elementos para la toma de decisiones, la planeación y el desarrollo de políticas.

En un inicio, este esfuerzo se concretó paulatinamente en una mayor autonomía de los posgrados *stricto sensu* de las universidades federales frente a la Capes, sobre todo hasta la primera mitad de la década de los noventa. Sin embargo, en años recientes, esta autonomía se ha ido reduciendo, especialmente si se considera que, en las últimas dos décadas, la Capes empezó a promover una mayor articulación con las prorectorías de los programas. De esta manera, los recursos,

la evaluación, la definición y la ejecución de proyectos y acciones son avalados por la Capes en colaboración con los prorectores, en particular en el caso de las universidades federales. De igual manera, se llevan a cabo acciones directas para la gestión de las áreas de conocimiento con las llamadas “coordinaciones de área”, que están compuestas por profesores escogidos por la propia Capes, mediante la revisión de los currículos, los programas y las entidades científicas correspondientes.

La Capes realiza estas acciones junto a las universidades federales con el objetivo de producir los efectos y las metas esperados, en especial aquellos que tienen que ver con el establecimiento de formas más ágiles de gestión de la producción intelectual, los flujos de entrada y salida de los estudiantes, el monitoreo del tiempo entre el ingreso al programa y la titulación o defensa, así como el seguimiento de la trayectoria académica de los alumnos, los profesores y los propios programas.

Los recursos informáticos e internet han acelerado la producción de datos, el acceso instantáneo a la información y la elaboración de informes generales por indicadores académicos pero, al mismo tiempo, han facilitado el control y la toma de decisiones. Finalmente, el desarrollo de sistemas cada vez más sofisticados y unificados para el registro de proyectos de investigación, la producción intelectual y las trayectorias de los académicos y estudiantes, han propiciado la realización de cambios normativos para el acompañamiento y el fortalecimiento de la evaluación institucional.

PROCESOS DE RECONFIGURACIÓN DEL POSGRADO Y LA INVESTIGACIÓN: DESAFÍOS ÉTICO-PROFESIONALES

La lógica de producción en el posgrado y la investigación de los últimos años ha provocado cambios significativos respecto a los derroteros que en el futuro han de tomar estas dos áreas estratégicas en Brasil, sobre todo en términos de la dirección de tesis y disertaciones. Algunas

de estas consecuencias han sido objeto de discusión y reflexión en diferentes campos de conocimiento.

Para empezar, se destaca la preocupación que esta lógica mercantil ha introducido a la investigación nacional, interesada en producir conocimientos tecnológicos e innovaciones cada vez más competitivos en el contexto de la globalización económica. En esa lógica, el conocimiento se debe traducir en productos y procesos que incrementen las posibilidades de lucro y de un valor económico mayor para las empresas, a partir de la vinculación entre los “productores del conocimiento” y los dueños de capital productivo. El resultado ha sido la creación de una especie de mercado académico o de mercado de la investigación, definido por las convocatorias que apoyan determinadas áreas estratégicas y fortalecen la asociación y subordinación del conocimiento a los intereses del capital y del mercado.

La lucha por los recursos para la investigación se realiza con base en condicionamientos bastante claros, lo mismo ocurre con la regulación y evaluación del posgrado nacional. Se trata de un proceso de mercantilización del trabajo académico, cada vez más comprometido con el capital productivo y con los intereses privados, que buscan ampliar los beneficios para las empresas y sus inversores. En este contexto, el conocimiento se vuelve una fuerza productiva y una mercancía a disposición del mercado.

Este “emprendedurismo” ha propiciado que la universidad pública y lo que en ella se produce sean definidos desde espacios ajenos a las condiciones e intereses de los investigadores y profesores. Así, se amplía la sujeción del trabajo académico a la voluntad de otros, a través de la regulación y la reglamentación del Estado en detrimento de la autonomía de la universidad, del trabajo científico-universitario y de los académicos, en general. Pareciera que el fin último de todas estas medidas es orientar al conocimiento y al denominado capital humano hacia la producción de mercancías y servicios que incrementen la participación competitiva de las empresas y del país en el mercado global.

Otra de las consecuencias preocupantes es que las acciones de regulación y evaluación se han traducido en una mayor homogeneización de los posgrados y la investigación, articulados a los proyectos

y a la agenda gubernamental. Las universidades y los posgrados, en general, han asumido una postura más flexible, adaptable, moldeable y dócil frente a las medidas gubernamentales, incorporando un *nuevo modus operandi* y una nueva mentalidad.

El énfasis en la productividad, en el desempeño y en la competitividad es uno de los rasgos más visibles de esta política que sitúa a la cantidad en oposición a la calidad de la producción. En los sistemas de evaluación, es recurrente la valoración de ciertos productos, como los libros, los artículos, los proyectos y la participación en eventos científicos; es decir, hay una premura por la producción y por la “reedición y frecuencia”, sin que necesariamente se considere su madurez y profundidad. Asimismo, hay un mayor cuestionamiento sobre el énfasis que los posgrados le dan a la producción cuantitativa, por ejemplo, la cantidad de artículos en revistas y la reducción de los tiempos para la conclusión de las disertaciones y tesis, en lugar del mejoramiento de la formación de los estudiantes, la creación de proyectos y la producción significativa del conocimiento. Si se entiende que el compromiso de la generación de conocimientos debe ser la solución de los problemas sociales, el avance de la ciencia, el desarrollo del país y la construcción de la ciudadanía crítica, entonces, cabría preguntarse si la distribución y la asignación de los recursos deben continuar basándose casi de manera exclusiva en la lógica de la productividad.

Entre los aspectos más críticos y con fuertes implicaciones éticas, se destacan aquellos relacionados con los efectos de la lógica de la productividad en el trabajo y la vida de los investigadores y profesores. A lo largo de las dos últimas décadas, por ejemplo, se ha incrementado el número de tesis por profesor, lo que en cierta medida es resultado de la expansión de los másters profesionales en el interior de los programas ya existentes.

Por otra parte, la presión por la productividad y una mejor evaluación de los programas tiene repercusiones directas en la evaluación docente, que puede llevar a que los profesores transformen sus prácticas en el aula, en la dirección de tesis y la investigación. Al igual que sucede en el nivel institucional, las tecnologías pueden contribuir a

esa modificación a través de la aceleración e intensificación del trabajo, pues el diálogo y la orientación cara a cara, la lectura dirigida, los grupos de estudio y la corrección comentada de los escritos de los estudiantes y becarios, van dando lugar a los e-mails, la orientación a distancia y la reducción del trabajo presencial; es decir, se está generando una especie de “terciarización de la dirección y la investigación”, en donde lo que cuenta es publicar en las revistas mejor calificadas en el área, realizar intercambios, concursar por los recursos de las convocatorias, ampliar las redes nacionales e internacionales, publicar en otros idiomas, especialmente en inglés, para que la producción tenga impacto, genere patentes, etcétera.

Se percibe, por lo tanto, que el sistema de posgrado e investigación brasileño está cada vez más orientado por las agencias de fomento y de evaluación, las cuales, a su vez, tienen una visión de expansión que impulsa la producción del conocimiento a partir de las demandas económico-productivas, el diseño de proyectos formativos más consistentes y que produzcan avances significativos en las diferentes áreas. Así, los parámetros de la producción académica orientados por la propia lógica propia de la ciencia y del campo universitario van quedando en un segundo plano.

El campo científico-universitario, expresado en parte en los programas de posgrado, parece incapaz o con poca voluntad de analizar, organizar, proponer y cambiar el rumbo y la lógica de la actual política. Esto va fortaleciendo la sintonía entre lo que se define para el sistema de posgrado e investigación y lo que se hace en los cursos o programas, afianzando al mismo tiempo la relación de dominación y subordinación que parece satisfacer a aquellos que están involucrados en el campo y que también están dispuestos a “jugar ese juego”.

Este proceso de producción del trabajo docente y de investigación ocurre en ambientes cada vez más controlados virtualmente, con exceso de sistemas, de rutinas burocráticas y cumplimiento de informes, plantillas y programas permanentes de evaluación y supervisión. Con todo, tarde o temprano, todos aprenden que un *Currículo Lattes*¹

1 Este término se refiere al currículo que los académicos tienen que elaborar en la Plataforma *Lattes*, implementada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

mal hecho o un informe docente incompleto traen consecuencias negativas para la carrera académica, para la obtención de becas o recursos adicionales, entre ellos el financiamiento de la investigación.

Esta intensificación del trabajo también ha llevado a muchos docentes a abandonar el posgrado o a no interesarse en la acreditación, toda vez que el ingreso y la permanencia en el sistema se traduce en más trabajo y no impacta significativamente en el salario o en la carrera académica, en especial en el caso de las universidades federales y de aquellos que están bajo el régimen de 40 horas con dedicación exclusiva.

Desde el punto de vista del estudiante, los puntos críticos son la disminución del tiempo para la conclusión del máster o el doctorado, la presión para que los beneficiarios de las becas concluyan en los tiempos establecidos por las agencias de financiamiento y por las propias instituciones, con el riesgo de perjudicar a los programas de posgrado, así como la definición de objetos de estudio más limitados, restrictivos y que puedan ser ejecutados en los tiempos establecidos por el programa. Finalmente, se ha observado que la formación se ha hecho cada vez más débil, apresurada y distanciada, incluso se han reducido los créditos de los cursos y programas, lo que ha disminuido el tiempo para la investigación, las lecturas y la dirección de tesis. Todo ello a la postre puede resultar en una menor madurez de los nuevos investigadores, una disminución de la autonomía intelectual, una realización de investigaciones que parecen siempre inacabadas y en una formación poco consistente desde el punto de vista teórico, conceptual y metodológico (Saviani, 2010).

CONSIDERACIONES FINALES

La regulación y reorganización del trabajo académico a través de las agencias de fomento, evaluación y acreditación, por regla general, tienden a estar en sintonía con el polo dominante del campo académico, lo que explica su disposición para acomodarse, hacer lo que se solicita y adoptar los requerimientos y criterios en términos de

la reducción de los tiempos de formación, la ampliación de la producción intelectual y la adecuación de la propuesta de los cursos y proyectos de investigación, entre otros, más que resistir a esa lógica y señalar las implicaciones negativas de esas políticas y acciones de los órganos oficiales.

El resultado ha sido un fuerte proceso de regulación y reconfiguración de la formación y producción del trabajo académico en Brasil. Las actividades finales en los programas de posgrado, sobre todo aquéllas orientadas a la formación de nuevos investigadores y al avance del conocimiento, van perdiendo peso frente al imperativo de la productividad. Como consecuencia, la formación ética de los futuros investigadores se ve afectada negativamente, así como la calidad y la integridad de la investigación que se está produciendo en las instituciones de educación superior.

REFERENCIAS

- Bianchetti, Lúcidio y Valdemar Sguissardi (orgs.) (2009), *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*, Campinas, Brasil, Autores Asociados.
- Capes (2016), *Sistema de pós-graduação nacional, Cursos recomendados/Reconhecidos*, Brasília, Capes/Ministerio de Educación y Cultura, <www.capes.gov.br/cursos-recomendados>, consultado el 15 abril de 2016.
- Cury, Carlos (2009), “Prefácio: Da crítica à avaliação à avaliação crítica”, en Lucídio Bianchetti y Valdemar Sguissardi (orgs.), *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*, Campinas, Brasil, Autores Asociados, pp. IX-XIV.
- Cury, Carlos (2005), “Quadragesimo ano do parecer CFE nº 977/65”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 30, Río de Janeiro, pp. 7-21.
- Consejo Federal de Educación (2005), “Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 de dezembro de 1965”, *Revista Brasileira de Educação*, núm. 30, pp. 162-173.

- Diário Oficial da União* (2014), *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências*, Sección 1, Brasília, 26 de junio de 2014, p. 1.
- Diário Oficial da União* (2009), *Portaria normativa no. 7, de 22 de junho de 2009*, Sección 1, Brasília, 23 de junio de 2009, p. 31.
- Diário Oficial da União* (1999), *Portaria normativa no. 080, de 16 de dezembro de 1998*, Sección 1, Brasília, 11 de enero de 1999, p. 14.
- MEC (2014), *Censo da Educação Superior 2013*, Brasília, MEC/Inep.
- MEC (2011), *Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG 2011-2020*, Brasília, MEC/Capes.
- Saviani, Dermeval (2010), “O dilema produtividade-qualidade na Pós-Graduação”, *Nuances: estudos sobre educação*, año XVII, vol. 17, pp. 35-50.
- Sguissardi, Valdemar (2009), “Avaliação defensiva no “Modelo Capes de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?”, en Lucídio Bianchetti y Valdemar Sguissardi (orgs.), *Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação*, Campinas, Brasil, Autores Associados, pp. 136-176.
- Sguissardi, Valdemar y João dos Reis Silva (2009), *Trabalho intensificado nas federais: Pós-Graduação e produtivismo acadêmico*, São Paulo, Brasil, Editorial Xamã.