

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE DIREITO (FADIR)

AMANDA PALHANO ALENCAR

OS CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO QUADRIENAL CAPES À LUZ DA GEOPOLÍTICA
DA RAZÃO: DERIVAÇÕES (?) DA COLONIALIDADE DO SABER E DO GÊNERO

Uberlândia

2023

AMANDA PALHANO ALENCAR

OS CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO QUADRIENAL CAPES À LUZ DA
GEOPOLÍTICA DA RAZÃO: DERIVAÇÕES (?) DA COLONIALIDADE DO
SABER E DO GÊNERO

Dissertação de mestrado apresentado à
Faculdade de Direito (FADIR) da
Universidade Federal de Uberlândia
como requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Direito

Orientadora: Dra. Rosa Maria Zaia
Borges

Uberlândia

2023

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

A368 Alencar, Amanda Palhano, 1997-
2023 OS CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO QUADRIENAL CAPES À LUZ DA
GEOPOLÍTICA DA RAZÃO: DERIVAÇÕES (?) DA COLONIALIDADE DO
SABER E DO GÊNERO [recurso eletrônico] / Amanda Palhano
Alencar. - 2023.

Orientadora: Rosa Maria Zaia Borges.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de
Uberlândia, Pós-graduação em Direito.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.77>
Inclui bibliografia.

1. Direito. I. Borges, Rosa Maria Zaia, 1974-,
(Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-
graduação em Direito. III. Título.

CDU: 340

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Secretaria da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Direito
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 3D, Sala 302 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: 3239-4051 - mestradodireito@fadir.ufu.br - www.cmdip.fadir.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

| | | | | | |
|------------------------------------|--|-----------------|-------|-----------------------|-------|
| Programa de Pós-Graduação em: | Direito | | | | |
| Defesa de: | Dissertação de Mestrado Acadêmico, número 183, PPGDI | | | | |
| Data: | Vinte e sete de fevereiro de dois mil e vinte e três | Hora de início: | 14:00 | Hora de encerramento: | 16:00 |
| Matrícula do Discente: | 12112DIR002 | | | | |
| Nome do Discente: | Amanda Palhano Alencar | | | | |
| Título do Trabalho: | OS CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO QUADRIENAL CAPES À LUZ DA GEOPOLÍTICA DA RAZÃO: DERIVAÇÕES (?) DA COLONIALIDADE DO SABER E DO GÊNERO | | | | |
| Área de concentração: | Direitos e Garantias Fundamentais | | | | |
| Linha de pesquisa: | Sociedade, Sustentabilidade e Direitos Fundamentais | | | | |
| Projeto de Pesquisa de vinculação: | Direitos e Deveres na Sociedade de Risco | | | | |

Reuniu-se, utilizando tecnologia de comunicação à distância, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Direito, assim composta: Professoras Doutoras: Fabiane Simioni - FURG; Daniela de Melo Crosara - UFU; e Rosa Maria Zaia Borges - UFU - orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos a presidenta da mesa, Dra. Rosa Maria Zaia Borges, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir a senhora presidenta concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Neste ato, e para todos os fins de direito, as examinadoras e a discente autorizam a transmissão ao vivo da atividade. As imagens e vozes não poderão ser divulgadas em nenhuma hipótese, exceto quando autorizadas expressamente pelas examinadoras e pela discente. Por ser esta a expressão da vontade, nada haverá a reclamar a título de direitos conexos quanto às imagens e vozes ou quaisquer outros, nos termos firmados na presente.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora e pela discente.



Documento assinado eletronicamente por **Daniela de Melo Crosara, Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/03/2023, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rosa Maria Zaia Borges, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/03/2023, às 14:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Simioni, Usuário Externo**, em 20/03/2023, às 10:00, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda Palhano Alencar, Usuário Externo**, em 22/04/2023, às 10:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4337109** e o código CRC **5F254D81**.

RESUMO

Desde o período colonial, a ideia de existirem civilizações avançadas e atrasadas permeia o imaginário social. O critério para tal distinção se baseava meramente no que os colonizadores europeus entendiam ser um bom modelo de organização social, política e cultural. A partir do “descobrimento” da América tal ideia foi reforçada e utilizada como justificativa para a exploração e dizimação de diversas civilizações. Mas não foi só o aspecto material que a colonização prejudicou, pois ao privar os povos originários de perpetuarem suas culturas, os colonizadores europeus lograram colonizar também o imaginário social dos brasileiros. Mesmo após a Proclamação da Independência do país, os valores portugueses permaneceram no Brasil, fenômeno analisado pela colonialidade. Com o propósito de desconstruir a mentalidade eurocêntrica de mundo, a abordagem decolonial promove a valorização de diferentes formas de ser, saber e viver, dando voz a culturas, até então, desvalorizadas. É uma proposta de resistência à racionalidade que posiciona o modelo de sociedade ocidental como o ideal. Dentre os muitos prejuízos causados pela Coroa Portuguesa à época da colonização do Brasil, o presente estudo se presta a focar em dois fatores: a colonialidade do saber e a colonialidade de gênero. A partir da imposição do modelo de civilização europeu, a mulher passou a ocupar posição social de submissão, o que infelizmente não foi superado até os dias atuais. Com isso, o gênero feminino demorou muito a conseguir permear espaços de poder, tal como o ambiente acadêmico. Nesse âmbito, a avaliação CAPES dos programas de pós-graduação brasileiros é uma importante ferramenta, capaz de atuar em prol de um ensino superior comprometido com o propósito decolonial. Por isso, o trabalho a seguir se propõe a responder: em que medida os critérios adotados pela avaliação CAPES dos programas de pós-graduação stricto sensu reproduzem as colonialidades do saber e de gênero? Com isso, pretende-se demonstrar, na prática, em que medida a colonialidade do saber e de gênero ainda é presente na sociedade. Para tanto, a escolha metodológica teve abordagem qualitativa e privilegiou a pesquisa básica ou teórica de início e, em seguida, adicionou dados aplicados. Ademais, uma pesquisa prática foi adotada quanto aos critérios das fichas de avaliação dos programas de mestrado mineiros, de forma a exemplificar aquilo que foi demonstrado pela pesquisa teórica. A partir do método descrito, foi possível concluir que a avaliação dos programas de pós-graduação confirma o quadro de colonialidade do saber e do gênero, visto que a perspectiva decolonial não inspira em nenhuma medida a elaboração dos quesitos avaliados pela CAPES.

Palavras-chave: Decolonialidade. Colonialidade do saber. Colonialidade de gênero. Programas de pós-graduação stricto sensu. Avaliação quadrienal CAPES. Geopolítica da razão.

ABSTRACT

Since the colonial period, the idea of existing advanced and backward civilizations permeates the social imaginary. The criterion for such a distinction was based merely on what the European colonizers understood to be a good model of social, political and cultural organization. From the "discovery" of America on, this idea was reinforced and used as a justification for the exploration and decimation of various civilizations. But it was not just the material aspect that colonization harmed, because by depriving the original people of perpetuating their cultures, the European colonizers also managed to colonize the social imaginary of Brazilians. Even after the country's Proclamation of Independence, Portuguese values remained in Brazil, a phenomenon analyzed by coloniality. With the purpose of deconstructing the Eurocentric mentality of the world, the decolonial approach promotes the appreciation of different ways of being, knowing and living, giving voice to cultures, until then, devalued. It is a proposal of resistance to a rationality that positions the model of Western society as the ideal. Among the many damages caused by the Portuguese Crown at the time of the colonization of Brazil, the present study focuses on two factors: the coloniality of knowledge and the coloniality of gender. From the imposition of the European model of civilization, women began to occupy a social position of submission, which unfortunately has not been overcome until the present day. As a result, the female gender took a long time to permeate spaces of power, such as the academic environment. In this context, the CAPES evaluation of Brazilian postgraduate programs is an important tool, capable of acting in favor of higher education committed to the decolonial purpose. For this reason, the following work proposes to answer: to what extent do the criteria adopted by the CAPES evaluation of *stricto sensu* post-graduate programs reproduce the colonialities of knowledge and gender? With this, it is intended to demonstrate, in practice, to what extent the coloniality of knowledge and gender is still present in society. To this end, the methodological choice had a qualitative approach and privileged basic or theoretical research at the beginning and then added applied data. In addition, a practical research was adopted regarding the criteria of the evaluation forms of the master's programs in Minas Gerais, in order to exemplify what was demonstrated by the theoretical research. From the described method, it was possible to conclude that the evaluation of graduate programs confirms the coloniality of knowledge and gender, since the decolonial perspective does not inspire in any way the elaboration of the questions evaluated by CAPES.

Keywords: Decoloniality. Coloniality of knowledge. Gender coloniality. Stricto sensu graduate programs. CAPES quadrennial evaluation. Geopolitics of reason.

SUMÁRIO

| | | |
|-----|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | DERIVAÇÕES DA COLONIALIDADE DO SABER: (DE)COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E MODERNIDADE | 14 |
| 2.1 | A verdadeira face da colonização: colonialidade versus colonialismo..... | 14 |
| 2.2 | Da descolonização à decolonização passando pela colonialidade do saber | 35 |
| 2.3 | A colonialidade de gênero e o feminismo decolonial..... | 46 |
| 3 | AS ESCOLAS DE DIREITO E O LEGADO DA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO NO BRASIL | 65 |
| 3.1 | Breve incursão histórica acerca da formação dos cursos de graduação em Direito no Brasil..... | 65 |
| 3.2 | Formação e avaliação da pós-graduação no Brasil..... | 82 |
| 3.3 | A colonialidade na formação e avaliação dos cursos de pós-graduação | 98 |
| 4 | A AVALIAÇÃO CAPES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> DE MINAS GERAIS À LUZ DA DECOLONIALIDADE..... | 113 |
| 4.1 | Apresentação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> de Minas Gerais | 113 |
| 4.2 | Ficha de Avaliação 2013-2016 sob uma perspectiva decolonial | 125 |
| 4.3 | Histórico da ficha de avaliação 2017-2020 e seus desafios frente à decolonialidade..... | 147 |
| 5 | CONCLUSÃO | 161 |
| 6 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 165 |
| 7 | ANEXOS..... | 179 |

1 INTRODUÇÃO

Existem marcos históricos que geram uma falsa ideia de transformação. Por exemplo, o dia 13 de maio de 1888 foi marcado pelo decreto da Lei Áurea, que pôs fim à legalidade da escravidão. Porém, isso está muito longe de significar que a escravidão ou o racismo tenham tido fim ali. Do mesmo modo, o dia 7 de setembro é celebrado por relembrar o dia no qual, em 1822, foi proclamada a Independência do Brasil. Contudo, o fim formal da submissão à Portugal não findou a influência portuguesa sobre o Brasil, fato ao qual se debruça o estudo da colonialidade.

Entender que a história do Brasil pode (e deve) ser contada a partir de outras perspectivas além da portuguesa devolve ao brasileiro uma memória há muito tempo esquecida acerca de suas verdadeiras origens. Ademais, ajuda a promover uma reflexão quanto aos desdobramentos de toda a interferência europeia, que se estendem ainda hoje.

Em se tratando das consequências do cruel processo colonizatório, o estudo feito deu enfoque à colonialidade do saber e do gênero. Coube apontar a discriminação de conhecimentos considerados “primitivos” por não se encaixarem no padrão europeu e a deslegitimação de saberes que se afastam do considerado “válido” pelos colonizadores. E, no tocante ao gênero, foi indicada a posição de inferioridade que a mulher foi colocada para seguir o modo de vida português imposto. Ao colocar ambas as colonialidades sobrepostas, percebe-se a privação das mulheres a acessarem ambientes acadêmicos, afastando-as do ensino e aprendizado.

Todos os fatores mencionados anteriormente correspondem a claros estragos deixados pela colonização que, em muito, prejudicam o povo brasileiro, e, especialmente, as mulheres. E sabendo que são traços ainda presentes na sociedade, mesmo que de forma camuflada, é preciso se pensar em formas de combate a essa lógica colonial, razão pela qual o presente estudo tem como lente de análise a abordagem decolonial.

Trazendo a problemática apresentada para o cenário atual, e, mais ainda, ao contexto do qual parte a presente análise, qual seja, os programas de pós-graduação mineiros, foram tomados como objeto de estudo os critérios da avaliação quadrienal CAPES. A avaliação age justamente no sentido de classificar os programas existentes no Brasil e, portanto, os critérios que utiliza podem guiar os interesses das faculdades e universidades em ir ao encontro do propósito decolonial.

A escolha de observar a colonialidade no âmbito acadêmico parte do pressuposto de que um dos ambientes que reproduz a colonialidade do saber e do gênero é a

universidade, tanto em seus cursos de graduação quanto de pós-graduação. Aqui, foi feita a opção de focar apenas nos programas de mestrado, razão pela qual os critérios de avaliação adotados pela CAPES são objeto de estudo, visto que é a ferramenta utilizada para medir a qualidade da pós-graduação brasileira.

Quer se entender em que medida a instituição responsável por moldar os programas de pós-graduação (CAPES) age para promover esse reparo histórico. Surgem então questionamentos como: A CAPES está avaliando pontos que interessam à decolonialidade? A abordagem decolonial embasa, em alguma medida, a formulação dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação? Preocupações de enfrentamento à colonialidade, especialmente do saber e do gênero, permeiam a agenda da CAPES? Se sim, de que maneira? E, se não, em que medida então a avaliação está contribuindo para perpetuar a colonialidade?

Todas essas perguntas partem do entendimento de que é preciso haver uma conversão entre os interesses da CAPES e as preocupações decoloniais. Em se tratando de um órgão cuja avaliação é usada como base para direcionar o fomento à pesquisa e ainda como ferramenta de consolidação e expansão da pós-graduação brasileira, há que se reconhecer como a CAPES tem potencial transformador no cenário colonial no domínio acadêmico.

Em suma, o tema do presente trabalho propõe uma reflexão acerca dos critérios utilizados pela CAPES em suas avaliações quadrienais dos programas de pós-graduação brasileiros através das lentes da decolonialidade. É feito um recorte geográfico que foca nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Minas Gerais, e um recorte temporal dos últimos quadriênios (2016-2016 e 2017-2020). Tal estudo é feito visando responder o seguinte problema de pesquisa: em que medida os critérios adotados pela avaliação CAPES dos programas de pós-graduação *stricto sensu* reproduzem as colonialidades do saber e de gênero?

Ao tratar de colonialidade, o referencial teórico precisa estar de acordo com o objetivo de se produzir estudos subalternos, ou seja, o principal instrumento teórico deve partir de pensadores que refletem a partir do Sul global e podem contribuir para o objetivo decolonial. Pensando nisso, o presente trabalho conta com autores do sul global, tal como Aníbal Quijano (peruano), Maria Lugones e Walter D. Mignolo (argentinos), Breny Mendoza (hondurenha), Ramón Grosfoguel (porto-riquenho), Carlos Porto-Gonçalves, Pedro Quental, Luciana Ballestrin e Vera Candau (brasileiros), Nelson Maldonado-Torres (caribenho) e Leopoldo Zea (mexicano), Yuderkys Miñoso (dominicana), Oyèrónkẹ

Oyëwùmí (nigeriana) entre outros. A única autora que é realmente base bibliográfica indispensável e parte do Norte global, especificamente dos Estados Unidos, é Catherine Walsh, pois apesar de advir de um lugar sistematicamente privilegiado, faz uma leitura realista e sensível da realidade à qual culturas “não-centrais” foram submetidas.

Para a realização do presente estudo, a pesquisa básica ou teórica deu início para, em seguida, serem adicionados dados aplicados. Ou seja, primeiramente foi construído um aporte teórico quanto à abordagem decolonial para só então se observar informações práticas. A escolha metodológica se justifica pelo entendimento de que ao se observar os critérios de avaliação, em especial na ficha de programas conhecidos, seria possível ancorar e comprovar no plano da experiência aquilo apresentado conceitualmente.

É possível dizer que a pesquisa prática, quanto aos critérios das fichas de avaliação dos programas de mestrado mineiros, foi usada para exemplificar aquilo que foi demonstrado pela pesquisa teórica. Já quanto à abordagem, a pesquisa foi qualitativa, posto que tinha como intuito analisar os critérios adotados na avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito de Minas Gerais, de modo a observar se tal sistemática fática reproduz a colonialidade do saber e do gênero.

Para responder ao problema de pesquisa que move o estudo a seguir, há que, primeiramente, se expor a realidade do período colonial, especialmente no Brasil, que foi uma colônia de exploração. Foi analisado como o momento histórico da colonização foi romantizado ao ser contado apenas a partir da perspectiva do colonizador europeu, invisibilizando a realidade cruel que representou para os povos originários colonizados. Foi observado que, conseqüentemente ao extermínio e silenciamento de diversas civilizações nativas, houve culturas e saberes totalmente ignorados durante a formação do que se tem hoje por modernidade, e é necessário buscar uma solução que promova a inclusão de pontos de vista “outros”, promovendo maior diversidade.

Ao esforço de ampliar o campo de visão epistêmico contemporâneo se empenha a abordagem decolonial, primeiro pilar do presente estudo. Essa perspectiva incentiva a questionar os padrões hegemônicos de poder, de ser e de saber, levando a uma busca por diferentes formas de conhecimento. Ao se desprender das amarras da ciência ocidental como sendo única, é possível estabelecer uma paridade com epistemes submetidas e caladas pelo domínio colonial europeu.

Partindo da proposta decolonial, são abandonadas as categorias de análise dicotômicas obedientes ao pensamento eurocêntrico. Nesse sentido, povos considerados

“pré-rationais”, segundo a ótica eurocêntrica, passam a ter legitimidade para participar do cenário científico, político e social.

Dentro da abordagem decolonial, foi dada ênfase a como a colonialidade afetou o gênero, especialmente o articulando a questões raciais, de classe e geopolíticas, que trazem inflexões e complexificações às teorias feministas eurocêntricas. Por conseguinte, foi importante tratar do feminismo decolonial, que ressalta gênero como categoria base de opressões derivadas da colonização, afinal fator chave da doutrinação europeia foi a classificação dos seres humanos, hierarquização na qual as mulheres ocupavam lugar inferior.

Mesmo com o fim da colonização, o imaginário social permaneceu colonizado, o que refletiu na organização e função social designada a cada indivíduo. Nesse contexto, a mulher teve grandes dificuldades de se inserir em espaços de poder, tal como a universidade, responsável pela produção de conhecimentos científicos. O presente trabalho se propõe, em seu segundo capítulo, a questionar e estudar o cenário que privou a mulher a ter acesso ao ambiente acadêmico, a partir da análise do histórico de formação do ensino jurídico no Brasil e como tal trajetória foi atravessada pela colonialidade.

Por fim, o terceiro e último capítulo apresentaram brevemente os cursos de pós-graduação *stricto sensu* de Minas Gerais, que foram analisados apenas no âmbito do mestrado. Conhecendo os programas analisados, finalmente foi feita a observação dos critérios adotados pela CAPES em suas avaliações quadrienais, a partir da perspectiva decolonial. Só então foi possível concluir em que medida a colonialidade está presente na avaliação dos programas de pós-graduação.

Feitas essas considerações iniciais, passa-se à abordagem dos conceitos teóricos essenciais para apresentar a abordagem epistemológica sobre a qual se assenta o presente estudo.

2 DERIVAÇÕES DA COLONIALIDADE DO SABER: (DE)COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E MODERNIDADE

A verdadeira face da colonização: colonialidade versus colonialismo

A subdivisão do mundo em continentes é tomada como uma realidade incontestada, decorrente de fatores meramente geográficos. Porém, tais recortes são resultado da história humana e de enfrentamentos que se cristalizaram nessas separações.

As divisões em apreço foram formuladas como estratégia de controle e demarcação de formas particulares de se entender o mundo.

A classificação espacial em continentes esconde um sentido de superioridade ou inferioridade dos povos pertencentes a cada região, narrativa que já estava presente no cristianismo. A bíblia conta a história de Noé e seus filhos Cam, o amaldiçoado, Sem e Jafé, ambos abençoados, especialmente o último, que reinaria sobre os demais irmãos. Santo Agostinho¹ fez uma correlação entre Cam e o continente africano, Sem e o asiático, e Jafé e o continente europeu. Até então havia uma visão tripartida de mundo, mas que já hierarquizava os povos de diferentes localidades e colocava a Europa em posição superior e privilegiada.

Posteriormente, a América viria a compor esse quadro, com a denominação de “Novo Mundo”. Tal nomenclatura implica um sentido de anterioridade dos demais continentes (europeu, africano e asiático) em relação ao americano, o que não procede, visto que a América coexistiu com as demais regiões. Essa narrativa do “descobrimento” da América posiciona a Europa como centro do mundo e descarta a contemporaneidade e coexistência da América e seus povos.

Mais profundamente, a qualificação “Novo Mundo” oculta a realidade de que se tratava de um local com povos e costumes próprios já consolidados. Contudo, ao entender as diferenças espaciais a partir de marcos temporais sequenciais, tais culturas pré-existentes foram deslegitimadas, se vendo forçadas a sempre precisar buscar alcançar civilizações supostamente “avançadas”, “modernas” ou “desenvolvidas”.

Os colonizadores europeus difundiram a ideia de que ao chegarem no Brasil se depararam com povos primitivos. À época, eles descreveram os indivíduos que encontraram como selvagens e sem organização sociopolítica. “O processo de colonização inventou os/as colonizados/as e investiu em sua plena redução a seres primitivos, menos que humanos, possuídos satanicamente, infantis, agressivamente sexuais, e que precisavam ser transformados”² Na realidade, porém, havia populações totalmente estruturadas e com suas políticas internas bem estabelecidas, a questão é que tais estruturas não eram semelhantes às europeias, motivo pelo qual foram classificadas como inferiores e acabaram por ser desintegradas.

¹ AGOSTINHO, Santo. A Cidade de Deus (Contra os pagãos). Trad. Oscar Paes Leme. 2v. Bragança Paulista. Editora Universitária São Francisco, 2003.

² LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. Estudos Feministas, Florianópolis, v.22, n.3, set.-dez., p.941, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 15 maio 2022.

Não é incomum encontrar em livros didáticos de História, tal como “O Descobrimento do Brasil”³ e “Descobrimento do Brasil: da historiografia para os manuais didáticos”⁴, o enredo da dizimação de povos e suas culturas sendo romantizado sob a bandeira do expansionismo e tentativa europeia de civilizar o restante do mundo. A palavra “restante” não foi acidentalmente usada aqui, visto que, pelo eurocentrismo arraigado nas grandes navegações, a Europa era entendida como o modelo global de desenvolvimento, enquanto demais partes do mundo eram apenas restos subjugados, que deveriam se moldar aos ensinamentos superiores vindos dos colonizadores.

Na realidade, os colonizadores viam os povos originários como sub-humanos, indivíduos que não mereciam qualquer consideração quanto às suas vontades. Portanto, argumentos como a “pacificação”, “civilização” e “cristianização” dos indígenas foram usados para justificar o extermínio de civilizações inteiras, juntamente com suas culturas e saberes.

Desde os primeiros contatos, os portugueses classificaram os indígenas entre aqueles que tinham condições de se converter e se tornar súditos da Coroa Portuguesa (aqueles que se vestiam, por exemplo) e aqueles equiparados a animais, chamados de bestiais com “pouco saber”. Aos primeiros foi designada a submissão e aos segundos o extermínio, de modo a facilitar a tomada de posse das terras brasileiras e exploração dos povos.

Populações indígenas se viram obrigadas a renunciar seus costumes, tiveram sua mão de obra explorada e escravizada, testemunharam a objetificação do corpo feminino e observaram milhares de nativos morrerem por doenças trazidas pelos europeus. Esse foi o verdadeiro cenário da colonização. Não se tratou de um encontro, mas de uma invasão que acabou por desrespeitar culturas, impor um novo modelo de sociedade e dizimar todos aqueles que se opusessem ao novo modo de vida. Portanto, muito ao contrário da denominação encontrada em livros de História⁵, não houve um “encontro entre culturas”, mas um desencontro entre elas, que acarretou um genocídio e um “etnocídio”.

O longo processo da colonização começou no que pode ser considerado um encontro tenso, isso porque não se tinha nas colônias um mundo a ser estabelecido, um mundo de mentes vazias e animais em evolução. Ao contrário, encontrou-se com seres

³ ABREU, Capistrano de. O Descobrimento do Brasil. 1ª ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, jan. 1999.

⁴ CRUZ, Matheus. Descobrimento do Brasil: da historiografia para os manuais didáticos. 1ª ed. São Paulo: Editora Chiado, jul. 2016.

⁵ FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

culturais, políticos, econômicos e religiosamente complexos, dotados de instituições e formas de governo que não deveriam ter sido simplesmente substituídas, mas sim encontradas, entendidas e adentradas em entrecruzamentos, diálogos e negociações.

Os povos originários nunca foram realmente colonizados, pelo contrário, ofereceram resistência a esse processo, visto que não seguiram e nem seguem as premissas europeias e são orientados pelas próprias convicções. Porém, a maior parcela da população aprende, durante o ensino fundamental, que o Brasil foi “descoberto” em 1500 por Pedro Álvares Cabral. Essa afirmação é um símbolo bastante evidente da colonização do nosso pensamento. Ao nos descrevermos a partir do olhar do colonizador, contribuimos com o apagamento de memórias de povos originários que aqui habitavam, representantes de etnias e nações diversas.

“O poder não é apenas caracterizado por superioridade de força e capacidade de violência e intimidação, mas também possui um aspecto não material, marcado pela primazia de alguns em se colocarem como porta-vozes da narrativa a partir da qual a história de todos será contada”⁶.

O colonizador estabeleceu a narrativa de que os portugueses trouxeram civilização e modernidade para o Novo Mundo, ou seja, vieram salvar os povos da primitividade em que viviam. Ao contarmos a história inicial do Brasil por uma perspectiva eurocêntrica, toda a contribuição cultural, política e histórica das populações originárias fica invisibilizada. “Isso se dá porque não houve na empresa colonial nenhum entendimento de que outras formas de sociabilidade e cultura pudessem ser igualmente válidas e incorporadas em um projeto de coabitação pacífica”⁷.

O colonizador forjou sua identidade enquanto civilizado, superior e desenvolvido a partir do encontro com povos não europeu, aos quais foram atribuídas características como baixo desenvolvimento, falta de cultura e atraso. Apesar da discussão acerca do conceito de “identidade” não ser o foco do presente trabalho, o que se entende aqui pelo uso do termo se ampara nos ensinamentos de Mignolo: “A identidade em política, em suma, é a única maneira de pensar decolonialmente (o que significa pensar politicamente

⁶ CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. Revista Fundamentos, Teresina, v.1, n^o1, p.51, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/7863/4836>. Acesso em: 15 mai. 2022.

⁷ CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. Revista Fundamentos, Teresina, v.1, n^o1, p.51, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/7863/4836>. Acesso em: 15 mai. 2022.

em termos e projetos de decolonização)”⁸. Portanto, ao ligar a decolonialidade com a identidade, conforme proposta pelo autor, sujeitos são revelados. Sujeitos esses que estavam escondidos sob a pretensão de teorias democráticas universais, que, na verdade, construíram identidades erigidas pelo pensamento hegemônico ocidental.

Conforme a narrativa colonial, faltava aos povos originários racionalidade moderno-científica e uma configuração territorial em Estado-nação. A forma de organização dos povos indígenas foi considerada, pelos europeus, como não civilizada, afinal não era marcada pelas mesmas características de sociabilidade cidadã. A partir dessa perspectiva eurocêntrica, o outro, o diferente, no caso, o indígena, estava ainda em “estado de natureza”, o que legitimava sua exploração e domínio.

Importante observar que a lógica do “outro” classifica o diferente sempre como sendo pior. Quanto à fisionomia, cultura, hábitos, concepções de vida, colonizadores e indígenas eram muito diferentes. O ponto chave foi manipular essa diferença para criar uma segregação que justificasse uma submissão. As particularidades dos povos originários não foram vistas pelos europeus como uma riqueza epistêmica, mas como fatores incorretos que precisavam ser corrigidos.

Foram justamente as dessemelhanças entre os povos nativos e europeus que pautaram a exploração dos indígenas, colocando-os em um lugar de submissão. Ver o colonizado como “outro” legitimou as atrocidades cometidas pelos colonizadores sob a bandeira salvacionista. A ideologia da percepção da diferença como marca de inferioridade foi a forma de justificação da exploração dos indígenas, legitimando, por exemplo, o uso de mão de obra escrava, essencial ao acúmulo do capital português⁹.

Ao se falar em mão de obra escrava, é interessante notar que ao mesmo tempo em que a escravidão era imposta aos povos não europeus, na Europa se dava um ideário de liberdade, igualdade e fraternidade. Parece, no mínimo, contraditório observar que enquanto a Europa pregava ideias de liberdade e justiça, também escravizava civilizações inteiras. Isso só foi possível graças ao processo de inferiorização dos povos originários, a partir da ideia do “outro”. Essa hierarquização impediu qualquer possibilidade de troca

⁸ MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº34, p.290, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>. Acesso em: 15 mai.2022.

⁹ CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. Revista Fundamentos, Teresina, v.1, nº1, p.53., 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/7863/4836>. Acesso em: 15 mai. 2022.

de conhecimento ou a mera comunicação entre europeus e não europeus, afinal as culturas da América foram convertidas em subculturas iletradas.

Ainda dentro da lógica do “outro”, a mulher passou a ser vista como o “outro” do homem, uma não-homem. Com isso, não era digna de um tratamento de reciprocidade e igualdade nas relações de gênero, mas sim de dominação. Portanto, a cada elemento da existência social, seja o gênero, raça ou sexualidade, foi conferido, pelo sistema colonial, uma razão para explicar as relações de exploração.

O “descobrimento” da América e o processo de colonização desencadearam profundas transformações não só na vida e cultura dos povos nativos, mas no imaginário das civilizações de todo o mundo. Isso pois, pela primeira vez na história, teve-se uma visão total do planeta, e nela a Europa ocupava lugar central. E o fato desse “novo” continente estar sob o controle europeu teve impacto decisivo na economia capitalista.

A “centralidade” europeia refletiu até mesmo na visão geográfica do mundo. A América Latina, por exemplo, “abarca no mapa-múndi menos que a soma dos Estados Unidos e Canadá, quando, na realidade, ela é duas vezes maior que a Europa e bastante maior que os Estados Unidos e Canadá”¹⁰. Essa discrepância não se dá por um equívoco ou falta de informação, mas pela influência da força política de cada região.

Em se tratando especificamente da América Latina, pode-se supor erroneamente que foi uma subdivisão feita a partir de um sentimento conjunto de pertencimento, devido a realidades socioculturais semelhantes. Na realidade, a América Latina foi um componente geopolítico de reorganização da colonialidade de poder no sistema-mundo moderno, ou seja, uma forma de reestabelecer a hierarquia entre regiões do mundo, escondida sob a justificativa de uma suposta unidade cultural. Desenvolvido por Wallerstein¹¹, o conceito de sistema-mundo pressupõe a divisão internacional do trabalho produzida pela estrutura capitalista, a partir da qual ele divide o mundo em três estamentos hierárquicos: centro, periferia e semiperiferia. A depender do segmento ao qual o país pertence, ele ocupa uma função na ordem produtiva capitalista, o que gera certas relações de dependência econômica entre eles. Nesse sentido, tem-se a Teoria Dependente¹²,

¹⁰ WALSH, Catherine. Interculturalidad, Conocimientos y Decolonialidad. Signo y Pensamiento, Bogotá, v. 24, n.46, p.41, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=860>. Acesso em: 15 maio 2022. Tradução nossa. (Original: “comprende menos en el mapa mundial que la suma de Estados Unidos y Canadá, cuando en realidad es dos veces más grande que Europa y mucho más grande que Estados Unidos y Canadá”).

¹¹ WALLERSTEIN, Immanuel. The Concept of National Development: Elegy and Requiem. American Behavioral Scientist, v.35, p. 517-529, Mar.-Jun. 1992.

¹² Santos, Theotonio dos. A Teoria da Dependência: balanço e perspectivas. Ed. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2000.

que enfatiza a relação de desigualdade entre os países do Norte com os do Sul, apontando uma estrutura que faz com que os países do Sul global se mantenham subdesenvolvidos e pobres.

Retomando a ideia da América Latina como uma forma de estabelecimento da hierarquia entre as regiões do mundo, pode-se dizer que a dimensão de riqueza de um país só tem grandeza quando contrastada com a pobreza de outro, do mesmo modo que a centralidade da Europa foi favorecida pela marginalidade da América Latina. Em geral, entende-se a América Latina como um mero recorte geográfico estabelecido a partir de uma suposta unidade cultural e linguística dos países que integram a região. Entretanto, é um conceito que guarda uma forte dimensão política e estratégica, mormente caracterizada por tom racial e pejorativo, produtor de formas de desrespeito e de inferiorização do “outro”.¹³.

Mantendo o padrão estabelecido desde a colonização, a América Latina nunca foi detentora de um poder político significativo, a posição central sempre foi reservada para a Europa. Logo, a contraposição de países “avançados” ou não, diante da ótica colonial capitalista, foi importante para dar destaque às concepções europeias, colocando o “Ocidente como centro, como *locus* privilegiado de enunciação, região geográfica a partir de onde se tem o poder e o privilégio de classificar e dizer o que é e como deve ser o mundo”¹⁴.

A partir do “surgimento” da América, portanto, a Europa se firma como centro geopolítico do mundo, o que só foi possível graças à exploração do trabalho indígena e escravo. O extermínio de civilizações inteiras, a escravidão, exploração de pessoas e de riquezas naturais, tomada de terras estão nos fundamentos das relações sociais e de poder que instituem o sistema-mundo que veio adiante.

Como a própria palavra já deixa a entender, o eurocentrismo significa colocar a Europa no centro de tudo que é entendido como o melhor. Corresponde a uma atitude colonial frente ao conhecimento, que se articula de forma simultânea nas relações centro-periferia e nas hierarquias raciais.

¹³ PORTO-GONÇALVES, Carlos; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do Poder e os Desafios da Integração Regional na América Latina. Polis, v.31, p.9, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749>. Acesso em: 15 mai. 2022.

¹⁴ PORTO-GONÇALVES, Carlos; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do Poder e os Desafios da Integração Regional na América Latina. Polis, v.31, p.4, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749>. Acesso em: 15 mai. 2022.

Visto que os conhecimentos europeus eram postos como sendo corretos, ao longo do período de colonização, os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e ignorados, sob a justificativa de que eram parte de uma etapa pré-moderna ou pré-científica do conhecimento humano. “O que o Ocidente chamou de razão é, na verdade, um efeito do eurocentrismo, um programa que pretende anular e impedir que todas as outras formas de pensamento sejam tomadas como formas válidas de produção de conhecimento e raciocínio”¹⁵.

A Europa, e posteriormente a América do Norte, foi anunciada como ocupante de uma posição sempre à frente no avanço cognitivo, tecnológico e social. Sendo assim, a ideia de superioridade de suas nações pareceu natural, fazendo com que o objetivo de nações não-ocidentais fosse alcançar o desenvolvimento avançado europeu (e norte-americano). Estabeleceu-se, assim, uma hierarquia mundial, na qual a Europa ocupava a posição mais alta, o que se deu tanto na ordem política, econômica e social, como também no âmbito do conhecimento.

Desde o século XVIII, sobretudo com o Iluminismo, foi-se afirmando a mitológica ideia de que a Europa já era um centro mundial de capitalismo que colonizou o resto do mundo e que, nessa qualidade, a Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Consolidou-se também uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos¹⁶.

A partir da colonização, teorias chamadas de desenvolvimentistas¹⁷ disseminaram um entendimento de que a Europa preexistia ao padrão capitalista mundial de poder e, por isso, constituía o estágio mais avançado de desenvolvimento da espécie humana. Essa concepção gerou uma noção de que desenvolvimento é um curso contínuo e unidirecional.

¹⁵ MIÑOSO, Yuderlys Espinosa. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista Direito e Práxis*, v. 10, n. 3, p. 2024, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43881>. Acesso em: 15 mai. 2022. Tradução nossa. (Orginal: “Lo que el Occidente llamó razón es, de hecho, un efecto del eurocentrismo, un programa que pretende anular e impedir que todas las demás formas de pensamiento sean tomadas como formas válidas de producción de conocimiento y razonamiento”).

¹⁶ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Editora Almedina, p.75, 2009. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁷ GROSGOUEL, Ramón. Desenvolvimentismo, Modernidade e Teoria da Dependência na América Latina. *REALIS – Revista de Estudos Antiutilitaristas e Póscoloniais*, v. 3, n. 2, 2013.

Consoante às teorias desenvolvimentistas, os colonizadores defendiam o postulado de existirem povos inferiores, argumento que foi alvo de fortes críticas de Immanuel Wallerstein¹⁸. O desenvolvimentismo culminou no silenciamento de diversos povos. Os saberes e memórias culturais diferentes foram reduzidos a meramente primitivos, sem legitimidade e, conseqüentemente, as pessoas ou os povos que os possuíam também foram subalternizados.

Assistimos, por isso, a uma colonização expressa, por vezes sutil, que reprime todas as formas e modos de produção do conhecimento, irreduzíveis ao paradigma dominante, de etiologia e caráter eurocêntricos e que sedimenta, na mente dos povos colonizados, um imaginário colonial¹⁹.

A mentalidade colonizadora era dotada de um complexo de superioridade tal que passou a ser vista como universal, visto que, conforme disseminava, é a cultura europeia que resume tudo o que de melhor foi dito e pensado no mundo. Esta arrogância epistêmica foi usada para legitimar os ideais expansionistas e as políticas assimilacionistas dos colonizadores. A valorização de apenas um determinado conhecimento (o Europeu) é a chamada geopolítica do conhecimento, ideia que será posteriormente debatida. A forma de conhecimento europeia:

[...] foi imposta, em todo o mundo como a única racionalidade válida e como emblemática da modernidade. De modo mitológico, a Europa, centro capitalista mundial que colonizou o resto do mundo, passou a figurar como preexistente ao padrão capitalista mundial de poder e, assim, estaria no ponto mais avançado da temporalidade contínua, unidirecional e linear das espécies²⁰.

O epicentro do pensamento lógico era a Europa. E conforme ela foi se expandindo (com as colonizações), levou não só ditames de cunho econômico e religioso, mas também das formas hegemônicas de conhecimento, que contribuíram para a colonialidade do saber. Graças ao eurocentrismo, então, a verdade europeia passou a ser vista como universal. Grosfoguel²¹ atribui à Descartes a ideia de uma verdade universal, pois ao criar

¹⁸ WALLERSTEIN, Immanuel. The Concept of National Development: Elegy and Requiem. *American Behavioral Scientist*, v.35, p. 517-529, Mar.-Jun. 1992.

¹⁹ TAVARES, Manuel.; GOMES, Sandra. Multiculturalismo, Interculturalismo e Decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, São Paulo, n. 29, p.48, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>. Acesso em: 15 maio 2022.

²⁰ LUGONES. p. 81, 2008, tradução nossa. (Original: “se impuso en todo el mundo como única racionalidad válida y como emblema de la modernidad. De manera mitológica, Europa, el centro capitalista mundial que colonizó el resto del mundo, venía a aparecer como preexistente al patrón de poder capitalista mundial y, por tanto, estaría en el punto más avanzado de la temporalidad continua, unidireccional y lineal. de la especie”).

²¹ GROSFOGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de*

um dualismo entre mente e corpo e entre mente e natureza, o filósofo conseguiu proclamar um conhecimento não-situado, visto pelos olhos de Deus.

Um conhecimento observado pelos olhos de Deus era incontestável, logo, a verdade universal permitiu ao homem ocidental (essa referência ao sexo masculino é usada intencionalmente) representar o seu conhecimento como o único capaz de alcançar uma consciência universal. Ao mesmo tempo, a premissa foi utilizada para dispensar o conhecimento não-ocidental, visto que ele é regional ou particular e, portanto, incapaz de alcançar a universalidade²².

O processo histórico de colonização dos povos indígenas foi profundamente violento, posto que foi produzido num contexto de dominação cultural, social, política e econômica, através da destruição do imaginário social, de suas culturas e representações simbólicas²³. Adiante, o fim da colonização não findou o domínio colonial, visto que internamente as nações se tornaram independentes, mas os povos seguiram sendo oprimidos e subjugados.

Conforme mencionado anteriormente, a ideia de um caminho único e linear que leva a um mesmo destino, qual seja, o desenvolvimento, conforme as teorias desenvolvimentistas²⁴, surgiu como uma forma de conhecimento científico, privilegiando o Ocidente como modelo de evolução a ser seguido. A ideia de que algo novo é necessariamente bom e desejável porque vivemos numa era de progresso é fundamental à ideologia da modernidade.

É graças ao empreendimento colonial que a Europa conseguiu impô-la [a modernidade] aos povos e civilizações conquistadas e, assim, definir a si mesma como o novo e o mais avançado da espécie. De acordo com esse mito, a humanidade tem uma evolução linear e unidirecional, de um estado de natureza a um estado máximo de desenvolvimento cultural, cujo ápice é a civilização europeia ou ocidental. A ideia de raça

Ciências Sociais (Online), v.80, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em: 15 maio 2022.

²² GROSFUGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais (Online)*, v.80, p.120, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em: 15 maio 2022.

²³ ESTERMANN, Joseff; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade Crítica e Decolonialidade da Educação Superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage em Revista*, Sorocaba, vol.3, n.3, p.21, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375p.17-29>. Acesso em: 15 maio 2022.

²⁴ GROSFUGUEL, Ramón. Desenvolvimentismo, Modernidade e Teoria da Dependência na América Latina. *REALIS – Revista de Estudos Antiutilitaristas e Póscoloniais*, v. 3, n. 2, 2013.

é a pedra angular que sustenta todo o andaime que retrata a Europa como superior e exemplo a ser seguido²⁵.

A modernidade parte da narrativa de que a Europa construiu a civilização ocidental, e suas conquistas são celebradas. Mas tal discurso esconde seu lado mais escuro: a colonialidade. “A colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade”²⁶.

O conceito de modernidade foi um aliado fundamental para os colonizadores europeus. “A modernidade veio junto com a colonialidade: a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã”²⁷. Até a colonização não existia a preocupação em ser uma sociedade “moderna”, afinal não havia sido estabelecido um parâmetro modelo para se seguir.

A modernidade ocidental eurocêntrica, o capitalismo mundial e o colonialismo são fatores inseparáveis. Pautada na visão eurocêntrica, a modernidade ocidental promove-se como emancipadora, um mito que definiu a superioridade dos europeus sobre demais povos. Populações não europeias eram consideradas necessitadas de ajuda para se desenvolver, mesmo que tal ajuda viesse através da guerra e da violência, raciocínio que acaba colocando os colonizados como culpados de sua própria vitimização²⁸.

Para alcançar a almejada modernidade, os colonizadores se viam no direito de usar qualquer meio, tal como explorações, dizimações de povos e diversas formas de violência. Nesse conceito, os europeus se pautavam para legitimar suas ações e impor

²⁵ MIÑOSO, p.2024, 2019. tradução nossa. (Original: “Es gracias a la empresa colonial que Europa logró imponerla a los pueblos y civilizaciones conquistados y, así, definirse como la nueva y más avanzada de la especie. Según este mito, la humanidad tiene una evolución lineal y unidireccional, desde un estado de naturaleza hasta un estado máximo de desarrollo cultural, cuyo vértice es la civilización europea u occidental. La idea de raza es la piedra angular que sustenta todo el andamiaje que presenta a Europa como superior y ejemplo a seguir”).

²⁶ MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira De Ciências Sociais, vol. 32, n° 94, p.2, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

²⁷ MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira De Ciências Sociais, vol. 32, n° 94, p.4, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

²⁸ CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. Et al. Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p.131, 2020.

seus ditames. O projeto de modernidade evoca o desenvolvimento do capitalismo, ao passo que possibilita disparidades regionais no sistema-mundo²⁹.

A era “moderna” foi caracterizada pela expansão da Europa e sua consequente hegemonia cultural. “Em nenhuma área essa hegemonia é mais profunda que na produção de conhecimento sobre o comportamento humano, sua história, sociedades e culturas”³⁰. Como consequência, os interesses e instituições sociais europeus têm dominado a história humana.

Conforme, Mignolo³¹, a lógica da colonialidade passou por três etapas sucessivas e cumulativas, que foram apresentadas como pontos positivos na retórica da modernidade: as etapas do progresso, do desenvolvimento, e da modernização e da democracia. A fase inicial dispôs a retórica da modernidade como a salvação das almas pela conversão ao cristianismo. A segunda fase (do desenvolvimento) envolveu o controle das almas dos não europeus através da missão civilizatória fora da Europa, e da administração de corpos nos Estados-nações emergentes. A terceira fase (da modernização e democracia) começou no momento em que as corporações e o mercado se tornaram dominantes.

Buscando alcançar a modernidade, durante o período de colonizações, diversas transformações sociais e culturais foram impostas aos colonizados, momento em que gênero e raça surgiram como características fundamentais a partir das quais indivíduos foram explorados e sociedades foram estratificadas.

As distinções providas da separação entre raças são construções históricas que se naturalizaram no processo de reprodução e manutenção do padrão de poder, por mais que pareçam algo natural, já dado pela realidade. O termo “reprodução” é usado no presente trabalho no sentido de uma perpetuação acrítica de informações, ou seja, se refere à mera absorção e repasse de saberes pré-formatados, resultando em conhecimentos moldados³².

²⁹ OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar doTempo, p.1, 2020.

³⁰ OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar doTempo, p.1, 2020.

³¹ MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira De Ciências Sociais, vol. 32, nº 94, p.1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

³² Essa forma de repasse de conhecimento e poder será questionada no presente trabalho por meio da abordagem decolonial, que promove uma análise mais crítica da sociedade eurocentrada que se

Raça só surge com a invenção eurocêntrica da América, pois foi um fator necessário para legitimar as relações de domínio impostas, sendo também uma forma de estabelecer o controle europeu sobre todas as formas de subjetividade, tal como cultura e produção de conhecimento. “A categorização racial não consiste simplesmente em dizer ‘és negro ou índio, portanto, és inferior’, mas sim dizer ‘não és como eu, portanto, és inferior’”³³.

A separação entre indígena, negro e mestiço não existia, mas foram identidades sociais inventadas para homogeneizar em apenas três termos a diversidade de povos que existiam (e ainda existe). Lembrando que não só a raça tem papel importante na classificação social do padrão mundial de poder, mas também o trabalho e o gênero.

O primeiro argumento usado para justificar o racismo provinha da igreja, que via os negros como desprovidos de alma, renegando o Deus católico. Tamanha heresia precisava ser punida em vida, e a escravidão seria, assim, a penitência. Houve também o cientificismo racista, que se baseava na teoria darwinista da seleção natural e evolução das espécies³⁴. Acreditava-se que as mesmas leis aplicáveis à evolução dos seres vivos eram válidas para descrever uma hierarquia das civilizações, sendo as mais fortes as construídas por raças superiores.

Independentemente da justificativa usada, o racismo foi fator chave para a consolidação do capitalismo a nível mundial, visto que foi o que pautou a escravidão durante centenas de anos. Dado que está se tratando de um sistema econômico de acumulação de capital, nenhum regime de trabalho seria mais contributivo.

A colonização deve ser entendida a partir do discurso de inferiorização dos colonizados e uma das formas de subjugar determinados indivíduos foi através do conceito de raça. Há, portanto, um vínculo profundo e inegável entre o colonialismo e o

consolidou pós-colonização. Em oposição à mera reprodução de ideias assentadas, tem-se o pensamento crítico, que se apresenta como uma tentativa epistemológica diferente, tal como ensina Warat. Portanto, para o propósito reflexivo e transformador que a abordagem decolonial carrega, na qual se pauta o presente trabalho, a reprodução do saber e do poder nada interessa, mas sim o incentivo a um pensamento mais crítico.

³³ PORTO-GONÇALVES, Carlos; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do Poder e os Desafios da Integração Regional na América Latina. *Polis*, v.31, p.7, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749>. Acesso em: 15 mai. 2022.

³⁴ RAMOS, Jair. Ciência e racismo: uma leitura crítica de Raça e assimilação em Oliveira Vianna. *Revista História, Ciências, Saúde*. Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p.573-601, maio-ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702003000200005>. Acesso em: 15 mai. 2022.

racismo. “O racismo não é mais que a explicação emocional, afetiva, algumas vezes intelectual, desta inferiorização”³⁵.

Juntamente com o racismo, o controle de trabalho foi fator fundamental para estabelecer o padrão de poder colonial. “O poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas”³⁶. Observou-se, assim, um grupo se impor a outros articulando histórias heterogêneas (dos colonizados) numa ordem estrutural baseada na exploração. A organização do trabalho se pautou no conceito de raça, posicionando negros como inferiores e, portanto, destinados ao trabalho não-pago, e aos brancos e europeus se reservava o trabalho assalariado. Tem-se então os dois pilares das relações sociais e de poder do sistema-mundo moderno que produziram a América: a classificação da população mundial a partir da ideia de raça e a articulação das formas de controle do trabalho³⁷.

Conforme se destacou inicialmente, a própria divisão do mundo em continentes se deu de acordo com interesses políticos. A ideia de raça teve aqui um papel essencial, posto que as bases territoriais foram definidas conforme a posição racial de seus habitantes. Por conseguinte, estabeleceu-se uma assimetria de poder entre os quatro cantos do mundo, facilitando o controle europeu e incutindo no imaginário social que as identidades geográficas são resultado de uma expressão da natureza e não de uma história de poder.

Ao abordar o fator racial, Quijano afirma que ele:

[...] demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais³⁸.

³⁵ FANON, Frantz. Racismo y cultura. In: Por la revolución africana, Fondo de Cultura Económica, p.48, México, 1965.

³⁶ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Editora Almedina, p.76, 2009. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

³⁷ PORTO-GONÇALVES, Carlos; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do Poder e os Desafios da Integração Regional na América Latina. Polis, v.31, p.6, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749>. Acesso em: 15 mai. 2022.

³⁸ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Editora Almedina, p.118, 2009. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

Ao tratar da divisão racial, Immanuel Wallerstein³⁹ a entende como uma “geocultura” (termo usado para designar ideologias globais), diferentemente do que se propõe aqui, em que tal diferença é constitutiva da acumulação de capital. Em outras palavras, entende-se que a visão de Wallerstein⁴⁰ coloca a questão racial como derivada das estruturas econômicas, mas, na realidade, as estruturas econômicas é que são pautadas na diferença racial. A velocidade e proporção da acumulação de capital em um sistema escravagista, por exemplo, é incomparavelmente maior do que um sistema que respeita e garante direitos iguais a todos os indivíduos. Por isso, o capitalismo precisou se adaptar e inserir o racismo de modos mais sutis, visto que, legalmente, a escravidão não é mais permitida.

A expansão colonial europeia se deu por homens brancos e heterossexuais, o que obviamente impactou os discursos que foram disseminados ao longo das colonizações. “A diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, sexismo e racismo”⁴¹. Logo, desde a formação do sistema-mundo capitalista a acumulação de capital se mesclou com os discursos racistas, homofóbicos e sexistas do patriarcado europeu.

Dado que o racismo foi uma construção cultural especialmente útil ao capitalismo, fica evidente que há uma estreita relação entre esse sistema econômico e a cultura. Existem diferentes abordagens referentes a essa relação. Enquanto para alguns investigadores, como Wallerstein, as epistemes, discursos e o imaginário são derivadas do capitalismo, para outros as relações econômicas e políticas não têm sentido em si mesmas, apenas adquirem sentido conforme o espaço semiótico que se ocupa. Em outras palavras, para os decolonialistas, é a cultura e o ponto de vista do qual se parte que dão lógica a um sistema econômico. Já Wallerstein⁴² coloca que é partir das relações econômicas (no caso, a acumulação de capital) que se tem uma cultura. Deve-se ter cuidado com tal perspectiva, pois ela pode gerar o entendimento de que o capitalismo é uma forma natural de organização socioeconômica e que só a partir dele se constrói um imaginário social.

³⁹ WALLERSTEIN, Immanuel. The Concept of National Development: Elegy and Requiem. *American Behavioral Scientist*, v.35, p.517-529, Mar.-Jun.1992

⁴⁰ WALLERSTEIN, Immanuel. The Concept of National Development: Elegy and Requiem. *American Behavioral Scientist*, v.35, p.517-529, Mar.-Jun.1992

⁴¹ BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.11, p.104, mai.-ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 15 maio 2022.

⁴² WALLERSTEIN, Immanuel. The Concept of National Development: Elegy and Requiem. *American Behavioral Scientist*, v.35, p.517-529, Mar.-Jun.1992.

Wallerstein⁴³ considera a cultura instrumental para os processos de acumulação capitalista. Essa subestimação da cultura se dá, pois trata-se de uma abordagem que, ao fazer uma análise social, foca na esfera econômica. Assim, categorias como gênero e raça são deixadas de lado ainda que, por outro lado, não há como se falar em capitalismo global sem levar em conta os discursos raciais que organizam a divisão de trabalho, o que tem implicações econômicas. Nestes termos, apesar de não ter um enfoque cultural, Wallerstein⁴⁴ reconhece a importância dos discursos racistas e sexistas como inerentes ao capitalismo histórico.

Nota-se que o enfoque do sistema-mundo analisado por Wallerstein⁴⁵ são as estruturas econômicas, a interminável e incessante acumulação de capital em escala mundial promovida pelo capitalismo. Já a abordagem decolonial é capaz de analisar de maneira mais crítica os discursos que provém do colonialismo, pois insere a estrutura cultural em sua observação.

Os elementos que constituem o modelo capitalista de poder eurocêntrico foram apresentados de forma quase mítica como sendo anteriores. Com a expansão do colonialismo, essa ideia foi difundida a toda população mundial e, “desde então, tem atravessado todas e cada uma das áreas da vida social, tornando-se, assim, a forma mais efetiva de dominação social, tanto material como intersubjetiva”⁴⁶.

O capitalismo não é apenas um sistema econômico, tampouco apenas um sistema cultural, mas uma rede global de poder, integrada por processos econômicos, políticos e culturais. Por isso, é necessário encontrar novos conceitos que deem conta da complexidade das hierarquias de raça, classe, gênero, conhecimento, entre outras, que foram estabelecidas dentro do sistema-mundo.

Ao analisar a importância da colonização para que o capitalismo pudesse existir, é inevitável perceber que, além do racismo e da organização do trabalho, o sistema de exploração só foi possível graças à domesticação e submissão das mulheres das colônias a um regime de gênero. Nas colônias ocorreram violações massivas de mulheres indígenas como instrumento de guerra, de conquista e assentamento colonial, com isso também houve a perda de seu status social e político, a escravização, redução à servidão

⁴³ Ibid, p.517-529.

⁴⁴ Ibid, p.517-529.

⁴⁵ Ibid, p.517-529.

⁴⁶ LUGONES, p.79, 2008. Tradução nossa. (Original: “desde entonces ha atravesado todos y cada uno de los ámbitos de la vida social, convirtiéndose así en la forma más eficaz de dominación social, tanto material como intersubjetiva”).

e a intensidade letal do trabalho⁴⁷. E essa “domesticação” persiste até hoje, por meio de feminicídios, tráfico de mulheres e turismo sexual, por exemplo.

Já de início, o trabalho assalariado estar reservado apenas para homens brancos criou uma espécie de “pacto”, pois isso impedia que a classe pobre se tornasse escrava e liberava o homem de tarefas domésticas. Portanto, o homem branco era um ser livre e dotado de direitos (diferentemente das mulheres e escravos), o que gerou um conformismo com a colonialidade de gênero. Assim se estabeleceu um capitalismo patriarcal e racista. “É importante enfatizar que o pacto social de gênero entre homens brancos construiu uma comunidade de interesses que excluiu as mulheres brancas”⁴⁸. As mulheres, então, mesmo não estando excluídas pela categoria de raça, não se beneficiaram com o padrão de poder estabelecido pelo colonialismo. “Poderíamos concluir que a democracia liberal real existente no Ocidente foi possível só por esta fusão de raça e gênero”⁴⁹

Importa aqui enfatizar que o termo “colonialismo” é usado, em geral, para se referir ao período cronológico da colonização, já a palavra “colonialidade” se refere à conexão entre passado e presente, que demonstra uma ininterrupção no padrão de poder colonial e atual. Quijano⁵⁰ usa “colonialidade” para chamar atenção sobre as continuidades históricas entre os tempos coloniais e os chamados tempos pós-coloniais (termo com o qual não concorda), e também para assinalar que as relações coloniais de poder não se limitam somente ao domínio político-econômico e jurídico-administrativo dos centros sobre as periferias, mas possuem também uma dimensão epistêmica, ou seja, cultural.

Enquanto a "colonização" é um processo (imperialista) de ocupação e determinação externa dos territórios, povos, economias e culturas por parte de um poder conquistador que usa medidas militares, políticas, econômicas, culturais, religiosas e

⁴⁷ MENDOZA, Breny. La Epistemología del Sur, la Colonialidad del género y el Feminismo Latinoamericano. In: MIÑOSO, Yuderky Espinosa. Aproximaciones Críticas a las Prácticas Teórico-Políticas del Feminismo Latinoamericano. Buenos Aires: Editora Paula Torricella, p.25, 2010. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Mendoza-2016-La-Epistemologia-del-Sur.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022. Tradução nossa. (Original: “En las colonias vimos las violaciones masivas de mujeres indígenas como instrumento de guerra, conquista y asentamiento colonial, la pérdida de su estatus social y político, la esclavitud, la reducción a la servidumbre y la letal intensidad del trabajo, entre otras cosas”).

⁴⁸ Ibid., p.26.

⁴⁹ Ibid., p.26.

⁵⁰ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 227-278, set. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

étnicas, "colonialismo" refere-se à ideologia concomitante que justifica e legitima a ordem assimétrica e hegemônica estabelecida pelo poder colonial⁵¹.

Para Quijano⁵², a colonialidade não se esgota no colonialismo, pois este se manteve arraigado na cultura e no pensamento dominante, legitimando e naturalizando as posições assimétricas em que formas de trabalho, população, subjetividades, conhecimentos e territórios foram postos. Pode-se considerar, portanto, o genocídio, escravidão, servidão, violência, opressão e saqueio partes ocultas da colonização europeia. “A colonialidade nomeia a lógica subjacente da fundação e do desdobramento da civilização ocidental desde o Renascimento até hoje, da qual colonialismos históricos têm sido uma dimensão constituinte, embora minimizada”⁵³.

Enquanto o colonialismo denota uma relação política e econômica de dominação colonial de um povo ou nação sobre outro, a colonialidade se refere a um padrão de poder que não se limita às relações formais de dominação colonial, mas envolve também as formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade de viés racial e de gênero⁵⁴. O colonialismo, portanto, apenas assumiu uma nova roupagem para se moldar à era global, qual seja, a colonialidade, contudo, não significou mudanças profundas nas estruturas sociais e de poder estabelecidas pelos colonizadores.

[...] com o fim do colonialismo como constituição geopolítica e geo-histórica da modernidade ocidental europeia, a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações e a formação dos estados-nação na periferia, não se transformou significativamente. O que acontece, ao contrário, é uma transição do colonialismo moderno à colonialidade global⁵⁵.

51 ESTERMANN, Joseff; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade Crítica e Decolonialidade da Educação Superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. *Laplage em Revista*, Sorocaba, vol.3, n.3, p.20, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375p.17-29>. Acesso em: 15 maio 2022.

52 QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos aires: Colección Sur Sur, CLACSO, p. 227-278, set. 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

53 MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, vol. 32, n° 94, p.2, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

54 HOLLANDA, Heloísa Buarque de. “Introdução”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p.16, 2020.

55 CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. Et al. *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.131.

Colonialidade foi um conceito usado para marcar a continuidade do modelo de civilização europeu. E ao fazer isso, reproduziu a exclusão de povos e culturas que se encontravam fora do padrão colonial. A colonialidade dá um passo adiante do colonialismo, pois não representa apenas um momento cronológico marcado por um modo de relacionamento de dominação entre países europeus e não europeus, mas também configura uma forma de dominação cultural que perdura até os dias atuais⁵⁶.

A colonialidade persistiu até mesmo com o fim do colonialismo, isso porque as ideias eurocêntricas permearam o imaginário social de tal maneira que nem o fim do sistema político colonial foi capaz de libertar as mentes, inclusive dos colonizados. Assim, a partir da independência das nações, ao mesmo tempo em que os, até então, colonizados buscavam construir uma nova e autônoma identidade, procuravam, ainda, pertencer à modernidade europeia.

Ao passo em que há uma ruptura política com a Europa, permanece também uma dependência subjetiva com o modelo de sociedade europeu. Ao falar da elite crioula (espanhóis nascidos na América), Porto-Gonçalves e Quental⁵⁷ afirmam que “não são reconhecidos como europeus, mas, em verdade, continuam desejando ser [...] Rompem com o colonialismo, mas não com a colonialidade”.

Leopoldo Zea⁵⁸ usa o termo “nordomania” para se referir aos esforços das elites crioulas da periferia para imitar modelos de desenvolvimento provenientes do Norte. Isso se dá porque, com a colonização, se dissipou a ideia de que existe apenas uma trajetória rumo à evolução, que o modo de vida europeu é o melhor e, portanto, deve ser uma meta para demais civilizações. Para que isso fosse possível, os colonizadores precisaram caracterizar conhecimentos e costumes periféricos como antigos, ultrapassados, pré-modernos ou subdesenvolvidos. Desse modo, a subordinação das periferias foi justificada, de modo que, ainda hoje, os Estados reproduzem antigas formas de colonização sob a razão de um bem maior, qual seja, o progresso e a modernidade.

Passada a colonização, não era mais o colonizador que impunha seu modo de vida, mas o próprio colonizado que buscava copiá-lo. Portanto, é possível afirmar que a

⁵⁶ CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. Revista Fundamentos, Teresina, v.1, nº1, p. 53-54, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/7863/4836>. Acesso em: 15 mai. 2022.

⁵⁷ PORTO-GONÇALVES, Carlos; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do Poder e os Desafios da Integração Regional na América Latina. Polis, v.31, p.13, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749>. Acesso em: 15 mai. 2022.

⁵⁸ ZEA, Leopoldo. Introducción. In: Leopoldo Zea (ed.). América Latina en sus ideas. México: Unesco, Siglo XXI, 1986.

colonialidade deixou de ser externa e passou a ser interna. A colonialidade, conforme visto, não se esgota com o fim do colonialismo, perdura ao longo da história, arraigada nos esquemas culturais e nas relações sociais de poder, permeando a organização geográfica, política e social dos países⁵⁹.

Um exemplo simples sobre a dimensão da colonialidade interna presente nas formações nacionais é o próprio nome do país Venezuela, que significa pequena Veneza, fazendo alusão à cidade italiana. Do mesmo modo, quando as colônias espanholas passaram pelo processo de independência no século XIX, as elites crioulas precisaram se reinventar e construir uma territorialidade própria. No caso da América Latina, adotaram a latinidade como uma designação de pertencimento e autodeterminação, mas, no fundo, foi apenas um termo que escondeu a continuidade da busca por alcançar a modernidade. O mito da “descolonização do mundo” camufla as continuidades entre o passado colonial e as atuais hierarquias coloniais, contribuindo assim para a invisibilidade da “colonialidade” no momento presente.

É por todo o apresentado acima que não se acredita que haja, de fato, uma era pós-colonial, visto que a divisão internacional de trabalho entre centro e periferia, bem como a hierarquização étnico-racial formada ao longo da expansão colonial europeia, não desapareceu com o fim do colonialismo. Afirmar o contrário é o mesmo que crer que o racismo teve fim no Brasil a partir da assinatura da Lei Áurea pela princesa Isabel em 1888. Apesar de ter sido um marco histórico, a abolição da escravidão legal não solucionou o problema sócio-racial causado por um sistema econômico que perdurou centenas de anos. Justamente por ter sido a base das relações socioeconômicas por tanto tempo, a escravatura deixou prejuízos que ainda não foram sanados. Do mesmo modo, a colonização deixou um legado que não se perdeu simplesmente pela conquista da independência do país.

Um dos mais poderosos mitos do século XX foi a noção de que a eliminação das administrações coloniais conduzia à descolonização do mundo, o que originou o mito de um mundo “pós-colonial”. As múltiplas e heterogêneas estruturas globais, implantadas durante um período de 450 anos, não se evaporaram juntamente com a descolonização

⁵⁹ PORTO-GONÇALVES, Carlos; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do Poder e os Desafios da Integração Regional na América Latina. *Polis*, v.31, p.1-33, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749>. Acesso em: 15 mai. 2022.

jurídico-política da periferia ao longo dos últimos 50 anos. Continuamos a viver sob a mesma “matriz de poder colonial”⁶⁰.

Em se tratando do colonialismo interno, é vital questionar o fato de os valores europeus preponderarem na história da formação da identidade brasileira, ignorando o suor e sacrifício das populações negras e indígenas. Um país tão culturalmente rico como o Brasil ainda se ampara em padrões europeus, buscando certo tipo de legitimidade ou validade. Isso só demonstra que não houve uma decolonização completa, mas apenas foi concedida uma autonomia política aos países colonizados. O que se quer dizer com isso é que não há um período pós-colonial, pois a colonização ainda se faz presente, apenas de maneiras diferentes.

A colonização do Brasil por Portugal compreendeu o período histórico de 1500 a 1822, ou seja, começou com a chegada dos colonizadores e findou com a Proclamação da Independência da República. Concomitantemente se deu o colonialismo, ideologia usada para justificar e legitimar a ordem hegemônica estabelecida pela Coroa Portuguesa. Já a colonialidade ultrapassou 1822 e se estende até os dias presentes, em que se observa uma continuidade do padrão de poder colonial, mesmo com a desvinculação formal política de Portugal ao Brasil.

Diferenças, sejam elas físicas, sociais, políticas ou econômicas, são inerentes aos seres humanos, especialmente aqueles pertencentes a diferentes civilizações. O fator central da colonização do Brasil foi a manipulação, por parte dos colonizadores, das diferenças existentes entre portugueses e povos originários brasileiros, de modo a justificar a submissão destes àqueles. Amparados pelo projeto da modernidade e por convicções eurocêntricas e racistas, os colonizadores lograram conferir uma ideia de sub-humanidade aos colonizados, rotulando-os como "outros" e invisibilizando populações indígenas inteiras. A esse fenômeno denominou-se colonialismo.

Mesmo com o fim da relação político-econômica e jurídico-administrativa entre Portugal e Brasil nos termos coloniais, a dimensão epistêmica permaneceu colonizada. A história brasileira continuou sendo contada, majoritariamente, sob o ponto de vista europeu, perpetuando uma narrativa salvacionista colonizatória por meio de denominações como “descobrimto do Brasil” e “Novo Mundo”, apagando a presença

⁶⁰ GROSGOUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais (Online)*, v.80, p.126, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em: 15 maio 2022.

de diversas populações nativas antes da chegada dos portugueses. No mesmo sentido, grande parte da população continuou utilizando a métrica europeia como modelo de vida. À essa não ruptura denominou-se colonialidade.

A verdadeira face da colonização, ou, ao menos, a face não mostrada no enredo contado pelo colonizador, mostra quão cruel foi o projeto colonizatório para os povos indígenas. A lógica da modernidade, associada ao eurocentrismo, racismo e à aversão a um padrão não europeu foram ocultados ao se falar acerca do período colonial. É preciso, então, dar voz ao lado oprimido da história, para que sua perspectiva não seja invisibilizada, combatendo, para além do colonialismo, a colonialidade, intenção a qual o projeto decolonial, que será estudado a seguir, é fundamental.

Da descolonização à decolonização passando pela colonialidade do saber

Ao tomarmos consciência da violência e opressão dos processos colonizadores e de sua influência na construção de teorias e conceitos modernos, surgem novas vertentes de pensamento. Essa possibilidade de crítica ao poder colonial só é introduzida no campo do conhecimento nos anos 70, dando início aos estudos chamados pós-coloniais⁶¹.

Inicialmente, conforme Hollanda⁶², as pesquisas pós-coloniais priorizavam as colônias africanas e asiáticas e criticavam a modernidade eurocentrada, a construção discursiva e representacional do Ocidente e do Oriente e suas consequências para a construção das identidades pós-independência. Posteriormente, nos anos 90, aparece a noção de giro decolonial, definido por Maldonado-Torres⁶³ como um movimento de resistência política e epistemológica à lógica da modernidade/colonialidade.

“O giro decolonial é a abertura e a liberdade de pensamento e de “outras” formas de vida (outras economias, outras teorias políticas); a limpeza da colonialidade de ser e de saber; e o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado com a retórica da democracia. O

⁶¹ MATA, Inocência. Estudos pós-coloniais: desconstruindo genealogias eurocêtricas. Civitas, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan.-abr. 2014. Disponível em: http://www1.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20161026130823.pdf. Acesso em: 15 mai 2022.

⁶² HOLLANDA, Heloísa Buarque de. “Introdução”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 11-34.

⁶³ MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.) El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade de poder (é dizer, da matriz colonial de poder)” 64.

Para romper com a colonialidade, surge então a proposta decolonial, que dá um passo adiante da descolonização. A decolonização se resumiu em um acontecimento jurídico-político de independência formal das nações colonizadas, já a decolonização visa complementar esse processo, promovendo uma ressignificação de conceitos impostos pelos colonizadores e reproduzidos ainda hoje.

A decolonização do pensamento está associada ao abandono de categorias de análise dicotômicas obedientes ao pensamento eurocêntrico, tais como “civilizado/não civilizado”, “natural/racional” e “superior/inferior”⁶⁵. O giro decolonial é justamente esse movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade. Para confrontar essa lógica, é fundamental refletir que, historicamente, a teoria e a filosofia política foram predominantemente pensadas no Norte e para o Norte.

A primeira descolonização começou no século XIX, nas colônias espanholas e no século seguinte, nas colônias inglesas e francesas. Esse primeiro momento se limitou à independência jurídico-política das periferias. Posteriormente, houve a segunda descolonização, chamada de decolonialidade, que se dirigiu à heterarquia das relações raciais, étnicas, sexuais, epistêmicas e de gênero, ou seja, visou a consolidação de um sistema onde não há um controle centralizado vertical, como ocorreu com as imposições europeias, mas predomina uma ordem consensual.

Ao tratar da distinção entre decolonial e descolonial, Hollanda⁶⁶ entende que: “A supressão da letra “s” marcaria a diferença entre a proposta de rompimento com a colonialidade em seus múltiplos aspectos e a ideia do processo histórico de descolonização”. Assim, é possível afirmar que a primeira fase (descolonização) serviu apenas para propósitos oficiais, de classificar nações como independentes, pois a administração colonial findou, contudo, isso não promoveu um momento pós-colonial. O que aconteceu, na realidade, foi a transição do colonialismo para uma colonialidade.

⁶⁴ MIGNOLO, Walter. La descolonización del ser y del saber. In: MIGNOLO, Walter; SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson (orgs.). Des-colonialidad del ser y del saber: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia. Buenos Aires: Del Signo, 2006, p. 29-30.

⁶⁵ CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. Revista Fundamentos, Teresina, v.1, n^o1, p.59, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/7863/4836>. Acesso em: 15 mai. 2022.

⁶⁶ HOLLANDA, Heloísa Buarque de. “Introdução”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 16.

O pensamento decolonial surgiu com o pensamento fronteiriço, apresentado por Mignolo⁶⁷, que traduz o pensamento que foi negado pela modernidade e redefine as formas dominantes de conhecimento do ponto de vista da racionalidade não-eurocêntrica. Ele surge, então, da diferença imperial/colonial de poder na formação das subjetividades. O simples fato de se reconhecer que a colonialidade é constitutiva da modernidade é um pensamento decolonial em movimento. Mignolo explica:

“se a colonialidade é constitutiva da modernidade, posto que a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade, essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento entre aqueles que reagem frente à violência imperial. Essa energia se traduz em projetos decoloniais que, em última instância, também são constitutivos da modernidade. A modernidade é uma serpente de três cabeças, ainda que só mostre uma: a retórica da salvação e progresso”⁶⁸.

À narrativa da modernidade, a resposta é a desocidentalização, e à lógica da colonialidade, a saída é a decolonialidade. “A decolonialidade é a energia que não se deixa levar pela lógica da colonialidade, nem crê nos contos de fadas da retórica da modernidade”⁶⁹. Logo, o pensamento e a ação decoloniais surgiram e se desdobraram como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu. O pensamento decolonial se traduz em um esforço analítico para entender, e, eventualmente, superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade⁷⁰.

Em um esquema didático, Catherine Walsh⁷¹ desenha a decolonialidade como o questionamento quanto ao poder dominante e quanto à colonialidade do poder, saber e ser. Ela também coloca como parte fundamental da decolonialidade reconhecer e

⁶⁷ MIGNOLO, Walter. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *The South Atlantic Quarterly*, v. 101, n. 1, p. 57-95, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1215/00382876-101-1-57>. Acesso em: 15 mai. 2022.

⁶⁸ MIGNOLO, 2017, p.26, tradução nossa. (Original: “Si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, dado que la retórica salvacionista de la modernidad presupone la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad, esta lógica opresiva produce una energía de descontento, desconfianza y desapego entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esta energía se traduce en proyectos decoloniales que, en última instancia, son también constitutivos de la modernidad. La modernidad es una serpiente de tres cabezas, aunque solo muestre una: la retórica de la salvación y el progreso”).

⁶⁹ *Ibid.*, p.27, tradução nossa. (Original: “La decolonialidad es la energía que no se deja llevar por la lógica de la colonialidad, ni cree en los cuentos de hadas de la retórica de la modernidad”).

⁷⁰ *Ibid.*, p.26, tradução nossa. (Original: “El pensamiento decolonial y las opciones decoloniales (es decir, pensar decolonialmente) son nada menos que un inexorable esfuerzo analítico por comprender, para superar, la lógica de la colonialidad detrás de la retórica de la modernidad, la estructura de administración y control que surgió de la transformación de la la economía atlántica y el salto del conocimiento que se produjo tanto en la historia interna de Europa como entre Europa y sus colonias”).

⁷¹ WALSH, Catherine. Interculturalidad, Conocimientos y Decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, Bogotá, XXIV (46), p. 39-50, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=860>. Acesso em: 15 maio 2022.

fortalecer as próprias identidades e pensamentos, tudo isso por meio de um senso crítico. A partir de então, seria possível construir outros modos de saber, transformando as instituições e conhecimentos existentes.

A decolonialidade pode ter diversas facetas, a depender do tipo de colonialidade que combate. A colonialidade concentra sua autoridade em quatro áreas: saber, mãe-natureza, ser e poder. A primeira vertente da colonialidade é o saber, que se resume no posicionamento do eurocentrismo como perspectiva única de conhecimento. Essa forma de colonialidade é particularmente evidente no sistema educativo, onde se eleva o conhecimento e a ciência europeia como marcos científicos, acadêmicos e intelectuais. “A pretensa superioridade do saber europeu nas mais diversas áreas da vida foi um importante aspecto da colonialidade do saber no sistema--mundo colonial/moderno. Os saberes subalternos foram excluídos, omitidos, silenciados e/ou ignorados”⁷².

Basicamente, a colonialidade do saber é a apropriação e ocultação da cultura e dos conhecimentos que fogem ao que é dado como verdadeiro e universal, ou seja, o apagamento do pensamento não-europeu, por ser considerado inferior. Por isso, o eurocentrismo é uma lógica fundamental para a reprodução da colonialidade do saber⁷³. É a colonialidade exercida sobre o conhecimento e se refere ao efeito da subalternização de uma diversidade de saberes que não correspondem aos conhecimentos ocidentais associados à ciência convencional.

A colonialidade do saber foi produzida pela modernidade ocidental eurocêntrica, configurando-se como um “tipo de racionalidade técnico-científica, epistemológica, que se coloca como o modelo válido de produção do conhecimento”⁷⁴. O conhecimento, nessa visão, deve ser neutro, objetivo, universal e positivo, o que invisibiliza, exclui e silencia o saber de populações subalternizadas.

Essa centralidade da Europa, até mesmo no campo do saber, é o que dá sentido ao termo “geopolítica da razão”, utilizado no título do presente estudo. Com as colonizações, o conhecimento “válido” ficou limitado a um espaço geopolítico, qual seja, Europa, o que

⁷² GROSFOGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (Online), v.80, p.136, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em: 15 maio 2022.

⁷³ BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n.11, p. 103, mai.-ago. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 15 maio 2022.

⁷⁴ CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. Et al. *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.132.

eliminava a possibilidade de sequer refletir numa conceitualização e distribuição de conhecimento emanando de outras histórias locais.

A geopolítica do conhecimento⁷⁵ evidencia a produção de conhecimento por aqueles que impuseram a construção do mundo moderno/colonial àqueles que foram excluídos do debate. A partir do projeto decolonial deve ser possível promover uma geopolítica do conhecimento que regionalize o legado europeu fundamental, localizando o pensamento na diferença colonial e criando as condições para a diversidade como projeto universal.

“Como a noção de geopolítica diz respeito bem amplamente às relações entre espaço e poder, esse viés das geopolíticas do conhecimento tem procurado explicitar as hierarquias consolidadas entre diferentes sistemas de conhecimento quando relacionamos espaço, poder e saber”⁷⁶.

Como a própria palavra leva a deduzir, geopolítica trata da relação entre espaços geográficos e decisões estratégicas políticas que levaram o conhecimento a ser classificado como legítimo ou não. Trata-se da diferença colonial epistêmica da superioridade dos imperialistas em detrimento dos povos “conquistados” e subjugados.

A recusa e o repúdio de lógicas e racionalidades estranhas ou perigosas ao projeto da modernidade resume bem a geopolítica do saber. Devido a ela, ocorre a substituição de conhecimentos regionais pelos conhecimentos advindos da metrópole com o objetivo de, gradativamente, apagar o conhecimento que era visto como inferior.

A geopolítica do saber pode ser observada tanto no âmbito internacional quanto doméstico. Ademais da percepção de que a região Norte do planeta produz conhecimento universalmente válido, no domínio interno brasileiro “a produção de conhecimento das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste é sistematicamente negligenciada pelas regiões Sul e Sudeste”⁷⁷. Messeder propõe uma alternativa para sairmos da episteme colonizada:

“possivelmente teremos que investir em nossos olhares epistêmicos eurocêntricos e nos compreendermos como seres no mundo marcados, em nossa pele e sangue, por uma política do conhecimento racializada, classista e heterossexista que nos invade com seus tentáculos tirando-nos a possibilidade de nos situarmos em saberes localizados, também comprometidos com a dignidade humana”⁷⁸.

⁷⁵ MIGNOLO, Walter. A Geopolítica do Conhecimento e a Diferença Colonial. Revista Lusófona de Educação, Campo Grande, 48, p.187-224, 2020.

⁷⁶ ALMEIDA, Julia. Geopolíticas e descolonização do conhecimento. In: Anais do Seminário Nacional da Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFES, Goiabeiras, 2011. p.4.

⁷⁷ MESSEDER, Suely Aldir. “A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico”. In.: Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais. (org. Heloísa Buarque de Hollanda) Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 174.

⁷⁸ MESSEDER, Suely Aldir. “A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico”. In.: Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais. (org. Heloísa Buarque de Hollanda) Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 175

Um dos aspectos mais marcantes da sabedoria dos povos originários é sua relação respeitosa e harmônica com a natureza. E foi por aí que começou a colonização do conhecimento, visto que os europeus disseminaram a ideia de que o meio ambiente é algo exterior ao ser humano, o que possibilita que ele seja usado indiscriminadamente para o benefício do ser humano.

Ao tratar do modo de ruptura da relação entre homem e natureza, Castro-Gómez⁷⁹ explica que “se até 1492 predominava uma visão orgânica do mundo, na qual a natureza, o homem e o conhecimento formavam parte de um todo interrelacionado, com a formação do sistema-mundo capitalista e a expansão colonial da Europa, esta visão orgânica começa a ficar subalternizada”. Aos poucos, os colonizadores difundiram a ideia de que a natureza e o homem são âmbitos separados e que a função do conhecimento é exercer um controle racional sobre o mundo. Ou seja, a função do conhecimento quanto à natureza passa a ser seu domínio. Mignolo⁸⁰ entende que os pensadores decoloniais precisam agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada a partir da colonização e ainda persiste.⁸¹

As populações originárias também eram vistas pelos colonizadores como parte da natureza, portanto, possíveis de manipular, modelar, disciplinar e civilizar, segundo os critérios de eficiência e rentabilidade europeus. A Europa se via como detentora de um conhecimento que a possibilitava fazer um juízo de valor sobre demais aparatos de conhecimento. Nesse sentido, tem-se o segundo eixo de colonialidade, que é o da mãe-natureza e da vida em si:

“que encontra sua base na divisão binária natureza/sociedade, descartando o mágico-espiritual-social, a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos

⁷⁹ CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.81-82. Tradução nossa. (Original: “Si hasta 1492 predominó una visión orgánica del mundo, en la que la naturaleza, el hombre y el conocimiento formaban parte de un todo interrelacionado, con la formación del sistema-mundo capitalista y la expansión colonial de Europa, esta visión orgánica comenzó a quedar subordinada. Poco a poco se fue imponiendo la idea de que la naturaleza y el hombre son esferas ontológicamente separadas y que la función del conocimiento es ejercer un control racional sobre el mundo. Es decir que el conocimiento ya no tiene como fin último la comprensión de las “conexiones ocultas” entre todas las cosas, sino la descomposición de la realidad en fragmentos, para dominarla”).

⁸⁰ MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira De Ciências Sociais, vol. 32, n° 94, p.1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

⁸¹ Ibid., p.6.

e espirituais, incluindo a dos ancestrais, a que dá sustento aos sistemas integrais de vida e à humanidade”⁸².

A natureza tem papel importante na colonização, visto que o momento inicial da revolução colonial foi implantar o conceito ocidental de natureza, descartando conceitos “locais”. “Foi basicamente assim que o colonialismo foi introduzido no domínio do conhecimento e da subjetividade”⁸³. A partir da colonização, a natureza se tornou mero repositório de materiais necessários para a realização das metas econômicas, garantindo a obtenção de lucros. O legado dessa transformação permanece nos dias atuais, na presunção de que a “natureza” é tão-somente fornecedora de recursos naturais para a sobrevivência humana, podendo ser explorada à medida em que o ser humano julgar necessário.

A colonização promoveu um novo modo de comercialização, que englobava o mundo todo, o que fez com que os colonizadores se engajassem em uma economia de extração bruta, gerando uma herança que persiste atualmente. A desvalorização da natureza como mera provedora de recursos naturais foi entendida, sob a lógica da colonização, como um sinal de progresso e modernização e, ao mesmo tempo, um sinal de que outras civilizações, que não compartilhavam de tal pensamento, estavam ultrapassadas. E, a partir do momento em que se tem um saber mais correto e evoluído, o conhecimento (ocidental) tornou-se uma mercadoria de exportação para a modernização do restante do mundo.

A terceira vertente de colonialidade é a do ser, que é exercida por meio da inferiorização, subalternização e desumanização. A partir dessa lógica é que os povos originários, por exemplo, são vistos como não-civilizados, não-modernos e as comunidades negras como inexistentes. A colonialidade do ser está ligada à noção de humanidade, que é negada a certas populações por serem consideradas obstáculos para a cristianização e modernização. Foi por meio dessa colonização que se teve uma

⁸² WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, v.9, p.138, jul-dez 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero09/interculturalidad-plurinacionalidad-y-decolonialidad-las-insurgencias-politico-epistemicas-de-refundar-el-estado/>. Acesso em: 15 maio 2022. Tradução nossa. (Original: “que encuentra su fundamento en la división binaria naturaleza/sociedad, descartando lo mágico-espiritual-social, la relación milenaria entre los mundos biofísico, humano y espiritual, incluido el de los ancestros, que sustenta sistemas integrales de vida y humanidad”).

⁸³ MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, vol. 32, n° 94, p.7, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022.

justificativa usada para escravizar povos, tomar suas terras, promover guerras ou simplesmente assassiná-los.

A colonialidade do ser impacta diretamente a noção de ser humano e a construção de identidades sociais. Até a invasão portuguesa, os povos tinham liberdade de autodeterminação, constituindo as individualidades de acordo com as próprias culturas e convicções. Porém, com a imposição do modo de vida dos colonizadores, a população originária foi obrigada a abdicar de seus valores e se encaixar no padrão europeu.

A premissa totalizante da modernidade não permitiu aos povos colonizados ser quem eles eram, ao invés disso foram coagidos a mudar a si mesmos, desintegrando estruturas sociais, políticas e econômicas há muito consolidadas, apenas para se encaixarem no ideal europeu de vida. Com isso, diversos costumes, idiomas e culturas como um todo foram apagados.

Uma das principais formas de influenciar pessoas ocorre através da língua, pois nela encontram-se todos os artifícios necessários para que o locutor argumente e, eventualmente, convença o ouvinte ou leitor de sua maneira de pensar. Assim, o idioma atua como cultura e sabedoria, capaz de controlar o outro. Portanto, a hegemonia linguística das grandes potências foi decisiva para a formação do ser colonizado, já que a linguagem determina a identidade e o conhecimento da sociedade que a compõe, consequentemente moldando os sujeitos.

“o(a) colonizado(a) recém-chegado, sequestrado de sua terra e enviado forçadamente a outra, é obrigado a adotar uma linguagem diferente daquela da coletividade em que nasceu. Este mecanismo evidencia por si só um deslocamento, por representar a imposição de assumir uma cultura, a suportar o peso do que chamam de “civilização”⁸⁴.

As linguagens são fenômenos culturais em que os povos encontram a sua identidade, logo não são apenas algo que os seres humanos têm, mas algo que eles são. Uma das maneiras de domínio colonial foi justamente o silenciamento de idiomas locais, aplicando assim a colonialidade do ser, não permitindo que os povos originários tivessem sua própria forma de expressão, assim, “línguas não modernas foram reduzidas a silêncio pelo pensamento hegemônico”⁸⁵.

A crença na superioridade da ciência, do saber, da cultura e das línguas ocidentais, e a crítica a toda forma de conhecimento que não seja produzida pela mesma matriz das

⁸⁴ FANON, Frantz. *Pele negra máscaras brancas*. Título original: “Peau noire, masques blancs” (1952). Salvador: EDUFBA, 2008. p.193.

⁸⁵ MIGNOLO, 2006, p.26, tradução nossa. (Original: “los lenguajes no modernos han sido silenciados por el pensamiento hegemónico”).

línguas europeias fez com que os colonizadores se entendessem aptos a definir e determinar as identidades forçosamente submetidas a eles.

As linguagens são apresentadas então como mecanismos de exclusão, à medida em que são usados pelos colonizadores como forma de moldar os colonizados e não os permitiu expressar os pensamentos próprios. Mas a colonialidade do ser não se resumiu a tais acontecimentos de violência originários, persistiu ao longo da história moderna, dificultando a retomada de identidades originárias.

A objetificação dos indivíduos também foi ferramenta importante para os colonizadores, não somente no sentido de ter transformado pessoas em coisas, privando-as de sua liberdade, mas em um sentido mais profundo e complexo, no sentido de ter sido uma recusa sistematicamente orquestrada de relações genuinamente humanas. Logo, a objetificação colonial pode ser vista como uma relação que mata em vida.

Dentro da lógica da objetificação dos seres, o racismo, evidentemente, teve papel fundamental, ao passo que escondia pessoas com princípios, ideias e valores sob uma densa camada de estereótipos, estigmas e condicionamentos estratificados. Segregar com base em mais esse critério facilitou a tarefa de colonizar o ser.

A colonização interferiu até mesmo no entendimento de tempo e espaço dos povos originários. Com a implantação da ideia de modernidade, a história humana precisou ser entendida a partir de uma linearidade, estando, conforme a visão colonizadora, a forma de ser do europeu mais à frente nessa linha do tempo do que a dos colonizados.

Maldonado-Torres⁸⁶ auxilia na definição de colonialidade do ser a partir da premissa de que há controle sobre os seres através da tradição e senso comum. Por isso, “a colonialidade do Ser refere-se ao processo pelo qual o senso comum e a tradição são marcados por dinâmicas de poder de carácter preferencial: discriminam pessoas e tomam por alvo determinadas comunidades”⁸⁷.

O que faz com que um corpo, gestos, discursos, desejos sejam identificados e constituídos como indivíduos são precisamente as relações de poder. O efeito corrosivo das relações de poder colonial na produção dos corpos colonizados é evidente. A colonização dos corpos foi responsável por arrancar os colonizados de seus deuses, de suas terras, de seus hábitos, isto é, de suas vidas, de serem quem eram até a invasão

⁸⁶MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008. Disponível em: <http://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017

⁸⁷ Ibid., p.96.

européia. A colonização conseguiu atingir os laços culturais e emocionais dos povos colonizados, aí se insere a colonialidade do ser, essa inferiorização vestida de justificativas salvacionistas.

A quarta vertente da colonialidade é a do poder, que se refere ao estabelecimento “de um sistema de classificação social baseada em uma hierarquia racial e sexual, e na formação e distribuição de identidades sociais de superior a inferior: brancos, mestiços, índios, negros”⁸⁸. Dentro dessa perspectiva, a mestiçagem é utilizada como discurso de poder, que permitiu, de forma quase naturalizada, a reprodução da estratificação social e segregação. O argumento de que a injustiça racial não existe é apenas uma forma de desqualificar lutas em torno de políticas reparativas, o que evidencia a continuidade da colonialidade.

A noção de raça é um efeito da colonialidade do poder, central para o capitalismo global, tanto na fase dos descobrimentos, quanto na atualmente⁸⁹. Entretanto, essa colonialidade não se resume apenas no fator racial, conforme ensina Lugones⁹⁰:

“Portanto, «colonialidade» não se refere somente à classificação racial. É um fenômeno abarcador, já que se trata de um dos eixos do sistema de poder e, como tal, permeia todo controle de acesso sexual, de autoridade coletiva, do trabalho, e da subjetividade/intersubjetividade, e da produção de conhecimento desde o interior mesmo destas relações intersubjetivas.”

Lugones⁹¹ coloca o conceito trazido por Aníbal Quijano⁹² de colonialidade de poder como essencial para o debate acerca da decolonização e suas vertentes. Ela explica a visão de Quijano⁹³, segundo o qual o poder está estruturado em relações de dominação, exploração e conflito entre atores sociais que disputam o controle dos quatro setores básicos da existência humana: sexo, trabalho, autoridade coletiva, seus recursos e

⁸⁸ WALSH, 2008, p.136, tradução nossa. (Original: “de un sistema de clasificación social basado en una jerarquía racial y sexual, y en la formación y distribución de identidades sociales de superior a inferior: blancos, mestizos, indios, negros”).

⁸⁹ CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. Revista Fundamentos, Teresina, v.1, nº1, p.56, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/7863/4836>. Acesso em: 15 mai. 2022.

⁹⁰ LUGONES, María. Colonialidad y Género. Tabula Rasa, Bogotá, v.9, p.79, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.340>. Acesso em: 15 maio 2022. Tradução nossa. (Original: “Por tanto, la “colonialidad” no se refiere únicamente a la clasificación racial. Es un fenómeno que lo abarca todo, ya que es uno de los ejes del sistema de poder y, como tal, permea todo control de acceso sexual, autoridad colectiva, trabajo, subjetividad/intersubjetividad y producción de conocimiento desde adentro. de estas relaciones intersubjetivas”).

⁹¹ Ibid., p.73-101.

⁹² QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

⁹³ Ibid, p.227-278.

produtos. Essas quatro áreas de existência são ordenadas por dois eixos, os mesmos que organizam o poder global e seu eurocentrismo, qual sejam, colonialidade de poder e modernidade.

“A colonialidade do poder implica relações sociais de exploração/dominação/conflito em torno da disputa pelo controle e domínio do trabalho e seus produtos, da natureza e seus recursos de produção, pelo controle do sexo e seus produtos, da reprodução da espécie, da subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, inclusive o conhecimento e a autoridade, e seus instrumentos de coerção”⁹⁴.

Para reforçar a ideia de inferioridade de determinados grupos sociais, eles eram constantemente colocados sob suspeita acerca de sua qualidade de humanos. Assim, alguns indivíduos eram tidos como descartáveis, prescindíveis, humanos de segunda classe. “A este padrão de controle, hierarquização e classificação da população mundial que afeta todas as dimensões da existência social, e que tem no conceito de raça seu eixo estruturante, Quijano denominou colonialidade de poder”⁹⁵.

Quijano⁹⁶ apresenta sua teoria da colonialidade de poder visando integrar as múltiplas hierarquias de poder do capitalismo como parte de um mesmo processo histórico-estrutural heterogêneo. No centro de sua teoria está “el patrón de poder colonial”, também chamado de matriz colonial, que denomina a complexidade dos processos de acumulação de capital articulados em uma hierarquia racial e étnica, bem como suas classificações derivativas (povos desenvolvidos e subdesenvolvidos, superiores e inferiores, etc.).

A “matriz de poder colonial” é um princípio organizador que envolve o exercício da exploração e da dominação em múltiplas dimensões da vida social, desde a econômica, sexual, das relações de gênero, até às organizações políticas, estruturas de conhecimento, instituições estatais e agregados familiares. No conceito de “colonialidade do poder” proposto por Quijano⁹⁷, as ideias de raça e racismo são centrais, os princípios organizadores que estruturam todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo.

⁹⁴ CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. Et al. Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.131.

⁹⁵ PORTO-GONÇALVES, Carlos; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do Poder e os Desafios da Integração Regional na América Latina. Polis, v.31, p.8, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749>. Acesso em: 15 mai. 2022.

⁹⁶ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

⁹⁷ Ibid., p.227-278.

“A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais”⁹⁸.

A lógica instaurada pela colonialidade do poder faz pensar que a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa, ou seja, leva a crer que não pode haver modernidade sem colonialidade. Exemplo disso é que a maioria dos países celebra seus aniversários a partir de seu “descobrimento” pelos colonizadores, ainda que milhares de anos antes já fossem populados por povos indígenas. Ou seja, a relação entre modernidade-colonialismo e capitalismo mundial cria um padrão mundial de poder, a chamada colonialidade do poder. “As colonialidade do poder, do ser e do saber, portanto, constituem o lado obscuro da modernidade”⁹⁹.

A proposta decolonial propõe um abandono das quatro vertentes da colonialidade, qual sejam, da mãe-natureza, do poder, do saber e do ser, bem como sugere a abdicação da justificativa da retórica da modernidade, do progresso e da gestão democrática “imperial”. A decolonialidade dá, portanto, um passo à frente da descolonização, ao passo que não se contenta com o mero desvinculamento jurídico-político entre colônia e colonizador, mas busca também a libertação do pensamento que foi colonizado.

Esse abandono da colonialidade promovido pela abordagem decolonial promove uma reflexão acerca dos conhecimentos que produzimos, como são produzidos e para que servem. Nesse sentido, combate a colonialidade do saber, enfrentando a ocultação da cultura e dos conhecimentos que fogem ao que é dado como verdadeiro e universal. Desse modo, decolonizar o saber significa ampliar o campo epistêmico e abranger conhecimentos outros, além do eurocêntrico estabelecido no processo colonizatório.

A colonialidade de gênero e o feminismo decolonial

A noção de colonialidade do poder é ampliada por Lugones¹⁰⁰ quando ela incorpora a interseção entre raça e gênero ao debate, criando a expressão “sistema

⁹⁸ GROSGUÉL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais* (Online), v.80, p.126, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em: 15 maio 2022.

⁹⁹ CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. Et al. *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.133.

¹⁰⁰ LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Bogotá, v.9, p. 73-101, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.340>. Acesso em: 15 maio 2022.

colonial de gênero”. Desse modo, ela traz uma quinta vertente da colonialidade, qual seja, a colonialidade de gênero.

Gênero é uma classe construída culturalmente¹⁰¹. Assim, enquanto sexo é a classificação de pessoas com base em características corporais, tais como cromossomos, hormônios, órgãos reprodutivos internos e genitália, o gênero é o senso interno de entendimento do sujeito, construído a partir de padrões socialmente construídos.

Lugones¹⁰² entende que a raça e gênero foram construções coloniais para hierarquizar as sociedades, “o gênero é uma imposição colonial”¹⁰³. Partindo dessa premissa, ela critica Quijano¹⁰⁴ por pressupor que gênero, e até sexualidade, são elementos estruturantes de todas as sociedades. Segundo ela, ao fazer isso, ele aceita, mesmo sem perceber, premissas patriarcais, heterossexistas e eurocentradas.

Lugones¹⁰⁵ também critica Quijano¹⁰⁶ no sentido de que ele aceita o entendimento global de gênero, que vela as maneiras nas quais as mulheres colonizadas, especialmente não-brancas, foram subordinadas e desprovidas de poder. Ela ainda complementa, alertando que nossa conduta enquanto sociedade é de “lealdade” ao sistema de gênero e faz uma provocação no sentido de que precisamos rechaçá-lo, levando a cabo uma transformação social.

Breny Mendoza¹⁰⁷ também discorda de Quijano¹⁰⁸ quanto à sua compreensão de gênero, que, segundo ela, inviabiliza tal categoria como sendo instrumento da

¹⁰¹ LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, p.935-952, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁰² *Ibid.*, p.79.

¹⁰³ LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.22, n.3, p.942, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁰⁴ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁰⁵ LUGONES, María. *Colonialidad y Género*. Tabula Rasa, Bogotá, v.9, p. 79, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.340>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁰⁶ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁰⁷ MENDOZA, Breny. *La Epistemología del Sur, la Colonialidad del género y el Feminismo Latinoamericano*. In: MIÑOSO, Yuderky Espinosa. *Aproximaciones Críticas a las Prácticas Teórico-Políticas del Feminismo Latinoamericano*. Buenos Aires: Editora Paula Torricella, 2010. p.19-36. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Mendonza-2016-La-Epistemologia-del-Sur.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁰⁸ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos

colonialidade de poder. Segundo ela, ele foca muito na questão racial e acaba deixando de lado a questão de gênero.

“O interessante é que Quijano é consciente de que o trabalho assalariado esteve reservado somente para homens brancos, mas não se aprofunda nesse fato. Se o analisasse, se veria forçado a reconhecer que no interior da definição de trabalho assalariado há igualmente uma conotação de gênero e não só uma racial”¹⁰⁹.

Existe certa divergência quanto ao momento de origem da divisão dos indivíduos em gêneros. Rita Segato¹¹⁰, por exemplo, defende que havia a presença de certas nomenclaturas de gênero nas sociedades tribais, ou seja, entende que no período pré-colonial já existia uma organização patriarcal, só não na mesma intensidade do sistema de gênero ocidental. Conforme essa ideia, chamada de patriarcado de baixa intensidade, a posição relativa do poder masculino preexistente nas aldeias é ampliada com a chegada dos colonizadores e das novas normas de moralidade impostas.

O sistema de gênero e a colonialidade do poder seguem uma lógica de formação mútua, por isso, considerar que gênero é um conceito anterior à sociedade, algo quase que inerente ao ser humano, como faz Quijano¹¹¹, faz com que os efeitos da colonização, especialmente em mulheres subalternizadas, sejam naturalizados. Em contraposição, as bases teóricas aqui adotadas, tal como Maria Lugones¹¹² e Oyèrónké Oyewùmí¹¹³, tem como pressuposto inaugural o não reconhecimento do sistema patriarcal no período pré-colonial.

“Da perspectiva do feminismo decolonial, que almeja resgatar a riqueza cultural, cosmológica, ecológica, sexual de organizações não modernas, não haveria verdadeiramente “mulheres” nem “homens” nessas sociedades “primitivas”, uma vez que por “homens” e “mulheres” estaríamos

aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁰⁹ MENDOZA, 2010, p.25, tradução nossa. (Original: “Curiosamente, Quijano es consciente de que el trabajo remunerado estaba reservado solo para los hombres blancos, pero no profundiza en este hecho. Si lo analizara, se vería obligado a reconocer que dentro de la definición de trabajo asalariado también hay una connotación de género y no solo racial”).

¹¹⁰ SEGATO, Rita. *La Guerra Contra Las Mujeres*. Madrid: Traficantes de sueños, 2016. Disponível em: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

¹¹¹ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹¹² LUGONES, María. *Colonialidad y Género*. Tabula Rasa, Bogotá, v.9, p. 73-101, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.340>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹¹³ OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar doTempo, 2020.

compreendendo a divisão sexual de tarefas típicas das sociedades modernas europeias”¹¹⁴.

Até a chegada dos colonizadores, não havia divisão de trabalho com base em gênero e as relações econômicas baseavam-se na reciprocidade e complementariedade, logo o gênero não interferia na organização social. As populações originárias se pautavam em uma pluralidade espiritual ginocêntrica, mas o cristianismo as forçou a substituir tais crenças por um ser supremo masculino. Essa imposição foi crucial para a submissão das tribos indígenas e, por conseguinte, das mulheres.

Foi a colonização que instalou um sistema de gênero que constrói hegemonicamente o gênero e suas relações, dando forma ao significado colonial/moderno de “homem” e “mulher”. Na concepção colonial, a mulher é dotada de pureza e passividade sexual, o que garante sua função reprodutora da propriedade e da raça. A ela também é conferida uma fraqueza de corpo e mente, essencial para seu afastamento da esfera da autoridade coletiva, da produção do conhecimento e de quase toda possibilidade de controle dos meios de produção. Ou seja, a fictícia e socialmente construída imagem da mulher a retira da maioria dos domínios da vida, da existência humana¹¹⁵.

“A colonização criou as circunstâncias históricas para que as mulheres africanas e indígenas da América do Norte perdessem as relações relativamente igualitárias que tinham com os homens de suas sociedades e caíram não só sob o domínio dos homens colonizadores senão também sob o dos homens colonizados”¹¹⁶.

É importante levar em consideração as mudanças que a colonização trouxe para entender o alcance da organização do sexo e do gênero diante do colonialismo, no interior do capitalismo global eurocêntrico. Considerando que gênero vem antes dos traços

¹¹⁴ CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. Revista Fundamentos, Teresina, v.1, nº1, p.57, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/7863/4836>. Acesso em: 15 mai. 2022.

¹¹⁵ LUGONES, 2008, p.89, tradução nossa. (Original: “El sistema de género tiene un lado visible/iluminado y un lado oculto/oscuró. El lado visible/iluminado construye hegemónicamente el género y las relaciones de género. Organiza solo la vida de hombres y mujeres blancos y burgueses, pero da forma al significado colonial/moderno de "hombre" y "mujer". La pureza sexual y la pasividad son características cruciales de las mujeres blancas burguesas, que son reproductoras de la posición de clase y racial y colonial de los hombres blancos burgueses. Pero tan importante como su función reproductiva de propiedad y raza es la exclusión de las mujeres blancas burguesas de la esfera de la autoridad colectiva, la producción de conocimiento y casi todas las posibilidades de control de los medios de producción. La debilidad ficticia y socialmente construida de sus cuerpos y mentes juega un papel importante en la reducción de la participación y el retiro de estas mujeres de la mayoría de los dominios de la vida, de la existencia humana”).

¹¹⁶ MENDOZA, 2010, p.23, tradução nossa. (Original: “La colonización creó las circunstancias históricas para que las mujeres africanas e indígenas de América del Norte perdieran las relaciones relativamente igualitarias que tenían con los hombres de sus sociedades y cayeran no solo bajo la dominación de los colonizadores masculinos sino también de los hombres colonizados”).

biológicos e os preenche de significado, tem-se que o dimorfismo sexual foi ferramenta que serviu (e serve) à exploração e dominação capitalista global eurocêntrica.

“Mesmo que nesse tempo [da colonização] a compreensão do sexo não fosse dimórfica, os animais eram diferenciados como machos e fêmeas, sendo o macho a perfeição, a fêmea a inversão e deformação do macho. Hermafroditas, sodomitas, viragos e os/as colonizados/as, todos eram entendidos como aberrações da perfeição masculina”¹¹⁷.

A mulher não era sequer compreendida como um ser por si só, mas um não-homem, o que escancara o domínio de sujeição a que eram submetidas. “As mulheres colonizadas eram figuradas em relação a Satanás, às vezes como possuídas por Satanás”¹¹⁸. A associação com Satanás parte do fato de que um dos argumentos usados para justificar a submissão da mulher foi a “missão cristã civilizatória”. Essa missão de “transformação”, de apagamento de práticas comunitárias e saberes legitimou diversas atrocidades à medida em que o cristianismo se tornou um dos instrumentos civilizatórios mais poderosos.

Com a introdução colonial do conceito moderno de gênero, a mulher restava cada vez mais afastada do conhecimento sobre si, sendo privada do controle de práticas reprodutivas e sexuais, bem como privada do conhecimento acerca do mundo, quanto a saberes de cultivo, de tecelagem e outros. A colonialidade de gênero negou às mulheres legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade. Portanto, apagar a diferença colonial entre gêneros não se trata de um assunto do passado, mas de uma questão da geopolítica do conhecimento.

“colonialidade do gênero ainda está conosco; é o que permanece na intersecção de gênero/classe/raça como construtos centrais do sistema de poder capitalista mundial. Pensar sobre a colonialidade do gênero permite-nos pensar em seres históricos compreendidos como oprimidos apenas de forma unilateral”¹¹⁹.

O alcance do sistema de gênero imposto por meio do colonialismo incluiu a subordinação da mulher em todos os aspectos da vida: cognitivamente, politicamente, economicamente e até mesmo em relação ao controle reprodutivo. Nesse sentido, Oyewùmí¹²⁰ entende o gênero introduzido pelo Ocidente como um utensílio de dominação que produz duas categorias sociais que se opõem de maneira binária e hierárquica.

¹¹⁷ LUGONES, 2014, p.937.

¹¹⁸ Ibid., p.938.

¹¹⁹ Ibid., p.939.

¹²⁰ OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar doTempo, 2020.

Para Maria Lugones¹²¹, a hierarquia entre o humano e o não-humano foi ponto central da modernidade colonial, que englobou também a distinção hierárquica entre homens e mulheres. O homem europeu, burguês, colonial, moderno tornou-se um sujeito apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. Em contraposição, a mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês¹²².

A diferença entre gêneros, manipulada pelo objetivo colonizatório, foi utilizada para legitimar a dominação e transformar as estruturas sociais das sociedades colonizadas. O sistema colonial de gênero apagou e destruiu identidades, e continua a ser perpetuado pelas sociedades como sendo a única forma de interpretação e vivência. Por isso, Lugones¹²³ coloca a equidade de gêneros em contraposição à dominação colonial homem/mulher.

Com a colonização, o lugar das mulheres, especialmente o das mulheres de raças “inferiores”, ficou estereotipado, assim como demais corpos que não se atinham ao padrão europeu. E quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza. Gênero se tornou parte integrante da perspectiva cognitiva eurocentrista¹²⁴.

As pesquisas sobre gênero derivam majoritariamente de perspectivas europeias e estadunidenses e a importância das feministas ocidentais não pode ser ignorada. Elas estabeleceram, por exemplo, gênero como uma construção sociocultural que explica a subordinação e opressão das mulheres. Apesar de ser uma contribuição significativa, é preciso questionar a identidade social e as preocupações fornecidas por esse conhecimento. O gênero é, de fato, socialmente construído, mas a categoria social “mulher” não é universal.

¹²¹LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.22, n.3, p.935-952, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹²² *Ibid.*, p.936.

¹²³ LUGONES, María. Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, Bogotá, v.9, p. 73-101, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.340>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹²⁴ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. *A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p. 238. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

Maria Lugones¹²⁵ é conhecida por trabalhar a interseção entre raça, gênero e colonialidade (do poder, do saber e do ser). E ao tratar de decolonialidade, ela propõe a superação de padrões de poder fundados pela dominação colonial, em diversos âmbitos da vida social. Para ela, a colonialidade se manifesta nas ideias de teorias feministas hegemônicas, pois são ideias eurocentradas e universalizadas de emancipação da mulher, sem considerar as diferenças essenciais que existem entre as mulheres brancas, as mulheres negras, latinas, índias e suas opressões.

Se as teorias feministas dominantes não são representativas das necessidades das mulheres não-brancas, são, por conseguinte, fontes de dominação e propagação da colonialidade. Maria Lugones¹²⁶ propõe uma interseção das categorias raça e gênero, para que, dessa forma, as mulheres de cor tenham visibilidade e tenham as características de suas próprias lutas reconhecidas.

Lugones¹²⁷ convida a pensar na cartografia do poder global, estabelecida pela colonialidade de poder, pensando no patriarcado a partir da colonialidade de gênero e critica o feminismo dominante, que ignora a interseção entre raça, classe, sexualidade e gênero.

“Os feminismos do século XXI não fizeram explícitas as conexões entre gênero, classe e heterossexualidade como racializados. Esse feminismo focou sua luta e formas de conhecer e teorizar ao encontro de uma caracterização das mulheres como frágeis, débeis, tanto corporal como mentalmente, reclusas ao espaço privado e como sexualmente passivas. Mas não explicitou a relação entre essas características e a raça”¹²⁸.

Em geral, ao se tratar de colonialidade, as implicações do gênero no processo de construção das dicotomias de poder são ignoradas, por isso é importante relacionar o gênero como uma das categorias de dominação. Gênero é uma das formas de opressão colonial, o que evidencia a necessidade de se construir um feminismo que questione os padrões eurocêtricos.

Assim como existem críticas ao eurocentrismo que acabam sendo eurocêtricas, existem feminismos que pretendem ser anti-imperialistas, mas acabam sendo

¹²⁵ LUGONES, María. Colonialidad y Género. Tabula Rasa, Bogotá, v.9, p. 73-101, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.340>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹²⁶ Ibid., p.73-101.

¹²⁷ Ibid., p.73-101.

¹²⁸ Ibid., p.94, tradução nossa. (Original: “Los feminismos del siglo XXI no han hecho explícitas las conexiones entre género, clase y heterossexualidad racializadas. Este feminismo enfocó su lucha y formas de saber y teorizar hacia una caracterización de las mujeres como frágiles, débiles, tanto corporal como mentalmente, reclusas en el espacio privado y sexualmente pasivas. Pero no explicaba la relación entre estas características y la raza”).

imperialistas¹²⁹. O feminismo só é capaz de cumprir com sua função emancipadora se for contra hegemônico, motivo pelo qual é preciso questionar o feminismo hegemônico branco, com privilégios de classe e a forma como ele entende as mulheres.

Ao falar de um feminismo imperialista, trata-se da maneira como uma teoria pode reproduzir a razão eurocêntrica e acolher aquilo que combate. Ou seja, o feminismo se curvou a certos dispositivos da colonialidade. Isso se deu até mesmo para ser entendido como conhecimento legítimo, por exemplo, a teoria precisou se adequar aos padrões estabelecidos pela colonialidade do saber, que determinam que tipo de conhecimento é válido ou não.

“A verdade é que, para ganhar um lugar no interior da produção de uma verdade sobre “as mulheres” o gênero e a sexualidade, o feminismo teve que recorrer a certas formas de validação de conhecimentos, aceitando e sendo parte do dispositivo saber/poder através do qual se estabelece uma fronteira entre o que é um saber legítimo e o que não é”¹³⁰.

Ao fenômeno acima mencionado, Miñoso¹³¹ denomina “colonialidade da razão feminista”, que se refere a práticas e discursos que acabam contribuindo para a reprodução do colonialismo. Ao assumir o dispositivo de gênero sem questionar as bases ontológicas que possibilitam sua aparição, as feministas vêm dando continuidade ao mito moderno e sua razão eurocêntrica¹³².

Um exemplo da colonialidade da razão feminista é a consolidação da “mulher” enquanto sujeito universal. A partir dessa determinação, as feministas ocidentais acreditam que são capazes de definir um programa emancipatório para libertar as mulheres de seu estado de sujeição histórica. Mas desenvolver uma agenda global para a liberdade e igualdade das mulheres é, sutilmente, uma forma imperialista de lidar com a diferença entre gêneros, à medida que impõe ao mundo um desejo salvacionista. “O feminismo como projeto global que universaliza uma interpretação sobre a sociedade e a

¹²⁹ MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista Direito e Práxis*, v. 10, n. 3, p. 2007-2032, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43881>. Acesso em: 15 mai. 2022.

¹³⁰ MIÑOSO, 2019, p. 2022, tradução nossa. (Original: “Lo cierto es que, para ganar un lugar dentro de la producción de una verdad sobre las “mujeres”, el género y la sexualidad, el feminismo tuvo que recurrir a ciertas formas de validación del conocimiento, aceptando y siendo parte del dispositivo saber/poder a través del cual una se establece el límite entre lo que es conocimiento legítimo y lo que no lo es”).

¹³¹ *Ibid.*, p.2022.

¹³² *Ibid.*, p.2022, tradução nossa. (Original: “Asumiendo el dispositivo de la sexualidad y contribuyendo de manera paradigmática a la producción de una tecnología de género, sin cuestionar las bases ontológicas que permiten la aparición de ambos, las feministas han ido dando continuidad al mito moderno y su razón eurocéntrica”).

condição das mulheres – mulheres como sujeito também universal – se revela em seu compromisso com a colonialidade e modernidade”¹³³ .

A categoria “mulher” tem como referente implícito a mulher branca, burguesa, heterossexual, e a categoria “negro” pressupõe o homem negro heterossexual. Se a categoria “mulher” não inclui a mulher negra como referência, e a categoria “negro” também não, ela acaba sendo uma figura ignorada, demonstrando a colonização da razão feminista. Ocorre, assim, uma universalização da “mulher” sem que todas as mulheres estejam contempladas. Ao observar o pensamento feminista desenvolvido na Europa e Estados Unidos, percebe-se que ele não abarca todas as mulheres, mas ainda assim há uma tentativa de encaixar todas as realidades na teoria proposta, o que acaba sendo uma forma de propagar essa colonialidade.

“Não existe um histórico de especificidade no feminismo que desenvolvemos, em vez disso temos uma vontade histórica de não nos diferenciarmos, não nos separamos das teorias, apostas e slogans do feminismo produzido nos países centrais. Fazemos um esforço para nos ajustarmos às teorias produzidas nos Estados Unidos e na Europa, numa tentativa de fazer caber nelas as mulheres de diferentes contextos atravessados pela colonialidade”¹³⁴.

Fora do âmbito euro-estadunidense, as discussões se voltam à colonização e formas globais de estratificação como fatores essenciais ao debate feminista. Considerando tais questões, fica evidente que o gênero não pode ser apartado do contexto social e de outros sistemas de hierarquia.

Dentro da interseção entre colonialidade e gênero, o feminismo eurocentrado se torna alvo de reflexões, visto que acaba sendo um modo de opressão alinhado ao que rejeita: uma branquitude patriarcal, informado na autoridade e colonialidade de poder e saber. Para afastar o problema, outras abordagens do feminismo emergem.

O feminismo ocidental responde apenas às necessidades das mulheres pertencentes a essa parte do mundo, e ainda assim, nem de todas. Elas desenvolvem lutas e construções teóricas para tentar analisar sua situação de subordinação. Porém, quando esse quadro é posto à luz das relações coloniais e imperialistas, as teorias se tornam hegemônicas, inviabilizando outras contribuições, pautadas em outras realidades.

¹³³ MIÑOSO, 2019, p.2026, tradução nossa. (Original: “El feminismo como proyecto global que universaliza una interpretación de la sociedad y de la condición de la mujer -la mujer como sujeto universal- se revela en su apuesta por la colonialidad y la modernidad”).

¹³⁴ MIÑOSO, 2019, p. 2014, tradução nossa. (Original: “No hay una historia de especificidad en el feminismo que hemos desarrollado, sino que tenemos un deseo histórico de no diferenciarnos, de no desligarnos de las teorías, apuestas y consignas del feminismo producido en los países centrales. Hacemos un esfuerzo por ajustarnos a las teorías producidas en Estados Unidos y Europa, en un intento de hacerlas encajar a mujeres de diferentes contextos atravesados por la colonialidad”).

Denunciar o compromisso do feminismo com os pressupostos da modernidade e a maneira como ele colabora com sua expansão é nada mais do que buscar pela decolonização do feminismo. É a prática feminista subalterna que nos mostra o colonialismo internalizado, seus dispositivos de controle e as estratégias de produção e conservação do poder. “Os feminismos hegemônicos do Norte precisam da cumplicidade dos feminismos hegemônicos do Sul para dar continuidade à história de colonização e dependência”¹³⁵.

A decolonização do feminismo e, por conseguinte, de gênero demanda uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada. Lugones¹³⁶ propõe entender a opressão de mulheres subalternizadas através da combinação de processos de racialização, colonização, exploração capitalista, e heterossexualidade. “Chamo a análise da opressão de gênero racializada capitalista de “colonialidade do gênero”. Chamo a possibilidade de superar a colonialidade do gênero de “feminismo decolonial””¹³⁷.

O feminismo decolonial contesta a colonialidade do saber e do poder, e propõe uma revisão epistemológica radical das teorias feministas eurocentradas, o que inclui o fim da divisão entre teoria e ativismo. Nessa abordagem, o gênero entra como elemento estruturante da colonialidade, como uma categoria criada pelo vocabulário colonial, pois não existia antes da colonização.

“Uma posição decolonial feminista significa entender que tanto a raça quanto o gênero, a classe, a heterossexualidade etc. são constitutivos da episteme moderna colonial; elas não são simples eixos de diferenças, são diferenciações produzidas pelas opressões, de maneira imbricada, que produzem o sistema colonial moderno”¹³⁸.

Ponto fundamental para o feminismo decolonial é reestabelecer a solidariedade entre mulheres que deveriam ser colocadas no centro do movimento feminista. Isso

¹³⁵ MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista Direito e Práxis*, v. 10, n. 3, p. 2010, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43881>. Acesso em: 15 mai. 2022.

¹³⁶ LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v.22, n.3, p.940, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹³⁷ *Ibid.*, p.941.

¹³⁸ CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. Et al. *Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.137.

significa que um feminismo interseccional¹³⁹, aquele que denuncia a imbricação estrutural das noções de heteronormatividade, classificação racial e sistema capitalista, precisaria pensar a partir das margens, pois melhorando as condições dos que habitam as margens, o bem-estar reverbera para toda a sociedade.

É preciso observar a agenda feminista para que ela não seja contaminada por abordagens voltadas aos conceitos eurocêntricos, coloniais e heteronormativos. “No campo da produção de conhecimento, a interpelação das epistemologias heteronormativas e coloniais entram como agenda feminista prioritária”¹⁴⁰. É necessário buscar um feminismo decolonial, que vá contra as epistemologias estabelecidas, de modo a enfrentar o império cognitivo europeu.

Para entender a subordinação das mulheres a partir de experiências situadas, reproduzindo o racismo, classismo e heterossexualismo em suas teorias e práticas, se apresenta o feminismo decolonial. Assim, ele nos oferece uma nova perspectiva de análise para se entender de forma mais complexa as relações e entrelaçamentos de raça, sexo, sexualidade, classe e geopolítica. “Enquanto feministas decoloniais conseguimos mostrar essas condições [de opressão] que foram produzidas pela colonialidade”¹⁴¹.

A narrativa proposta pelo feminismo decolonial, em detrimento do feminismo hegemônico, introduz a necessidade de se levar em conta fatores como raça e classe para entender as relações geopolíticas. Isso é importante porque, até então, as teorias, conceitos e categorias europeias foram simplesmente transportadas para as demais regiões do mundo, mas sem nenhuma recontextualização. “A metodologia feminista é sobre uma perspectiva das experiências femininas, que se contrapõem às experiências masculinas. Essa visão dualista assume que “as mulheres” e “os homens” são todxs iguais, descontextualizados e universais¹⁴².

Não há, no feminismo hegemônico, o reconhecimento de epistemes que partem de mulheres não privilegiadas pelas categorias de raça, classe e sexualidade. Até mesmo a linguagem usada pelo feminismo hegemônico é limitadora. “As análises feministas pós-

¹³⁹ FIGUEIREDO, Priscila; MARTINS, Valérica. O Feminismo Interseccional na articulação do saber acadêmico e da ação política: reflexões a partir da experiência de um coletivo feminista. Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, v. 5, n. 10, Jul. – Dez. 2020.

¹⁴⁰ HOLLANDA, Heloisa Buarque de. “Introdução”. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 12.

¹⁴¹ CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. Et al. Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.136.

¹⁴² Ibid., p.135.

coloniais permanecem em um giro linguístico pós-estruturalistas, que, ainda que abra portas para “outras” interpretações, reproduz a colonialidade discursiva do saber”¹⁴³.

O feminismo hegemônico peca ao conferir um caráter universal ao conceito de mulher, bem como carrega um viés racista, classista e heterocêntrico. Um dos maiores problemas foi a universalização e subordinação da mulher ao considerar apenas problemas de gênero, em uma visão binária, heterocêntrica e racista, desconsiderando experiências de mulheres afetadas por essas classificações. Inevitavelmente, é uma forma de reproduzir o racismo e a colonização.

Já o feminismo decolonial se propõe a revisar e problematizar as bases fundamentais do feminismo, bem como ampliar conceitos e teorias-chave do que se tem por teoria decolonial. É preciso, portanto, evidenciar o local de enunciação. A visão decolonial trata de produzir um conhecimento que leve em conta a geopolítica, a “raça”, a classe, a sexualidade, o capital social e outros posicionamentos¹⁴⁴.

Grande parte da teoria feminista ocidental parte do conceito de família nuclear, que é justamente o papel estabelecido para cada membro dentro de uma família considerada “tradicional”. A distinção moderna entre gêneros afeta diretamente os papéis sociais distribuídos, o que reforça o fato de que se trata de uma distinção política e não biológica. “É importante observar que, frequentemente, quando cientistas sociais pesquisam sociedades colonizadas, a busca pela distinção sexual e logo a construção da distinção de gênero resultam de observações das tarefas realizadas por cada sexo”¹⁴⁵.

Na família nuclear, a mulher é subordinada ao marido e a unidade conjugal confere ao gênero uma falsa noção de natural e inevitável. “Em uma casa generificada, encabeçada pelo homem e com dois genitores, o homem-chefe é concebido como provedor e a mulher está associada ao doméstico e ao cuidado”¹⁴⁶.

A categoria fundamental da diferença, que aparece como universal na família nuclear, é o gênero. E o problema não é a conceituação feminista ocidental partir da família, mas sim ela não transcender seus limites. Quando se pensa a partir da família

¹⁴³ CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. Et al. Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.129.

¹⁴⁴ Ibid., p.135.

¹⁴⁵ LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. Estudos Feministas, Florianópolis, v.22, n.3, p.937, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁴⁶ OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p. 5.

tradicional iorubá (que provém do sudoeste da Nigéria), por exemplo, analisada por Oyèwùmí¹⁴⁷, percebe-se que ela não é generificada, pois seus papéis de parentesco não são diferenciados por gênero. O princípio organizador fundamental no seio familiar iorubá é a ancianidade, ou seja, a idade cronológica, independentemente de se tratar de um homem ou de uma mulher. Ao interrogar o conceito de gênero com base nas experiências e epistemologias culturais africanas, com ênfase na sociedade iorubá, Oyèwùmí¹⁴⁸ demonstra a necessidade de se ampliar as perspectivas feministas. Mais uma vez destaca-se que não se trata de desprezar as contribuições das teorias feministas ocidentais, mais somá-las com abordagens “outras”.

Observa-se então uma busca por uma nova abordagem do feminismo. Partindo da vivência da América Latina, Miñoso¹⁴⁹ apresenta sua proposta de um feminismo contra hegemônico e ao fazê-lo quebra simultaneamente duas barreiras: o feminismo pensado a partir das demandas do Sul global e desmistifica a pretensa neutralidade e objetividade científica, ao passo que se pauta em experiências próprias para construir essa nova perspectiva.

Miñoso¹⁵⁰ propõe abandonar o mito da objetividade científica como método científico para construir um feminismo baseado em experiências vividas, aproximando-o das demandas reais. Isso significa unir experiências próprias da autora a artigos, ensaios e outros documentos produzidos por pensadoras que também fazem parte do apelo pelo feminismo na América Latina.

É importante lembrar que falamos sempre a partir de um determinado lugar situado nas estruturas de poder. Não há neutralidade, ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno”. “Ao quebrar a ligação entre o sujeito da enunciação e o lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero, a filosofia e as ciências

¹⁴⁷ OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar doTempo, 2020, p.5.

¹⁴⁸ OYEWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar doTempo, 2020.

¹⁴⁹ MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. Revista Direito e Práxis, v. 10, n. 3, p. 2007-2032, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43881>. Acesso em: 15 mai. 2022.

¹⁵⁰ Ibid, p.2007-2032.

ocidentais conseguem gerar um mito sobre um conhecimento universal verdadeiro”¹⁵¹. Reconhecer o lugar de onde falar o enunciador é essencial, pois, a partir de então, frisa-se que não há conhecimento universal e diferentes perspectivas passam a ganhar legitimidade e podem ser tidas em posição de igualdade num diálogo de saberes.

Hollanda¹⁵² coloca como uma falta importante nos estudos acadêmicos:

“a vivência com as tantas lutas de mulheres, a vivência compartilhada de outros feminismos automeados ou não, da procura de uma zona de contato entre a história dos inúmeros e diferenciados movimentos e as teorias traduzidas dos grandes centros acadêmicos hegemônicos”.

É necessário inserir vivências e experiências no processo de produção de conhecimento, aproximando o sujeito e o objeto de pesquisa e abandonando o mito da neutralidade científica. O conhecimento produzido no espaço acadêmico precisa criar novos horizontes de aberturas, de encontros para além das moralidades que os cercam¹⁵³.

Abrir caminho para saberes “outros”, bem como enunciadores “outros” é uma ideia inicialmente proposta por Walsh¹⁵⁴ ao tratar sobre interculturalidade. Porém, trazendo a proposta para o campo da decolonialidade do saber, percebe-se que ter diferentes narradores acerca de uma mesma história cumpre com o intuito de devolver pluralidade ao ato de construir conhecimento e combater a colonialidade do saber. Articular a dimensão educativa prática no processo de decolonização nos permite seguir um percurso de aprendizagem mais plural e, portanto, real.

Interessante notar que o sujeito estar em uma posição socialmente desfavorecida não significa automaticamente que pensará a partir de um lugar epistêmico subalterno. “Justamente, o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes”¹⁵⁵. Isso (também) explica porque tem-se hoje classes sociais baixas, com baixas condições financeiras, apoiando

¹⁵¹ GROSFOGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais (Online)*, p.119, v.80, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁵² HOLLANDA, Heloísa Buarque de. “Introdução”. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). *Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais* Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 28.

¹⁵³ MESSEDER, Suely Aldir. “A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico”. In: *Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais*. (org. Heloísa Buarque de Hollanda) Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 169.

¹⁵⁴ WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y Educación Intercultural*. In: *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*, 2009, La Paz. Anais [...] La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p.119.

ideias conservadoras de direita, que promovem a máxima exploração. Ademais, não é raro ver mulheres criticando o feminismo (sem ao menos conhecer do que se trata), afinal o pensamento sexista instaurado desde a era colonial já se tornou tão intrínseco que parece uma verdade universal e inquestionável.

Abandonando o mito ocidental da produção de conhecimento por um enunciador neutro, pode-se ter maior pluralidade de saberes. A experiência é uma fonte valiosa de conhecimento, por isso, mulheres que são afetadas pelas opressões raciais, sexuais, classistas e pelo próprio colonialismo podem oferecer ideologias e categorias analíticas muito ricas, com base nas realidades vividas por elas. Frisa-se que isso não significa que apenas quem sofre determinadas opressões é capaz de entender e investigar as mencionadas realidades. O que se está defendendo é que há certo privilégio epistêmico a ser considerado na produção de conhecimento. “Isso significa que a subalternidade precisa deixar de ser objeto e passar a ser sujeito do conhecimento”¹⁵⁶.

As condições para a produção de conhecimentos precisam ser problematizadas. O reconhecimento dos pontos de vista produzidor por experiências “outras” contribui com a proposta de um mundo mais justo e humano, fora da matriz colonial. Para tanto, não basta colocar autoras feministas negras e indígenas nas referências bibliográficas de artigos produzidos, é preciso, de fato, identificar conceitos, categorias e teorias que realmente emergem de vivências subalternizadas.

Muitas vezes o conhecimento “local” é desvalorizado justamente por não conseguir alcançar a universalidade do saber autorizado pelo eurocentrismo. Mas saberes particulares de uma região podem ser muito úteis, basta abandonar a busca ocidental por generalizações e valorizar particularidades e especificidades.

“O desengajamento epistemológico exige que façamos o que chamo de antropologia da dominação: desvendar as formas, maneiras, estratégias, discursos que definem certos grupos sociais como “outros” e “outras”, a partir de certos lugares de poder e dominação. Fazer uma antropologia da dominação significa fazer uma etnografia do Norte e do Norte que existe no Sul; fazer etnografias das práticas acadêmicas, metodológicas e pedagógicas que carregam a ideia de desenvolvimento, de uma solidariedade transnacional baseada em privilégios, significa fazer uma etnografia das lógicas de cooperação internacional, da intervenção social, dos próprios lugares de produção do conhecimento, das teorias que usamos e legitimamos, e dos propósitos pelos quais o fazemos”¹⁵⁷.

¹⁵⁶ CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. Et al. Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p.136.

¹⁵⁷ Ibid., p.141.

Ao abandonar o método da objetividade científica, Miñoso¹⁵⁸ sugere o método genealógico para produzir um pensamento crítico quanto aos feminismos ocidentais. A tarefa genealógica é mostrar os antagonismos, dilemas e jogos de poder, sendo útil para examinar o presente e determinar as contingências históricas e estratégias de poder que o tornam possível.

No mesmo caminho do método genealógico, tem-se a chamada perspectiva do ponto de vista, que se ocupa de produzir uma crítica aos métodos de produção de conhecimento pela ciência moderna, propondo, em seu lugar, usar a experiência como forma efetiva de construção do saber. Ao aplicar tal abordagem à teoria feminista ocidental, tem-se uma crítica ao universalismo conferido à categoria “mulher”, apontando que a mulher tratada nessa teoria é fruto de apenas um ponto de vista, produzido por mulheres brancas que acessaram a formação universitária, graças aos seus privilégios de classe e raça.

Fazendo uma interseção entre a perspectiva do ponto de vista e o método genealógico tem-se que:

“se a ordem social é uma matriz de poder onde raça, classe e gênero se sobrepõe e se codeterminam, a perspectiva do ponto de vista feminista na pesquisa permitiria tornar mais visível a forma como tal matriz opera, a partir de um questionamento da experiência de quem está mais baixo na escala do privilégio”¹⁵⁹.

A teoria do ponto de vista se torna, portanto, uma possibilidade de olhar o mundo de maneira mais heterogênea, evidenciando aquilo que é ocultado pelos esquemas de poder como, no caso dos países do Sul global, o colonialismo interno. O enredo colonizatório a partir do colonizador tornou claro que explicar o mundo e os acontecimentos a partir somente do ponto de vista de quem é privilegiado gera um entendimento parcial e distorcido, o que pode ser resolvido graças ao olhar e à experiência dupla de quem ocupa um lugar subalterno¹⁶⁰.

¹⁵⁸ MIÑOSO, Yuderlys Espinosa. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. *Revista Direito e Práxis*, v. 10, n. 3, p. 2007-2032, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43881>. Acesso em: 15 mai. 2022.

¹⁵⁹ MIÑOSO, 2019, p. 2019, tradução nossa. (Original: “si el orden social es una matriz de poder donde raza, clase y género se superponen y co-determinan, la perspectiva del punto de vista feminista en la investigación permitiría visibilizar la forma en que opera dicha matriz, desde una perspectiva cuestionamiento de la experiencia de aquellos que están más abajo en la escala de privilegios”).

¹⁶⁰ *Ibid*, p.2020, tradução nossa. (Original: “Ahora sabemos que explicar el mundo y los acontecimientos solo desde el punto de vista de los privilegiados nos da una comprensión parcial y distorsionada, que puede ser resuelta gracias a la mirada y doble experiencia de quien ocupa un lugar subordinado”).

Seguindo a lógica da incompletude apresentada por apenas um ponto de vista, o feminismo ocidental sempre foi parcial, o que nos cega para a complexidade da opressão vivida pelas mulheres e para as relações entre os projetos de dominação. Portanto, produzindo um ponto de vista partindo da experiência da América Latina, Miñoso espera dar luz a uma parcela desumanizada, submetida à servidão e à negação de si mesma.

“Se parece que não há surpresa diante da afirmação de que o feminismo responde à modernidade, precisamos nos perguntar como nos dispusemos a segui-lo nas regiões do mundo onde a modernidade se revela como é: racista, eurocêntrica, capitalista, imperialista, colonial”¹⁶¹.

A imposição colonial do gênero atravessa questões estritamente sociais, ligadas a comportamentos cotidianos, e alcança o campo da economia, governo e, por base, do conhecimento. Desde a colonização, portanto, o fator “gênero” foi, dentre outros, utilizado para classificar pessoas entre oprimidos e opressores. Desde então, pertencer ao gênero feminino justificava a classificação do indivíduo em uma escala hierárquica inferior. “Proponho o sistema moderno colonial de gênero como uma lente através da qual aprofundar a teorização da lógica opressiva da modernidade colonial, seu uso de dicotomias hierárquicas e de lógica categorial”¹⁶².

Dada a ampliação da colonialidade de poder proposta por Quijano¹⁶³ através da inserção do gênero no debate, proposta por Lugones¹⁶⁴, tem-se uma outra vertente da colonialidade, qual seja, a colonialidade de gênero. Aqui, parte-se da premissa de que a divisão entre gêneros é uma construção moderna, que foi utilizada como instrumento colonizatório para tornar a mulher submissa.

A posição da mulher estabelecida pela lente colonial é desafiada pelas teorias feministas hegemônicas, porém essas próprias teorias caem na armadilha da colonialidade, resultando no que Miñoso¹⁶⁵ chama de colonialidade da razão feminista.

¹⁶¹ Ibid., p. 2009, tradução nossa. (Original: “Si parece que no hay sorpresa ante la afirmación de que el feminismo responde a la modernidad, debemos preguntarnos cómo estuvimos dispuestas a seguirlo en las regiones del mundo donde la modernidad se revela como lo que es: racista, eurocéntrica, capitalista, imperialista, colonial”).

¹⁶² LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. Estudos Feministas, Florianópolis, v.22, n.3, p.935, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁶³ QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). Epistemologias do Sul. Coimbra: Editora Almedina, 2009, p.73-11. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁶⁴ LUGONES, María. Colonialidad y Género. Tabula Rasa, Bogotá, v.9, p. 73-101, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.340>. Acesso em: 15 maio 2022.

¹⁶⁵ MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. Revista Direito e

Nessa toada, é proposto o feminismo decolonial, que visa inserir realidades outras na universalização da categoria “mulher”. Para tanto, conforme Miñoso¹⁶⁶ ensina, é importante abandonar a pretensa neutralidade científica e adotar um método genealógico, que insere diferentes perspectivas, pontos de vista e experiências diversas. O feminismo decolonial se apresenta então como combativo à colonialidade de gênero, ideias que serão retomadas e aprofundadas no terceiro capítulo.

Ao primeiro capítulo reservou-se o debate acerca da geopolítica do conhecimento e seus desdobramentos. Foi observada como a história colonial contada de outro ponto de vista, que não o do colonizador, é muito mais cruel e acarreta problemas que se enraizaram na sociedade, de modo que, ainda hoje, se percebe resquícios da colonialidade. Pretendeu-se esclarecer como o projeto da modernidade, pautado no racismo e eurocentrismo, invisibilizou e anulou as culturas e saberes dos colonizados, colocando-os sempre como o “outro” e, portanto, inferiores ao colonizador. Com isso, o conhecimento “legítimo” ficou limitado ao espaço geopolítico da Europa, classificando o conhecimento provindo de histórias locais como primitivos. A esse fenômeno se deu o nome de geopolítica da razão.

Essa diferença colonial epistêmica da superioridade dos imperialistas em detrimento dos povos colonizados é desafiada pela abordagem decolonial. Para além de uma mera desassociação formal (por meio da Proclamação da Independência) entre colonizado e colonizador, é buscada uma ressignificação de categorias obedientes ao pensamento eurocêntrico. Essa tentativa, denominada decolonização, se aplica a diferentes faces da colonialidade: mãe-natureza, ser, poder e saber, a qual o presente texto se dedica a avaliar mais profundamente.

A noção de colonialidade é ampliada quando se considera o fator “gênero”, que é entendido aqui como uma das construções coloniais pensadas para hierarquizar os sujeitos, servindo à exploração e dominação capitalista global eurocêntrica. A colonialidade de gênero negou às mulheres legitimidade, autoridade, voz, sentido e visibilidade, afastando-as do conhecimento sobre si e sobre o mundo, o que também se configura como uma questão de geopolítica do saber.

Práxis, v. 10, n. 3, p. 2007-2032, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43881>. Acesso em: 15 mai. 2022.

¹⁶⁶ MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. Revista Direito e Práxis, v. 10, n. 3, p. 2007-2032, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43881>. Acesso em: 15 mai. 2022.

Partindo do pressuposto de que gênero é uma das formas de opressão colonial, resta evidente a necessidade de se construir um feminismo que questione os padrões eurocêntricos. A possibilidade de superar a colonialidade do gênero é chamada de “feminismo decolonial”. Ele contesta a colonialidade do saber, do poder e do gênero, e propõe uma revisão epistemológica radical das teorias feministas eurocentradas. Assim, se introduz a necessidade de se levar em conta fatores como raça e classe para entender as relações geopolíticas de poder e saber, de modo a se construir um feminismo que parta das margens, das mulheres invisibilizadas, tornando-o mais inclusivo e democrático.

A geopolítica da razão foi estudada desde seus elementos estruturantes, tal como o projeto da modernidade, acompanhado do racismo e eurocentrismo, até seus desdobramentos, como as colonialidades do saber, ser, mãe-natureza, poder e de gênero. Em razão do que essa geopolítica estabeleceu, foi apresentada a abordagem decolonial, assim como o feminismo decolonial, para quebrar o ciclo da colonização do pensamento. Todos esses conceitos serão úteis ao objetivo do presente trabalho e, por conseguinte, serão retomados nos capítulos posteriores.

A geopolítica do conhecimento está diretamente associada à colonialidade e cada uma de suas vertentes, das quais receberão destaque no presente trabalho a colonialidade do saber e de gênero. O plano colonizatório, munido do projeto de modernidade e atrelado a discursos racistas e discriminatórios, deixou um legado de deslegitimação de todo pensamento que não se alinhe ao do colonizador. Com isso, estabeleceu-se uma distinção que pode ser observada geograficamente e socialmente entre saberes e sujeitos tidos como válidos ou não. Portanto, é possível concluir que a geopolítica do conhecimento foi uma decorrência da colonialidade.

Visando questionar a geopolítica do saber e, por conseguinte, a colonialidade que ainda persiste, a decolonialidade é essencial. Ao se desprender das amarras estabelecidas pelos colonizadores, é possível valorizar diferentes sujeitos e formas de conhecimento, retirando, assim, as barreiras delimitadas pela geopolítica do saber. Assim, a abordagem decolonial promove uma reflexão e crítica acerca da separação entre saberes válidos ou inválidos, determinada pela geopolítica do conhecimento, como consequência à colonialidade.

Dentre os sujeitos ao quais não é conferida legitimação, de acordo com a geopolítica do saber, estão as mulheres. Nesse sentido, o feminismo decolonial contribui em grande medida, ao passo em que se trata de uma abordagem que parte de um ponto de vista não explorado, dando luz a uma parcela oprimida e, muitas vezes, invisibilizada da

sociedade. A imposição colonial de gênero, questionada pela abordagem decolonial, atravessa questões meramente associadas a comportamentos cotidianos, e alcança o campo do conhecimento. Tem-se, assim, uma interseção entre a colonialidade do saber e a de gênero, ambas fruto da geopolítica da razão, bem como ambas combatidas pela abordagem decolonial.

No capítulo seguinte pretende-se analisar o cenário atual da colonialidade do saber e do gênero na graduação e pós-graduação brasileira em Direito. Primeiramente, será observada a formação dos cursos jurídicos no país, desde o período colonial até o Brasil República. Ademais, será estudada a consolidação da pós-graduação em Direito no país e seu sistema de avaliação. Por fim, será analisado em que medida a colonialidade se faz presente em tais históricos, de modo a entender se eles confirmam a sistemática da geopolítica do saber. Sendo tal sistemática confirmada, como a abordagem decolonial pode ser útil como perspectiva epistemológica que implica, necessariamente, em uma práxis questionadora e disruptiva das amarras da colonialidade.

3 AS ESCOLAS DE DIREITO E O LEGADO DA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO NO BRASIL

Breve incursão histórica acerca da formação dos cursos de graduação em Direito no Brasil

O Direito é um fenômeno sociopolítico historicamente localizado, consequência de uma estrutura social, não somente calcada no modo de produção, mas igualmente nas ideologias existentes, nos discursos hegemônicos, nas manifestações de poder e nos conflitos entre os diversos atores sociais de dada comunidade. Por conseguinte, o período histórico vivido é determinante para a história do ensino jurídico.

Considerando as transformações político-sociais ocorridas desde o período colonial, pode-se dividir a trajetória dos cursos jurídicos brasileiros em três momentos: Brasil Colônia (de 1500 a 1822), Brasil Império (de 1822 a 1889) e Brasil República (de 1889 até os dias atuais). Essa divisão foi escolhida com o intuito de tornar mais didática a compreensão desse percurso histórico, enfatizando-se que o último período vai até a atualidade, na qual se insere a avaliação quadrienal CAPES de 2013 a 2016 e de 2017 a 2020. A evolução da formação dos cursos jurídicos deveria refletir a história da cidadania e das instituições jurídico-políticas, que representam nossos interesses e expectativas democráticas, o que nem sempre ocorre.

O primeiro período cronológico é datado na invasão dos portugueses ao Brasil e finda com a declaração da independência brasileira. Nesse período colonial imperava uma ideologia marcada pela preocupação com a lucratividade da colônia e o expansionismo da Coroa, ou seja, uma mentalidade mercantilista e econômica, não se atentando ao ponto de vista sociológico. Exemplo disso foi a substituição, por meios violentos e cruéis, de práticas costumeiras dos nativos por um Direito alienígena, importado de Portugal¹⁶⁷.

A aversão, por parte dos recém-chegados europeus, a uma cultura nativa já consolidada e sua forçosa substituição por ideais portugueses demonstra os primórdios da colonialidade do saber. A ocultação de qualquer cultura não-europeia comprova a impossibilidade de populações originárias darem prosseguimento aos seus saberes, inclusive jurídicos.

A administração da justiça na colônia era exercida pelos senhores possuidores das terras, incluindo-se aqui, os donatários das capitâneas hereditárias, que possuíam poder soberano sobre suas propriedades e ditavam as normas que melhor lhe aproovessem¹⁶⁸. Esses traços são essenciais para compreender o tipo de cultura que foi propagado, com base em quem detinha poder e voz.

No contexto educacional colonial, o ensino religioso cristão foi determinante, cenário em que a influência da Companhia de Jesus, cujos membros eram chamados de Jesuítas, foi notória. Essa ordem religiosa foi criada em 1549 perdurou até 1750, com o objetivo de desenvolver regras disciplinares para a vida religiosa e, sobretudo, para missões de evangelização. No Brasil, os Jesuítas fundaram dezessete colégios que ofereciam os cursos elementares de Humanidades, Artes e Teologia, eis que, por tais disciplinas alcançava-se relevância ao desempenhar um papel ideológico extremamente importante¹⁶⁹.

Em se tratando do ensino jurídico, esse era reservado a Portugal. O modelo jurídico hegemônico durante os primeiros dois séculos de colonização foi marcado pelos princípios e pelas diretrizes do direito alienígena, segregador e discricionário com relação

¹⁶⁷ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

¹⁶⁸ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

¹⁶⁹ TAVARES, Elza Maria. Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais. Psicologia Escolar e Educacional, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 15 out. 2022.

à própria população nativa, revelando, mais do que nunca, as intenções e o comprometimento da estrutura elitista de poder¹⁷⁰.

Os brasileiros que tinham acesso ao estudo jurídico eram apenas determinados jovens da elite brasileira, que eram mandados até a Universidade de Coimbra para realizarem seus estudos. Esses jovens constituíam, portanto, a elite intelectual e política da colônia, e foi a primeira geração de juristas e legisladores, bem como os primeiros professores dos cursos de Direito que viriam a existir posteriormente¹⁷¹.

Durante o período colonial brasileiro apenas pessoas seletas, de famílias nobres do Brasil Colônia tinham acesso, portanto, ao estudo do Direito¹⁷². Na época, o curso era voltado a preparar o estudante para o exercício de sua profissão e para o ingresso no serviço real, além de introduzir nos alunos mandamentos já postos e considerados imutáveis. Era exatamente esse o objetivo das Faculdades de Direito: imprimir um caráter de dominação, formalista, absolutamente dogmático e tecnicista, com profissionais que jamais questionariam o poder do Estado¹⁷³.

Não há como negar a limitação que esse modelo de estudo proporcionava aos bacharéis brasileiros. Eles estudavam durante anos em Portugal, assimilavam toda a ideologia portuguesa e depois retornavam ao Brasil, onde havia uma realidade totalmente diferente, e aplicavam o que haviam aprendido na Europa. Esse cenário só reafirma a colonialidade de toda forma de saber imposta pelos colonizadores. Em suma, os cursos de formação de bacharéis em Direito apenas garantiam que os filhos dos grandes latifundiários pudessem continuar a escrever a história do país.

Cabe problematizar o tipo de direito que foi transposto e incorporado com a colonização, pois essa gênese impacta, em certa medida, no ensino jurídico ainda hoje. Não se pode olvidar que a expansão colonial europeia foi capitaneada por homens brancos, cristãos e heterossexuais, o que inquestionavelmente baseou os discursos

¹⁷⁰ MOSSINI, Daniela. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. 2010. Tese de doutorado (doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

¹⁷¹ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

¹⁷² BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra. A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. Anais [...] São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁷³ TISOTT, Neri; OLIVEIRA, José Sebastião de. Um Apanhado Histórico do Ensino Jurídico no Brasil e sua Trajetória Curricular. Revista Justiça & História, Porto Alegre, vol. 11, n. 21 e 22, p.53-88, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/79137446.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

difundidos na época. Portanto, a formação do Direito e da própria sociedade pós-colonização se mesclou com os discursos racistas, homofóbicos, eurocêntricos e sexistas do patriarcado europeu.

Foi a pequena elite intelectual brasileira formada em Coimbra que trouxe para o Brasil os ideais iluministas e liberais que se associaram ao desejo de independência da metrópole¹⁷⁴. Desta forma, os bacharéis tiveram papel fundamental na Proclamação da Independência do Brasil de Portugal, ainda que estivessem longe de juntarem-se aos populares em defesa da democracia.

Em 1822 ocorre a Proclamação da Independência brasileira que implantou, gradativamente no país, uma ideologia pautada no liberalismo, em oposição ao absolutismo monárquico que se conhecia até então¹⁷⁵. Ou seja, a luta, nesse momento, era voltada para a liberdade, para os direitos individuais, para a igualdade perante a lei, e para a proteção da propriedade privada e livre comércio. Contudo, apesar da retórica de amplitude, progresso e superação do colonialismo, ainda havia uma estrutura político-administrativa patrimonialista e conservadora.

O cenário de mudanças promovido pela independência propiciou o início dos cursos de ensino superior no Brasil, pois havia a necessidade de se formar bacharéis para auxiliar na administração pública do país, consolidando, dessa forma, o projeto político nacional¹⁷⁶. Inevitavelmente, por ter origem no Estado totalitário português, os cursos de Direito no Brasil ficaram atrelados aos interesses das oligarquias agropecuárias.

A independência política do Brasil de Portugal não significou autonomia, pois a formação de cursos superiores em solo brasileiro não promoveu ou sequer permitiu o desenvolvimento de um entendimento de justiça próprio, desatrelado aos ideais ditados pelos colonizadores. A colonialidade do saber não admitiu um Direito pátrio, composto a partir de saberes nativos.

A realidade é que a educação superior pós independência não foi instituída com o intuito de formar cidadãos de todas as classes sociais capazes de pensar criticamente os problemas e desafios da imensa nação que começava a se desligar da metrópole. Muito

¹⁷⁴ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

¹⁷⁵ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

¹⁷⁶ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

pelo contrário, a preocupação era garantir a integração e consolidação do Estado, do seu território, do seu povo e do governo, reafirmando a estrutura de poder vigente¹⁷⁷.

O ensino jurídico no Brasil seguiu o modelo português de exclusão, era um projeto de classe, que propiciava os filhos da elite estudar sem precisar ir para o exterior¹⁷⁸. A implementação dos cursos de Direito no Brasil decorreu de uma circunstância histórica: o medo da necessidade de um enfrentamento militar com Portugal, a fim de garantir a independência.

Quando o Brasil deixou de ser colônia de Portugal, observou-se uma necessidade do país se reorganizar, mesmo carregando o legado colonial da escravidão, do atraso cultural, econômico, industrial e as diversas colonialidades (do ser, saber, poder, mãe-natureza e de gênero, já debatidas anteriormente). Todo esse cenário propiciou a gênese do projeto de ensino superior brasileiro.

A primeira tentativa de instalação de um curso de graduação no Brasil se deu em 1823¹⁷⁹. Ao elaborar-se a Constituição de 1824, foi aprovada uma resolução, de autoria de José Feliciano Fernandes Pinheiro, também conhecido como Visconde de São Leopoldo, no sentido de que a criação de uma universidade no Brasil deveria ser precedida pela fundação de, ao menos, dois cursos jurídicos, a fim de sanar as dificuldades oriundas da falta de bacharéis para ocuparem os lugares onde houvesse maior carência de juízes e advogados¹⁸⁰.

A resolução proposta em 1823 teria se convertido em lei, porém, logo em seguida a Assembleia Constituinte, que durou apenas seis meses, foi dissolvida por D. Pedro I¹⁸¹. Dois anos após essa dissolução, em 1825, foi criado, a título provisório, um curso jurídico no Rio de Janeiro, mas o alvará de permissão não chegou a ser cumprido. Apesar disso, os "Estatutos" ficaram muito bem elaborados, facilitando sua posterior retomada¹⁸².

¹⁷⁷ MOSSINI, Daniela. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. 2010. Tese de doutorado (doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

¹⁷⁸ TAVARES, Elza Maria. Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais. Psicologia Escolar e Educacional, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁷⁹ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

¹⁸⁰ TAVARES, Elza Maria. Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais. Psicologia Escolar e Educacional, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁸¹ MOSSINI, Daniela. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. 2010. Tese de doutorado (doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

¹⁸² MOSSINI, Daniela. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. 2010. Tese de doutorado (doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

Somente em 1827, quando José Feliciano Fernandes Pinheiro se tornou ministro do Império, é que conseguiu convencer o Imperador a assinar a Carta de lei de 11 de agosto de 1827, criando as primeiras “Academias de Direito” do Brasil, que só passaram a ser denominadas “Faculdades de Direito” em 1854¹⁸³. Foram criados dois cursos jurídicos, um deles em São Paulo. A cidade não era bem vista, devido ao seu tamanho, localização e sotaque dos nativos ser considerado “ruim”, mas foi escolhida para abrigar a Academia de Direito porque seu clima frio não permitiria que as traças devorassem a encadernação dos livros de estudo¹⁸⁴. Já o outro curso de Direito estava planejado para funcionar em Olinda, porém, por meio do Decreto 1.386 de 28 de abril de 1854¹⁸⁵, acabou sendo transferido para Recife.

Os primeiros cursos jurídicos foram instalados em 1828, quando o Direito ainda era cultuado como Letras Jurídicas. A Academia de São Paulo instalou-se no Convento de São Francisco, na capital paulista, no dia 28 de março de 1828 e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, em 15 de maio de 1828¹⁸⁶. A implementação dessas Faculdades teve um veemente caráter político, posto que apenas um número muito pequeno de pessoas tinha acesso a elas, evidentemente pessoas pertencentes às famílias mais nobres do Império, que aprendiam técnicas de governo e direção.

A demora na criação de universidades brasileiras proporciona um enorme e proposital atraso. Tratou-se de uma estratégia portuguesa, que temia pela mais rápida emancipação brasileira caso o acesso à informação e estudo fosse facilitado.

O curso em si era totalmente voltado a técnicas e não promovia espaço para a reflexão ou, muito menos, para crítica¹⁸⁷. Ou seja, o berço da cultura jurídica nacional é caracterizado por uma preocupação com questões pragmáticas, de cunho eminentemente

¹⁸³ TAVARES, Elza Maria. *Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais*. Psicologia Escolar e Educacional, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁸⁴ TAVARES, Elza Maria. *Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais*. Psicologia Escolar e Educacional, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁸⁵ BRASIL. Decreto 1.386 de 28 de abril de 1854. *Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos*. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1386-28-abril-1854-590269-publicacaooriginal-115435-pe.html#:~:text=Art.,tem%2C%20ou%20possa%20ter%20assento>. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁸⁶ TAVARES, Elza Maria. *Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais*. Psicologia Escolar e Educacional, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁸⁷ TISOTT, Neri; OLIVEIRA, José Sebastião de. *Um Apanhado Histórico do Ensino Jurídico no Brasil e sua Trajetória Curricular*. Revista Justiça & História, Porto Alegre, vol. 11, p.53-88, n. 21 e 22, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/79137446.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

tecnicista, afastadas de uma reflexão mais profunda sobre os fenômenos jurídicos urgentes à sociedade.

“Forma consenso entre os estudiosos da área que a formação do ensino jurídico no Brasil foi o estopim de um Direito com profissionais à margem da própria realidade, adstritos a uma concepção reducionista de Direito e absolutamente formalista”¹⁸⁸.

A instalação dos cursos jurídicos atravessou dificuldades de toda ordem¹⁸⁹. Primeiramente, devido à carência de quadros docentes, em muitos casos, os lentes (como eram chamados os professores) tinham que ser trazidos de Portugal. Além disso, quanto às instalações materiais, os cursos tiveram que ser instalados em antigas instituições eclesiais (conforme dito anteriormente, em São Paulo no Convento de São Francisco e, em Olinda, no Mosteiro de São Bento).

Outro grave problema era a má qualidade do ensino que se revelava logo nos primeiros anos, pois, já em 1831, o Ministro do Império chamava a atenção para a “incúria e o desleixo de alguns lentes do curso jurídico de São Paulo, indiferentes à falta de frequência dos seus discípulos e fazendo aprovações imerecidas”¹⁹⁰. Apesar do Ministro se referir a São Paulo, a situação em Olinda não era diferente, pois relatórios de um dos mais atuantes diretores do curso jurídico referiam-se à “sofrível situação do curso e estado de relaxação de alguns lentes”¹⁹¹.

Mesmo com todas as dificuldades, em 19 de abril de 1879, com a edição do Decreto nº 7.247¹⁹², ficou autorizada a criação de outras faculdades, desde que obedecessem às determinadas regras. Com isso, possibilitou-se a criação de novos centros de ensino, visto que as duas faculdades criadas em 1827 não mais supriam a necessidade de formação de profissionais do Direito.

Em 15 de novembro de 1889 ocorreu a Proclamação da República e, posteriormente em 1891 foi promulgada a primeira Constituição no sistema republicano

¹⁸⁸ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, p.34.

¹⁸⁹ A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII, 2009, São Paulo. Anais: 2009.

¹⁹⁰ VENANCIO FILHO, Alberto. Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de Ensino Jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 49.

¹⁹¹ VENANCIO FILHO, Alberto. Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de Ensino Jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 54.

¹⁹² BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

de governo, marcando a transição da monarquia para a república¹⁹³. Nessa mesma época, ocorreu a Reforma Benjamin Constant, Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891¹⁹⁴, que aprovou o regulamento das instituições de ensino jurídico. Mas mesmo nesse contexto, quando o Brasil deixa de ser Império e passa a ser República, mantém o status da formação jurídica retórica, descompromissado com a realidade social e a transformação do país¹⁹⁵.

Buscando adequar os cursos de Direito à natureza federativa da Constituição de 1891 e ao espírito de descentralização política, a ideia de descentralização educacional com o ensino livre realmente se consolidou, possibilitando a expansão do ensino jurídico superior em ensino oficial federal e estadual e ensino particular. Assim, seria possível a criação de Faculdades de Direito por particulares ou oficiais pelos Estados, desde que tivessem suas matrículas e exames idênticos aos das federais, estando sujeitas à inspeção do Conselho de Instrução Superior¹⁹⁶. Findou, assim, o dualismo exercido entre São Paulo e Recife e começou um aumento dos cursos jurídicos, gerando maior possibilidade de acesso dos alunos (homens) à procura de ascensão social.

Somente dez anos após a consolidação do ensino livre, no ano de 1901, foi possibilitado às mulheres frequentar o curso de Direito, o que foi garantido na Constituição de 1934, na qual a educação foi elevada à categoria de um direito subjetivo público pela primeira vez, especificadamente em seu artigo 149.

“Art. 149. A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”¹⁹⁷.

¹⁹³ A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII, 2009, São Paulo. Anais: 2009.

¹⁹⁴ BRASIL. Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891. Aprova o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Pública. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1232-h-2-janeiro-1891-517957-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20regulamento%20das%20Institui%C3%A7%C3%B5es,do%20Ministerio%20da%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Pblica>. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁹⁵ BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra. A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

¹⁹⁶ MOSSINI, Daniela. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. 2010. Tese de doutorado (doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

¹⁹⁷ BRASIL. Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

Até então, a participação feminina em cursos de Direito só se dava em casos excepcionais, regulados pelo Decreto Lei nº 7.247/1879¹⁹⁸, que determinava como requisito a autorização dos pais ou do marido, reflexo do sexismo importado de Portugal. Posta essa e demais adversidades, foi somente em 1898 que uma mulher, Myrthes Gomes Campos¹⁹⁹, logrou o feito inédito de concluir o bacharelado em Direito na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e, posteriormente, se tornou advogada²⁰⁰.

A tardia possibilidade de participação feminina nos cursos de graduação reflete a colonialidade de gênero remanescente da cultura machista imposta pelos colonizadores portugueses. É importante notar que parece não ter se tratado de uma mera desatenção, mas de um projeto que se traduzia em deixar as mulheres de fora de debates e decisões políticas. Com base no que foi estudado até aqui, entende-se que, estando à margem da sociedade, as mulheres restavam invisibilizadas, de modo a não haver interesse em qualquer mudança na estrutura de poder que privilegiava os homens.

Inquestionavelmente, o moroso acesso à educação por parte das mulheres contribuiu para a manutenção da posição colonial imposta de inferioridade. Somente 74 anos depois da criação de cursos jurídicos no Brasil se permitiu o ingresso de mulheres, ainda assim sem promover as condições para que elas frequentassem as aulas, visto que ademais da nova posição de estudantes, ainda precisavam desempenhar os papéis colonialmente ditados de mãe, esposa e cuidadora do lar.

No intervalo de 74 anos entre a criação de cursos jurídicos no Brasil até a legalização de ingressantes feminina, milhares de homens se formaram e exerceram profissões oriundas do Direito, estabelecendo normas, estruturas e funcionamentos praticamente intangíveis para as mulheres. Desde sua gênese, portanto, o sistema de ensino jurídico foi pensado por e para homens, sem considerar as implicações disso para as mulheres, afinal para os homens não havia razão para mudar um sistema que sempre os beneficiou.

Seguindo o curso da historicidade do Direito no Brasil, em 1930, a advocacia passou a ser tratada como profissão autônoma, época na qual fora criada a Ordem dos

¹⁹⁸ BRASIL. Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁹⁹ SCHUELER, Alessandra; RIZZINI, Irma. Myrthes de Campos (1875-1965): a “mulher advogado” na luta pelos direitos das mulheres. Revista *Communitas*, Rio Branco, v.5, n.9, p.24-38, jan.-mar. 2021.

²⁰⁰ SCHUELER, Alessandra; RIZZINI, Irma. Myrthes de Campos (1875-1965): a “mulher advogado” na luta pelos direitos das mulheres. Revista *Communitas*, Rio Branco, v.5, n.9, p.24-38, jan.-mar. 2021.

Advogados do Brasil²⁰¹. A Ordem teve importante papel na década de 90, quando passou a assumir um papel de fiscalização e controle sobre o conhecimento jurídico dos egressos, e especialmente na avaliação externa dos cursos, tema que será abordado posteriormente²⁰².

Importante reforma educacional foi a “Reforma Francisco Campos”, em 11 de abril 1931, que, através do Decreto 19.851²⁰³, além de reformar todo o ensino superior, desdobrou o Curso Jurídico em dois: o Bacharelado e o Doutorado, cabendo ao primeiro a formação dos operadores técnicos do Direito e ao segundo, a preparação dos futuros professores e pesquisadores²⁰⁴.

Também chamada de Estatuto das Universidades Brasileiras, a Reforma de 1931 procurou dar aos cursos jurídicos um caráter nitidamente profissionalizante, privilegiando a formação prática. Nela institucionalizou-se definitivamente a figura da “universidade” no Brasil, em nítida ação dirigida à inovação dos ideais educacionais da República Velha²⁰⁵. O momento era de otimismo, com a crença no papel transformador da escola.

Em 1951 é criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), com o papel de coordenar o desenvolvimento científico e tecnológico do país e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) encarregada da formação de docentes e pesquisadores²⁰⁶. Ambas as instituições seguem desempenhando papel primordial no aprimoramento dos cursos superiores brasileiros.

²⁰¹ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, p.34.

²⁰² MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. Revista Forense, RJ, V.322, ano 89, p.9-15, abr./maio/junho 1993.

²⁰³ BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

²⁰⁴ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, p.34.

²⁰⁵ TISSOTT, Neri; OLIVEIRA, José Sebastião de. Um Apanhado Histórico do Ensino Jurídico no Brasil e sua Trajetória Curricular. Revista Justiça & História, Porto Alegre, vol. 11, n. 21 e 22, p.53-88, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/79137446.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

²⁰⁶ BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra. A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. Anais [...] São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

Onze anos mais tarde, em 1962, foi implantada a ideia de estabelecimento de currículos mínimos, possibilitando às faculdades criar outras disciplinas e diferenciar suas grades autonomamente. Essa flexibilização teve papel importante, pois, aos poucos, os cursos foram implementando suas ideologias, aprimorando a qualidade do ensino jurídico e possibilitando uma melhor adequação das universidades ao mercado de trabalho e às realidades locais e regionais²⁰⁷.

Apenas a partir da promulgação da Constituição de 1988, as universidades e o ensino jurídico de uma forma geral assumem um papel realmente transformador na sociedade, marcados por um modelo de pensamento crítico, interdisciplinar e emancipatório. Houve nessa época um campo democrático para transformações substanciais no ensino jurídico, de modo que vários direitos e garantias foram introduzidos no ordenamento jurídico brasileiro e essa onda cidadã permitiu inovações nos cursos de Direito.

Com o fim da ditadura cívico-militar ficou evidente que as Faculdades não podem estar alheias aos desafios da sociedade. O Direito, especialmente, por possuir um relevante caráter de cunho social, deve acompanhar as transformações sociais, afinal as sociedades que não incentivam a formação do pensamento jurídico e desenvolvimento das instituições políticas serão sempre apenas simulações de sociedades democráticas.

Somente após 1991, ano em que foi criado o Conselho Federal da OAB por meio do artigo quarto do Regulamento da Ordem dos Advogados, aprovado pelo Decreto nº20.784²⁰⁸, teve início a grande reforma do ensino jurídico no Brasil²⁰⁹. O Conselho, composto²¹⁰ pelo presidente Marcello Lavenère Machado, coordenador Paulo Luiz Neto Lôbo, relatores Roberto Armando Ramos de Aguiar e Álvaro Villaça Azevedo, bem como Edmundo Lima de Arruda Júnior, José Geraldo de Sousa Júnior e Sérgio Ferraz era encarregado de diagnosticar a situação de ensino no país e de apresentar propostas de

²⁰⁷ TAVARES, Elza Maria. Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais. Psicologia Escolar e Educacional, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 15 out. 2022.

²⁰⁸ OAB: Ordem dos Advogados do Brasil. História do Conselho Federal. Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/inicio.htm#instalacao>. Acesso em: 22 out. 2022.

²⁰⁹ TAVARES, Elza Maria. Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais. Psicologia Escolar e Educacional, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 15 out. 2022.

²¹⁰ BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra. A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. Anais [...] São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

solução²¹¹. Para conseguir um diagnóstico da “crise” do ensino jurídico, foi realizado um questionário com professores e pesquisadores e as respostas foram publicadas na primeira de uma série de obras da Comissão sobre o tema²¹².

Mais uma vez, é reforçada a colonialidade de gênero, posto que, evidentemente, na década de 90, não faltariam mulheres aptas a ocupar posições de destaque no meio jurídico, ainda assim um Conselho inteiramente masculino foi escolhido para analisar os cursos de Direito. A ausência (pela tardia legalidade) ou baixa participação feminina se deu, portanto, não só na posição de discentes nos cursos jurídicos, mas também na avaliação de tais cursos.

Em seguida, um novo questionário foi formulado e distribuído em todas as Faculdades de Direito no segundo semestre de 1992²¹³, destinado ao “Levantamento das Condições dos Cursos Jurídicos no País”. Essa pesquisa configurou o primeiro processo de avaliação dos cursos de Direito em todo o país. Os critérios do levantamento, bem como a análise de seus resultados foi feita exclusivamente pelo Conselho Federal da OAB (grupo completamente composto por homens, conforme mencionado anteriormente)²¹⁴. Os resultados e as reflexões da Comissão foram reunidos, em 1993, no segundo livro da Coleção denominado OAB Ensino Jurídico: Parâmetros para a Elevação de Qualidade e Avaliação²¹⁵.

Cumprido o papel de diagnosticar a situação do ensino jurídico no Brasil, restava ao Conselho propor soluções. Tendo isso em vista, em parceria com o MEC, foram realizados, durante o ano de 1993, quatro seminários por todo o Brasil com o objetivo de continuar o diálogo, desta vez com todos os interessados na transformação do Ensino Jurídico. Os seminários, em Porto Alegre, Recife, São Paulo e Brasília, contaram com a participação da comunidade jurídica acadêmica e profissional²¹⁶.

²¹¹ OAB: Ordem dos Advogados do Brasil. História do Conselho Federal. Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/inicio.htm#instalacao>. Acesso em: 22 out. 2022.

²¹² OAB: Ordem dos Advogados do Brasil. História do Conselho Federal. Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/inicio.htm#instalacao>. Acesso em: 22 out. 2022.

²¹³ BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra. A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

²¹⁴ OAB: Ordem dos Advogados do Brasil. História do Conselho Federal. Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/inicio.htm#instalacao>. Acesso em: 22 out. 2022.

²¹⁵ OAB: Ordem dos Advogados do Brasil. Ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, 1993.

²¹⁶ OAB: Ordem dos Advogados do Brasil. História do Conselho Federal. Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/inicio.htm#instalacao>. Acesso em: 22 out. 2022.

Acompanhando as grandes repercussões desse processo de avaliação do ensino jurídico, da Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), surgiu a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da Secretaria de Educação Superior (SESU) do Ministério da Educação (MEC)²¹⁷. A conclusão desse processo de análise auto-avaliativa da prática dos cursos de Direito resultou na elaboração do texto final da Portaria 1.886/94 do MEC²¹⁸. Ela fixava as novas diretrizes curriculares, conteúdo e carga horária mínimo para os cursos jurídicos de todo o Brasil.

A Portaria 1.886/94²¹⁹ também resgatou a responsabilidade institucional para com o desenvolvimento de habilidades que permitiam a aplicação concreta da formação teórica. Dessa forma, dava ênfase para a implementação obrigatória das atividades práticas vinculadas à pesquisa, estágios e extensão, foi a mola propulsora em direção a habilidades que capacitassem o bacharel a perseguir, com segurança e sucesso, o futuro profissional mais desejado.

Apesar de já revogada, a Portaria 1.886/94 foi, em resumo, um instrumento normativo que serviu como referência regulatória para os Cursos Superiores de Direito, uniformizando os currículos, estabelecendo, dentre outras exigências, a necessidade de elaboração de projetos pedagógicos que explicassem os caminhos possíveis a serem percorridos pelos alunos e professores na orientação pedagógica dos Cursos Superiores de Direito.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394²²⁰), propiciou a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos são o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2004, a Avaliação de cursos de graduação e a Avaliação institucional, todos integram o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)²²¹. Juntos,

²¹⁷ OAB: Ordem dos Advogados do Brasil. História do Conselho Federal. Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/inicio.htm#instalacao>. Acesso em: 22 out. 2022.

²¹⁸ BRASIL. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²¹⁹ BRASIL. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²²⁰ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

²²¹ MOSSINI, Daniela. Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade. 2010. Tese de doutorado (doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

eles formam o tripé avaliativo que permite conhecer a qualidade dos cursos e instituições de educação superior brasileiras. Os resultados do ENADE, juntamente com as respostas do Questionário do Estudante, são insumos para o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior²²².

Ainda com o propósito de avaliar os cursos jurídicos, em 2001, a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB criou um programa de análise dos cursos de Direito no Brasil²²³. Esse programa visa apontar os cursos jurídicos que têm obtido resultados favoráveis em avaliações oficiais, como no Exame Nacional de Cursos e no Exame da Ordem, concedendo um “selo” de recomendação para essas instituições. Até 2018, mais de mil cursos de Direito estavam em andamento no Brasil, mas apenas 10% eram recomendados pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) (Figura 1).

Figura 1: Evolução dos cursos de graduação em direito com "selo OAB recomenda"



Fonte: OAB, organizado por FGV

É importante observar que a OAB é um conselho de classe e, portanto, ao avaliar os cursos de Direito, se atenta meramente aos seus interesses (da classe de advogados), o que impacta nos critérios avaliativos adotados e, conseqüentemente, na concessão de seu selo de recomendação. O que se quer dizer com isso é que na avaliação realizada pela Ordem dos Advogados, os critérios são voltados a valorizar cursos que aprove mais alunos no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, pois o escopo do Selo OAB Recomenda é assegurar que os graduados sejam advogados sejam devidamente

²²² TISOTT, Neri; OLIVEIRA, José Sebastião de. Um Apanhado Histórico do Ensino Jurídico no Brasil e sua Trajetória Curricular. Revista Justiça & História, Porto Alegre, vol. 11, n. 21 e 22, p.53-88, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/79137446.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

²²³ OAB: Ordem dos Advogados do Brasil. História do Conselho Federal. Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/inicio.htm#instalacao>. Acesso em: 22 out. 2022.

capacitados para o exercício da profissão²²⁴. Desse modo, se é um curso que tem alto índice de aprovação no Exame da OAB é um curso de qualidade, digno do selo de recomendação. Essa métrica parece muito rasa perante o aporte teórico já apresentado no primeiro capítulo que embasa o presente estudo²²⁵.

No tocante à quantidade de cursos de Direito no Brasil, apesar de terem iniciado somente em 1827, eles tiveram uma intensa escalada no Brasil. Com a possibilidade de criação de novas faculdades, ao iniciar-se o século XX, o processo de descentralização fez surgir no ano de 1891 duas Faculdades, uma no Rio de Janeiro e uma na Bahia. Em seguida, em 1892, em Minas Gerais; em 1900, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; em 1902, no Pará; em 1903, no Ceará; em 1908, no Amazonas; em 1912, no Paraná e em Niterói. E em 1915 surge uma Faculdade Estadual no Rio de Janeiro²²⁶.

Para se ter uma ideia da magnitude da disseminação de cursos jurídicos no país, em 1927, no primeiro centenário da criação do ensino de Direito no Brasil, a República Velha aproxima-se de seu encerramento com um saldo de 14 cursos de Direito e 3200 alunos matriculados²²⁷. De acordo com Niskier²²⁸, de 1945 até a votação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, ocorreu uma expansão significativa do ensino superior no país, de modo que, em 1962, estavam em funcionamento nada menos que 60 cursos de Direito.

A segunda expansão de cursos jurídicos, não menos expressiva, deu-se entre 1962 e 1974, pois neste último ano os cursos de Direito existentes no país totalizaram 122. Em seguida, em 1982, o total passou a ser de 130 cursos. Uma quarta e altamente significativa expansão deu-se nas décadas de 80 e 90, de modo que em 1995 passaram a funcionar 235

²²⁴ OAB Recomenda: A luta da advocacia brasileira pela proteção da educação jurídica. organizador: Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (org.), 7ª ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/Selo%20OAB%20-%207%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

²²⁵ Apesar de demonstrada a existência da avaliação que resulta no Selo OAB Recomenda, a crítica a esse exame não será aprofundada, pois não faz parte do objeto de pesquisa do presente estudo, qual seja, a avaliação CAPES dos programas de pós-graduação.

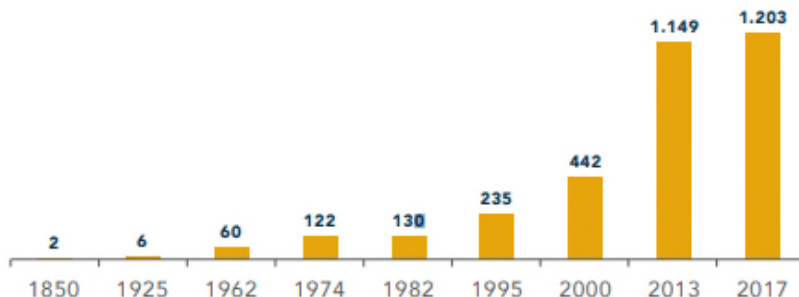
²²⁶ BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra. A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. Anais [...] São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

²²⁷ SIQUEIRA, Márcia Dalledone. Faculdade de Direito: 1912-2000. 1ª ed. Curitiba: UFPR, 2000. p.35.

²²⁸ NISKIER, Arnaldo. A Educação brasileira: 500 anos de história-1500/2000. 2ª ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

cursos de Direito²²⁹. Em novembro de 2020 foram contabilizados no Brasil 1803 cursos de graduação em Direito, que disponibilizam 341.177 vagas anuais. Em 2017 eram 1203, o que representa um aumento de 600 cursos novos em um intervalo de 3 anos²³⁰ (Figura 2).

Figura 2: Evolução do número de cursos de direito no Brasil



Fonte: Silva (2000), organizado por FGV

“O Brasil tem mais faculdades de Direito do que todos os outros países no mundo juntos”²³¹, conforme Jefferson Kravchychyn, ex-conselheiro do Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Apesar da grande quantidade de cursos de Direito pelo país, muitos não preenchem requisitos básicos estabelecidos pelo Ministério da Educação, razão pela qual, em 2013, foi suspensa a criação de novos cursos jurídicos²³². Desde então as avaliações e a criação de critérios mais rígidos diminuíram a velocidade de crescimento de novas faculdades, afinal de 1995 (235 cursos) até 2013 (1149 cursos) o aumento foi de aproximadamente 340%, já de 2013 a 2017 (1203 cursos) foi de apenas 65%.

O crescimento indiscriminado dos cursos jurídicos, contudo, não necessariamente significa a democratização do conhecimento, visto que, em decorrência da colonialidade do saber e de gênero deixadas pelos colonizadores, nem todos os saberes são considerados válidos, bem como nem todas as pessoas tem a legitimidade de saber. Quer dizer, mesmo duzentos anos após a independência, o Brasil ainda se apega aos conceitos jurídicos

²²⁹ FREITAS, Hyndara. Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório. Jota, 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em 22 out. 2022.

²³⁰ Dados obtidos em consulta no E-mec. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

²³¹ Brasil tem mais faculdades de Direito que todos os países. OAB Paraná, 2010. Disponível em: <https://www.oabpr.org.br/brasil-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises/>. Acesso em: 22 out. 2022.

²³² FREITAS, Hyndara. Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório. Jota, 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em 22 out. 2022.

importados de Portugal, conservando, em certa medida, o eurocentrismo e o machismo ditado aos povos nativos.

A mera aceitação dos ideais portugueses cria uma cultura jurídica acrítica, que não permite se atentar às colonialidades presentes ainda hoje. Por isso, pode-se dizer que a formação jurídica se encontra em meio a uma crise, entre elas, didático-pedagógica, visto que se sustenta num processo de transmissão de conteúdos. A simples exposição do assunto gera, no máximo, a reprodução do conhecimento posto até então, de modo que o aluno não desenvolve a consciência crítica necessária para refletir sobre os temas discutidos, estando à margem de uma formação humanística, política e social mais sólida. E aqui se sugere que tal consciência crítica parta de aparatos epistemológicos potencialmente transformadores, tal como a abordagem decolonial, pois não basta a crítica por si só, é importante desviar-se do senso comum.

A formação dos cursos jurídicos demonstrou ser, a partir do que foi debatido até aqui, acrítica e afastada de diversas demandas sociais. por óbvio isso impacta no modo de ensino, que passa a não ter abertura para a discussão de abordagens como a decolonial, de forma que professores e alunos sequer conheçam tal aporte epistemológico. Não obstante o contexto sociopolítico que impera, é fundamental buscar uma forma de transformar a práxis didática em um ato de efetiva emancipação social. Impõe-se à cultura jurídica a necessidade de proporcionar uma formação interdisciplinar e humanística aos operadores do Direito, dando-lhes condições de compreender os novos rumos do Direito e a necessidade de construir uma sociedade pautada em um olhar mais atento às demandas sociais. Desse modo, os cursos de direito e suas respectivas avaliações, promovidas pela capes, como se estudará adiante, serão capazes de ter a decolonialidade como ponto de apoio.

A partir da breve trajetória histórica da formação da graduação em Direito no Brasil apresentada, conclui-se que desde sua origem, o âmbito acadêmico foi pautado e influenciado por tendências europeias impostas pela colonização. A geopolítica do conhecimento foi, assim, introjetada de maneira a parecer natural e não estratégica, servindo à colonialidade do poder e, por conseguinte, do saber. Exemplo disso foi o tardio acesso das mulheres aos cursos de graduação, que, na verdade, refletiu a tentativa de mantê-las na posição de inferioridade que a colonialidade as colocou, presas sempre aos papéis de mãe, esposa, cuidadora do lar, mas inaptas a debates intelectuais, reforçando a colonialidade do gênero. É preciso desnaturalizar o curso que a caminhada colonial

determinou e olhar essa trajetória de maneira crítica, tal como propõe a abordagem decolonial.

Afastar a formação jurídica de reflexões sociais latentes foi uma maneira de perpetuar a colonialidade nos cursos de ensino superior. Assim, pode-se dizer que a formação dos cursos de graduação sequer esbarrou em objetivos decoloniais, o que também impactou no ensino acadêmico, que acompanha essa tendência. adiante será analisada se a formação dos cursos jurídicos de pós-graduação repete, em alguma medida, ou não, o contexto de surgimento dos cursos de graduação, no que diz respeito à decolonialidade. também será estudado, a seguir, o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira, para que seja observado se a colonialidade também permeia nesse cenário.

Formação e avaliação da pós-graduação no Brasil

Logo na Carta de Lei de 11 de agosto de 1827²³³, que oficializou a criação dos primeiros cursos de graduação no Brasil, a pós-graduação já era mencionada, ainda que de forma pouco elaborada. Era previsto no artigo 92 do documento que, após frequentar os cinco anos de curso, seria também conferido o grau de Doutor àqueles que se habilitassem com os requisitos que se verificassem nos Estatutos. E só quem obtivesse tal titulação poderia ser escolhido para Lente, ou seja, para ser professor²³⁴.

É somente no Decreto nº 2226, de 12 de fevereiro de 1896²³⁵, que encontramos, com detalhes, as condições para defesa de tese e dissertação, necessárias à obtenção do grau de doutor e o próprio cerimonial da colação do respectivo grau. O ritual era pomposo e complicado, tendo como modelo as tradicionais universidades europeias²³⁶ e, em especial, a de Coimbra. Ou seja, até mesmo para estabelecer um rito de oficialização, foram buscadas referências portuguesas, demonstrando o eurocentrismo arraigado na cultura brasileira pós-colonização, confirmando, mais uma vez, a colonialidade do saber.

²³³ BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-11-08-1827.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

²³⁴ SIQUEIRA, Luiz Eduardo. Reflexões Sobre o Histórico do Ensino Jurídico no Brasil. Revista Científica ICGAP (Instituto Cultural Gentil Alves Pessoa), São Bernardo do Campo, v.1, n.1, p.1-37, mar. 2018. Disponível em: <http://revistaicgap.com.br/index.php/icgap/article/view/18/9>. Acesso em: 14 out. 2022.

²³⁵ BRASIL. Decreto nº 2.226, de 1º de fevereiro de 1896. Aprova os estatutos das Faculdades de Direito da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2226-1-fevereiro-1896-526935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²³⁶ FERREIRA, Orlando. A Pós-Graduação Do Ensino Jurídico No Brasil. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1978.

No tocante à fiscalização do ensino superior, a Reforma Rivadávia, expressa na Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República (Decreto n. 8659, de 5 de abril de 1911²³⁷), complementada pelo Regulamento das Faculdades de Direito (Decreto n. 8662, de 5 de abril de 1911²³⁸), tem como principal inovação substituir a função fiscal do Estado por um Conselho Superior de Ensino, integrada pelos diretores das Faculdades e Escolas Superiores então existentes²³⁹.

O Decreto nº 16782 A, de 13 de janeiro de 1925²⁴⁰, conhecido como a Reforma João Luiz Alves traz como importante inovação a criação do Departamento Nacional de Ensino e o Conselho Nacional de Ensino (este em substituição ao Conselho Superior de Ensino da Reforma Rivadávia). Apesar dessa modificação, a pós-graduação, resumida até então no doutorado, continuou a ser regida pelas disposições tradicionalmente aceitas em 1827²⁴¹.

Na década de 40 foi usado pela primeira vez o termo “pós-graduação”²⁴², no Estatuto da Universidade do Brasil, aprovado pelo Decreto nº 21321, de 18 de janeiro de 1946²⁴³, que, em seu artigo 71 relacionou, entre os cursos universitários, os de doutorado,

²³⁷ BRASIL. Decreto n. 8659, de 5 de abril de 1911. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=5%C2%BA%20O%20Conselho%20Superior%20do,e%20os%20estabelecimentos%20de%20ensino>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²³⁸ BRASIL. Decreto n. 8662, de 5 de abril de 1911. Aprova o regulamento das Faculdades de Direito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8662-5-abril-1911-499813-republicacao-101881-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²³⁹ BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra. A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. Anais [...] São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

²⁴⁰ BRASIL. Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2016.782%2DA%2C%20DE%2013%20D E%20JANEIRO%20DE%201925.&text=Estabelece%20o%20concurso%20da%20Uni%C3%A3o,sup erior%20e%20d%C3%A1%20outras%20providencias. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁴¹ BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra. A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. Anais [...] São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

²⁴² MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, p.34.

²⁴³ BRASIL. Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20A%20Universidade%20do%20Brasil,1945%2C%20e%20do%20pres ente%20Estatuto>. Acesso em: 01 nov. 2022.

que seriam criados pelas escolas e faculdades, definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas (contidas no artigo 77). Em seguida, na década de 50, começaram acordos entre os Estados Unidos e Brasil que levaram a uma série de convênios entre escolas e universidades por meio de intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores²⁴⁴.

Em 1951, foi criada, a partir do Decreto 29.741²⁴⁵, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que mais tarde viria a ser renomeada para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, como hoje é conhecida a CAPES. Seu nascimento parte de uma construção política que aponta para 1930, quando Getúlio Vargas estabeleceu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e empregou esforços no sentido de desenvolver a educação superior, entendida como uma questão nacional e parte importante do movimento de organização econômica do Estado Novo²⁴⁶.

Em 1961 ocorre a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁴⁷ (LDB). Coube ao Conselheiro Newton Sucupira, em erudito trabalho de cunho doutrinário e histórico, que é subscrito por ele (Relator) e pelos membros da Comissão de Ensino Superior, situar, definir e caracterizar a pós-graduação à luz da LDB e da realidade brasileira, a nível de mestrado e doutorado.

O Parecer Sucupira, nome dado em homenagem ao professor Newton Sucupira, elaborado em 3 de dezembro de 1965, por solicitação do, à época, Ministro da Educação e Cultura Flávio Suplicy de Lacerda²⁴⁸, para regulamentar o artigo 69, letra “b”, da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961²⁴⁹, dita Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dá conta

²⁴⁴ MAROCCO, Andrea. Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011, p.34.

²⁴⁵ BRASIL. 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. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20uma%20Comiss%C3%A3o%20para%20promover,de%20pessoal%20de%20n%C3%ADvel%20superior>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁴⁶ HAMADA, Guilherme. O sistema regulatório de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito) – PUC/PR. Curitiba. 2017.

²⁴⁷ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁴⁸ COUTINHO, Aldacy. Uma análise da expansão da pós-graduação em Direito no Brasil – 1995/2020. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo; v. 116, n. 1, p.243-257, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.1F815618&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022.

²⁴⁹ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

de uma longa trajetória da construção da pós-graduação no Brasil. A pós-graduação se revelou, consoante ressaltado no Parecer Sucupira, como a “consequência natural do extraordinário progresso do saber”²⁵⁰.

É somente a partir de 1965 que se institucionalizam os cursos de pós-graduação, quando a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) trazia, na capital carioca, o primeiro²⁵¹ curso em nível de mestrado, o qual abordava a área da Educação. O Plano Nacional de Educação de 1962 não contém nenhuma referência específica à pós-graduação. Somente a revisão de 1965 é que deu ênfase ao incremento e expansão da pesquisa criadora e de nível “elevado” como recurso instrumental necessário à elaboração do saber²⁵².

Todo o sistema de pós-graduação nacional, destinado à formação de mestres e doutores, apoia-se, ainda hoje, nos itens que consubstanciam as conclusões da Comissão no referido Parecer, que recebeu o nº 977/65. A partir dessa orientação, a pós-graduação tomou grande impulso e, como resultado, dezenas de cursos foram criados.

“Em 1965, quando os primeiros estudos pós-graduados foram reconhecidos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) identificou ao todo 38 programas de pós-graduação, 27 mestrados e 11 doutorados em território nacional. Alguns anos depois, em 1975, o Brasil contava com 429 programas de mestrado e 149 de doutorado. Em apenas 10 anos (2007 a 2017) as induções promovidas pela agência levaram ao surgimento de mais de 1800 cursos novos. Desde então, esses números se mantiveram em crescimento. Além de crescimento numérico, o próprio conteúdo e qualidade dos programas foram moldados”²⁵³.

Com o Parecer nº 77/69, o Conselho Federal de Educação baixou normas para o credenciamento desses cursos²⁵⁴. A regulamentação da pós-graduação ocorreu, portanto, somente após a reforma universitária acontecida em 1968²⁵⁵. No auge da ditadura militar, o governo realizou uma grande reforma no ensino superior por conta de pressão dos

²⁵⁰ ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 162-173, 2005.

²⁵¹ BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n.30, dez 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300001>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁵² FERREIRA, Orlando. A Pós-Graduação Do Ensino Jurídico No Brasil. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1978.

²⁵³ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Brasília, 2019.

²⁵⁴ BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. Revista Brasileira de Educação, n.30, dez 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300001>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁵⁵ FERREIRA, Orlando. A Pós-Graduação Do Ensino Jurídico No Brasil. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1978.

movimentos sociais e estudantis. Dentre outras mudanças, essa reforma substituiu o sistema de cursos sequenciais pelo sistema de créditos²⁵⁶.

Em 1972 realizou-se, em Brasília, o 19º Simpósio de Política Nacional de Pós-Graduação, com o levantamento global dos problemas da área²⁵⁷. Finalmente, como resultado dos esforços iniciais do Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído em 1974, é aprovado pela Presidência da República o Plano Nacional de Pós-Graduação em julho de 1975, que veio coroar um conjunto de medidas destinadas a assegurar o ordenamento da expansão da pós-graduação sem descuidar dos padrões qualitativos da educação ministrada²⁵⁸. Assim, nas diretrizes básicas do Plano Nacional de Pós-Graduação era destacada a necessidade de controle dos cursos de pós-graduação, para evitar o crescimento desordenado.

O Plano Nacional de Pós-Graduação foi apoiado numa política tridimensional: institucionalização, desempenho e expansão²⁵⁹. Primeiramente, institucionalizar o sistema de pós-graduação, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe um financiamento estável. Em seguida o Plano buscava elevar os 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. Por fim, visava planejar a expansão dos cursos de pós-graduação em direção a uma estrutura mais equilibrada entre as áreas de trabalho educacional e científico e entre as regiões do país, aumentando a eficácia dos investimentos, e ampliando o patrimônio cultural e científico.

Segundo Sucupira²⁶⁰, a pós-graduação permitiria que as Universidades se transformassem efetivamente em um centro irradiador de ciência e cultura, e permitissem a formação de qualificados professores universitários. É desse marco inicial do Parecer

²⁵⁶ RODRIGUES, F. L. L.; LIMA, M. M. B. Pós-graduação em Direito no Brasil: 50 anos, integração e desafios para o futuro. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*; v. 116 n. 1 (2021); 317-335, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.20AA3450&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022.

²⁵⁷ FERREIRA, Orlando. *A Pós-Graduação Do Ensino Jurídico No Brasil*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1978.

²⁵⁸ FERREIRA, Orlando. *A Pós-Graduação Do Ensino Jurídico No Brasil*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1978.

²⁵⁹ RODRIGUES, F. L. L.; LIMA, M. M. B. Pós-graduação em Direito no Brasil: 50 anos, integração e desafios para o futuro. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*; v. 116 n. 1 (2021); 317-335, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.20AA3450&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022.

²⁶⁰ ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 162-173, 2005.

Sucupira que se reestruturou a pós-graduação no Brasil, e, obviamente, também a pós-graduação em Direito, fazendo-o em dois níveis, mestrado e doutorado.

A pós-graduação *stricto sensu* se caracteriza fundamentalmente pela natureza acadêmica e de pesquisa, permanecendo para o *lato sensu* a especialização prático-profissional, ela também confere grau acadêmico e não um certificado, tal qual ocorre nas especializações²⁶¹. Ademais, a pós-graduação *stricto sensu* possui uma sistemática, formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos dentro do complexo universitário, escalonada em dois níveis distintos: o Mestrado e o Doutorado, que, apesar de hierarquizados, são relativamente autônomos, porquanto um não é necessariamente a condição indispensável ao ingresso no curso seguinte.

Como se pôde observar, o início da pós-graduação no Brasil remete ao Parecer Sucupira. O documento foi responsável por definir o perfil e as principais diretrizes a serem seguidas pelas instituições de ensino neste que seria o início legal da pós-graduação no Brasil, daí procede seu título de marco do nascimento da pós-graduação.

O Parecer em apreço surge em um contexto em que o Brasil tentava incorporar os avanços internacionais observados na educação superior, a despeito do contexto ditatorial interno, que negligenciava a educação como ferramenta de desenvolvimento²⁶². Soa paradoxal que ao mesmo tempo em que o Brasil lida com um ambiente autoritário e castrador de um pensamento crítico (já que os espaços universitários passam a ser lugar de silenciamento), tenta buscar referências internacionais para “criar” sua identidade nacional. Pode-se dizer que é a colonialidade do saber se expressando das mais diversas formas.

O Brasil teve seu primeiro curso de doutorado criado em 1931, através do Decreto nº 19.852/1931²⁶³, mas só inaugurou o sistema de pós-graduação com a produção do Parecer Sucupira, responsável pela definição da estrutura básica do que seria exigido dos cursos de mestrado e doutorado brasileiros. No seguinte trecho do Parecer fica evidente a necessidade do estabelecimento de critérios mínimos para a pós-graduação, afinal a falta de estruturação e conceituação poderia se tornar determinante para a baixa de qualidade do ensino brasileiro:

²⁶¹ CABRAL, Thiago Luiz, et al. Capes E Suas Sete Décadas: Trajetória Da Pós-Graduação Stricto Sensu No Brasil. Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG: Brasília, v.16, n. 36, out. 2020.

²⁶² FERREIRA, Orlando. A Pós-Graduação Do Ensino Jurídico No Brasil. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1978.

²⁶³ BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

“O Sr. Ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que define, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases”²⁶⁴.

Por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB)²⁶⁵, em 1961, é notório que o Estado passa a dar mais a atenção para a educação ao estipular uma nova forma de se perceber o ensino superior, especialmente, porque a pós-graduação passa a ser entendida como uma categoria diversa dos outros graus educacionais. No mesmo ano, a CAPES foi subordinada diretamente à Presidência da República²⁶⁶.

Em 1965, 27 cursos foram classificados no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país²⁶⁷. Além do Parecer Sucupira, também passou a vigorar, a partir de 1974, critérios nacionais de aplicação para todas as áreas (com devidas adaptações) com indicadores mínimos para qualificação do corpo docente, número de créditos, entre outros²⁶⁸. Nesse mesmo ano, a estrutura da CAPES foi alterada pelo Decreto 74.299²⁶⁹ e seu estatuto passou a ser de órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira. A partir dessa definição do sistema, em 1976 era realizada a primeira avaliação dos cursos de pós-graduação, qualificados de A, programas de destaque, a E, programas de qualidade inferior²⁷⁰.

²⁶⁴ ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. Revista Brasileira de Educação, n. 30, p. 162-173, 2005.

²⁶⁵ BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁶⁶ BENTO, Tainá Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Brasília, 2019.

²⁶⁷ RODRIGUES, F. L. L.; LIMA, M. M. B. Pós-graduação em Direito no Brasil: 50 anos, integração e desafios para o futuro. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo; v. 116 n. 1 (2021); 317-335, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.20AA3450&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022.

²⁶⁸ RODRIGUES, F. L. L.; LIMA, M. M. B. Pós-graduação em Direito no Brasil: 50 anos, integração e desafios para o futuro. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo; v. 116 n. 1 (2021); 317-335, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.20AA3450&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022.

²⁶⁹ BRASIL. Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁷⁰ CABRAL, Thiago Luiz, et al. Capes E Suas Sete Décadas: Trajetória Da Pós-Graduação Stricto Sensu No Brasil. Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG: Brasília, v.16, n. 36, out. 2020.

Em 1981, pelo Decreto n. 86.791²⁷¹, a CAPES passou a ser reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-graduação *stricto sensu* e agência executiva do então Ministério da Educação e Cultura, assumindo a função de elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades da pós-graduação. Posteriormente foi transformada em Fundação, pela Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992²⁷².

Frente à valorização da educação e, conseqüentemente, da pós-graduação, a CAPES teve papel essencial. Em suma, a agência atua de forma a expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados da Federação, além de promover ações que objetivam avanços no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), criando e implementando políticas públicas educacionais que atendam às demandas nacionais específicas. “A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC), e tem como missão a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil²⁷³.

Algumas das atividades desempenhadas pela Coordenação são: avaliar a pós-graduação *stricto sensu* e acesso à divulgação de produção científica; investir na formação de recursos humanos no Brasil e no exterior; promover cooperação científica internacional e formar professores da educação básica²⁷⁴. Ela é, por óbvio, fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil.

A CAPES também atua como agência pública de fomento da pesquisa, com bolsas somente para acadêmicos, a partir da edição de políticas públicas de pós-graduação. Essa Coordenação tem como objetivo “assegurar a existência de pessoal especializado em

²⁷¹ BRASIL. Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁷² BRASIL. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁷³ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Capes: história e missão. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 24 out. 2022.

²⁷⁴ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Capes: história e missão. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 24 out. 2022.

quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”²⁷⁵.

Várias ações importantes para a pós-graduação brasileira são realizadas pela CAPES, mas a avaliação dos programas brasileiros concretizada periodicamente pela Diretoria de Avaliação (DAV) merece destaque. A atividade é uma de suas ferramentas mais robustas na promoção do crescimento e controle de qualidade dos cursos. Com base em seus resultados, outras políticas públicas são definidas, tais como a distribuição de recursos públicos em forma de fomentos, bolsas e auxílios²⁷⁶.

A avaliação da pós-graduação brasileira realizada pela CAPES é uma ferramenta cujo impacto atinge toda a comunidade científica e, por conseguinte, toda a sociedade brasileira. É essencial analisar criticamente a avaliação CAPES, posto que a pesquisa científica realizada pela pós-graduação no Brasil é uma condição básica para o desenvolvimento nacional, dada sua capacidade de impacto social.

Considerando a pluralidade de contextos existentes no Brasil, o estabelecimento de critérios a serem avaliados é desafiador, afinal são diversas as peculiaridades e especificidades existentes para cada uma das áreas de avaliação e ainda dentro de cada uma delas. Logo, diante do alto poder de impacto da avaliação CAPES perante a pós-graduação brasileira, torna-se imprescindível questionar seu formato e os desdobramentos de seus resultados, afinal os critérios de avaliação da CAPES orientam as prioridades dos Programas de Pós-Graduação (PPG).

A exequibilidade dos avanços sociais trazidos pela Constituição Federal depende de sua correspondência ao equilíbrio entre forças políticas e sociais, e a avaliação CAPES busca se adequar apropriadamente a essa definição. A partir do estabelecimento de critérios específicos pelos quais serão mantidos em funcionamento os Programas de Pós-Graduação e ainda utilizando os mesmos critérios para direcionar ações de fomento governamental, a agência modela os padrões a serem atingidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES)²⁷⁷.

²⁷⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Capes: história e missão. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 24 out. 2022.

²⁷⁶ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Brasília, 2019.

²⁷⁷ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Brasília, 2019.

A avaliação promovida pela CAPES é um instrumento voltado à promoção da qualidade de ensino e garantia de alinhamento dos cursos de mestrado e doutorado aos objetivos nacionais²⁷⁸. E sendo uma ferramenta à qual se submetem todos os programas de mestrado e doutorado existentes no país, a avaliação acaba sendo uma forma de inserir as necessidades econômicas e sociais no âmbito da pós-graduação.

Inicialmente, o foco da avaliação CAPES não se voltava às minúcias dos produtos dos cursos ou à relação de impacto na sociedade. A principal preocupação era organizar a estrutura da pós-graduação brasileira, de forma que se formasse um consenso sobre sua definição e natureza, premiando os mais estruturados com recursos de bolsas e auxílios²⁷⁹.

O primeiro Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG), criado em 1975²⁸⁰ pelo Conselho Nacional da Pós-Graduação traz planejamento das atividades para os cinco anos posteriores e determina que a distribuição de bolsas deveria atender às áreas estrategicamente mais basilares de forma a promover a composição de corpo docente para o maior número de áreas possíveis.

Passado o período de estruturação da pós-graduação brasileira, tem-se um segundo momento na avaliação CAPES, no qual foram fortalecidos instrumentos que garantiam maior participação da comunidade acadêmica no processo decisório, como o aumento no número de áreas de avaliação e maior transparência de processos e resultados²⁸¹.

Nesse segundo momento ocorreu a abertura da avaliação à comunidade, com renovação anual parcial (50%) dos consultores e a criação do Conselho Técnico Científico do Ensino Superior (CTC-ES) em 1986, que significou a ampliação da participação direta da comunidade acadêmica nos critérios que a moldariam²⁸². Assim, a

²⁷⁸ CABRAL, Thiago Luiz, et al. Capes E Suas Sete Décadas: Trajetória Da Pós-Graduação Stricto Sensu No Brasil. *Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG*: Brasília, v.16, n. 36, out. 2020.

²⁷⁹ RODRIGUES, F. L. L.; LIMA, M. M. B. Pós-graduação em Direito no Brasil: 50 anos, integração e desafios para o futuro. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*; v. 116 n. 1 (2021); 317-335, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.20AA3450&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022.

²⁸⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação I (PNPG)1975-1979. Brasília: CAPES.

²⁸¹ RODRIGUES, F. L. L.; LIMA, M. M. B. Pós-graduação em Direito no Brasil: 50 anos, integração e desafios para o futuro. *Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo*; v. 116 n. 1 (2021); 317-335, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.20AA3450&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022.

²⁸² BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2019.

avaliação trazia indicadores mínimos, porém cada Comitê Assessor tinha a liberdade de estabelecer os critérios adequados para sua percepção do que deveria ser a avaliação²⁸³.

A CAPES passou por tempos de crise, da sua extinção em 15 de março 1990, por meio da Medida Provisória nº 150²⁸⁴, durante governo de Fernando Collor, à sua recriação logo em seguida (apenas um mês depois), a partir da pressão da comunidade acadêmica²⁸⁵. Mas em 1998 é implementada a reestruturação de sua avaliação, ano em que o sistema de pós-graduação ultrapassou a marca dos 1000 cursos de mestrado e dos 600 de doutorado. Entre as principais diferenças articuladas, é possível encontrar a graduação de níveis de qualidade partindo de 1 a 7, sendo as notas 6 e 7 reservadas aos programas considerados de excelência, uma alternativa à limitação da nota A. Um conceito abaixo de “3” sujeita o curso ao descredenciamento. Ressalta-se que os programas que possuem apenas o curso de mestrado podem alcançar a nota máxima “5”, enquanto programas com doutorado podem obter o conceito que representa o topo da classificação. Além disso, como um dos principais diferenciadores, foi acrescentado à avaliação o Qualis, estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.

O novo critério de avaliação fez com que a produção do Brasil crescesse em uma velocidade alta. Segundo a contabilização da base aberta de dados Scimago²⁸⁶, em 2001, já sob o efeito da nova diretriz da CAPES, os pesquisadores brasileiros publicaram 13.846 artigos. Em 2011 esse número já havia chegado a 49.664 artigos. Ainda de acordo com a plataforma, em 2017 o Brasil chegou a ocupar o 14º lugar no ranking internacional, com 73.697 artigos científicos publicados.

Apesar da alta colocação em número de artigos publicados, quando se trata da mensuração do impacto obtida, por exemplo, a partir da quantidade de citações por artigo, o Brasil ocupa a 163ª colocação no ranking mundial. Mais especificamente na área do

²⁸³ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2019.

²⁸⁴ BRASIL. Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/150.htm#:~:text=150&text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20No%20150%2C%20DE%2015%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da,Minist%C3%A9rios%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁸⁵ CABRAL, Thiago Luiz, et al. Capes E Suas Sete Décadas: Trajetória Da Pós-Graduação Stricto Sensu No Brasil. Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG: Brasília, v.16, n. 36, out. 2020.

²⁸⁶ SJR. SCImago Journal & Country Rank. Disponível em: <https://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=BR>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Direito, o Brasil ocupa a 16ª colocação em produção de artigos científicos e a 141ª em impacto medido em relação à quantidade de citações por artigo científico.

A boa colocação do Brasil no ranking mundial quanto ao número de artigos publicados é, também, uma consequência da valorização que a CAPES confere ao critério quantitativo. Porém, ao mesmo tempo, observa-se que o Brasil ocupa uma posição baixa quando analisado o impacto dos artigos no tocante à quantidade de citações. Isso demonstra que, apesar de haver um alto volume de publicações brasileiras, tais trabalhos não são lidos ou citados, confirmando que o sistema mundial não segue a lógica já adotada pela CAPES de que quanto mais produções, melhor.

A partir da análise feita anteriormente fica claro que a métrica produtivista apenas aprofunda a colonialidade do saber ao passo em que trabalhos brasileiros não são lidos e citados justamente por partirem do Sul global. O mesmo não ocorre quando se trata de trabalhos escritos em inglês, por exemplo. Portanto, a noção de que existe uma forma específica de conhecimento “válido”, qual seja, o que parte do Norte global, é um resquício da colonização que ainda persiste.

A ênfase que a avaliação CAPES dos cursos de pós-graduação dá ao número de publicações faz com que se tenha uma perda na qualidade dos trabalhos. Embora o foco na produtividade cumpra o papel de compartilhamento das descobertas científicas realizadas, falha em separar programas que atuam de maneira comprometida com a qualidade da publicação e aqueles que apenas focam em quantificá-las, em vista de obter pontuação na avaliação CAPES²⁸⁷.

A CAPES mantém registros dos cursos desde 1976, quando teve início a avaliação de mérito de todos os cursos os que integram o Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG). Inicialmente, tais registros restringiam-se aos dados básicos sobre a constituição do Programa de Pós-Graduação (PPG), como seu ano de início e os respectivos níveis de cursos (mestrado e/ou doutorado) nele existentes, bem como as informações sobre os totais de discentes por situação de matrícula e de totais de docentes vinculados ao programa. A coleta era realizada por meio do envio dos dados agregados, em tabelas, utilizando formulários de papel. No ano de início da avaliação, a pós-graduação *stricto*

²⁸⁷ No terceiro capítulo será retomada e aprofundada, a partir da ótica decolonial, a crítica quanto ao enfoque quantitativo da avaliação CAPES.

sensu brasileira contava com 181 cursos de mestrado e 518 de doutorado, distribuídos em 524 programas²⁸⁸.

Entre os anos 1988 e 1995 era utilizado um sistema anual de coleta de dados e informações em autolancamento, conhecido como datacapes. A avaliação era procedida a partir das informações prestadas diretamente pelos Programas através de um relatório anual, preenchido com a chancela da respectiva Pró-Reitoria de pós-graduação de cada instituição, bem como diante de informações prestadas através do cadastro discente e banco nacional de teses e dissertações²⁸⁹.

De 1996 a 2002 a coleta de dados representou um aprimoramento decorrente do uso da tecnologia para formação de um banco de dados, informando os programas e cursos o fluxo discente e docente e os autores da produção intelectual. No ano de 2003 a identificação individual de discentes e docentes passa a ser pelo número do Cadastro de Pessoa Física (CPF) obtido junto à Receita do Brasil. E, finalmente, em 2013 a coleta de dados deixa de ser informada a partir de um aplicativo instalado no sistema de computadores de programas e/ou cursos e o preenchimento passa a ocorrer diretamente na Plataforma Sucupira, aberta em fluxo contínuo²⁹⁰. Nomeada em homenagem a Newton Sucupira, a plataforma serve como espaço virtual de interação dos programas e pró-reitores com os serviços disponíveis na Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES, além de abrigar o histórico dos pareceres das comissões avaliadoras, desde a aprovação do projeto do programa, formando assim a “memória” de cada programa de pós-graduação²⁹¹.

A criação da sistemática de avaliação continuada pela CAPES está em vigência desde 1999. Apenas a título de esclarecimento, até 1998 (1996-1998) a avaliação era bianual, sendo que desde 1996 a classificação deixa de ser procedida por letras (A, B, C, D e E), sendo parametrizada por meio dos números um a sete. A primeira avaliação trienal

²⁸⁸ CAPES. Banco de Metadados. Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/165>. Acesso em: 01 nov. 2022.

²⁸⁹ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Brasília, 2019.

²⁹⁰ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Brasília, 2019.

²⁹¹ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Brasília, 2019.

ocorreu a partir dos anos 1998-2000, e desde 2013-2017 passou a ser quadrienal²⁹². Atualmente, a avaliação CAPES se inicia com o preenchimento de dados cotidianos do Programa de Pós-Graduação na aplicação Coleta de Dados, disponível na Plataforma Sucupira.

Após preencher o sistema Coleta, de forma contínua e on-line, o programa informa dados relativos às áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos, produção intelectual, docentes, discentes, teses e dissertações, disciplinas, entre outros. Cada um desses pontos terá o seu papel no processo avaliativo e será responsável pela criação de informações e indicadores utilizados pelas comissões avaliativas para determinar o desempenho do programa. Posteriormente, é solicitado ao coordenador do programa que consolide os dados referentes ao ano base e ao seu Pró-Reitor que homologue os relatos cadastrados, o que torna os dados daquele período, a princípio, inalteráveis²⁹³.

Paralelamente ao preenchimento do módulo Coleta pelos programas, o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) elabora a ficha de avaliação que será utilizada ao final daquele ciclo. Em posse dos dados coletados e da ficha aprovada, são formadas as comissões de avaliação, divididas por áreas. Passados os períodos de pedido de reconsideração (diretamente à comissão que realizou a avaliação) e de recurso (direcionados especificamente à presidência da CAPES), o programa se torna vinculado à nota resultado de sua avaliação por todo o ciclo avaliativo, atualmente com a extensão de 4 anos para qualquer nível (mestrado ou doutorado)²⁹⁴.

Entre outras dimensões, a avaliação dos programas de pós-graduação promovida pelo CTC-ES afeta diretamente na concessão de bolsas, cujos critérios de distribuição são definidos pelo Conselho Superior. Ele é composto por seis membros natos (atualmente, não conta com nenhuma mulher), sete representantes da comunidade científica (sendo duas mulheres), dois representantes do setor empresarial (uma é mulher), um representante do Fórum de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) e um

²⁹² CABRAL, Thiago Luiz, et al. Capes E Suas Sete Décadas: Trajetória Da Pós-Graduação Stricto Sensu No Brasil. Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG: Brasília, v.16, n. 36, out. 2020.

²⁹³ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2019.

²⁹⁴ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2019.

do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (ambos homens) e uma (mulher) representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG)²⁹⁵.

Interessante notar a composição do Conselho responsável por elaborar os critérios usados para a distribuição de bolsas, porque é perceptível a baixa participação feminina. Isso corrobora com a continuidade da colonialidade de gênero, à medida que a presença tímida de mulheres em grupos de decisão importantes, como esse, faz com que seus interesses não sejam considerados. Assim, acaba sendo consolidado um sistema que não se atenta às particularidades que a mulher enfrenta na sociedade e as condições que precisam ser criadas para que ela dispute ou consigo atender às exigências de bolsista em um patamar de igualdade.

A colonialidade de gênero, contudo, não é a única observada nessa seara. Percebe-se, também, que há uma preocupação muito forte em seguir padrões estrangeiros, como se fossem melhores que os nacionais.

“O modelo construído pela CAPES acolhe características dos modelos internacionais apresentados, não como implementação de metodologias prontas, mas como absorção daquilo que mais se adequa ao seu próprio contexto nacional, o que o torna um modelo ímpar”²⁹⁶.

Observa-se, portanto, que ao mesmo tempo em que se tem uma colonialidade do saber, devido à inspiração internacional, há um passo rumo à quebra da colonialidade quando se olha para o cenário brasileiro e sua diversidade é considerada em vista a construir um modelo adaptado às demandas e possibilidades nacionais.

Posto o histórico da pós-graduação e o procedimento geral de avaliação da Capes, é importante observar as especificidades da área do Direito. A pós-graduação em Direito, em sua conformação moderna, nos moldes do Parecer Sucupira (Parecer 977/1965) nasceu em 1969 com a conversão do sistema anterior de titulação em “doutor em Direito”, iniciado com a Lei Imperial de 11 de agosto de 1827, no âmbito da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo²⁹⁷.

²⁹⁵ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2019.

²⁹⁶ BENTO, Taína Flor. A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Brasília, 2019.

²⁹⁷ BARRETTO, Vicente de Paula.; SILVA, André Luiz. Perspectivas da pós-graduação em Direito no Brasil – 50 anos depois. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, v. 116, n. 1, p.377-391, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.CEA4557C&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022.

Parte-se da premissa que os programas de pós-graduação em Direito deveriam auxiliar na identificação das dificuldades sociais e dos desafios para sua ultrapassagem. Por isso é fundamental a inclusão social de grupos vulnerabilizados nos programas de pós-graduação da área jurídica, de modo que o quadro docente e discente dos cursos esteja em consonância com o perfil social e identitário existente. A reprodução da exclusão colonialmente estabelecida ainda está presente e o que se defende aqui é que, dentre todas as frentes de atuação que se possa estabelecer, a avaliação dos programas de pós-graduação poderia se converter em importante mecanismo para reverter esta situação.

Registra-se que, em meados de 1977, operavam 750 cursos de pós-graduação no Brasil, comportando cerca de 32000 alunos, mas apenas 10 cursos pertenciam à área do Direito, com matrícula estimada de 800 cursistas²⁹⁸. Já a evolução mais recente da pós-graduação brasileira em Direito pode ser acompanhada através da Plataforma Sucupira da CAPES, conforme a qual, ao final da avaliação trienal de 2010 a 2012 eram 84 cursos e ao fim da avaliação quadrienal de 2013 a 2016 eram 99 cursos. Atualmente, a informação da página da área de Direito na CAPES é de 132 cursos de pós-graduação em Direito no Brasil.

Observa-se que o crescimento quantitativo da pós-graduação em Direito possui um ritmo bastante inferior àquele da graduação. Tal como foi observado no item anterior, os cursos jurídicos passaram por um crescimento exponencial, que foi, posteriormente, freado. Esse aumento inclusive chegou a ser alvo de preocupações quanto à qualidade do ensino oferecido. Por outro lado, a pós-graduação não acompanhou esse ritmo acelerado de crescimento. Possivelmente o sistema de avaliação CAPES, que revela um acompanhamento atento da pós-graduação brasileira, com diversas exigências para a recomendação de um programa de pós-graduação, seja um dos motivos para este menor aumento.

A ficha de avaliação usada de 2013 a 2016 conta com cinco critérios, que serão analisados posteriormente. Resumidamente, são analisadas as propostas do programa; o corpo docente, o corpo discente, suas teses e dissertações; a produção intelectual e a inserção social. Nesse quesito, em relatório²⁹⁹ realizado pela CAPES em 2019, constatou-

²⁹⁸ FERREIRA, Orlando. A Pós-Graduação Do Ensino Jurídico No Brasil. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1978.

²⁹⁹ CAPES. Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos (APCN), 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/direito-pdf#:~:text=Entre%202013%20e%202019%2C%20a,2019%20na%20fase%20de%20reconsidera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01 nov. 2022.

se a necessidade de indução ao crescimento do número de programas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Com isso, objetiva-se diminuir a assimetria regional do alcance do conhecimento jurídico a nível de pós-graduação.

Posto o histórico da implementação dos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, em especial da área jurídica, podem ser observados traços da colonialidade do saber e de gênero, heranças da era colonial. Será observado a seguir como a geopolítica do conhecimento foi reforçada nesses processos históricos e será questionado se a universidade, principalmente na área de pós-graduação, desempenha o papel de perpetuar as colonialidades.

A colonialidade na formação e avaliação dos cursos de pós-graduação

Pôde-se observar ao longo da história de formação dos cursos de graduação em Direito no Brasil que a colonialidade sempre esteve presente. No primeiro momento (Brasil Colônia), por óbvio, a colonialidade era evidente. A justiça era administrada exclusivamente por Portugal, segundo seus ditames conservadores e segregacionistas, que não permitiam qualquer influência por parte da cultura nativa brasileira. Com isso, desde então foi propagada uma noção de que apenas pessoas selecionadas podiam ter acesso ao conhecimento válido e, conseqüentemente, a posições de poder, reiterando a colonialidade do saber.

Ainda na época colonial, a origem de escolas (nos moldes europeus) se deu pelo alcance da Companhia de Jesus, instituição religiosa que carregava ideais comprometidos com uma estrutura elitista de poder. Nesse contexto, apenas seletos jovens brasileiros pertencentes à elite tinham a possibilidade de conhecer o ensino jurídico, frequentando escolas portuguesas. Certamente nenhuma mulher pertencia a esse exclusivo grupo, reforçando a colonialidade de gênero.

O caráter formalista e absolutamente tecnicista da educação jurídica portuguesa também foi um fator de perpetuação da colonialidade de saber e de gênero, posto que afastava os alunos de reflexões sociais latentes. Não havia uma busca por mudanças, pelo contrário, o interesse das escolas era ter bacharéis que jamais questionassem a ordem estabelecida.

Importante também reforçar que a invasão europeia foi realizada por homens brancos, cristãos e heterossexuais. Inevitavelmente, os discursos difundidos na época iam de acordo com seus interesses, de modo que a formação do ensino de Direito foi permeada

por discursos racistas, homofóbicos, eurocêntricos e sexistas, advindos do patriarcado europeu. Assim, a gênese do ensino jurídico no Brasil já estava enraizada na colonialidade de gênero e do saber em si.

No segundo momento analisado (Brasil Império) o ensino jurídico foi institucionalizado, mas a colonialidade continuou presente. Devido à pretensa independência do país, foi necessário criar cursos de ensino superior no Brasil para se formar profissionais que auxiliassem na administração pública do país. Porém, a colonialidade do saber já estava arraigada de tal modo que não admitiu um Direito pátrio, formado a partir de saberes nativos.

O ensino jurídico no Brasil apenas deu continuidade ao modelo português de exclusão, possibilitando que apenas filhos da elite pudessem estudar, mas sem precisar ir para o exterior, reafirmando a colonialidade do saber e do gênero. Em 1827, quando foram criadas as primeiras “Academias de Direito” do Brasil, o ensino era puramente pragmático e acrítico, impossibilitando ponderações mais significativas acerca de fenômenos jurídicos urgentes à sociedade.

Por fim, na terceira e última fase de formação do ensino superior em Direito no Brasil, mesmo o país deixando de ser Império e se tornando República, o status da formação jurídica seguiu sendo descompromissado com a realidade social e a transformação do país rumo à decolonialidade. Ainda nessa etapa, a mulher finalmente passa a ter, legalmente, acesso à educação jurídica, conforme a Constituição de 1934. Essa tardia inserção da mulher no ambiente acadêmico contribuiu para a manutenção da posição colonial imposta de inferioridade, corroborando com a colonialidade de gênero.

Mais adiante, em 1991, quando o Brasil já era regido pela atual Constituição Federal, foi criado o Conselho Federal da OAB, que contribuiu para a reforma do ensino jurídico brasileiro. Importante notar que o grupo era integralmente composto por homens em uma época na qual não faltariam mulheres competentes para fazer parte do Conselho. Fica assim demonstrado que a colonialidade de gênero não impactava apenas na baixa inserção da mulher no ambiente acadêmico, mas também em sua ausência em posições de destaque no meio jurídico, tal como na avaliação dos cursos de graduação.

O histórico de formação da pós-graduação brasileira não foi diferente, no sentido de que também foi marcado pela colonialidade de gênero e do saber. Logo em 1896, no primeiro Decreto que detalhava as condições para defesa de tese e dissertação, necessárias à obtenção do grau de doutor, o ritual para colação do respectivo grau tinha como modelo as universidades europeias. Ou seja, na gênese da pós-graduação no Brasil a colonialidade

já se fazia presente, ao passo em que era seguido um padrão eurocêntrico por entendê-lo como o padrão ouro.

No mesmo sentido de absorção de modelos estrangeiros como se fossem superiores, a CAPES, instituição fundamental para a consolidação da pós-graduação no Brasil, acolhe e almeja padrões internacionais, cooperando com a ininterrupta colonialidade do saber. Ademais, no acompanhamento dos programas de pós-graduação, um dos impactos da avaliação CAPES é a concessão de bolsas de pesquisa. Porém, quem define os critérios de distribuição de tais bolsas é um Conselho composto majoritariamente por homens, reforçando a colonialidade de gênero, afinal, com uma baixa presença de mulheres nesse setor decisório, seus interesses ficam, mais uma vez, invisibilizados.

Como se observou, com base nos apontamentos do primeiro capítulo, a geopolítica do saber se consolidou a partir da colonialidade e se estendeu até o período pós-colonização. Com isso, determinados conhecimentos foram rotulados como válidos e outros apenas invisibilizados. Trazendo essa sistemática para a atualidade, as universidades são consideradas produtoras de saberes legítimos, por isso é importante analisar seu histórico de formação e avaliação, de modo a entender em que medida são (ou não) ferramentas de perpetuação da geopolítica da razão.

Na sociedade moderna, as universidades assumem um protagonismo na produção de conhecimento, levando em consideração que no capitalismo global atual, o saber se torna a principal força produtiva. Por isso, é importante observar como as universidades foram resultado da colonialidade, mas também como podem ser instrumento de decolonização. Em especial nos cursos de pós-graduação, onde são formados muitos docentes, em que medida a colonialidade é reproduzida. Em resumo, é preciso pensar nas universidades de forma crítica, compreendendo-as como produtoras de saberes que não apenas alimentam, mas transformam a sociedade.

É preciso questionar em que passo a universidade brasileira, como produtora de conhecimento, encena a geopolítica da razão. Cabe refletir se ela incorpora o desenho imperial ou se possibilita um pensamento independente e capaz de oferecer alternativas ao ideal hegemônico.

Ao se tratar da produção do saber, os homens são sujeitos históricos, que produziram, e ainda reproduzem, valores e interesses da cultura patriarcal. A visão masculina estruturou o conhecimento, desvalorizando e negligenciando a participação histórica das mulheres nos processos socioculturais, já que as dinâmicas de gênero

estabeleceram prioridades científicas, estruturando silenciosamente teorias e práticas sociais. Os discursos filosóficos e científicos da modernidade legitimaram a universalização e a institucionalização de estruturas sociais hierárquicas e androcêntricas, ou seja, centralizadas na figura masculina.

Considera-se, assim, que a ciência moderna é masculina, não só porque os sujeitos autorizados a participar são, em sua maioria, homens, mas sobretudo porque as representações simbólicas, crenças e valores que aparecem inscritos nesses saberes se conformam com os interesses masculinos. Assim se produziu e naturalizou a inferioridade intelectual das mulheres. O androcentrismo é uma prática comum e generalizada, que vai além da linguagem discursiva e se encontra, também, nas práticas culturais e institucionais.

Os próprios enunciados teológicos, parte fundamental do discurso colonizador, produzidos sob a ótica masculina e em contextos patriarcais, desde a antiguidade, foram construindo o feminino como o “outro”, ou como negativo e inferior na relação com a supremacia do masculino como sujeito. Somente a partir dos anos 60, quando os estudos feministas ganham força, é que se constatou essa dinâmica de poder e começou a desnaturalizar a construção da mulher como inferior e despossuída de racionalidade.

Esse discurso de desqualificação e de negação da capacidade feminina é uma forma de violência simbólica, porque, sutilmente, impõe fronteiras de gênero para o acesso das mulheres ao saber, legitimando a hegemonia de poder e uma suposta defesa da racionalidade como virtude masculina. Por isso, a todo tempo as mulheres precisam construir estratégias políticas para provar sua capacidade intelectual e sua eficiência profissional, no intuito de que sua ação interativa, com esse lugar de poder e de saber, enfraqueça os limites e as fronteiras estabelecidas pelos poderes normativos e as coloquem dentro do processo de aprendizagem, seja como discente ou como docentes. Tornar-se sujeito femininos de saber é, portanto, um processo contínuo de resistência.

Historicamente, o espaço acadêmico foi marcado por formas de organização androcêntricas que garantiram a supremacia do sujeito masculino nas instâncias hierárquicas do espaço de pesquisa e sua exclusividade na produção do discurso acadêmico. Com isso, certos avanços na área acadêmica só foram conquistados recentemente, e vem se afirmando em meio a desafios, sobretudo nos campos de saberes que se estruturaram, ao longo de muitos séculos, como espaços exclusivamente masculinos.

Ao se falar em âmbitos do conhecimento estruturados como estritamente masculinos, tem-se as engenharias e ciências agrárias, por exemplo. E ainda permanecem certos estereótipos de que algumas disciplinas como linguística, letras, artes e ciências humanas são para as mulheres³⁰⁰. Isso mostra que as desigualdades de gênero ainda se manifestam de diversas maneiras no âmbito do sistema de ensino.

A desigualdade atravessada pelas mulheres no espaço social se reflete, portanto, no espaço acadêmico-científico. Isso pode ser percebido quando abordamos o histórico da participação das mulheres no ensino superior, observando os diferentes marcadores de classe social, formação, etc. que configuraram processos educativos diferentes para elas. Primeiramente, somente em 1879, o Governo Imperial brasileiro formalizou o direito das mulheres de estudarem, o que, obviamente, não foi suficiente para garantir o acesso delas aos cursos superiores³⁰¹.

Se, de um lado, a possibilidade de ingresso em cursos de formação superior abria novas alternativas para a colocação de mulheres no mundo do trabalho, por outro, também impulsionava as críticas de setores mais conservadores da sociedade. Nessa conjuntura, observamos que, mesmo as mulheres mais ricas tinham dificuldade de operacionalizar o direito à educação superior, uma vez que, para o ingresso nos cursos, necessitavam de autorização familiar. Exigia-se também que apresentassem diversos documentos, além de atestado de boa conduta³⁰².

Não é de se estranhar que a primeira graduação feminina em instituição brasileira só tenha ocorrido 79 anos após a fundação da primeira instituição de ensino superior no Brasil. De família abastada, branca, Maria Rita Lobato graduou-se na Faculdade de Medicina da Bahia em 1887³⁰³. Já a primeira mulher negra a graduar-se foi Maria Rita de Andrade, em 1926, isto é, 29 anos depois da primeira mulher branca³⁰⁴.

³⁰⁰ FURLIN, Neiva. Cruzando fronteiras de gênero: a docência feminina em campos profissionais “masculinos”. Cadernos Pagu, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201600480016>. Acesso em: 01 nov. 2022.

³⁰¹ MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. Dados, v. 58, p. 749-789, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201558>. Acesso em: 01 nov. 2022.

³⁰² ALVARENGA, Elda. A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920). Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória. 2018.

³⁰³ ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: Carla B. Pinsky; Joana M. Pedro. Nova história das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto. 2013. p. 333-359.

³⁰⁴ SANTIAGO, Eneida. Carreira acadêmica de mulheres e dinâmicas de gênero. Revista Espaço Acadêmico, p. 69-80, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/64020>. Acesso em: 01 nov. 2022.

Identifica-se um duplo obstáculo ao acesso à formação superior para as mulheres brasileiras nos anos finais do século XIX: a pressão e desaprovação social e a dificuldade financeira para arcarem com os custos da educação secundária³⁰⁵. Esse contexto retardou, conseqüentemente, o acesso das mulheres à docência, especialmente no ensino superior. Araújo³⁰⁶ considera que esse ingresso somente ocorreu por volta da década de 1970 e foi se intensificando e consolidando especialmente na segunda metade da década de 1980. Nesse período, ocorreu um considerável aumento de professoras mulheres em algumas universidades do país. Segundo a autora, as mudanças sociais e políticas desse período contribuíram para a ampliação dos horizontes femininos.

O lento e tardio processo de inserção das mulheres no magistério como profissão no Brasil está alinhado aos pressupostos de gênero da sociedade brasileira, nitidamente vinculados a uma cultura patriarcal e sexista restante da colonização. A tradição transportada de Portugal para a Colônia preconizava que as mulheres não necessitavam ler e escrever, por isso a educação a elas ofertada limitava-se aos trabalhos domésticos, pois essa tradição “[...] considerava a mulher um ser inferior. O sexo feminino fazia parte do *imbecilitus sexus*, ou sexo imbecil”³⁰⁷.

Para atender aos padrões sociais do início do século XIX, as mulheres foram chamadas para exercer a docência para as meninas, ao mesmo tempo que, devido à carência geral de professores normalistas, a sua presença se fez necessária também em classes mistas³⁰⁸. Dessa maneira, a ampliação do acesso das meninas à escolarização abriu a porta para a presença crescente das mulheres no magistério, impulsionando a atuação feminina no Curso Normal, o principal instrumento de formação e habilitação para os professores e as professoras no final do século XIX e início do XX³⁰⁹.

³⁰⁵ SANTIAGO, Eneida. Carreira acadêmica de mulheres e dinâmicas de gênero. Revista Espaço Acadêmico, p. 69-80, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/64020>. Acesso em: 01 nov. 2022.

³⁰⁶ ARAÚJO, Sabrina Sales. A presença de docentes femininas no Ensino Superior no Brasil de 1990 a 2005. In: Encontro Regional de História: História e democracia: possibilidades do saber histórico, XIII., 2016, Coxim/MS. Anais [...] Coxim, 2016.

³⁰⁷ RIBEIRO, Arilda (2011). Mulheres educadas na colônia. In: Eliane Marta Teixeira Lopes; Luciano Mendes de Faria Filho; Cynthia Greive Veiga (Org.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79.

³⁰⁸ DA SILVA, Erineusa Maria; WENETZ, Ileana; ALVARENGA, Elda. A representatividade feminina e o exercício da docência no ensino superior. Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 23, n. 3, 2021.

³⁰⁹ DA SILVA, Erineusa Maria; WENETZ, Ileana; ALVARENGA, Elda. A representatividade feminina e o exercício da docência no ensino superior. Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 23, n. 3, 2021.

A inserção das mulheres no magistério se deu inicialmente na instrução primária, posteriormente no ensino secundário e, somente muitos anos depois, no ensino superior³¹⁰. Atualmente, grandes avanços foram alcançados. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³¹¹, indicam que desde 2019, a partir dos 25 anos de idade, as mulheres apresentam maior taxa de escolarização no ensino superior do que os homens, com diferença mais acentuada na faixa etária entre 25 e 34 anos. A exceção está na faixa a partir dos 65 anos, quando eles ficam ligeiramente à frente, indicando as restrições do passado para que mulheres concluíssem um curso superior. Na pós-graduação os dados se repetem.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)³¹², fundação federal que atua no apoio às universidades brasileiras e na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, em 2022 as mulheres representam 54,2% dos matriculados em cursos de mestrado e doutorado reconhecidos no Brasil. Apesar das mulheres serem a maioria dentre o corpo docente na graduação e na pós-graduação brasileira, no corpo docente os dados se invertem.

Ainda conforme informações disponibilizadas pelo IBGE³¹³, entre os professores e pesquisadores de ensino superior de instituições públicas e privadas, em 2011, as mulheres eram 44,9%. Pouco menos de dez anos depois, em 2019, elas passaram a ser 46,8%. No intervalo de anos considerados, o salto na proporção de mulheres formadas na graduação e pós-graduação não se repetiu quanto a inserção deste mesmo grupo na atuação docente no ensino superior, colocando uma indagação: por que os dados de aumento de escolarização no ensino superior das mulheres não se traduziram em maior inserção e permanência delas na carreira acadêmica-científica?

Para responder à pergunta anterior, primeiramente é preciso reforçar que a mulher foi vítima de construções históricas (em especial a colonização) e culturais que a confinaram ao papel de mãe, esposa e cuidadora do lar e que tal estereótipo ainda reverbera, inclusive no âmbito acadêmico. O campo da ciência reflete as relações de

³¹⁰ DA SILVA, Erineusa Maria; WENETZ, Ileana; ALVARENGA, Elda. A representatividade feminina e o exercício da docência no ensino superior. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*, v. 23, n. 3, 2021.

³¹¹ IBGE. Estatística de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica*, n. 38, 2018.

³¹² CAPES. Pós-graduação brasileira tem maioria feminina. *Notícias: Mulheres na Ciência*, 11 fev. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-tem-maioria-feminina>. Acesso em 01 nov. 2022.

³¹³ IBGE. Estatística de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. *Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica*, n. 38, 2018.

poder, de hierarquias e desigualdades socialmente definidas. Ou seja, o campo científico não é uma dimensão de puras ideias, nem de fatos e fenômenos naturais diretamente acessíveis em si mesmos, mas, “ele é um mundo social com suas regras e instituições, onde os critérios de objetividade são sapientemente orquestrados e produzidos em base de acordos ao mesmo tempo políticos e cognitivos”³¹⁴. Com isso, entende-se que a ciência moderna é um produto de centenas de anos de exclusão das mulheres.

No universo acadêmico-científico, as dinâmicas de gênero implícitas e explícitas engendram uma trama em que as diferenças de gênero se transmutam em desigualdades, colocando a mulher, especialmente que tem filhos, em uma sub-representação. Ou seja, a maternidade tem se constituído como penalidade sobre a carreira acadêmica das mulheres, mas não para homens.

Estudos³¹⁵ sobre o uso do tempo por indivíduos do gênero feminino e masculino no Brasil mostram que as primeiras gastam mais tempo com o trabalho doméstico mesmo quando recebem uma alta renda, quando são chefes de família e quando têm uma ocupação remunerada, enquanto os últimos gastam menos tempo mesmo quando não são chefes de família ou não têm uma ocupação remunerada. Segundo o IBGE³¹⁶, mulheres dedicam aos cuidados domésticos, em média, 73% mais horas do que homens.

As informações anteriormente apresentadas nos permitem inferir que a tardia inserção das mulheres como alunas em cursos superiores e a sua inserção mais efetiva em cursos associados ao cuidado, a assistência e à educação, sejam algumas das razões para que a docência feminina nas universidades brasileiras ainda seja inferior à docência masculina.

Diante dos dados expostos, vale questionar: se os processos de seleção (de cargos temporários e efetivos) de professores é aberto e formalmente não limita as inscrições quanto ao gênero, que fatores ainda impulsionam esses dados? Deduzimos que a constituição patriarcal e sexista da sociedade brasileira, que historicamente delimita

³¹⁴ GROSSI, Mirian; REA, Caterina. Teoria Feminista e Produção de Conhecimento Situado: Ciências Humanas, Biológicas, Exatas e Engenharias. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora e Editora Devires, 2020, p.3. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/217561/Ebook_TeoriaFeminista%2c%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 nov. 2022.

³¹⁵ PARENT IN SCIENCE. O impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras. Youtube: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nwl0GPk1KH8>. Acesso em: 1 nov. 2022.

³¹⁶ IBGE. Estatística de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 38, 2018.

papéis socialmente aceitos para homens e mulheres, ainda tem forte influência sobre a escolha de que curso superior cursar e, conseqüentemente, sobre o exercício profissional.

Quando se pensa em nível de acesso de docentes à universidade, não temos políticas específicas de gênero. Há a política de etnia/raça para concursos públicos (Lei Nº. 12.990/2014³¹⁷), mas ela não tem recorte de gênero. Portanto, ainda existem argumentos, herdados da colonialidade, que sustentam e atravessam o acesso, a permanência e a ocupação dos cargos de liderança e de gestão no âmbito acadêmico.

As formas desiguais de inserção de docentes dos gêneros masculino e feminino na carreira acadêmica e no seu posterior desenvolvimento é algo bem documentado. Estudos³¹⁸ realizados no Brasil revelaram a existência de padrões de desigualdade em pelo menos dois sentidos. Em primeiro lugar, as docentes do gênero feminino se concentram em algumas áreas do conhecimento. Em segundo, elas estão em menor proporção nas posições mais altas da carreira, isto é, naqueles cargos associados a melhores salários, maior prestígio acadêmico, mais poder universitário.

Num contexto social em que a forma dominante de divisão sexual do trabalho doméstico atribui às docentes do gênero feminino a maior parte do cuidado com os filhos, o sistema de ingresso, prestígio e recompensa na carreira as penaliza desproporcionalmente, na medida em que elas não teriam condições de obter o mesmo tipo de credenciais e/ou experiência que seus colegas do gênero masculino.

Heloani³¹⁹ salienta ainda que a inserção de grupos minoritários, que historicamente ficavam às margens da academia, potencializou a hipercompetição. Nesse sentido, o assédio se constitui como uma ferramenta de disputa. Ou seja, não é apenas no âmbito doméstico que as mulheres são expostas à situação de desigualdade e, muitas vezes, de violência. Elas podem ser atingidas em diferentes espaços, e a universidade tem se mostrado um local no qual persistem as desigualdades que se expressam por meio da violência institucional, do assédio moral e, inclusive, sexual.

³¹⁷ BRASIL. Lei nº 12.990/2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

³¹⁸ MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. Dados, v. 58, p. 751, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201558>. Acesso em: 01 nov. 2022.

³¹⁹ HELOANI, R. Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade do trabalho. ERA-eletrônica, v. 3, n. 1, Art. 10, jan./jun.2004. Disponível em www.rae.com.br/eletrônica/index.cfm.

É preciso abolir as diferenças entre as carreiras de docentes de cada gênero. Isso parece tanto mais pertinente quando consideramos as importantes transformações pelas quais tem passado a carreira acadêmica nas universidades públicas, resultado, em grande parte, da implementação do sistema de avaliação da pós-graduação e, mais recentemente, pelos esforços das universidades para internacionalizar a produção acadêmica dos seus professores.

Os sistemas de avaliação são uma construção social que funciona como indutora da desigualdade entre gêneros? É um dos pontos que será analisado no terceiro capítulo do presente estudo. É necessário se examinar como mudanças organizacionais, em geral, e a implementação de políticas orientadas para favorecer docentes do gênero feminino, em particular, podem contribuir para reforçar ou combater a disparidade entre gêneros.

Ao longo dos últimos anos, o campo científico, representado pelas universidades e institutos de pesquisa, se sustentou no pilar de que fazer ciência requer dedicação integral e absoluta. E visto que há uma cobrança social para que a mulher se dedique quase exclusivamente ao cuidado com o lar e os filhos, a produção do conhecimento científico restou praticamente inviável para elas. Ademais, foi cristalizado o entendimento de que mulheres são portadoras naturais de características como sensibilidade e fragilidade, o que inviabilizaria sua efetiva participação no mundo da ciência, visto que é um campo que demanda uma postura fundamentalmente neutra e pragmática.

A publicação de artigos científicos no Brasil e no mundo é um dos principais critérios de análise da produtividade científica na área acadêmica, sendo considerado para processos variados, como ascensão de carreira e acesso aos financiamentos e bolsas de pesquisas. Discutindo maternidade e produção científica, Kyvik³²⁰ relata que as cientistas com filhos menores de 10 anos apresentam menor índice de produtividade quando comparadas com os cientistas na mesma condição familiar. No mesmo sentido, Ginther e Khan³²¹, sustentadas pela análise de cerca de 30 anos de dados acadêmicos de doutoramentos nos Estados Unidos, encontraram evidências de que as pesquisadoras com filhos possuem menor probabilidade de ascender na carreira e ocupar cargos ou posições decisórias na ciência do que os pesquisadores nas mesmas condições.

³²⁰ KYVIK, Svein. Motherhood and scientific productivity. *Social Studies of Science*, 20, p.149–160, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/285104>. Acesso em 01 nov. 2022.

³²¹ GINTHER, Donna; KAHN, Shulamit. Does science promote women? Evidence from academia. University of Chicago Press, 2009. p.1973-2001. Disponível em: <https://www.nber.org/papers/w12691>. Acesso em 01 nov. 2022.

A diminuição da produtividade acadêmica produz um efeito cascata. Com a baixa, fruto da desaceleração do investimento na carreira devido aos intensos cuidados com os filhos, o acesso aos editais de apoio à pesquisa se torna muito mais difícil, já que estes se pautam fundamentalmente em dados de produtividade. Assim, torna-se possível dizer que com a maternidade elas perdem em competitividade quando comparadas aos pesquisadores, ou mesmo às pesquisadoras que não são mães.

Em levantamento³²² com 1.182 mulheres cientistas, 78% eram mães, sendo que 43,76% delas tinham mais de um filho. Com relação aos cuidados, 54% delas afirmam serem as únicas responsáveis pela atribuição. Na percepção de 81% das cientistas mães, a maternidade trouxe um impacto negativo ou muito negativo para suas carreiras como cientistas. Isso demonstra uma insuficiência de políticas públicas e ações institucionais que acolham as mulheres com filhos para que possam exercer, com plenitude, a maternidade e a pesquisa, o que aprofunda as desigualdades de gênero no meio acadêmico-científico brasileiro.

Considerando dados³²³ de concessão de bolsas no ano de 2015, as mulheres estudantes possuíam 59% das bolsas de iniciação científica concedidas em todo o Brasil, incentivo de apoio aos novos pesquisadores. Quanto às bolsas por produtividade acadêmica, concedida como reconhecimento aos pesquisadores de destaque e sua efetiva contribuição para a ciência, elas eram apenas 24%.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)³²⁴, divulgou em 2016 um relatório com dados de que no mundo todo as pesquisadoras representavam apenas 28% de toda a comunidade científica. Quando se considerava acesso às bolsas e financiamentos de pesquisas, bem como posições de maior destaque no meio acadêmico-científico e áreas de ponta, como inteligência artificial, este número tendia a ser menor ainda.

Muitas dissimetrias estão presentes nesse campo, e, às vezes, assumem um grau de sutileza tão forte que se naturalizam até mesmo aos olhos das pessoas mais atentas.

³²² PARENT IN SCIENCE. O impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras. Youtube: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nwl0GPk1KH8>. Acesso em: 1 nov. 2022.

³²³ SENADO FEDERAL. Participação da mulher na ciência ainda é pequena, alertam pesquisadoras. Agência Senado, 26 abr. 2017. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/26/participacao-da-mulher-na-ciencia-ainda-e-pequena-alertam-pesquisadoras>. Acesso em: 01 nov. 2022.

³²⁴ UNESCO. Relatório de Ciências da UNESCO: A corrida contra o tempo por um desenvolvimento mais inteligente – Resumo executivo. Paris: UNESCO Publishing 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250_por. Acesso em: 01 nov. 2022.

Exemplo disso é que parece muito natural que mulheres cientistas e pesquisadoras que são mães de filhos pequenos reduzam sua produção ou até deixem de comparecer a eventos científicos por não terem equipamentos sociais e coletivos que acolham a sua condição. Ou seja, até para participar de eventos as mulheres enfrentam obstáculos.

A construção de estratégias de apoio às mães pesquisadoras no meio acadêmico e científico são urgentes e precisam ser construídas através de políticas públicas e ações institucionais de equidade de gênero que sejam incisivas e amplas. No âmbito da estrutura institucional, o apoio à maternidade poderia ocorrer via a constituição de dispositivos adequados e suficientes para oferta de cuidados na primeira infância, como berçários e creches, e criação de salas de amamentação. Nos processos institucionais, o estabelecimento da obrigatoriedade de membros com perfil de maior diversidade para a composição de comissões e comitês de avaliação; regulamentações que ampliem o período de produção científica com desconto de licença-maternidade para concursos públicos, editais de financiamentos e para promoção e progressão de carreira. Para as mães que sejam estudantes (graduação e pós-graduação), acesso sem restrições aos dispositivos institucionais de creche, berçários e sala de amamentação, bem como oferta exclusiva ou diferenciada em critérios de bolsas de Iniciação Científica, por exemplo.

O que causa impacto na carreira acadêmica de mulheres não é a maternidade em si, mas as dinâmicas de gênero implícitas e explícitas no contexto científico. Políticas públicas educacionais para a igualdade de gênero e ações institucionais poderiam mitigar tais impactos, mas como tais questões são invisibilizadas para a coletividade, se manifestando apenas para quem as vivencia ou quem esteja bem próximo dessa realidade, o meio acadêmico científico corre o risco de continuar masculino.

Há urgência na constituição de uma agenda de pesquisas que levante dados e promova discussões sobre as mulheres na ciência brasileira. É indispensável que se considere as especificidades das áreas de conhecimento, as diferentes etapas da vida acadêmica, os perfis socioeconômicos e geográficos, bem como, as interseccionalidades e questões de representatividade na academia.

Diante desse cenário, em 2019 uma solicitação foi encaminhada ao CNPQ para que no currículo acadêmico *lattes* fossem sinalizados períodos de afastamento de pesquisadoras e pesquisadores por licença maternidade e paternidade. Em resposta à demanda, em abril de 2021 o CNPQ incluiu um tópico de preenchimento opcional no *lattes* para que tal indicação fosse feita. A expectativa era de que órgãos de fomento à

pesquisa e universidades considerassem esta informação em seus processos. No entanto, não há obrigatoriedade para tal, mesmo em caso de instituição pública³²⁵.

As dinâmicas de gênero no contexto acadêmico-científico, através de processos estruturais não explícitos, constituem e ampliam desigualdades que empurram as mulheres para fora deste universo, ao dificultar sua permanência neste campo fortemente pautado em competitividade e produtividade. Com isso, quanto mais se avança na carreira acadêmica-científica, mais se reduz o número de mulheres.

Tal quadro pode ser exemplificado ao se observar que, em seus 105 anos, a Academia Brasileira de Ciências tem uma presidente apenas agora, na gestão de 2022³²⁶. Na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), referência em instituição de pesquisa e desenvolvimento da ciência no país, com 116 anos de história, uma mulher na presidência foi nomeada somente em 2017³²⁷.

Ainda vivemos em um sistema que produz mecanismos de poder e de gênero, que parece se perpetuar também para dentro das instituições. A luta das mulheres pelo agenciamento ético de si, no sentido de uma afirmação positiva da subjetividade feminina, pelo reconhecimento profissional e pela produção de novas simbologias e significados, como uma maneira de modificar o imaginário coletivo, reforça a crença de que a transformação do mundo começa com a transformação de nossas mentes, objetivo no qual se insere a decolonização do saber e do gênero aqui defendidas.

Conclui-se que as críticas decoloniais sobre a geopolítica do saber exercem papel fundamental para compreender o jogo complexo entre as novas epistemologias e a inclusão de temas contemporâneos, especialmente aqueles voltados à investigação de grupos vulneráveis nas universidades.

É imperativo reconhecer que a pesquisa jurídica pode, a partir de novos arranjos, avançar na compreensão dos processos de afirmação de direitos de diversos grupos vulneráveis e na consideração dos sujeitos enquanto partícipes na produção do saber. Esse debate é traçado aqui através da lente das questões de gênero.

³²⁵ SANTIAGO, Eneida. Carreira acadêmica de mulheres e dinâmicas de gênero. Revista Espaço Acadêmico, p. 69-80, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/64020>. Acesso em: 01 nov. 2022.

³²⁶ ABC. Presidentes e diretorias. 2022. Disponível em: <https://www.abc.org.br/presidentes-e-diretorias>. Acesso em: 01 nov. 2022.

³²⁷ FIOCRUZ. Galeria de presidentes. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/galeria-de-presidentes>. Acesso em: 01 nov. 2022.

As epistemologias coloniais praticadas nas universidades e dentro das pesquisas tradicionais das ciências sociais e das humanidades se mostram recorrentes. Há uma valorização exacerbada dos países europeus na história do conhecimento, como se eles tivessem sido o marco zero de todas as discussões e bases epistemológicas da ciência, demonstrando a colonialidade do saber.

Ao tratar-se do saber europeu, tem-se um tipo de epistemologia que ainda influencia os ocidentais porque não é vista como mais uma teoria ou hipótese, mas um conhecimento superior. Assim, qualquer produção de conhecimento que parte de uma geopolítica diferente, é considerada uma “não-ciência”, um saber não válido.

Esse *status quo* epistêmico é composto por um racismo e um sexismo presente nos componentes curriculares das universidades ocidentais. Então, tudo aquilo que não for considerado parte da matriz intelectual ocidental é descartado dos grandes debates acadêmicos, pois o conhecimento eurocentrado se tornou um marcador geopolítico e racial do mundo e do saber. O mesmo acontece com as mulheres, que ainda não participam dos espaços de destaque nas clássicas universidades e bibliografias acadêmicas.

É essa forma de pensar que tem culminado em um recorrente “epistemicídio”³²⁸, ou seja, uma redução e inferiorização de saberes locais diante uma epistemologia monocultural adotada pelo saber ocidental, eurocêntrico ou norte-americano. Todos os povos subalternos (negros, mulheres, indígenas, não europeus, entre outros) que foram assumidos como pertencentes a classificações sociais inferiores, tiveram a produção de seus saberes reduzida pelos colonizadores, não integrando o ditame epistemológico hegemônico.

Novas epistemes devem ser como sistemas múltiplos, ou seja, confluências científico-epistemológicas desenvolvidas por cada experiência ou gênero, capaz de fugir a um discurso indiferente às desigualdades, voltado à transcendência de todos os sujeitos. Ao pesquisador restaria pensar a seara jurídica entendendo que as críticas a partir dos estudos decoloniais e com base nas reconstruções epistemológicas podem culminar na inclusão de categorias analíticas tradicionalmente excluídas, para ir de encontro ao clássico (e sexista) paradigma científico.

A carência de atenção ao fator “gênero” como categoria analítica útil ainda faz frente a uma colonialidade do saber criada desde o “ponto zero” da modernidade. Além

³²⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. Revista Lusófona de Educação, Coimbra, v. 13, p. 183-189, jun. 2009.

de uma escrita mais científica, os pesquisadores precisam repensar a interdisciplinaridade a partir de matrizes teóricas descentralizadas do mundo europeu e norte-americano.

Um modo de tentar ampliar as formas de saber é o destaque que movimentos intelectuais e iniciativas de fortalecimento de tradições epistêmicas não baseadas na tradição ocidental tem ganhado. As universidades dos povos indígenas em países andinos é uma forma, por exemplo, de questionar o monopólio das universidades tradicionais como única produtora e legitimadora de conhecimentos válidos, ao passo que problematizam o conhecimento científico como única forma válida de produzir verdades sobre a vida humana e sobre os processos da natureza.

Análises das políticas acadêmicas no contexto global podem ser feitas indagando como as operações de subalternização se inscrevem nas práticas acadêmicas mais rotineiras, como na repartição entre sujeitos e objetos de conhecimento (que não são reconhecidos como fontes legítimas de conhecimento), e se reafirmam em outras partições, como entre conhecimento e cultura. Reconhecendo lugares, processos e operações hegemônicos e subalternizados de produção do conhecimento, é possível lutar por uma outra geopolítica do conhecimento, ou seja, outra divisão, outra distribuição, aberta à pluralidade epistêmica do mundo, e que faz parte do projeto de decolonização do saber.

Tendo em vista o processo de formação da graduação e pós-graduação no Brasil, bem como sua avaliação, foi possível entender como a geopolítica da razão se enraizou na sistemática do saber considerado válido. A seguir serão analisados cursos de pós-graduação em Direito no estado de Minas Gerais, bem como os critérios usados para avaliá-los, de modo a se observar, empiricamente, em que medida a colonialidade do saber e do gênero se fazem presentes.

O que se busca adiante é entender se as métricas de avaliação da pós-graduação brasileira em Direito corroboram com a perpetuação da lógica colonial e, conseqüentemente, com a geopolítica do saber, ou se possibilita uma nova perspectiva epistemológica que rompa com a colonialidade do saber e do gênero. Para tanto, será imprescindível ter por base a ideia de colonialidade (diferente de colonialismo) e geopolítica da razão, bem como de decolonização (diferente de descolonização) explicadas no primeiro capítulo. Também será necessário ter em mente como tais conceitos se fizeram presentes durante a formação dos cursos de pós-graduação no Brasil, conforme explicado no segundo capítulo. Só assim, no terceiro capítulo, será possível analisar a situação fática mineira e responder o questionamento que deu ensejo ao

presente estudo: os critérios adotados pela avaliação capes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* reproduzem as colonialidades do saber e de gênero? É o que se busca responder a seguir.

4 A AVALIAÇÃO CAPES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE MINAS GERAIS À LUZ DA DECOLONIALIDADE

Apresentação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Minas Gerais

Inicialmente, serão apresentados os cursos de pós-graduação *stricto sensu* existentes em Minas Gerais para que posteriormente eles sejam referência na análise dos critérios adotados pela CAPES para realizar a avaliação quadrienal. O propósito desse item, portanto, é apenas levantar informações quanto ao processo de criação e estruturação dos programas em análise. As ponderações acerca de cada um deles será feita posteriormente. Os dados a seguir expostos foram retirados dos próprios sites das respectivas faculdades ou universidades, cujos cursos de pós-graduação serão observados.

É interessante notar que, em geral, quando se trata de uma instituição de ensino privado, há pouca informação acerca da história e formação do curso. Há, por outro lado, muito conteúdo no sentido comercial, com o intuito de vender o produto (conhecimento), buscando convencer o leitor de que o local em questão é o mais bem preparado, sobretudo, para uma boa colocação no mercado de trabalho.

O caráter comercial dos *sites* das escolas privadas não causa surpresa, porém, em certos casos, dificultou a identificação de informações que, aqui, seriam úteis, tais como: em que contexto se deu a criação do curso, quem eram os envolvidos e quais eram seus objetivos ao inaugurá-lo, entre outros. Tais dados permitiriam analisar se a colonialidade já estava presente desde a gênese dos programas de pós-graduação a serem analisados. Não sendo isso possível, será feita apenas uma breve introdução a respeito de cada instituição selecionada.

O cenário mineiro conta com nove cursos de pós-graduação *stricto sensu* na área do Direito, seis deles são privados e os outros três públicos. Os cursos particulares provêm das seguintes instituições: Escola Superior Dom Helder Câmara (ESDHC), Faculdade de Direito Milton Campos (FDMC), Faculdade de Direito do Sul de Minas (FDSM), Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e Universidade de Itaúna (UI). Já os cursos públicos pertencem

O mestrado da Dom Helder inaugurou suas atividades em 2011, tendo como principal público aqueles que buscam formação na área de meio ambiente e desenvolvimento sustentável. Embora o Brasil seja um dos países com maior biodiversidade e recursos ambientais, o número de Programas de Pós-Graduação em Direito dedicados à área ambiental ainda é muito pequeno. Esse diagnóstico é ainda mais preocupante na região de Minas Gerais, estado historicamente relacionado à exploração dos recursos naturais e a um grande passivo ambiental³³⁸.

O doutorado, iniciado em março de 2019, veio fortalecer a Pós-graduação em Direito da Dom Helder Escola Superior, com a realização de pesquisas sobre o direito ambiental e o desenvolvimento sustentável de forma mais aprofundada e com o fomento de estudos e debates sobre o direito ambiental, articulando suas dimensões políticas, jurídicas e sociais³³⁹.

Já a **Faculdade de Direito Milton Campos (FDMC)** foi criada em 1975, mas só em 1976 foi realizado o primeiro processo seletivo. Quatro anos mais tarde, em 1980, o curso de Direito foi reconhecido pelo Ministério da Educação e já no final da década de 90, o curso obteve conceito A na avaliação do MEC³⁴⁰.

Informações referentes ao início do programa de pós-graduação não são oferecidas pelo site da Faculdade, mas quanto à temática, o mestrado em Direito nas Relações Econômicas e Sociais da Faculdade de Direito Milton Campos oferece duas linhas de pesquisa: “O Direito Empresarial na Ordem Econômica Brasileira e Internacional” e “Relações Econômicas e Sociais, Estado Democrático de Direito e Políticas Públicas”³⁴¹.

A proposta do curso procura promover qualificação acadêmica, tanto para atividades de ensino como de pesquisa, alicerçada em uma formação jurídico-discursiva,

³³⁸ DOM HELDER ESCOLA SUPERIOR. Programa de pós-graduação em direito da esdhc. 2022. Disponível em: <https://domhelder.edu.br/posgraduacao/mestrado/estrutura-do-curso/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³³⁹ DOM HELDER ESCOLA SUPERIOR. Programa de pós-graduação em direito da esdhc. 2022. Disponível em: <https://domhelder.edu.br/posgraduacao/mestrado/estrutura-do-curso/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁴⁰ FACULDADE DE DIREITO MILTON CAMPOS. Curso De Mestrado Em Direito Nas Relações Econômicas E Sociais. 2022. Disponível em: <https://www.mcampos.br/mestrado-doutorado/mestrado-em-direito-nas-relacoes-economicas-e-sociais/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁴¹ FACULDADE DE DIREITO MILTON CAMPOS. Curso De Mestrado Em Direito Nas Relações Econômicas E Sociais. 2022. Disponível em: <https://www.mcampos.br/mestrado-doutorado/mestrado-em-direito-nas-relacoes-economicas-e-sociais/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

analítica e crítica³⁴². Ademais, se pautando na sociedade democrática de direito, o curso visa formar acadêmicos e profissionais da área jurídica capazes de utilizar o raciocínio jurídico, a argumentação, a persuasão e uma reflexão crítica.

Também é objetivo do curso proporcionar práticas educativas interdisciplinares, mediante integração com outros campos de produção do saber, visando a compreensão de causalidades complexas no universo jurídico. Além disso, pretende difundir a percepção da importância da diferença entre teoria e prática, entre pesquisa e relações sociais autênticas, contribuindo para a construção de uma sociedade que respeite as diferenças e consagre a igualdade jurídica dos indivíduos e a dignidade da pessoa humana³⁴³.

Ante o exposto, é seguro POSSÍVEL concluir que o objetivo geral da pós-graduação em Direito na FDMC é formar mestres em Direito com um olhar e competências interdisciplinares e conscientes do caráter social e economicamente situado do saber jurídico. O Programa visa atender às demandas de formação acadêmica tanto dos públicos internos, ou seja, alunos advindos dos cursos de graduação e pós-graduação das instituições associadas, mas também dos públicos externos, vulgo alunos oriundos de outras instituições de ensino superior e organizações de diferentes seguimentos. A Faculdade de Direito Milton Campos não conta com doutorado³⁴⁴.

Quanto à **Faculdade de Direito do Sul de Minas (FDSM)**, foi por meio do Decreto 46.699, de 21 de agosto de 1959³⁴⁵ que seu funcionamento foi autorizado. Pouco mais de cinco anos depois, a solenidade oficial de formatura da primeira turma de bacharéis da FDSM aconteceu, especificamente em 22 de janeiro de 1965³⁴⁶.

Em 1980 a comunidade jurídica do sul de Minas recebeu o curso de especialização *lato sensu* em Direito Empresarial, uma iniciativa pioneira na região. A FDSM foi a

³⁴² FACULDADE DE DIREITO MILTON CAMPOS. Curso De Mestrado Em Direito Nas Relações Econômicas E Sociais. 2022. Disponível em: <https://www.mcampos.br/mestrado-doutorado/mestrado-em-direito-nas-relacoes-economicas-e-sociais/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁴³ FACULDADE DE DIREITO MILTON CAMPOS. Curso De Mestrado Em Direito Nas Relações Econômicas E Sociais. 2022. Disponível em: <https://www.mcampos.br/mestrado-doutorado/mestrado-em-direito-nas-relacoes-economicas-e-sociais/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁴⁴ FACULDADE DE DIREITO MILTON CAMPOS. Curso De Mestrado Em Direito Nas Relações Econômicas E Sociais. 2022. Disponível em: <https://www.mcampos.br/mestrado-doutorado/mestrado-em-direito-nas-relacoes-economicas-e-sociais/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁴⁵ BRASIL. Decreto nº 46.699, de 21 de agosto de 1959. Concede autorização para funcionamento de curso. Brasília, 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-46699-21-agosto-1959-385780-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁴⁶ FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS. Conheça o programa de pós-graduação em direito. 2022. Disponível em: <https://www.fdsm.edu.br/mestrado/conheca-o-programa>. Acesso em: 28 nov. 2022.

primeira faculdade de direito de todo o sul de MG, e a quarta no estado. Na época, havia apenas treze cursos de direito no Brasil³⁴⁷.

A Faculdade de Direito do Sul de Minas é um centro de excelência no ensino do Direito em Minas Gerais. Avaliada com nota 5 pelo MEC, oferece cursos de graduação, especialização, extensão e mestrado. É uma instituição privada, porém sem fins lucrativos, mantida pela Fundação Sul Mineira de Ensino. Desde a sua fundação, em 1959, já formou milhares de profissionais³⁴⁸.

O Programa de Mestrado em Direito da FDSM tem por objetivo a formação integral de acadêmicos e profissionais para a docência no ensino superior, bem como para a realização de pesquisas que contribuem para a evolução do conhecimento e da cultura jurídica democrática. O Programa tem como diferencial sua área de concentração: o estudo das relações entre Constitucionalismo e Democracia por meio de referenciais contemporâneos, que têm permitido uma relevante inserção da sua produção intelectual na comunidade jurídica e na sociedade. Conta com duas linhas de pesquisa: “Efetividade dos Direitos Fundamentais Sociais” e “Relações Sociais e Democracia”³⁴⁹.

No tocante à **Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)**, trata-se de uma pessoa jurídica de direito privado, criada sem fins lucrativos pelo Governo do Estado de Minas Gerais, através da Lei nº 3.043, de 20 de dezembro de 1963³⁵⁰. Inicialmente, recebeu o nome de Universidade Aliança, posteriormente foi chamada de Fundação Presidente Kennedy e, por fim, foi alterada novamente para Fundação Universidade Minas Gerais. A atual denominação foi efetivada somente em novembro de 1973³⁵¹.

As atividades de ensino da FUMEC começaram com as Faculdades de Ciências Empresariais (FACE) e de Engenharia e Arquitetura (FEA). A Fundação ampliou suas áreas de atuação e criou, posteriormente, a Faculdade de Ciências Humanas (FCH), hoje

³⁴⁷ FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS. Conheça o programa de pós-graduação em direito. 2022. Disponível em: <https://www.fdsm.edu.br/mestrado/conheca-o-programa>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁴⁸ FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS. Conheça o programa de pós-graduação em direito. 2022. Disponível em: <https://www.fdsm.edu.br/mestrado/conheca-o-programa>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁴⁹ FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS. Conheça o programa de pós-graduação em direito. 2022. Disponível em: <https://www.fdsm.edu.br/mestrado/conheca-o-programa>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁵⁰ BRASIL. Lei nº 3.043, de 20 de dezembro de 1963. Cria a universidade aliança, com sede em Belo Horizonte, e dá outras providências. Belo Horizonte, 1963. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-3043-1963-minas-gerais-cria-a-universidade-alianca-com-sede-em-belo-horizonte-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁵¹ FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Destas três faculdades isoladas surgiu, em 2000, o Centro Universitário FUMEC. Com o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, do corpo docente e da infraestrutura, a entidade conquista, em 2004, o credenciamento como Universidade³⁵².

Em 2015, a FUMEC já integrava o grupo dos melhores nomes em ensino superior de Minas Gerais, estando entre as três melhores Universidades Privadas no Estado, conforme o Índice Geral de Cursos (IGC) do MEC, além do RUF - Ranking Universitário da Folha de S. Paulo e do Guia da Faculdade – O Estado de S. Paulo, estando estes últimos entre os principais estudos avaliativos sobre universidades no país³⁵³.

A FUMEC oferece cursos presenciais e à Distância (EAD) de graduação, superiores de tecnologia, pós-graduação *lato sensu* (especialização), pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado e pós-doutorado) e de extensão³⁵⁴.

O Curso de Graduação em Direito da Faculdade de Ciências Humanas da Fundação Mineira de Cultura (mantenedora da Universidade FUMEC) foi autorizado por Decreto Presidencial em 25 de maio de 1994³⁵⁵. Após sua aprovação, em 2009, o Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade FUMEC (PPGD) iniciou suas atividades em 2010, tendo recebido sua primeira avaliação em 2013. O Programa se estrutura em torno da área de Instituições sociais, Direito e Democracia e de duas linhas de pesquisa: “Autonomia privada, regulação e estratégia” (Direito Privado) e “Esfera pública, legitimidade e controle” (Direito Público)³⁵⁶.

Em se tratando do Programa de Pós-graduação em Direito da **PUC Minas**, ele foi criado em 1997, com a oferta do curso de mestrado, área de concentração em Direito Processual. Três anos depois, o Programa passou a oferecer também o curso de doutorado, inicialmente com área de concentração em Direito Processual³⁵⁷.

Atualmente existem três áreas de concentração, cada uma dividida em três linhas de pesquisa que contam com a participação de 41 docentes permanentes, seis dos quais

³⁵² FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁵³ FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁵⁴ FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁵⁵ FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁵⁶ FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁵⁷ FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

egressos do doutorado do próprio programa. A primeira área de concentração é “Democracia, Autonomia Privada e Regulação”, composta por três linhas: “Novos Paradigmas, Sujeitos e Direitos”, “Função Social e Função Econômica das Instituições Jurídicas” e “Trabalho, Democracia e Efetividade”. Já a segunda área de concentração é “Democracia, Constituição e Internacionalização”. Ela também é composta por três linhas: “O Processo na Construção do Estado Democrático de Direito”, “Direitos Humanos, Integração e Estado Plurinacional” e “Constitucionalismo Democrático”. Por fim, a terceira área de concentração “Democracia, Liberdade e Cidadania” se subdivide nas linhas de pesquisa: “Intervenção Penal e Garantismo”, “Desenvolvimento e Políticas Públicas” e “Teoria do Direito e da Justiça”³⁵⁸.

Em 2009, A PUC/MG iniciou, em parceria com a Universidade de Montes Claros (Unimontes), a primeira turma de Mestrado Interinstitucional (Minter). Essa modalidade de ensino (incentivada pela CAPES) consiste na formação de uma turma de mestrado sob “condições especiais” desde que ofertada por um curso de pós-graduação reconhecido pelo MEC e já consolidado, como é o caso do Curso Pós-Graduação em Direito da PUC Minas. Na parceria com a Unimontes, essas "condições especiais" se referem ao fato de parte das atividades de ensino e pesquisa do curso ser desenvolvida no campus de outra instituição que não aquela a que ele se vincula. Esse tipo de iniciativa propõe a utilização da competência de programas de pós-graduação já consolidados para, com base em formas bem estruturadas de parceria ou cooperação interinstitucional, viabilizar a formação de mestres fora dos grandes centros educacionais. Até o ano 2020, foram formados pelo Programa um total de 370 doutores e 1211 mestres³⁵⁹.

Por fim, a última pós-graduação privada a ser apresentada é o programa de mestrado e doutorado em Direito da Universidade de Itaúna. Inicialmente, o mestrado com área de concentração em Proteção dos Direitos Fundamentais foi reconhecido pelo Parecer CNE/CES Nº 179/2012 de 09 de maio de 2012 e devidamente autorizado nos termos da Portaria nº 1.324, em 09 de novembro de 2012 no Diário Oficial da União³⁶⁰.

³⁵⁸ FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁵⁹ FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Histórico. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁶⁰ UNIVERSIDADE DE ITAÚNA. Apresentação. 2022. Disponível em: <https://mestrado.uit.br/elementor-1518/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

Por sua vez, o doutorado foi reconhecido pela Portaria nº 476, publicada em 12 de maio de 2020, no Diário Oficial da União, sendo o único no interior de Minas Gerais³⁶¹. Tanto o programa de mestrado, quanto de doutorado estão recomendados com nota 4 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³⁶².

O Programa de Pós-Graduação da **Universidade de Itaúna** tem por objetivo a formação de recursos humanos em proteção dos Direitos Fundamentais, para atividades de ensino e pesquisa. Para tanto, é dividido em duas linhas de pesquisa: “Direito Processual Coletivo e Efetividade dos Direitos Fundamentais” e “Organizações Internacionais e a Proteção dos Direitos Fundamentais”³⁶³.

Já no setor de universidades públicas, a primeira a ser apresentada é a **Universidade Federal de Juiz de Fora**. A fundação da UFJF ocorreu em 23 de dezembro de 1960, pela lei nº 3858, assinada pelo então presidente Juscelino Kubitschek. A pós-graduação *stricto sensu* é relativamente recente na UFJF, não sendo ofertada até o início da década de 1990³⁶⁴.

O programa de mestrado tem como área de concentração “Direito e Inovação”, que busca investigar as influências de processos de inovação na ciência do Direito, o impacto do direito como fator de inovação e os efeitos das inovações nos direitos humanos. É dividida em duas linhas de pesquisa: “Direito, Argumentação e Políticas Públicas: empiria e inovação na pesquisa jurídica” e “Direitos Humanos, Pessoa e Desenvolvimento: inovação e regulação jurídica no contexto do capitalismo globalizado”³⁶⁵.

Tem-se, ainda, o programa de pós-graduação da **Universidade Federal de Minas Gerais**, cujo site conta com o maior número de informações acerca de sua história dentre as escolas analisadas. Primeiramente, a Faculdade de Direito e Ciências do Estado da

³⁶¹ UNIVERSIDADE DE ITAÚNA. Apresentação. 2022. Disponível em: <https://mestrado.uit.br/elementor-1518/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁶² CAPES. Resultado da avaliação quadrienal 2021. 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZDY5OTE5OTktMTU4NC00ZDRiLWE2ZjMtMWIyNWJjNDMxM2E2liwidCI6IjJmNGRIYmI4LTY0M2EtNGRiZS05MjdiLTlINTYyZWY3MDBiOSJ9>. Acesso em: 05 jan. 2023.

³⁶³ UNIVERSIDADE DE ITAÚNA. Apresentação. 2022. Disponível em: <https://mestrado.uit.br/elementor-1518/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁶⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁶⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

UFMG nasceu em 1892, sob o nome de "Faculdade Livre de Direito", em Ouro Preto, Minas Gerais. Em 1898 foi transferida para Belo Horizonte³⁶⁶.

A gênese da pós-graduação brasileira tem intrínseca relação com a UFMG. Em 1931, a Reforma Francisco Campos buscou alterar as bases da educação nacional e estabelecer um modelo de formação de quadros avançados e de produção do conhecimento inspirado nas tradições europeias. Francisco Campos foi docente de Filosofia do Direito na Faculdade de Direito da hoje UFMG, e na condição de primeiro Ministro de Educação e da Saúde do Brasil (no cenário da Revolução de 1930), acabou estimulando sua escola de origem a inaugurar a experiência brasileira de Pós-Graduação³⁶⁷.

Na virada de 1931 para 1932, a então Universidade de Minas Gerais abriria o curso de doutorado em Direito, em três seções: Direito Público, Direito Privado e Direito Penal, unidas por uma disciplina comum: a Filosofia do Direito. Foi o primeiro doutorado em Direito fundado no Brasil (e primeiro doutorado fundado na própria universidade)³⁶⁸.

Nada obstante o pioneirismo da implantação do curso, dadas as circunstâncias acadêmicas da época, em que havia sucessivos concursos de cátedra e de livre-docência, a primeira tese somente viria a ser defendida em 1953, por Walter Bruno de Carvalho³⁶⁹.

Naqueles anos, uma geração de educadores envolvia-se na criação de uma cultura de pesquisa na Faculdade de Direito, com a implantação de Institutos de Pesquisa e com a fundação, em 1956, da Revista Brasileira de Estudos Políticos (RBEP), liderada por Orlando Magalhães Carvalho, professor de Teoria Geral do Estado e Reitor da Universidade de 1961 a 1964³⁷⁰.

A RBEP, enviada para centenas de bibliotecas de mais de oitenta países em todos os continentes, garantia à biblioteca da UFMG um aporte substancial de revistas e periódicos científicos do mundo todo, postadas em permuta. Até seu falecimento, em

³⁶⁶ HORTA, José Luiz. Histórico. Universidade Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/programa/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁶⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁶⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁶⁹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁷⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

1998, Orlando Carvalho manteve a RBEP como a mais prestigiada publicação em língua portuguesa na área de Humanidades no mundo. Atualmente, a RBEP está incorporada ao Programa de Pós-Graduação em Direito³⁷¹.

Paulatinamente, o doutorado ganharia importância e relevo, passando a preponderar sob a livre-docência nos anos 70, no âmbito da Reforma Universitária, levada a cabo pelo regime cívico-militar, que extinguiria o regime de cátedras e acabaria por restringir os concursos para livre-docência³⁷².

Conforme já afirmado anteriormente, em 1965, a pós-graduação brasileira havia sido rearticulada no âmbito do Parecer Sucupira, definindo-se novas bases para a produção do conhecimento e de quadros avançados, mais próximas ao modelo norte-americano. Veio daí a instituição do grau de mestre, incorporado na Faculdade de Direito desde 1978. Já em 1979, a primeira dissertação de mestrado seria defendida, na área de Direito Administrativo: “Direito Municipal: Direito Metropolitano”³⁷³.

Nos anos 1980, os cursos de Mestrado e Doutorado já se articulavam em várias áreas de concentração: Ciências Penais, Direito Administrativo, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Constitucional, Direito Econômico e Filosofia do Direito, esta última somente em sede de doutorado. Os cursos passavam por uma nova reestruturação, visando aprofundar a reconhecida excelência de sua produção e mantendo como eixos de estudo a Filosofia do Direito e o Direito Comparado, cuja metodologia, em vários sentidos, foi implantada no Brasil a partir dos cursos da UFMG³⁷⁴.

Nos anos 1990, os cursos passaram a se articular como um Programa, buscando alternativas de estruturação que estimulasse a flexibilização curricular, em um primeiro momento ampliando o número de áreas de concentração e criando disciplinas tópicas, de conteúdo variável³⁷⁵.

³⁷¹ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁷² UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁷³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁷⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁷⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022..

Nos anos 2000, o Programa avançou em sua opção pela simbiose entre ensino de pós-graduação e pesquisa, fundindo as áreas de concentração em uma única área: Direito e Justiça, representativa do perfil tradicional do Programa, a um tempo dogmático e crítico, jurídico e interdisciplinar³⁷⁶, científico e filosófico, e estabelecendo a prevalência de linhas e projetos de pesquisa na estrutura de suas atividades³⁷⁷.

Atualmente o Programa rearticula suas quatro linhas de pesquisa, incrementando seu potencial e preparando-se para os desafios que se colocam: manter a excelência nacional, sempre reconhecida nas sucessivas avaliações levadas a cabo pela CAPES; sofisticar sua produção intelectual, elevando-a quantitativa e qualitativamente; e internacionalizar-se gradativamente, firmando Minas Gerais como polo mundial de reflexão jurídica e jusfilosófica³⁷⁸.

A tradição do Programa é a de ser um exportador de doutores³⁷⁹, tendo contribuído, com seus egressos, para a nucleação de boa parte dos programas de pós-graduação do Brasil. Em sua existência, foram formados aproximadamente 900 mestres e 300 doutores, também eles hoje lecionando país afora e prestando contribuição à educação jurídica brasileira³⁸⁰.

Nos 80 anos do Programa, ele também cumpriu formar doutores para universidades estrangeiras e dialogar institucionalmente com os melhores centros de

³⁷⁶ Apesar de muitos programas utilizarem a interdisciplinariedade em suas descrições, esse não é um critério presente na avaliação CAPES e, portanto, sua definição não será aqui explorada. Contudo, entende-se que poderia ser útil à decolonialidade uma maior interação entre disciplinas, visto que a quebra da colonialidade, especialmente do saber, está assentada, também, na valorização de variadas formas de conhecimento.

³⁷⁷ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁷⁸ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁷⁹ Interessante notar que a descrição do site da UFMG coloca “exportar doutores” como sendo algo positivo, o que diz muito sobre a colonialidade, visto que é uma universidade de qualidade que se orgulha por seus melhores e mais capacitados alunos emprestarem seus talentos a faculdades estrangeiras. Fica evidente o quanto ainda se tem a ideia colonialmente introduzida de que o internacional é superior ao nacional (o egresso destaque é o que leciona no exterior e não aquele que permanece no Brasil).

³⁸⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

excelência mundiais³⁸¹, contribuindo intensamente para a consolidação da UFMG como uma universidade de ponta no sistema federal de educação³⁸².

Desde 2011, o Programa se estrutura a partir dos Princípios e Metas 2011-2020, que inspiram seu funcionamento e atuação no cenário da pós-graduação em Direito no Brasil. Eles buscam refletir as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) do Ministério da Educação, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais e informações relevantes dos documentos da Área de Direito na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior³⁸³.

A missão científica do Programa é orientada pelas bases teóricas da área de concentração “Direito e Justiça”. São quatro linhas de pesquisa: “Poder, Cidadania E Desenvolvimento No Estado Democrático De Direito”, “Direitos Humanos E Estado Democrático De Direito: Fundamentação, Participação E Efetividade”, “História, Poder E Liberdade” e “Estado, Razão E História”.

Por fim, o programa de pós-graduação em Direito da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), é, infelizmente, o que disponibiliza menos informações acerca de sua história e formação em seu site. A página eletrônica não conta com um espaço reservado para que o público conheça seu histórico, como é costumeiro às demais universidades. Por isso, a apresentação do programa aqui feita será mais resumida.

O mestrado em Direito UFU busca promover pesquisas e reflexões transdisciplinares teórico-aplicadas, incentivando um aperfeiçoamento crítico, dogmático e zetético, principalmente quanto aos direitos e garantias fundamentais, que ensejam a retomada da pessoa e da justiça social, sendo essas causas subjacentes do pluralismo ético-científico³⁸⁴.

Cabe mencionar que a Faculdade de Direito UFU conta com o mestrado focado na área de concentração “Direitos e Garantias Fundamentais”, que é dividida em duas

³⁸¹ Importante questionar quais são os centros de excelência mundial e a partir de qual ótica são definidos assim. Embora não seja esse o escopo do presente trabalho, é um termo que conota uma colonialidade, ao passo que possivelmente prioriza instituições que partem do Norte global como “de excelência”.

³⁸² UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁸³ UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Plano de desenvolvimento institucional. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁸⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Objetivos do curso e perfil do egresso. 2022. Disponível em: <http://www.cmdip.fadir.ufu.br/node/32>. Acesso em: 22 nov. 2022.

linhas de pesquisa, quais sejam, “Tutela Jurídica e Políticas Públicas” e “Sociedade, Sustentabilidade e Direitos Fundamentais”³⁸⁵.

O programa de pós-graduação da UFU apesar de jovem, teve sua nota aumentada para 4 na última avaliação quadrienal da CAPES. É um curso que busca fomentar o conhecimento e colaborar no enfrentamento de desafios a partir de valores jurídicos.

Apresentado um pouco do histórico e das características que constituem cada programa de pós-graduação, adiante serão estudados os critérios usados para avaliar tais programas. Partindo de uma ótica decolonial, serão analisadas as últimas fichas de avaliação usadas pela CAPES para mensurar a qualidade dos cursos de pós-graduação brasileiros. As fichas dos programas até aqui apresentados serão usadas como parâmetro para tal análise. Inicialmente, será observada a ficha usada no quadriênio de 2013 a 2016 e, em seguida, a ficha usada no último quadriênio, de 2017 a 2020, comparando-as a fim de entender se houve um avanço à luz da abordagem decolonial.

Ficha de Avaliação 2013-2016 sob uma perspectiva decolonial

Inicialmente cabe esclarecer que a ficha de avaliação é o documento preenchido com informações que direcionam o olhar do avaliador da CAPES na análise dos programas de pós-graduação. Mas não somente, a ficha também é direcionadora para os próprios programas, que a utilizam como forma de saber os pontos que devem ser priorizados em seu desenvolvimento. A consistência da avaliação é essencial, visto que, como se debateu anteriormente, seu resultado é usado para a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira, é referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa, além de auxiliar na identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), de modo a orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional³⁸⁶.

Visto que se trata de um instrumento basilar para a avaliação dos programas de pós-graduação, em 2018, através da Portaria nº 148, foi instituído o Grupo de Trabalho da Ficha de Avaliação, visando rever e simplificar as fichas utilizadas no âmbito da

³⁸⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Ementa da área de concentração e linhas de pesquisa. 2022. Disponível em: <http://www.cmdip.fadir.ufu.br/node/93>. Acesso em: 22 nov. 2022.

³⁸⁶ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CAPES para sua avaliação³⁸⁷. O Grupo de Trabalho tinha como um dos intuitos sugerir uma nova ficha de avaliação, proposta que passa pelo crivo do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES).

A primeira análise designada ao Grupo de Trabalho foi referente à evolução da ficha de avaliação ao longo dos anos, de modo a entender suas necessidades de reformulação³⁸⁸. Acompanhando essa tarefa, será feita adiante uma breve recordação do sistema avaliativo utilizado pela CAPES desde sua criação. Para tornar essa evolução mais clara, estão em anexo as fichas de avaliação usadas desde 1998.

A priori, a avaliação da pós-graduação tinha periodicidade anual, isso quando ainda se utilizava conceitos A a E para classificar os programas. À época, os resultados da avaliação eram considerados informação privada, restrita ao âmbito das agências federais. Na sequência, decidiu-se remeter aos programas de pós-graduação os relatórios de avaliação de seus respectivos cursos, passando a divulgação a ser aberta apenas à esfera das agências governamentais e de cada instituição e programa em particular³⁸⁹.

Adiante, a avaliação modificou a periodicidade para bienal e seus resultados passaram a ter ampla divulgação, o que possibilitou o acompanhamento da evolução do desempenho do conjunto de cursos avaliados. Somente em 1988 é que o modelo de avaliação passou a ser trienal e com classificação de notas de 1 a 7. Desde então a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação é orientada pela Diretoria de Avaliação/Capes (DAV). Somente em 2013 a avaliação estabeleceu sua periodicidade como quadrienal³⁹⁰.

O endereço eletrônico da CAPES disponibiliza as fichas de avaliação usadas desde 1998, quando a DAV passou a ser responsável. Analisando-as e comparando-as é possível notar que os quesitos e itens avaliados são comuns às 49 áreas de avaliação, mas ocorreram muitas mudanças quanto aos critérios ao longo dos anos³⁹¹.

³⁸⁷ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

³⁸⁸ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

³⁸⁹ CAPES. Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-emissao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

³⁹⁰ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

³⁹¹ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

Em 1998 foi introduzida para a avaliação, uma ficha única padronizada composta de 7 quesitos: (1) Proposta do Programa; (2) Corpo Docente; (3) Atividades de Pesquisa; (4) Atividades de Formação; (5) Corpo Discente; (6) Teses e Dissertações e (7) Produção Intelectual. Dentro desses 7 quesitos constavam 28 itens, com a possibilidade de inclusão de pontos específicos, a depender das necessidades das áreas. Esta ficha foi utilizada nas avaliações trienais de 2001 (relativa ao período de 1998 a 2000) e 2004 (relativa ao período de 2001 a 2003)³⁹².

Após a avaliação trienal de 2004, a ficha de avaliação foi reformulada e simplificada. A nova ficha, que foi utilizada na trienal de 2007 (referente ao período de 2004 a 2006), passou a ser composta de 5 quesitos (os sete quesitos da ficha anterior agrupados em quatro e um novo quinto quesito): (1) Proposta do Programa, (2) Corpo Docente, (3) Corpo Discente, Teses e Dissertações, (4) Produção Intelectual e (5) Inserção social. Dentro desses 5 quesitos, constavam 21 itens, com a possibilidade de inclusão de itens específicos pelas áreas³⁹³.

Apesar de constar na ficha de avaliação, o quesito (1) Proposta do Programa não recebeu peso, por entender-se que deveria ser utilizado para contextualizar o programa e para fornecer-lhe orientações, sugestões ou advertências a respeito do seu funcionamento. Além disso, foi permitido que as áreas zerassem itens definidos pelo CTC, na medida em que julgassem que o item não se ajustava às suas especificidades. No mesmo sentido, cada área, de acordo com entendimentos no âmbito de sua Grande Área, poderia alterar os pesos dados a cada quesito, respeitando certos limites³⁹⁴.

Após o uso da ficha na avaliação trienal 2007 foi criada uma comissão para avaliar a sua aplicação e propor novas modificações. Foi mantida a estrutura básica, composta de cinco quesitos, mas houve uma redução para 18 itens e os quesitos tiveram seu peso alterado. Essas alterações no modelo de ficha foram aplicadas nas avaliações trienais 2010 (referente ao período de 2007 a 2009) e 2013 (referente ao intervalo de 2010 a 2012), e

³⁹² CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

³⁹³ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

³⁹⁴ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

na avaliação quadrienal 2017 (relativa ao período de 2013 a 2016), sendo os pesos definidos no regulamento de cada avaliação³⁹⁵.

Por fim, a avaliação quadrienal 2021 (relativa ao intervalo de 2017 a 2020) simplificou ainda mais e passou a contar com apenas três quesitos: (1) Programa, (2) Formação e (3) Impacto na sociedade. A ficha conta atualmente com 12 itens e, por óbvio, uma nova distribuição de pesos³⁹⁶.

Posta a evolução da ficha de avaliação ao longo dos anos, que pode ser observada nos anexos I, II, III, IV e V, cabe agora analisar, especificamente, os critérios utilizados nas fichas referentes às quadrienais de 2017 e 2021 (anexo VI), bem como a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Minas Gerais, através das categorias decoloniais apresentadas no início deste trabalho, especialmente, a decolonialidade do saber e de gênero.

Primeiramente, a ficha de avaliação de 2017 (referente ao período de 2013 a 2016) é composta por cinco quesitos, subdivididos em 18 itens, conforme o anexo V³⁹⁷. Adiante (quadro 1) serão destacados 6 critérios, por entender-se que são exemplos de colonialidade ou de potencial decolonialidade, são eles os quesitos 1.2; 1.3; 2.1; 4; 5.1 e 5.2, descritos a seguir, conforme consta na ficha de avaliação³⁹⁸:

Quadro 1: Critérios adotados pela CAPES na ficha de avaliação quadrienal 2013-2016

| Critério | Descrição |
|---|---|
| 1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área. | Analisar se o programa mantém um planejamento de sua atuação, projetando perspectivas, em especial no tocante à cooperação com outros programas, à produção intelectual e à internacionalização de sua atuação. |

³⁹⁵ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

³⁹⁶ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

³⁹⁷ Nos anexos só não consta a ficha de avaliação referente ao triênio 2004-2006, devido ao documento em questão não estar disponível no site da CAPES. Apesar de ter solicitado o fornecimento da ficha para a instituição através do canal FalaBr, nenhuma resposta foi obtida.

³⁹⁸ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

| | |
|---|---|
| 1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão. | Analisar se o programa mantém adequadamente (1) salas de aula, (2) salas para docentes, que possibilitem o desenvolvimento de pesquisa e orientação, (3) sala para discentes, (4) computadores com acesso a bases on-line de dados e (5) biblioteca com acervo de livros nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos e assinaturas de periódicos nas áreas de concentração do Programa. |
| 2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. | Analisar: (1) adequação da área de formação do corpo docente permanente à proposta do Programa; (2) tempo de titulação do corpo docente permanente, valorizando o equilíbrio entre docentes com maior e com menor tempo de titulação; (3) envolvimento do corpo docente permanente com atividades de outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros. |
| 4. Produção intelectual | |
| 5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa. | Verificar a atuação do Programa de Pós- Graduação quanto à: (1) formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade civil capazes de aprimorar a gestão pública e reduzir a dívida social; (2) produção de obras relevantes, de circulação nacional e/ou internacional; (3) realização de atividades de extensão, voltadas à concretização de interesses públicos ou sociais. Verificar se o Programa de Pós-Graduação mantém intensa integração e cooperação com outros programas ou com outras instituições de pesquisa, com, pelo menos, cinco dentre as seguintes atividades: (1) projetos aprovados em grandes programas internacionais, que possibilitem a mobilidade docente e/ou estudantil; (2) projetos de cooperação entre os programas, financiados por organismos oficiais; (3) projetos desenvolvidos em parceria com instituições públicas ou com organismos privados; (4) realização de eventos em conjunto (simpósios, congressos, oficinas, etc.); (5) publicações conjuntas; (6) desenvolvimento de projetos de pesquisa conjuntos; (7) realização de cursos em parceria; (8) co-orientação de teses e dissertações; (9) mestrado ou doutorado interinstitucional. |
| 5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. | |

Fonte: Capes (2019)

Postos os critérios que receberão maior atenção na análise adiante, é importante observar que, em documento produzido pela DAV/CAPES³⁹⁹, logo nas considerações gerais iniciais sobre a avaliação quadrienal 2017, é colocado que um grande desafio a ser enfrentado, que é o de inserir mais claramente elementos qualitativos nos seus critérios. Com isso, fica evidente que a Diretoria de Avaliação reconhece o enfoque que vinha sendo dado para critério quantitativos, negligenciando, em certa medida, critérios qualitativos.

³⁹⁹ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/sobre-a-quadrienal/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

O prejuízo ao se priorizar uma avaliação primordialmente produtivista é claro: os programas de pós-graduação passam a se preocupar mais com a quantidade de publicações do que com a qualidade em si. Por consequência, pesquisas que, por vezes, demorariam mais a ser concluídas acabam ficando em segundo plano, pois contribuiriam menos para o programa de pós-graduação no sentido de pontuação na avaliação CAPES. É uma lógica injusta, em certa medida, visto que pesquisas que precisariam de mais tempo de dedicação, devido à sua complexidade e profundidade são desvalorizadas. A prioridade passa a ser dada para pesquisas mais rápidas, que rendam maior número de publicações e, portanto, maior pontuação na avaliação do programa. A própria Diretoria de Avaliação/CAPES reconheceu que ao se prestigiar um critério quantitativo “foi incentivada uma verdadeira corrida por pontos”⁴⁰⁰.

A Comissão Especial para Análise do Sistema e Processo de Avaliação da Qualidade da Pós-graduação Brasileira criada em 2015 pela Portaria Nº 157, de 24 de novembro ressalta a importância de focalizar mais no impacto do programa do que apenas na sua produção⁴⁰¹. Com isso, a Comissão propõe que o olhar do avaliador CAPES, e consequentemente do próprio programa, seja voltado a como as pesquisas do programa afetam o universo acadêmico e a sociedade em si. Nesse intuito, insere-se o quesito 5.1, que analisa, além da inserção, o impacto regional ou nacional do programa, que será posteriormente analisado.

Ainda no documento⁴⁰² em debate, a DAV/CAPES estabelece que devem ser evitadas disciplinas meramente informativas. Com isso, entende-se que a Diretoria de Avaliação está incentivando disciplinas que promovam debates que gerem um senso crítico para além da mera reprodução de ideias. A assimilação acrítica de informações é muito útil para a manutenção da colonialidade em suas mais diversas facetas. Por isso, essa instrução dada pela DAV muito se aproxima do que se pretende sugerir nesse trabalho a partir da decolonialidade do saber.

A decolonialidade do saber visa promover uma libertação das amarras eurocêntricas que a colonização estabeleceu, em especial no tocante ao que se entende

⁴⁰⁰ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. p.9. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/sobre-a-quadrinial/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴⁰¹ CAPES, Ministério da Educação. Ficha de Avaliação. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁰² CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/sobre-a-quadrinial/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

por “conhecimento válido”. Isso significa que, de acordo com a lógica colonial, apenas o saber ditado pelos europeus é correto e os demais saberes são apenas primitivos. Isso insere um imaginário de que qualquer forma de saber que se afaste da europeia é arcaica. Portanto, segundo essa lógica, o padrão europeu de conhecimento deve ser o objetivo a ser perseguido, como se houvesse uma hierarquia de “níveis de saber” (saber mais ou menos, melhor ou pior), na qual o saber europeu ocupa posição superior.

A colonialidade do saber foi arraigada de tal maneira que, ainda hoje, as escolas⁴⁰³ brasileiras tem como referência o modelo estrangeiro. Exemplo disso é que o programa de pós-graduação que consegue manter uma relação com instituições internacionais, seja por meio de eventos ou publicações, tem uma relevância maior. Não se pretende diminuir a importância do diálogo com programas estrangeiros, porém, faz-se aqui uma crítica em dar um peso maior para instituições internacionais do que nacionais.

Um exemplo da valorização do internacional, muitas vezes em detrimento do nacional, é o critério 1.2⁴⁰⁴, que avalia o planejamento do programa com vistas ao seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais, porém não fala nada a respeito dos desafios nacionais. Nesse quesito poderia ser incentivado um olhar mais atento para questões próprias ao Brasil e que são, em geral, invisibilizadas, tal como a questão da colonialidade do saber e do gênero.

É preciso que a razão seja decolonizada, de modo que o conhecimento nacional seja valorizado. As escolas de Direito, incluindo-se os programas de pós-graduação, devem reconhecer a pluralidade e riqueza de saberes que o Brasil possui, e refletir tal consideração nos critérios que avaliam e classificam a pós-graduação brasileira.

Para visualizar como o critério 1.2 foi utilizado pelos avaliadores CAPES na concessão de notas, serão analisadas as fichas individualizadas de avaliação dos programas de pós-graduação mineiros previamente mencionados no presente trabalho.

A Escola Superior Dom Helder Câmara (ESDHC)⁴⁰⁵ recebeu conceito “regular” na apreciação do item em questão, sob a justificativa de que, apesar de mostrar preocupação com a internacionalização, aumento de artigos em periódicos nacionais e

⁴⁰³ Importa ressaltar que ao se utilizar aqui o termo “escolas”, refere-se a todo o sistema de ensino, desde o básico até a pós-graduação, foco do presente estudo.

⁴⁰⁴ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016, p.10. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/sobre-a-quadrinial/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴⁰⁵ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

internacionais e inserção social, não elencou os instrumentos pelos quais pretendia implementar tais intenções. A avaliação parece justa, visto que não há como o avaliador identificar se o planejamento do programa está dentro do esperado sem saber quais medidas serão tomadas pelo curso futuramente.

No caso da ESDHC, como foi observado, o conceito concedido foi justificado. Porém, em alguns casos, o avaliador não explica com clareza a nota que está sendo dada. É o caso, por exemplo, da Faculdade De Direito Milton Campos⁴⁰⁶ (FDMC). Ela teve conceito “bom” no item 1.2, porém sem muitas justificativas acerca do que cumpriu ou do que foi insuficiente. O avaliador apenas colocou que o curso procurou estabelecer um planejamento e que mudou sua área de concentração.

No mesmo sentido de uma explicação vaga acerca da avaliação feita, a Faculdade de Direito do Sul de Minas⁴⁰⁷ (FDSM) teve seu item 1.2 considerado “muito bom” por, segundo o avaliador CAPES, demonstrar um planejamento consistente quanto à internacionalização, produção e cooperação interinstitucionais. Como essa demonstração foi feita, contudo, não foi esclarecido na ficha para que outros programas pudessem se inspirar, por exemplo.

Ainda se tratando do item 1.2, a Universidade da Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC)⁴⁰⁸ deu um importante passo rumo à decolonialidade do saber, dado que celebrou igualmente a existência de cooperação com universidades nacionais e instituições estrangeiras. Parte importante da decolonização é compreender que o nacional não é inferior ao estrangeiro, portanto, observar um programa que colabora igualmente com instituições nacionais e estrangeiras vai ao encontro desse objetivo. Contudo, visto que a decolonialidade não parece ser um ponto de partida na avaliação CAPES, o quesito recebeu conceito apenas “bom”. Por outro lado, a Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais (PUC/MG)⁴⁰⁹ também fez um esforço no sentido decolonial no item em apreço e recebeu conceito “muito bom”. Celebra-se aqui a

⁴⁰⁶ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁰⁷ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁰⁸ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁰⁹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

iniciativa da PUC/MG em fazer cooperações com instituições latino-americanas e não apenas europeias ou estadunidenses. Essa ação segue de acordo com o proposto pela abordagem decolonial, visto que prestigia conhecimentos que partem do Sul global, geralmente negligenciados.

No caso da Universidade de Itaúna (UI)⁴¹⁰ o item 1.2 foi classificado como “muito bom”, com a ressalva de que a ausência de projetos que poderiam questionar a proteção dos direitos humanos no ambiente internacional merece atenção e solução. Observa-se, portanto, que os três programas privados que obtiveram conceito “muito bom” foram a FDSM, a PUC/MG e a UI. A classificação dada à FDSM e à UI não foi bem esclarecida, restou, de certo modo, vago o motivo de terem atendido tão bem ao quesito. Já o conceito que foi concedido à PUC/MG pareceu acertado, especialmente mediante o olhar decolonial aqui utilizado.

Passando para a análise dos programas públicos, o programa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)⁴¹¹ foi tido como “bom” no quesito 1.2, pois o programa apresentou seu planejamento, porém foi relativamente genérico, sem indicar metas por períodos. Nesse ponto, o programa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)⁴¹² foi considerado “regular”, pois o programa não apresentou um cronograma de planejamento futuro, nem metas a serem atingidas. Além disso, o programa apresentou uma inserção internacional tímida. Já o programa da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁴¹³ foi classificado como “muito bom”, justificando-se por mostrar um conjunto de medidas para a atualização de sua agenda de investigação em consonância com os padrões internacionais de pesquisa.

Destaca-se da justificativa do conceito “muito bom” concedido ao item 1.2 da UFMG o fato do programa estar “em consonância com os padrões internacionais de pesquisa”. É interessante notar que se trata de uma avaliação estrita de programas nacionais, mas que, ainda assim, busca externamente referências de validação, reforçando

⁴¹⁰ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴¹¹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴¹² PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴¹³ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

a colonialidade do saber. Obviamente, é importante que os programas nacionais tenham respaldo na comunidade científica global, porém, no caso da avaliação CAPES seria possível criar critérios internos para classificar os programas. O que se quer dizer com isso é que nacionalmente seria possível fazer métricas que medissem a qualidade dos cursos de pós-graduação, não seria necessário recorrer ao estrangeiro. Porém, como se debateu no primeiro capítulo, a colonialidade permeou cada aspecto da sociedade, de modo a inserir um imaginário de que apenas o padrão internacional é legítimo.

No mesmo sentido de usar o ensino estrangeiro como referência, tem-se o item 5.2⁴¹⁴, que avalia a integração e cooperação com outros programas ou com outras instituições de pesquisa. A colonialidade do saber também se faz presente nesse critério, visto que, conforme debatido, os padrões internacionais são sempre buscados pelo Brasil, reforçando uma constante valorização do “outro” sobre o “próprio”.

No critério 5.2 é louvável a meta do programa de pós-graduação da PUC/MG⁴¹⁵ de promover não apenas convênios internacionais, mas também se preocupar em estabelecer cooperações com regiões carentes de oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como Norte e Nordeste. Nesse ponto, o programa recebeu o indicador “muito bom”, mesma classificação dada à UFMG⁴¹⁶, visto que o programa relatou diversas iniciativas de cooperação internacional, bem como um amplo conjunto de iniciativas com universidades brasileiras.

No item em análise, a ESDHC⁴¹⁷ recebeu conceito “bom”, isso porque, apesar de existirem diversos convênios firmados com instituições estrangeiras, a CAPES aguarda os frutos de tais iniciativas. Ademais, na ficha de avaliação da Escola Dom Helder, a CAPES deixa claro que espera um incremento da cooperação estrangeira, sobretudo a

⁴¹⁴ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/sobre-a-quadrinial/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴¹⁵ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴¹⁶ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴¹⁷ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

partir de acordos internacionais. A FDSM⁴¹⁸ também restou com conceito “bom” por possuir convênios internacionais firmados, mas não demonstrar as atividades de impacto.

O programa que também teve conceito “bom” no quesito 5.2 foi a UFU⁴¹⁹, que demonstrou a integração e cooperação com outros programas, mas não demonstrou como, efetivamente, estas parcerias ocorrem. No mesmo sentido, o programa da UFJF⁴²⁰ é tido como “bom”, pois revela algumas parcerias internacionais, porém não especifica sua natureza. Ademais, o programa conta com poucas atividades de integração e parceria de nível nacional e regional.

Ainda quanto ao item 5.2, na ficha da FUMEC⁴²¹, apesar de reconhecer a promoção de eventos conjuntos com instituições nacionais e estrangeiras, a CAPES atribuiu conceito somente “bom”, justificando a retirada de pontos porque não foram aprovados projetos em grandes programas internacionais, que possibilitassem a mobilidade docente e discente. Mais uma vez é demonstrado o peso atribuído à influência internacional. E, por fim, na classificação “bom”, tem-se o programa da UI⁴²², mas sua classificação não ficou bem explicada, pois o relatório da CAPES só informa que o programa listou a presença de seu corpo discente com atividade de docência em outras instituições da região. O único programa a contar com a classificação “regular” no item 5.2 foi o da FDMC⁴²³, devido ao baixo índice de cooperação interinstitucional detectado pela CAPES.

Por outro lado, um critério usado na ficha da avaliação de 2017⁴²⁴ que parece ir ao encontro do objetivo de decolonizar o saber é o 2.1, no qual se avalia o perfil do corpo

⁴¹⁸ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴¹⁹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴²⁰ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴²¹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴²² PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴²³ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴²⁴ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. p.10. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/ acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/sobre-a-quadrinial/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

docente, prestigiando a diversificação na origem de formação. A denominação do critério sugere que a pluralidade de ideias seja valorizada, incentivando que os programas de pós-graduação contem com diferentes pensamentos, o que é muito válido para a decolonização no tocante à busca de findar a ideia de que só existe uma forma de conhecimento legítima.

A partir do momento em que se abandona a ideia de que há apenas uma forma de conhecimento legítimo (o estrangeiro, especialmente o que parte do Norte global) se abre espaço para o debate acerca da decolonização, principalmente, do saber. Isso porque diversas formas de conhecimento passam a ser bem-vindas no ambiente acadêmico, recebendo, portanto, maior prestígio.

Apesar de parecer um passo importante dado pela DAV/CAPES em direção a uma avaliação mais inclusiva e decolonial, quando se observa os itens a serem analisados nesse critério (2.1), percebe-se que não há muito do intuito esperado descrito acima.

“Analisar: (1) adequação da área de formação do corpo docente permanente à proposta do Programa; (2) tempo de titulação do corpo docente permanente, valorizando o equilíbrio entre docentes com maior e com menor tempo de titulação; (3) envolvimento do corpo docente permanente com atividades de outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros”⁴²⁵.

Pela leitura dos itens acima, é notado que a diversidade na origem de formação e sua consequente valorização da pluralidade não é refletida naquilo que realmente será pontuado. Isso pode ser percebido a partir da observação da aplicação desse critério nas fichas de avaliação de programas específicos.

Em se tratando do item 2.1, ao analisar se o programa conta com uma origem de titulação diversificada, a FDMC⁴²⁶ recebeu conceito “muito bom”, exemplificando que contava com docentes titulados pela USP, UnB, UERJ, PUC-SP, UFPA, UFMG, Université de Toulouse, entre outras. A FUMEC⁴²⁷ e a PUC/MG⁴²⁸ também receberam conceito “muito bom” nesse quesito, apesar da justificativa de uma ter sido contraditória

⁴²⁵ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. p.10. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/sobre-a-quadrienal/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴²⁶ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴²⁷ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴²⁸ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

quanto à outra. Isso porque a PUC/MG conseguiu atingir o nível “muito bom” por enfatizar a baixa endogenia do programa, que se trata da prática acadêmica de uma universidade contratar apenas seus próprios graduados para serem professores. Portanto, quando a PUC/MG demonstra sua baixa endogenia cumpre com os parâmetros de diversificação da origem de formação dos professores. Já a FUMEC atingiu o mesmo conceito (“muito bom”), mas o avaliador CAPES reconheceu que os docentes possuíam uma origem de titulação similar, o que, nas palavras da avaliação, “demonstra uma certa endogenia”⁴²⁹. Assim, parece estranho que dois programas tenham recebido a mesma classificação, sendo que um deles cumpriu com o requisito avaliado e o outro não.

Para reforçar a estranheza acima descrita, a UI⁴³⁰, que teve o mesmo problema da FUMEC, qual seja, certa concentração na titulação dos docentes permanente, sendo, no caso da Universidade de Itaúna, a maioria formados pela PUC/SP ou UFMG, recebeu conceito apenas “bom”, pois foi entendido que não cumpriu com o critério de diversificação na origem da formação dos professores. Por fim, a FDSM⁴³¹ teve o quesito 2.1 classificado como “bom”, com uma justificativa ampla de que o perfil de formação dos docentes era diversificado. Mais uma vez, parece haver certa contradição, posto que a Universidade de Itaúna não cumpriu (ao mesmo tempo em que a Faculdade de Direito do Sul de Minas cumpriu) com o critério de diversificação na formação dos docentes e ambas receberam a mesma classificação.

No caso da ESDHC, UFMG, UFJF e UFU, o envolvimento do corpo docente permanente com atividades de outros programas de pós-graduação pesou na concessão de nota no item 2.1. Desse modo, tanto a Escola Superior Dom Helder Câmara⁴³², quanto a Universidade Federal de Minas Gerais⁴³³ receberam conceito “muito bom”, esclarecendo que, em ambos os cursos, mais da metade do corpo docente permanente

⁴²⁹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴³⁰ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴³¹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴³² PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴³³ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

mantinha atividades com outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros. Em contrapartida, nesse item, a UFJF⁴³⁴ e a UFU⁴³⁵ foram avaliadas com conceito “bom”, mesmo a participação dos docentes em atividades externas ao programa tendo sido descrita como fraca.

Há um critério, em contrapartida, que merece louvor, qual seja, o item “5.1 Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa”⁴³⁶, que, além de ter um peso significativo de 40%, tem em seu primeiro item uma preocupação fundamental de reduzir a dívida social. Na descrição do quesito, tem-se que será avaliada a atuação do Programa de Pós- Graduação quanto à: “(1) formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade civil capazes de aprimorar a gestão pública e reduzir a dívida social”.⁴³⁷

A preocupação em reduzir a dívida social demonstra, primeiramente, o reconhecimento de que há uma dívida, o que, por si só, já é muito importante. É preciso admitir que existem grupos sociais que foram historicamente prejudicados e que, portanto, demandam reparação agora. Nesse sentido, herança do período colonial foi uma enorme dívida social, especialmente com relação aos povos nativos, que foram dizimados; negros, que foram escravizados e submetidos ao racismo; e mulheres, que foram contidas e invisibilizadas por um sistema machista.

Sabido desse legado colonialmente produzido de discriminações e segregações, ter um critério de avaliação dos programas de pós-graduação que prestigie a redução de dívidas históricas é admirável. Ademais, é um item que cumpre com o propósito decolonial, à medida em que dá lugar a saberes e pessoas colonialmente invisibilizadas, promovendo uma reparação social.

⁴³⁴ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴³⁵ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴³⁶ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área, 2016, p.12. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/sobre-a-quadrinial/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴³⁷ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área, 2016, p.12. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/sobre-a-quadrinial/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Na apreciação do item “5.1. Inserção e impacto regional e nacional do programa”, na ficha de avaliação da ESDHC⁴³⁸ foi destacada a criação do Instituto Socioambiental Dom Helder Câmara, que visa promover a articulação das demandas ambientais com questões sociais. Nesse quesito, a Escola alcançou o conceito “muito bom”, o que se considera justo, pois percebe-se que foi criada uma medida combativa à colonialidade, nesse caso, da mãe-natureza.

Conforme debatido no primeiro capítulo do presente estudo, a relação do ser humano com a natureza foi profundamente prejudicada pelos ideais coloniais, de modo que uma relação que inicialmente era de reciprocidade e respeito passou a ser de mera exploração. Portanto, a criação, por parte da Escola Dom Helder, de um instituto que pretende equilibrar as demandas ambientais e sociais contribui para a decolonização da mãe-natureza.

Foi considerado também “muito bom” esse quesito no programa da FDMC⁴³⁹, que conta com um projeto de extensão que visa difundir os direitos básicos dos menores de 18 anos e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Do mesmo modo, a UFMG⁴⁴⁰ recebeu o conceito “muito bom”, enfatizando que o programa participou ou respondeu por diversas iniciativas importantes, totalizando 400 atividades de extensão no quadriênio em questão. A PUC/MG⁴⁴¹ também teve conceito “muito bom” no critério 5.1 por ter o avaliador CAPES classificado a inserção e o impacto nacional do programa como evidentes, reconhecendo uma grande mobilidade nacional e internacional.

No item 5.1, a FDSM⁴⁴² teve a importante iniciativa de exigir, em adição aos créditos de disciplinas já existentes, o cumprimento de um crédito em atividades de inserção social, o que evidenciou a opção do programa por incentivar e intensificar essas atividades. Ainda assim, tal critério recebeu apenas o conceito “bom”. No mesmo sentido,

⁴³⁸ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴³⁹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁴⁰ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁴¹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁴² PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022..

a FUMEC⁴⁴³ desenvolveu uma cooperação com a UFMG, UEMG, UFV e Universidade de Itaúna, bem como produziu de obras de circulação nacional. Tais iniciativas, porém, só receberam conceito “bom”. Levando em consideração a colonialidade do saber já debatida, questiona-se se o conceito teria sido “muito bom” se houvesse cooperação com alguma instituição estrangeira ou se a circulação das obras em questão fosse internacional.

Já a UI⁴⁴⁴ teve o item 5.1 avaliado em “regular”, sob a justificativa de se tratar de um programa jovem e, por conseguinte, ainda sem inserção forte. Por sua vez, a UFJF⁴⁴⁵ recebeu a mesma classificação, pois os indicadores de impacto regional e nacional foram descritos como tímidos, posto que só contava com dois projetos de extensão. Por fim, a UFU⁴⁴⁶ também foi descrita como “regular” nesse quesito, e ainda foi criticada pela “tímida” existência de projetos de extensão, em especial, levando em conta a macrorregião em que o programa se insere.

Em se tratando de dívida social deixada pela colonização, as mulheres foram profundamente lesadas, visto que foram subjugadas e subjugadas a papéis reduzidos na sociedade, não tendo sua capacidade e potencial reconhecidos. Tal como foi discutido no primeiro capítulo, houve uma colonialidade até mesmo do gênero, o que afetou, conseqüentemente, o acesso das mulheres ao ambiente acadêmico.

No segundo capítulo foi mencionado o tardio acesso da mulher ao ensino superior (graduação e pós-graduação) brasileiro, em consequência da colonialidade do gênero. Por conseguinte, foi muito mais difícil para a mulher chegar à posição de docente. E, uma vez alcançado esse posto, a mulher ainda enfrentou (e enfrenta) desafios diferentes dos homens, tais como, na maioria das vezes, ser responsável pelos cuidados com os filhos e ter afazeres domésticos.

Consoante exposto na segunda parte do presente trabalho, mulheres gastam mais tempo com o trabalho doméstico mesmo quando recebem uma alta renda, quando são

⁴⁴³ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁴⁴ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁴⁵ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁴⁶ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

chefes de família e quando têm uma ocupação remunerada, enquanto os homens gastam menos tempo mesmo quando não são chefes de família ou não têm uma ocupação remunerada⁴⁴⁷. Segundo o IBGE⁴⁴⁸, mulheres dedicam aos cuidados domésticos, em média, 73% mais horas do que homens.

O cenário relembado acima precisa ser reconhecido e contemplado na avaliação dos cursos de pós-graduação, visto que tem desdobramentos significativos. Por exemplo, a mulher que tem filho passa por um período de licença-maternidade, no qual, em geral, não produz trabalhos, nem participa de eventos e afins. Com isso, é um período de baixa produtividade acadêmica e, para fins de avaliação CAPES, baixa pontuação.

Existem quesitos da ficha de avaliação de 2017 que simplesmente ignoram as condições especiais que a mulher se insere. Por exemplo, a Diretoria de Avaliação estabelece⁴⁴⁹ que cargos de excelência devem ser ocupados por docentes experientes com capacidade de exercer liderança de pesquisa. O item em si é perfeitamente compreensível, o problema se encontra no fato de que tal capacidade deve ser demonstrada pela produção intelectual e pela experiência em orientação do docente⁴⁵⁰.

Tanto a produção quanto a experiência em orientação têm um caráter quantitativo, o que prejudica mulheres que precisaram se ausentar do ambiente acadêmico. É um raciocínio muito lógico: ao passo em que a mulher se ausenta pelo período de licença-maternidade, por exemplo, o homem continua produzindo e orientando, criando uma diferença quantitativa de produções significativa. Desse modo, as docentes mulheres, especialmente mães, sempre serão preteridas quando comparadas aos docentes homens. É um fator, portanto, que, evidentemente, corrobora com a colonialidade de gênero.

Um critério presente na ficha de avaliação 2017 que também colabora com a colonialidade de gênero é o 1.3. O quesito avalia se o programa de pós-graduação conta com uma infraestrutura adequada, devendo existir nas instalações garantias de

⁴⁴⁷ PARENT IN SCIENCE. O impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras. Youtube: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nw10GPk1KH8>. Acesso em: 1 nov. 2022.

⁴⁴⁸ IBGE. Estatística de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 38, 2018.

⁴⁴⁹ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. p.7. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/sobre-a-quadrienal/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴⁵⁰ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área, 2016. p.8. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/sobre-a-quadrienal/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

acessibilidade⁴⁵¹. Porém, nos itens aos quais se atribui nota, somente são observadas a existência de salas de aula, computadores, biblioteca e instalações nesse sentido, mas nenhuma atenção é dada à necessidade de um espaço para que as docentes e discentes possam amamentar ou a um berçário ou creche que possam contar para apoiá-las.

Evidentemente a inexistência de uma infraestrutura capaz de apoiar docentes e discentes que são mães impacta, e muitas vezes impossibilita, a capacidade de permanência dessas mulheres na atmosfera acadêmica. Portanto, ao se tratar de um ambiente apto a lidar com necessidades especiais, as demandas dessas mulheres precisariam estar inseridas. A desatenção a essas questões contribui para a perpetuação na colonialidade de gênero e do saber, afastando as mulheres do âmbito acadêmico.

Na avaliação do item criticado (1.3), os programas da ESDHC⁴⁵², FDSM⁴⁵³, UFMG⁴⁵⁴ e PUC/MG⁴⁵⁵ receberam conceito “muito bom”, sendo que a ficha de avaliação da PUC/MG explicou o conceito com uma descrição detalhada de suas instalações, diferentemente das demais justificativas que foram mais sucintas. Já os programas da FDMC⁴⁵⁶, UFJF⁴⁵⁷ e FUMEC⁴⁵⁸, tiveram infraestruturas dignas do conceito “bom”. O conceito da FUMEC foi prejudicado porque a faculdade não indicou o volume de material da biblioteca destinado ao programa de pós-graduação, o que dificultou a avaliação do item.

⁴⁵¹ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/sobre-a-quadrinial/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴⁵² PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁵³ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁵⁴ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁵⁵ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁵⁶ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁵⁷ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁵⁸ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

Por fim, os programas da UI⁴⁵⁹ e da UFU⁴⁶⁰ foram classificados como “regular”, no caso da primeira Universidade porque não havia salas individuais para atividades de estudos e orientação dos docentes, e no caso da segunda só foi mencionado que as instalações eram adequadas, sem maiores explicações a respeito do que deixou a desejar.

No mesmo sentido de desprestigiar a mulher, especialmente mãe, docente ou discente, critica-se o quesito “4. Produção Intelectual”⁴⁶¹. Ele é baseado em publicações (quantitativa e qualitativamente), contudo, não há uma ressalva para casos de afastamento, como no caso de licença-maternidade, o que impacta diretamente na possibilidade de produção das docentes. É notório, assim, que, no universo acadêmico-científico a maternidade configura uma penalidade sobre a carreira acadêmica das mulheres, mas não atua da mesma maneira para homens.

Crítérios como o 4 contribuem para a manutenção da colonialidade do saber em interseção com a colonialidade de gênero, posto que não promovem ferramentas para inserir a mulher em posições de destaque no âmbito acadêmico. Ignorar as condições segregacionistas em que a mulher foi colocada colonialmente faz com que não sejam pensadas em formas de mudá-las.

No item 4, a ESDHC⁴⁶², FUMEC⁴⁶³, UI⁴⁶⁴, UFMG⁴⁶⁵ e PUC/MG⁴⁶⁶ receberam conceito “muito bom”. Na avaliação da UFMG foi reforçado que o programa procurou concentrar as suas publicações em veículos de excelência da área. Isso fez com que fosse

⁴⁵⁹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁶⁰ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁶¹ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. p.11. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/sobre-a-quadrienal/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴⁶² PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁶³ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁶⁴ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁶⁵ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁶⁶ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

valorizado mais o fator qualitativo do que quantitativo, contribuindo para o objetivo de decolonização, visto que dá mais condições das mulheres alcançarem resultados melhores. Por sua vez, a PUC/MG, mesmo tendo recebido conceito “muito bom”, na atribuição final de nota ao programa, a produção intelectual do corpo docente permanente, tanto no que diz respeito à produção qualificada, como à produção total, foram itens que prejudicaram o programa, de modo que a nota caiu de 6 para 5.

Ainda quanto ao quesito 4, a FDSM⁴⁶⁷ conquistou o conceito “bom”, mesmo fazendo a ressalva de que havia um número razoável de docentes com número reduzido de publicações qualificadas. Já a FDMC⁴⁶⁸ e a UFJF⁴⁶⁹ ficaram com conceito “regular”, sem muitas explicações a respeito. A UFU⁴⁷⁰ também recebeu esse conceito, sob a justificativa de que a produção dos docentes permanentes atingiu "timidamente" a média necessária pelos parâmetros exigidos pelas regras da CAPES. Ademais, apenas 50% dos doutores permanentes atingiram a pontuação necessária em publicações no período da quadrienal. E a produção técnica por docente foi insuficiente.

Em suma, os pontos que mais chamam atenção na ficha de avaliação de 2017 são a preponderância de critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos e o alerta presente nas instruções gerais para a avaliação para se evitar disciplinas meramente informativas, incentivando debates que levem a um senso crítico. Quando aos itens em si, destacam-se seis: 1.2; 1.3; 2.1; 4; 5.1 e 5.2.

O item 1.2 demanda que o planejamento do programa de pós-graduação contemple os desafios internacionais, mas nada fala a respeito dos desafios nacionais. Portanto, no mesmo sentido do item 5.2, se destaca por evidenciar a presença da colonialidade, que ainda faz com que sejam constantemente valorizadas e buscadas referências estrangeiras.

Por sua vez, o item 1.3 avalia se o programa conta com uma infraestrutura adequada para o ensino, pesquisa e, caso se aplique, extensão. Esse quesito merece

⁴⁶⁷ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁶⁸ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁶⁹ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁷⁰ PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. Consulta de resultados. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

enfoque à medida em que não verifica a existência de instalações de apoio para discentes e docentes mães, sendo que se trata de uma infraestrutura necessária para possibilitar o acesso delas ao ambiente acadêmico.

Já o item 2.1 avalia a diversificação na origem de formação dos docentes. Potencialmente, seria um critério capaz de ir ao encontro da decolonialidade, ao passo em que possibilitaria a inserção de conhecimentos plurais, “outros”, conforme a lógica colonial, porém não o faz. O item se restringe a analisar (1) adequação da área de formação do corpo docente permanente à proposta do Programa; (2) tempo de titulação do corpo docente permanente, valorizando o equilíbrio entre docentes com maior e com menor tempo de titulação; (3) envolvimento do corpo docente permanente com atividades de outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros⁴⁷¹.

Já o item 4 avalia a produção intelectual e recebe maior atenção aqui pela crítica referente à ausência de ressalvas para casos de afastamento por licença-maternidade, por exemplo. Desse modo, não se considera que mulheres que se tornaram mães tem menor possibilidade de produção acadêmica. E, por fim, o quesito 5.1 é elogiado, pois demonstra uma preocupação em reduzir a dívida social, seja por meio da produção de obras relevantes ou da realização de atividades de extensão voltadas à concretização de interesses públicos ou sociais.

Ainda que não seja o foco do presente trabalho, é interessante notar que as fichas de avaliação individualizadas de cada programa parecem não seguir um padrão. Quanto ao número de páginas, por exemplo, enquanto as outras faculdades contam com fichas de de 6 a 7 páginas, a da PUC/MG tem 14 (o dobro). Talvez isso se justifique porque o programa perdeu nota no quadriênio em questão, passando de 6 para 5 e, portanto, uma queda precisaria estar bem explicada. Também foi observado que, em geral, cada critérios é subdividido em itens, justificando o conceito recebido em cada um. No caso da ficha de avaliação da Universidade de Itaúna, por exemplo, isso não foi feito. Ao invés de explicar separadamente os itens 1.1, 1.2 e 1.3, foi dada apenas uma explicação geral para o conceito concedido ao critério 1.

Feitas essas observações, conclui-se que a ficha de avaliação de 2017 conta com pontos que combatem e pontos que contribuem para a manutenção da colonialidade do saber e do gênero. No sentido de quesitos que confrontam a colonialidade, se destacam o

⁴⁷¹ CAPES, Ministério da Educação. Documento da Área. 2016. p.10. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/ acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial-2017/sobre-a-quadrinial/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

2.1 e o 5.1, que valorizam a diversificação na origem de formação dos docentes e a redução da dívida social, respectivamente. São formas estimadas da CAPES incentivar uma métrica que valoriza programas que buscam conferir maior pluralidade ao curso, acolhendo formas “diferentes” de pensar e procurando formas de reparação social, reconhecendo, portanto, a enorme dívida deixada desde a colonização.

Já quanto aos pontos que atuam na continuidade da colonialidade, destacam-se o 1.2, 1.3, 4 e 5.2. O primeiro, no mesmo sentido do último, são critérios que refletem a colonialidade interna. Ou seja, mesmo o Brasil tendo se tornado formalmente independente, continua, ainda hoje, buscando referências externas de padrões a serem seguidos. Essa desvalorização do que é nacional é traço característico deixado pela colonização. E os critérios 1.2 e 5.2 adotados pela CAPES reforçam essa mentalidade.

Por sua vez, o item 1.3 teria um potencial importante de facilitar o acesso das mulheres aos programas de pós-graduação, se o avaliador se respaldasse na abordagem decolonial ao fazer sua análise. Porém, posto que a avaliação não parte desse aporte teórico, a infraestrutura do programa só é avaliada em questões mais superficiais, com menor potencial de inovação e transformação.

Ao invés de se incentivar e pontuar programas que contem com uma estrutura de apoio a mães docentes e discentes, por exemplo, à avaliação apenas interessa se existem salas de aula suficientes e bibliotecas bem equipadas. Por óbvio que tais aspectos são importantes, mas observar o item 1.3 a partir da ótica decolonial seria dar um passo adiante, contribuindo para a inserção e permanência da mulher no ambiente acadêmico, o que seria de grande valia ao enfrentamento da colonialidade de gênero em interseção com a colonialidade do saber.

No mesmo sentido de desconsiderar a realidade específica que a mulher, muitas vezes, está inserida, tem-se o critério 4, que avalia o volume da produção intelectual. Porém, ao fazê-lo, não se dá conta de que mulheres período de licença-maternidade, por exemplo, tem a possibilidade de produção acadêmica fortemente reduzida, se não impossibilitada. Portanto, tais períodos precisariam ser desconsiderados para não prejudica-las e nem prejudicar o próprio programa ao qual pertencem.

Quantificar as produções acadêmicas sem olhar para especificidades da realidade feminina, estabelecida pela colonização, apenas contribui para a perpetuação da colonialidade de gênero e do saber, à medida que mantém a mulher mais afastada do ambiente acadêmico, repelindo novas ou “outras” formas de saber. Por isso, é um critério que também precisaria ser reavaliado, em conformidade com o debate decolonial.

Feita a análise da ficha de 2017 a partir de uma ótica decolonial, passará agora a ser feita uma avaliação da ficha do quadriênio 2017-2020, a fim de se observar quais aspectos permaneceram intactos, quais melhoraram, pioraram ou inovaram. Feita essa comparação, será possível perceber se a CAPES tem feito esforços no sentido de enfrentamento às colonialidades.

Histórico da ficha de avaliação 2017-2020 e seus desafios frente à decolonialidade

Evidentemente que a pandemia da Covid-19 dificultou e atrasou a última avaliação quadrienal, visto que foi um período de diversas novidades e inseguranças para o setor educacional. Novos desafios precisaram ser enfrentados e um cenário nunca antes experimentado precisou ser encarado. Mas esse não foi o único óbice que a esfera acadêmica encontrou.

Para além do empecilho da pandemia causada pelo coronavírus, o processo de análise dos cursos de pós-graduação realizado pela CAPES foi alvo de um processo judicial. Uma ação civil pública foi interposta em setembro de 2021 pelo Ministério Público Federal (MPF), na qual eram questionados os critérios definidos e modificados no último período avaliativo, aplicados “retroativamente”. De acordo com a alegação do MPF, havia critérios ilícitos adotados pela CAPES para realizar o ranqueamento dos programas de mestrado e doutorado, o que impactaria diretamente na concessão de bolsas e incentivos (impactos no patrimônio público) e na distribuição impessoal de recursos federais de fomento à educação e à pesquisa⁴⁷².

Foi solicitado pelo MPF que a avaliação 2021 utilizasse a mesma ficha e os mesmos parâmetros da avaliação 2017, justificando que as mudanças propostas pelas áreas deveriam ter sido realizadas e publicadas antes do último quadriênio ter iniciado (isto é, em 2016). Tal requerimento se baseava no princípio de anterioridade⁴⁷³.

Os procuradores autores da ação argumentaram que não pretendiam impedir o aprimoramento dos critérios avaliativos. Para eles, o problema estaria na modificação dos parâmetros avaliativos e na sua retroação, impedindo que as instituições pudessem reagir

⁴⁷² HANZEN, Elstor. Maior crise da história da Capes é agravada com renúncia coletiva de coordenadores de área e consultores. Jornal da Universidade UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/maior-crise-da-historia-da-capes-e-agravada-com-renuncia-coletiva-de-coordenadores-de-area-e-consultores/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁷³ HANZEN, Elstor. Maior crise da história da Capes é agravada com renúncia coletiva de coordenadores de área e consultores. Jornal da Universidade UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/maior-crise-da-historia-da-capes-e-agravada-com-renuncia-coletiva-de-coordenadores-de-area-e-consultores/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

à nova regulação⁴⁷⁴. Essa tese foi acolhida pelo juiz de primeira instância e uma liminar foi imediatamente concedida, sem prévia oitiva da CAPES, para suspender os procedimentos da Avaliação Quadrienal 2017-2020, até que se pudesse analisar a alegada criação de requisitos retroativos⁴⁷⁵.

Em suma, a ação judicial movida pelo MPF partia da errônea compreensão quanto ao modelo de avaliação adotado pela CAPES, que, na verdade, é referenciado pela comparação e não o modelo referenciado pelos critérios preestabelecidos. Não cabe aqui o aprofundamento acerca dos diferentes tipos de modelo de avaliação, apenas basta esclarecer que, no modelo adotado pela CAPES, os indicadores são predeterminados e divulgados antes do período da avaliação, mas os critérios são desenvolvidos comparativamente durante a própria avaliação, a partir dos dados analisados. Quanto a isso, interessante notar o comentário do ex-coordenador da área de Química, Adriano Monteiro:

“O MPF diz que a Capes altera os critérios de avaliação durante o curso do processo. Mas, na verdade, os critérios de avaliação são calculados com base nos resultados das médias (ou notas) obtidas pela análise comparativa dos indicadores que, apenas após a avaliação, será possível indicar, ou quantificar, o que se entende por Muito Bom, Bom, Regular, Fraco e Insuficiente”⁴⁷⁶.

Já é de praxe que os parâmetros a serem avaliados sejam ajustados ao longo do quadriênio, conforme eventuais necessidades. As mudanças propostas para a quadrienal 2021 se justificam pois, após a avaliação realizada em 2017, ficou claro que havia a necessidade de se fazerem alguns ajustes de aperfeiçoamento do sistema, o que foi feito. Todas as modificações nas fichas foram amplamente discutidas com os programas de pós-graduação e só depois aprovadas pelo CTC-ES. Tais mudanças foram, principalmente, no sentido de dar mais ênfase à qualidade do programa, formação de alunos e impacto da sociedade, deixando de lado o enfoque na quantidade, problema fortemente criticado na última avaliação⁴⁷⁷.

⁴⁷⁴ CAPES. Esclarecimento sobre a Avaliação Quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/esclarecimento-sobre-a-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁷⁵ CAPES. Esclarecimento sobre a Avaliação Quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/esclarecimento-sobre-a-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁷⁶ HANZEN, Elstor. Maior crise da história da Capes é agravada com renúncia coletiva de coordenadores de área e consultores. Jornal da Universidade UFRGS, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/maior-crise-da-historia-da-capes-e-agravada-com-renuncia-coletiva-de-coordenadores-de-area-e-consultores/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁷⁷ HANZEN, Elstor. Maior crise da história da Capes é agravada com renúncia coletiva de coordenadores de área e consultores. Jornal da Universidade UFRGS, 2021. Disponível em:

Fator que caracteriza a avaliação da pós-graduação no Brasil é o fato de que ela se desenvolve em conjunto com própria comunidade acadêmica. Por isso, no dia 10 de novembro de 2021 foi divulgada uma carta aberta na qual alguns coordenadores de áreas defenderam a conclusão da avaliação de 2017-2020, ressaltando que ela deveria ser feita antes da apresentação de propostas para cursos novos, já prevista pela Capes. A carta foi escrita após uma audiência pública da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e reforçou a importância da conclusão da avaliação, acima de qualquer outra prioridade para a qualidade do ensino e da pesquisa⁴⁷⁸.

A situação foi ainda agravada após dezenas de pesquisadores ligados à CAPES se desvincularem da instituição, alegando que o órgão havia demonstrado descaso quanto ao pleito judicial, sem lutar pela retomada da avaliação. No dia 26 de novembro, após audiência pública e reunião com a presidente da Capes, parlamentares e entidades acadêmicas e científicas se manifestam em defesa da avaliação da qualidade da pós-graduação⁴⁷⁹. O documento contextualiza que:

“Questões externas e resultantes de contextos políticos e históricos anteriores acabaram por subsidiar ações do Ministério Público Federal e da Justiça Federal que vieram a judicializar a avaliação, sem antes ouvir as partes mais sensíveis ao processo de avaliação, em especial aqueles que compõem os PPGs no país. [...] A pós-graduação era uma política de estado e não de governo. [...] Infelizmente, não podemos mais fazer essa afirmação”⁴⁸⁰.

Seguido do movimento de desligamento de coordenadores, consultores e pesquisadores, houve a interposição no dia 03 de novembro de 2021, por parte da Advocacia Geral da União (AGU), de Agravo de Instrumento perante o Tribunal Regional Federal da 2ª Região, com o objetivo de afastar o óbice imposto pela decisão judicial de 1ª instância. Nesse Agravo de Instrumento, demonstrou-se a regularidade de todo o

<https://www.ufrgs.br/jornal/maior-crise-da-historia-da-capes-e-agravada-com-renuncia-coletiva-de-coordenadores-de-area-e-consultores/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁷⁸ HANZEN, Elstor. Maior crise da história da Capes é agravada com renúncia coletiva de coordenadores de área e consultores. *Jornal da Universidade UFRGS*, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/maior-crise-da-historia-da-capes-e-agravada-com-renuncia-coletiva-de-coordenadores-de-area-e-consultores/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁷⁹ HANZEN, Elstor. Maior crise da história da Capes é agravada com renúncia coletiva de coordenadores de área e consultores. *Jornal da Universidade UFRGS*, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/maior-crise-da-historia-da-capes-e-agravada-com-renuncia-coletiva-de-coordenadores-de-area-e-consultores/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁸⁰ HANZEN, Elstor. Maior crise da história da Capes é agravada com renúncia coletiva de coordenadores de área e consultores. *Jornal da Universidade UFRGS*, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/maior-crise-da-historia-da-capes-e-agravada-com-renuncia-coletiva-de-coordenadores-de-area-e-consultores/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

trabalho realizado pela CAPES para o acompanhamento e avaliação da pós-graduação e da ciência brasileira⁴⁸¹.

No dia 5 de novembro de 2021, o juiz federal convocado, Marcelo da Fonseca Guerreiro, manteve a decisão de 1ª instância até que a parte agravada (o Ministério Público) se manifestasse a respeito do referido recurso, e sua intimação foi determinada no mesmo ato. Em resposta, a AGU manejou diversos pedidos e recursos destinados a reverter a decisão liminar⁴⁸².

No dia 18 de novembro, foi feito um pedido de suspensão de liminar diretamente ao Presidente do Tribunal Regional Federal da 2ª Região, seguido de despacho pessoal com a referida autoridade. O pedido foi indeferido pelo Presidente do Tribunal e tal indeferimento foi alvo de um Agravo Interno interposto em 22 de novembro⁴⁸³.

Em adição, em 26 de novembro a AGU solicitou, em despacho pessoal com o juiz titular da Vara Federal de 1ª instância, a reconsideração da liminar concedida, que suspendia a avaliação quadrienal 2017-2020. Esse último pedido foi acolhido, tendo o juiz titular da Vara Federal revogado, em 02 de dezembro de 2021, a liminar original, de modo a permitir a imediata retomada das atividades da Avaliação Quadrienal⁴⁸⁴.

Foi então somente no dia 02 de dezembro de 2021 que a Advocacia-Geral da União derrubou a liminar que suspendia a Avaliação Quadrienal 2017-2020. O juiz da 32ª Vara Federal do Rio de Janeiro determinou a revisão da decisão e autorizou a imediata retomada das atividades de avaliação pela Capes⁴⁸⁵. De acordo com a decisão judicial, a restrição imposta inicialmente era limitada à divulgação do resultado final da Avaliação, ou seja, a CAPES poderia desenvolver todas as atividades integrantes do procedimento de avaliação, porém não poderia divulgar os resultados.

A decisão foi proferida após o juízo da causa, atendendo a pedido de reconsideração, acolher os argumentos apresentados pela Advocacia Geral da União, bem

⁴⁸¹ CAPES. Esclarecimento sobre a Avaliação Quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/esclarecimento-sobre-a-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁸² CAPES. Esclarecimento sobre a Avaliação Quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/esclarecimento-sobre-a-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

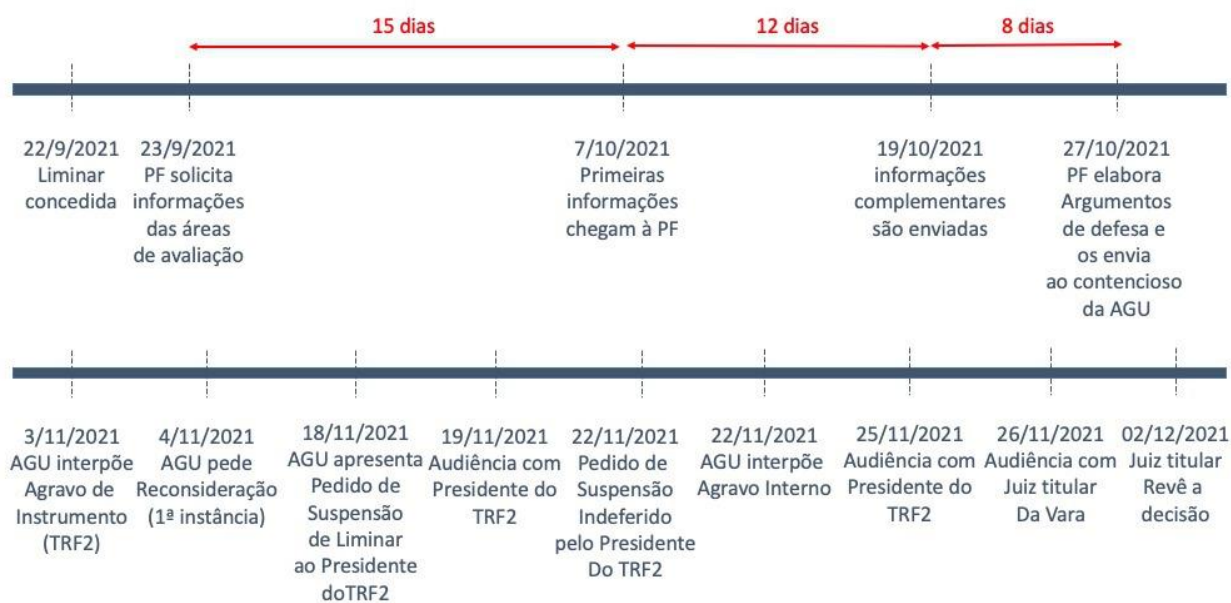
⁴⁸³ CAPES. Esclarecimento sobre a Avaliação Quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/esclarecimento-sobre-a-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁸⁴ CAPES. Retomada da avaliação quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/retomada-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁸⁵ CAPES. Retomada da avaliação quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/retomada-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

como reconhecer os riscos que poderiam advir com a manutenção da paralisação, tal como registrado na contestação juntada aos autos do processo. Participaram do despacho com o juízo, as procuradoras federais Flávia Correa Azevedo de Freitas, representando a Procuradoria-Regional da 2ª Região, Adriana Carla Morais Ignácio, representando a Equipe Nacional da PGF em matéria de Educação, e Juliana Sahione, representando a Procuradoria Federal junto a CAPES⁴⁸⁶.

Figura 3: Linha do tempo do processo de retomada da avaliação quadrienal



Fonte: Capes (2021)⁴⁸⁷

Finalmente, em setembro de 2022 a CAPES firmou um Termo de Autocomposição com o MPF. Para a realização do acordo, ocorreu uma extensa fase de negociações entre os procuradores da República responsáveis pela ação e a CAPES, envolvendo diretamente a Presidência da CAPES, a Diretoria de Avaliação, o CTC-ES e a Procuradoria Federal junto à CAPES (PF-CAPES), órgão setorial da Advocacia Geral da União (AGU) que atua na Fundação. Membros de sociedades científicas também foram convidados a debater e contribuir, tendo ocorrido, inclusive, uma audiência pública convocada pelo Ministério Público Federal⁴⁸⁸.

⁴⁸⁶ CAPES. Retomada da avaliação quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/retomada-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁸⁷ CAPES. Como a atuação da capes com a agu resultou na retomada da avaliação quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/como-a-atuacao-da-capes-com-a-agu-resultou-na-retomada-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁸⁸ CAPES. Os questionamentos a respeito da avaliação quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/os-questionamentos-a-respeito-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

No Termo de Autocomposição homologado em juízo foi reforçado o entendimento de que é competência da CAPES definir o conteúdo dos parâmetros de avaliação, o que se dá regularmente por meio de seus órgãos e colegiados competentes e com o auxílio da Academia, mediante atuação das coordenações de área e das comissões de consultores científicos⁴⁸⁹.

As regras estabelecidas no acordo também mantêm incólume o caráter comparativo da Avaliação Quadrienal, não impondo a necessidade de definição apriorística de fatores de corte ou outros elementos puramente comparativos que, por sua natureza, somente podem ser conhecidos após a aplicação dos parâmetros de avaliação preestabelecidos⁴⁹⁰. Isso significa que não pode ser aplicado nenhum critério novo a um período anterior à sua criação, fator que foi fortemente criticado por entidades científicas.

Somente em setembro de 2022, portanto, houve uma solução ao impasse judicial iniciado pelo MPF. Só a partir de então ficou liberada a divulgação dos resultados preliminares, passíveis de recurso pelos programas de pós-graduação até 03 de outubro de 2022⁴⁹¹. Somente em 19 de dezembro de 2022 ocorreu a liberação dos resultados finais da Avaliação Quadrienal 2017-2020, ainda passível de recursos até 06 de janeiro de 2023. Somente após esgotados os prazos ou exaurimento de eventuais procedimentos de recursos, a CAPES enviará ao Conselho Nacional de Educação o resultado definitivo. E só então estarão disponíveis as fichas individualizadas de cada programa de pós-graduação⁴⁹².

Essa morosidade na publicização dos dados referentes ao último quadriênio impactou, negativamente, diretamente o presente trabalho. Até a data de finalização desse estudo, as fichas individualizadas dos programas de pós-graduação mineiros não se encontravam disponíveis na plataforma digital Sucupira. Por isso, a ficha de avaliação 2021 será analisada adiante pela ótica decolonial apenas em seus aspectos formais, sem a possibilidade da utilização das fichas dos programas de pós-graduação mineiros para embasar o estudo.

⁴⁸⁹ CAPES. Como a atuação da capes com a agu resultou na retomada da avaliação quadrienal. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/como-a-atuacao-da-capes-com-a-agu-resultou-na-retomada-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁹⁰ CAPES. Nota de esclarecimento. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-1>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁹¹ CAPES. Capes divulgará os resultados parciais. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-divulgara-os-resultados-parciais>. Acesso em: 05 dez. 2022.

⁴⁹² CAPES. Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em: 21 dez. 2022.

Após passar por todo esse processo de questionamento por parte do MP, pode-se dizer que a ficha de avaliação do quadriênio 2017 a 2020 foi simplificada (quando comparada ao quadriênio anterior). De cinco critérios anteriormente usados, passaram a ser usados apenas três: programa, formação e impacto na sociedade⁴⁹³. Em geral, pode-se dizer que a nova ficha de avaliação teve importantes avanços quando comparada a anterior. Existem, porém, aspectos em que a ficha de 2021 não reparou as falhas de 2017. Passa-se agora à análise de cada um desses aspectos.

A seguir (quadro 2) serão analisados quesitos selecionados pelo critério de serem potencialmente decolonizadores ou por demonstrarem total colonialidade, ótica da qual parte a análise adiante. Serão treze itens observados: 1.1; 1.1.4 (d); 1.3.1 e seus itens (a), (c), (d) e (f); 1.4; 2.2.1; 2.3; 2.3.1; 2.3.2; 2.5 e 3.3.

Quadro 2: Quesitos potencialmente decolonizadores da ficha 2017 - 2020

| Quesito | Definições do Quesito |
|--|---|
| 1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa. | 1.1.4 Quanto à infraestrutura: Considerando-se a existência, a adequação, a suficiência e a caracterização dos aspectos abaixo: d) equipamentos e estruturas de acessibilidade na infraestrutura dedicada ao programa; |
| 1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística. | 1.3.1 Estruturação do Planejamento Estratégico: Serão considerados os seguintes aspectos, com base em uma avaliação qualitativa, a partir da proposta do programa, levando-se em conta o grau de atendimento (total, parcial, inexistente): a) instituição e manutenção de planejamento de curto, médio e longo prazos do programa, com seus objetivos, prioridades, metas e ações, no qual serão considerados: projetos de expansão e de cooperação com outros programas, incremento da qualidade da produção intelectual, da qualidade na formação de recursos humanos, e melhoria da inserção social e/ou internacionalização; c) proposta de acompanhamento de egressos com domínio do destino e ambiente de atuação; d) planejamento para adequação e melhoria da infraestrutura. O programa deve apresentar avaliação dos principais problemas de infraestrutura, as ações e as estratégias para |

⁴⁹³ CAPES, Ministério da Educação. Fichas de Avaliação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

solucioná-los bem como contemplar um plano de modernização da infraestrutura do programa;

f) formulação de políticas de apoio aos discentes visando à inclusão, à permanência e à conclusão do curso, ressalvadas, quanto a esta última, as situações ordinárias de desligamento e de reprovação.

1.4. Processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.

2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e de egressos.

2.2.1. Volume da produção de discentes e de egressos

2.3.1. Destino dos egressos

2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.

2.3.2 Avaliação qualitativa da formação dos egressos: indicar 5 egressos que se destaquem nas atividades acadêmicas e seja aderente com o perfil do egresso.

2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.

2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.

3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.

3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.

3.3.1 Internacionalização. Considera-se, tomando-se por base a articulação entre o perfil da proposta e a existência de parte dos indicadores descritos na ficha.

Fonte: Capes (2020)

Primeiramente, no mesmo sentido da ficha de 2017, a ficha de 2021 manteve a avaliação quanto à infraestrutura do programa de pós-graduação. A crítica que permanece a respeito desse critério é que ele só dá enfoque a analisar a existência de salas de aulas, bibliotecas, laboratórios e afins, ignorando a necessidade de apoio às discentes e docentes que são mães, através, por exemplo, do fornecimento de berçários, creches e salas para amamentação. A ficha de 2021, portanto, repetiu essa deficiência.

No item 1.1⁴⁹⁴ é avaliada a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa. Nesse sentido, parece não ser preocupação dos programas de pós-graduação a inserção de mulheres no ambiente acadêmico, visto que não proporciona, nem avalia, a existência de estruturas que possibilitem tal acesso.

Também no item 1.1, mais especificamente na subdivisão 1.1.4, item (d)⁴⁹⁵ são avaliadas estruturas de acessibilidade na infraestrutura dedicada ao programa. É válido se questionar que tipo de acessibilidade está sendo avaliada, já que, oferecer uma estrutura capaz de amparar mulheres, especialmente mães, no ambiente acadêmico configura, para elas, acessibilidade, porém isso não é um fator digno de pontuação na ficha de 2021.

Ainda quanto ao enfoque da avaliação CAPES quanto à infraestrutura do programa de pós-graduação, há o quesito 1.3, especificamente a subdivisão 1.3.1, item (d)⁴⁹⁶, no qual há uma demanda pela modernização da infraestrutura do programa. Encara-se modernização no sentido de atualização da estrutura quanto à possibilidade de atender às atuais necessidades dos discentes e docentes que fazem parte do programa. Por isso, mais uma vez, seria necessário avaliar em que medida a pós-graduação colabora para englobar mulheres, considerando as especificidades que se impõe a esse gênero e colaborando para uma solução.

No quesito 1.3, subdivisão 1.3.1, item (a)⁴⁹⁷, o programa de pós-graduação é avaliado quanto à melhoria de inserção social. A partir do olhar da decolonização do saber e do gênero, oferecer condições adequadas para que a mulher seja capaz de permanecer no nicho acadêmico é uma forma de inserção social. Apesar da descrição do item não ser clara a esse respeito, é um aspecto que o avaliador CAPES deveria levar em consideração ao pontuar o programa. Como não se tem acesso às fichas individualizadas de cada programa com os conceitos conferidos a esse item e sua justificativa, não se pode afirmar se o avaliador considerou essa abordagem em sua análise.

⁴⁹⁴ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴⁹⁵ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴⁹⁶ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴⁹⁷ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Administrar um programa de pós-graduação envolve (ou deveria envolver) incluir mulheres no ambiente acadêmico, em conformidade com a decolonialidade do saber e do gênero, o que só pode ser realizado quando são pensadas condições para adaptar suas realidades ao âmbito escolar. Nesse sentido, os programas de pós-graduação contarem, em sua infraestrutura, com berçários, creches e salas para amamentação seria uma forma de disponibilizar recursos para que os programas sejam administrados de modo mais inclusivo.

Além da avaliação quanto à infraestrutura do programa de pós-graduação, outro aspecto que prevalece da ficha de 2017 na ficha de 2021 é referente à internacionalização do curso. No debate acerca da ficha de avaliação de 2017 foi criticada a colonialidade do saber presente em determinados critérios, que prestigiam muito os padrões internacionais, deixando, muitas vezes, os padrões nacionais em segundo plano. A ficha de 2021 reafirma essa colonialidade.

No quesito 3.3 “3.3 Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa”⁴⁹⁸ chama muita atenção o item 3.3.1, referente à existência de vínculos com instituições estrangeiras de alto padrão de excelência, explicando que a classificação do que se considera “alto padrão de excelência” é dada conforme padrões internacionais de qualidade. Talvez seja esse o ponto de colonialidade do saber mais evidente ao longo dessa ficha de avaliação.

Estabelecer que uma instituição tem alta ou baixa excelência partindo de critérios internacionalmente estabelecidos e usar tal classificação em uma avaliação estritamente de cursos nacionais demonstra o quanto ainda são buscados selos de qualidade estrangeiros. As referências que o Brasil utiliza ainda vem de fora, mesmo que haja plena condição de se estabelecer nacionalmente o que se considera alta ou baixa qualidade. Isso escancara a colonialidade do saber. É como se houvesse a necessidade de uma validação, conforme padrões internacionais (e, mais uma vez, isso dentro de uma avaliação apenas de cursos nacionais).

Por fim, um terceiro aspecto que também foi conservado da ficha de avaliação de 2017 foi a análise quantitativa da produção intelectual. Na ficha de 2021 o item 2.2.1⁴⁹⁹

⁴⁹⁸ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁴⁹⁹ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

cumpra esse papel. O quesito em questão avalia o volume da produção de discentes e egressos. Não há problemas com o critério em si, mas com a ausência de uma ressalva que dê atenção a menor possibilidade de produção de uma mulher passando pelo período de licença-maternidade, por exemplo. Apesar disso, é necessário reconhecer que, em distinção à ficha anterior, a de 2021 demonstra uma evolução no sentido de dar maior atenção à qualidade e não somente à quantidade de produções intelectuais.

É feita aqui uma celebração quanto à quarta observação do item 2.4 “Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa”, que alerta:

“Excluir-se-á, por meio de anexo específico, a produção de professoras em licença-maternidade e docentes em licença- médica superior a 30 dias, que usufruíram desse direito entre 2016 e 2020, a partir do ano de início da licença até o final do quadriênio”⁵⁰⁰.

No mesmo sentido, tem-se a observação feita no item “2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa”, que faz uma exceção no tocante à avaliação da proporção do número de orientações concluídas por docente permanente quando o discente estava em licença-maternidade (ou paternidade)⁵⁰¹.

A partir da ressalva descrita acima, a CAPES reconhece o impacto que uma licença-maternidade (no caso das mulheres) afeta a possibilidade de produção das docentes e discentes, não sendo possível colocá-las em condição de igualdade, para fins de pontuação, com demais docentes e discentes que não estejam passando pela mesma situação. Isso se dá, obviamente, porque uma mulher em licença-maternidade passa a dedicar menos ou nenhum tempo para as atividades acadêmicas, visto que tem outras prioridades no momento. Portanto, já é esperado que seja um período improdutivo quanto à produção de trabalhos.

Em se tratando de evoluções da ficha de avaliação de 2021, é interessante notar o quesito 1.3.1, item (f)⁵⁰², que avalia a formulação de políticas de apoio aos discentes,

⁵⁰⁰ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁵⁰¹ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁵⁰² CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

visando à inclusão, permanência e conclusão do curso. Evidentemente, uma discente que precisa conciliar tarefas domésticas, cuidados com os filhos, mais os afazeres acadêmicos tem uma sobrecarga que dificulta sua entrada, permanência e conclusão no curso de pós-graduação, afinal é um caminho que demanda muito tempo e dedicação. A dedicação que essa discente é capaz de oferecer ao programa de pós-graduação se puder contar com políticas de apoio resta significativamente maior.

Partindo da ótica da decolonialidade, o item 1.3.1, (f) é fundamental para promover uma reparação para acesso das mulheres ao âmbito acadêmico que, durante séculos, foi impedido e/ou dificultado. Utilizar o instrumento de avaliação dos programas de pós-graduação no sentido de incentivar e cobrar dos cursos medidas de apoio às mulheres é uma forma valiosa de combater a colonialidade do saber e do gênero.

Mais um quesito louvável é o 3.2⁵⁰³, que analisa o impacto econômico, social e cultural do programa de pós-graduação. Esse é um item muito importante, visto que buscando promover a decolonialidade do saber e do gênero, é fundamental que os cursos ofertados atuem no sentido da inclusão de saberes diferentes do eurocêntrico, bem como a inclusão de pessoas que tem barreiras no acesso ao ensino (como é o caso das mulheres). Seja por meio de atividades de extensão, promoção de eventos ou convênio entre instituições, o programa pode impactar profundamente a sociedade, por exemplo, promovendo uma reflexão acerca da colonialidade, apresentando e debatendo o tema, de modo a informar e possibilitar um pensamento crítico acerca da cultura e da sociedade.

Dois critérios que também merecem menção por serem novidades na ficha de 2021 são o acompanhamento de egressos e a autoavaliação. O item 1.4 fica encarregado da autoavaliação dos programas. Apesar desse novo quesito contar com a preparação, implementação, divulgação, uso dos resultados e meta-avaliação, como o período 2017 a 2020 foi o primeiro a utilizá-lo, não foi feita a avaliação da implantação e dos resultados do processo de autoavaliação⁵⁰⁴. Justamente por ser um critério muito novo, não há o que se comentar, é preciso ver como será implementado para concluir algo a respeito.

⁵⁰³ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

⁵⁰⁴ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

Já o quesito 1.3.1, item (c)⁵⁰⁵ avalia o acompanhamento do egresso, pois entende que seu sucesso reflete no sucesso do programa de pós-graduação. No mesmo sentido é o quesito 2.3, especialmente o item 2.3.1, que avalia o destino do egresso, a fim de apurar se ele atua na Administração Pública, na iniciativa privada, em programas de pós-graduação *stricto sensu*, entre outros. Por fim, nessa mesma toada de acompanhamento de egressos, tem-se o item 2.3.2, que pede que o programa de pós-graduação indique cinco egressos que se destaquem na carreira acadêmica.

O acompanhamento do egresso é um critério delicado, ao passo em que mede o sucesso do egresso a partir de sua atuação profissional em posições ligadas à matéria que cursou (no caso, o Direito). Isso, contudo, não parece justo, visto que, mesmo o egresso trabalhando em outra área, não significa que a pós-graduação não tenha agregado seus conhecimentos. O objetivo da pós-graduação *stricto sensu* não pode ser apenas tornar os profissionais aptos a prosseguir no ambiente acadêmico, mas aprofundar os conhecimentos em determinada área, ainda que os discentes não atuem no respectivo âmbito.

Por fim, dois quesitos que estavam presentes na ficha anterior não prevaleceram na ficha de 2021, quais sejam, o critério de diversificação na origem da formação dos professores e a preocupação (explícita) quanto à redução da dívida social, que figurava o item 5.1 da ficha de 2017. A perda desses quesitos é lamentável, em especial, no tocante ao segundo item, pois, conforme debatido anteriormente, o simples reconhecimento da existência de uma dívida social contribui em grande medida com a perspectiva decolonial. Ademais, valorizar programas de pós-graduação que adotem medidas que visem reduzir tal dívida é muito importante, pois além de se reconhecer o problema, é preciso pensar em formas de solucioná-lo.

Em suma, portanto, pode-se concluir que três critérios permaneceram com os mesmos problemas da ficha anterior: avaliação da infraestrutura do programa (1.1; 1.1.4, item (d); 1.3.1, itens (a) e (d)), sem se atentar à existência de estruturas que auxiliem mulheres que são mães; a valorização exacerbada do estrangeiro em detrimento do nacional (3.3); e a importância dada ao volume da produção dos docentes e discentes, nem sempre havendo ressalvas quanto à situação específica de mães no ambiente acadêmico (2.2.1). Nesse sentido, se celebra a inovação trazida nas observações dos itens

⁵⁰⁵ CAPES. Ministério da Educação. Fichas de Avaliação. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinial/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

2.3 e 2.5 da ficha de 2021, que desconsideraram a produção de professoras em licença-maternidade e docentes em licença- médica superior a 30 dias.

Outras duas melhorias que podem ser apontadas ao se comparar as fichas de 2017 e 2021 é que a mais atual conta com um critério que avalia a existência de políticas de apoio aos discentes, visando à inclusão, permanência e conclusão do curso (1.3.1, item (f)). Apesar de ser um excelente aspecto de avaliação, seria importante observar como o avaliador encarou tal quesito, se deu atenção a situação de mulheres na área acadêmica e suas demandas específicas. A outra melhoria que merece destaque é o critério 3.2, referente ao impacto social, econômico e cultural do programa de pós-graduação, quesito que pode ser usado como uma porta de entrada para a perspectiva decolonial fazer parte dos critérios adotados pela CAPES.

Quanto a aspectos que a ficha de 2021 retirou, dois valem menção: a avaliação da diversificação na origem de formação dos professores e a preocupação com a redução da dívida social. São perdas lamentáveis, visto que se tratava de critérios que potencialmente contribuiriam para caminhar em direção a uma avaliação que leva em conta a abordagem decolonial. E, por fim, as duas maiores novidades trazidas pela ficha mais nova são o acompanhamento de egressos (1.3.1, item (c); 2.3.1 e 2.3.2) e a autoavaliação (1.4).

Foram observados, portanto, critérios na ficha de avaliação de 2021 que avançaram rumo à decolonialidade, especialmente comparados à ficha de 2017. Por outro lado, houve quesitos que foram em sentido contrário, desconsiderando contextos que perpetuam a colonialidade e, até mesmo, retirando critérios da ficha anterior que contribuíam para um debate decolonial. Por fim, houve também quesitos que, por serem muito recentes, não puderam ser plenamente analisados.

Considerando todas as mudanças trazidas pela ficha utilizada no último quadriênio, pode-se dizer que os prós foram maiores que os contras, pois ficou nítido um esforço por critérios mais qualitativos do que quantitativos, foram feitas observações importantes a respeito da desconsideração de produções no caso de mulheres que se encontravam em período de licença médica, bem como foi incentivada a criação de políticas de apoio aos discentes, possibilitando sua permanência nos cursos de pós-graduação. Tudo isso, observado a partir das lentes da decolonialidade, é louvável, afinal são medidas que, amadurecidas e bem aplicadas, podem contribuir para programas de pós-graduação mais inclusivos.

Faz parte do intuito decolonial acolher o “outro” (desde uma perspectiva colonial), considerando-o igualmente válido. Portanto, para que a avaliação CAPES dos programas

de pós-graduação não atue na manutenção da colonialidade, tanto do saber quanto do gênero, é preciso que esteja atenta à realidade que segrega e exclui o diferente.

No caso do saber, costuma ser prestigiado o que vem do Norte global, mas a decolonialidade do saber mostra que não são esses os únicos conhecimentos legítimos. O Sul global tem muito a agregar no cenário acadêmico e científico, suas contribuições precisam ser igualmente respeitadas. E é tarefa de um instrumento de mensuração de qualidade, como é o caso da avaliação quadrienal CAPES, colocar essa desconstrução como meta, avaliando os programas de pós-graduação a partir de uma ótica inclusiva, plural, que conversa com a abordagem decolonial.

Em se tratando do gênero, muito já se avançou no reconhecimento da discrepância de oportunidades para mulheres e homens, mas no meio acadêmico ainda é carente o debate acerca da dificuldade de acesso da mulher ao ambiente de aprendizado e ensino, bem como as implicações dessa complicação. Criar meios que auxiliem as mulheres a entrarem e permanecerem no âmbito acadêmico deve ser uma prioridade da CAPES enquanto instituição que guia as metas dos programas de pós-graduação. E isso pode ser feito por meio da formulação e aplicação dos critérios de avaliação quadrienal através de uma ótica decolonial.

Clara a relação entre os critérios adotados nas avaliações dos cursos de pós-graduação da CAPES e a abordagem decolonial, resta afirmar que muito se avançou, muitas melhorias foram feitas, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para que se possa dizer que a abordagem decolonial tem espaço, ainda que não se possa dizer que o seja por escolha deliberada, em alguma medida, na avaliação em questão. Ainda não parece haver um amplo espaço para um debate acerca da importância da abordagem decolonial fazer parte dos critérios da avaliação quadrienal, porém, espera-se que, em breve, tal discussão já possa ser feita.

5 CONCLUSÃO

A problemática que deu ensejo ao presente trabalho demandou inicialmente o estudo acerca do período da colonização do Brasil, mas, dessa vez, não a partir do olhar do colonizador, o que permitiu desromantizar um período brutal aos povos e culturas originários. Observou-se que, do legado deixado pela invasão portuguesa, o racismo e o eurocentrismo ganharam destaque como traços formadores do projeto da modernidade.

A modernidade é elemento estruturante da geopolítica do conhecimento, que traduz a limitação geográfica daquilo que se considera como conhecimento “legítimo”, reservando ao não-europeu o rótulo de “primitivo”. Essa geopolítica está diretamente ligada à colonialidade.

Demonstrou-se que mesmo após a Independência do Brasil, a influência portuguesa não teve fim, pelo contrário, se observou a continuidade do padrão de poder colonial, mesmo com a desvinculação formal política de Portugal ao Brasil, configurando a colonialidade, (que foi devidamente distinguida do colonialismo). Esta se apresenta de diferentes formas, a saber, colonialidade do ser, poder, mãe-natureza, saber e gênero, das quais essas últimas foram destacadas.

As premissas teóricas estabelecidas logo no primeiro capítulo permitiram notar que foi criada uma diferença colonial epistêmica, na qual há uma superioridade dos imperialistas em detrimento dos povos colonizados. Essa lógica é desafiada pela abordagem decolonial, que cobra, para além de uma mera desassociação formal (por meio da Proclamação da Independência) entre colonizado e colonizador, uma resignificação de categorias obedientes ao pensamento eurocêntrico. Portanto, a abordagem decolonial (dentro da qual se diferenciou decolonização e descolonização) está assentada em uma lógica de resistência às colonialidades.

Postas como prioridades de análise as colonialidades do saber e de gênero, decidiu-se observá-las no cenário acadêmico atual. Para tanto, primeiramente foi feita uma breve recordação acerca da formação dos cursos de graduação em Direito no Brasil, bem como dos cursos de pós-graduação. Nessa trajetória foi possível perceber o quanto a colonialidade estava arraigada.

Ainda no contexto brasileiro, em especial mineiro, foram apresentados os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito que passaram pelas duas últimas avaliações quadrienais CAPES. Tais mestrados foram selecionados para exemplificar e tornar mais clara a dinâmica de avaliação.

Adiante, foi analisada a ficha de avaliação usada no quadriênio de 2013-2016, que contou com critérios que confrontam, ainda que indiretamente, a colonialidade. Por exemplo, a ficha contava com quesitos que valorizavam a diversificação na origem de formação dos docentes e a redução da dívida social. Apesar de sutis, são formas da CAPES incentivar uma métrica que estima programas que buscam aferir maior diversidade ao curso, acolhendo formas “diferentes” de pensar e procurando formas de

reparação social, reconhecendo, portanto, a assombrosa dívida deixada desde a colonização.

Por outro lado, estão presentes na ficha de 2013-2016 critérios que corroboram com a colonialidade, tal como quesitos que reafirmam a necessidade de se buscar referências externas, como se fossem superiores a padrões nacionais. Ademais, critérios muito produtivistas também confirmam a colonialidade, especialmente de gênero, posto que, ao avaliar o volume da produção intelectual, situações específicas da realidade das mulheres, tal como a licença-maternidade, são desconsideradas, deixando-as em desvantagem para com a avaliação CAPES.

Existem também critérios que seriam potencialmente úteis ao propósito decolonial, mas não são observados através dessa ótica, como é o caso do item que avalia a infraestrutura do programa, mas não observa se está contribuindo para a inserção e permanência da mulher no ambiente acadêmico, por exemplo. Ignora assim uma medida que seria de grande valia ao enfrentamento da colonialidade de gênero em interseção com a colonialidade do saber.

Já na análise da ficha de avaliação de 2017-2020 demonstra que alguns critérios permaneceram com os mesmos problemas da ficha anterior, tal como a avaliação da infraestrutura do programa, que continuou não se atentando à existência de estruturas que auxiliem mulheres que são mães. Ademais, persistiu a valorização exacerbada de padrões estrangeiro em detrimento do nacional. E ainda prosseguiu sendo conferida importância ao volume da produção dos docentes e discentes, nem sempre havendo ressalvas quanto à situação específica de mães no ambiente acadêmico.

Em sentido contrário, determinadas inovações trazidas na ficha de 2017-2020 merecem ser celebradas. Por exemplo, tem-se uma observação que estabelece a desconsideração da produção de professoras em licença-maternidade e docentes em licença- médica superior a 30 dias. Outras duas melhorias que podem ser apontadas ao se comparar as fichas de 2017 e 2021 são: a inserção de um quesito que avalia a existência de políticas de apoio aos discentes, visando à inclusão, permanência e conclusão do curso, bem como um item que se atenta ao impacto social, econômico e cultural do programa de pós-graduação. Esses critérios poderiam ser usados como uma porta de entrada para a perspectiva decolonial fazer parte dos critérios adotados pela CAPES.

Houve também aspectos retirados pela ficha de 2021, como é o caso da avaliação da diversificação na origem de formação dos professores e a preocupação com a redução

da dívida social. E, por fim, a nova ficha trouxe duas novidades que ganharam destaque, quais sejam, o acompanhamento de egressos e a autoavaliação.

Diante do observado, é possível dizer que alguns critérios na ficha de avaliação de 2021 avançaram rumo à decolonialidade, especialmente comparados à ficha de 2017. Por outro lado, houve quesitos que foram em sentido contrário, desconsiderando contextos que colaboram com a perpetuação da colonialidade. Além disso, critérios da ficha anterior que contribuíam para um debate decolonial foram retirados pela mais atual. Assim sendo, considerando todas as modificações entre as fichas e não desmerecendo os avanços realizados, sob a perspectiva decolonial, ainda são movimentações muito sutis rumo a uma mudança epistemológica.

Para efetivamente transformar a geopolítica da razão colonialmente estabelecida no domínio acadêmico, seria necessário maior empenho da CAPES na elaboração dos critérios avaliados, no sentido de torna-los mais atentos ao desafio decolonial. A partir da lente pela qual se observa a ficha de avaliação, qual seja, a decolonialidade, não é possível concluir que seja uma ferramenta engajada em quebrar paradigmas colonialmente postos.

Pelas razões expostas é que se entende que, embora os critérios da avaliação CAPES 2017-2020 tenham tido pontos de avanço em comparação à ficha de 2013-2016, quando se foca no quesito da decolonialidade, não se pode dizer que há uma preocupação por parte da instituição. Retomando o intuito do presente estudo de responder: em que medida os critérios adotados pela avaliação CAPES dos programas de pós-graduação *stricto sensu* reproduzem as colonialidades do saber e de gênero? É cabível dizer que tais colonialidades são amplamente reproduzidas, visto que a perspectiva decolonial não inspira a elaboração dos quesitos avaliados pela CAPES. Logo, a análise dos critérios presentes na avaliação dos programas de pós-graduação confirma o quadro inicialmente posto de colonialidade do saber e do gênero.

Mediante o debate realizado, resta esclarecido o quanto a abordagem decolonial pode contribuir para a melhoria dos critérios de avaliação CAPES, à medida em que, usados estrategicamente, podem tornar os programas de mestrado atentos aos desafios das colonialidades. Alerta à geopolítica da razão colonialmente estabelecida, a pós-graduação brasileira pode ser resistência e, ainda mais, pode atuar de forma combativa à lógica colonial. Por isso, o estudo feito espera contribuir para abrir caminho para a reflexão acerca da epistemologia decolonial e sua incorporação na elaboração das fichas de avaliação CAPES.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABC. **Presidentes e diretorias**. 2022. Disponível em: <https://www.abc.org.br> > presidentes-e-diretorias. Acesso em: 01 nov. 2022.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162-173, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>.
- ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramentos possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920)**. 2018. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- ARAÚJO, Sabrina Sales. A presença de docentes femininas no Ensino Superior no Brasil de 1990 a 2005. In: Encontro Regional de História: História e democracia: possibilidades do saber histórico, XIII., 2016, Coxim/MS. **Anais [...]** Coxim, 2016.
- ARUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um Manifesto**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o Giro Decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p. 89-117, mai.-ago 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BARRETTO, Vicente de Paula; SILVA, André Luiz. Perspectivas da pós-graduação em Direito no Brasil – 50 anos depois. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo, v.116, n.1, p.377-391, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.CEA4557C&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v116p377-391>
- BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra. A História do Ensino do Direito no Brasil e os Avanços da Portaria 1886 de 1994. In: Congresso Nacional do CONPEDI, XVIII., 2009, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, 2009. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/sao_paulo/2408.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.
- BENTO, Taíná Flor. **A Avaliação Capes como Instrumento Indutor de Qualidade para a Pós-Graduação Brasileira: limites e desafios**. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, 2019.
- BIANCHETTI, Lucídio; FÁVERO, Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.30, dez 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300001>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1827)]. **Lei de 11 de agosto de 1827**. Cria dois cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. 1827.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1879)]. **Decreto nº 7247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Decreto nº 1.232-H, de 2 de janeiro de 1891**. Aprova o regulamento das Instituições de Ensino Jurídico, dependentes do Ministério da Instrução Publica. Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1232-h-2-janeiro-1891-517957-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Approva%20o%20regulamento%20das%20Institui%C3%A7%C3%B5es,do%20Ministerio%20da%20Instruc%C3%A7%C3%A3o%20Publica>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1896)]. **Decreto nº 2.226, de 1º de fevereiro de 1896**. Aprova os estatutos das Faculdades de Direito da República. 1896. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-2226-1-fevereiro-1896-526935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1911)]. **Decreto n. 8659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. 1911 Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=5%C2%BA%20O%20Conselho%20Superior%20do,e%20os%20estabelecimentos%20de%20ensino>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1911)]. **Decreto n. 8662, de 5 de abril de 1911**. Aprova o regulamento das Faculdades de Direito. 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8662-5-abril-1911-499813-republicacao-101881-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1925)]. **Decreto nº 16.782-a, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. 1925. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2016.782%2DA%2C%20DE%2013%20DE%20JANEIRO%20DE%201925.&text=Estabelece%20o%20concurso%20da%20Uni%C3%A3o,superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20providencias. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1931)]. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1931)]. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição Da República Dos Estados Unidos Do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1946)]. **Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946**. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20A%20Universidade%20do%20Brasil,1945%2C%20e%20do%20presente%20Estatuto>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1951)]. **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. 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institui%20uma%20Comiss%C3%A3o%20para%20promover,de%20pessoal%20de%20n%C3%ADvel%20superior>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1959)]. **Decreto nº 46.699, de 21 de agosto de 1959**. Concede autorização para funcionamento de curso. Brasília, 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-46699-21-agosto-1959-385780-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1961)]. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1963)]. **Lei nº 3.043, de 20 de dezembro de 1963**. Cria a universidade aliança, com sede em Belo Horizonte, e dá outras providências. Belo Horizonte, 1963. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-3043-1963-minas-gerais-cria-a-universidade-alianca-com-sede-em-belo-horizonte-e-das-outras-providencias>. Acesso em: 28 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1974)]. **Decreto nº 74.299, de 18 de julho de 1974**. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1981)]. **Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981**. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. 1981.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1990)]. **Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/150.htm#:~:text=150&text=MEDIDA%20PROVIS%C3%93RIA%20No%20150%2C%20DE%2015%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20da,Minist%C3%A9rios%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A4ncias. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1992)]. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1994)]. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. 1991. Disponível em: <https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (1996)]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

BRASIL. [Constituição (2014)]. **Lei nº 12.990/2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

CABRAL, Thiago Luiz, et al. Capes E Suas Sete Décadas: Trajetória Da Pós-Graduação Stricto Sensu No Brasil. **Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG**, Brasília, v.16, n. 36, out. 2020. <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1680>

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação Intercultural E Decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.13, n. Especial, dez. 2020, p. 678-686. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 15 maio 2022. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949>

CAPES. Ministério da Educação. **Banco de Metadados**. Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/165>. Acesso em: 01 nov. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Como a atuação da capes com a agu resultou na retomada da avaliação quadrienal**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/como-a-atuacao-da-capes-com-a-agu-resultou-na-retomada-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Documento da Área**, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/sobre-a-quadrienal/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Ficha de Avaliação**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Fichas de Avaliação**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/material-para-consultores-da-avaliacao>. Acesso em: 28 nov. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **História e missão**, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 24 out. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Nota de esclarecimento**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-1>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Os questionamentos a respeito da avaliação quadrienal**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/os-questionamentos-a-respeito-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Pós-graduação brasileira tem maioria feminina**, 11 fev. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-brasileira-tem-maioria-feminina>. Acesso em 01 nov. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Requisitos para apresentação de propostas de cursos novos (APCN)**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/direito-pdf#:~:text=Entre%202013%20e%202019%2C%20a,2019%20na%20fase%20de%20reconsidera%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 01 nov. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Resultado da avaliação quadrienal 2021**. 2022. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDY5OTE5OTktMTU4NC00ZDRiLWE2ZjMtMWIyNWFiNDMxM2E2IiwidCI6IjJmNGRlYmI4LTY0M2EtNGRiZS05MjdiLTl1NTYyZWY3MDBiOSJ9>. Acesso em: 05 jan. 2023.

CAPES. Ministério da Educação. **Retomada da avaliação quadrienal**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/retomada-da-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CAPES. Ministério da Educação. **Capex divulgará os resultados parciais**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-divulgara-os-resultados-parciais>. Acesso em: 5 dez. 2022.

CAPES. Ministérios da Educação. **Esclarecimento sobre a Avaliação Quadrienal**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/esclarecimento-sobre-a-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CARVAJAL, Julieta Paredes. Uma ruptura epistemológica com o feminismo ocidental. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org). **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020, p.199-210.

CASTRO, Susana. Condescendência: estratégia pater-colonial de poder. **Revista Fundamentos**, Teresina, v.1, nº1, p.51-59, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/7863/4836>. Acesso em: 15 mai. 2022.

CASTRO-GÓMES, Santiago. Decolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: SiglodelHombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

COUTINHO, Aldacy. Uma análise da expansão da pós-graduação em Direito no Brasil – 1995/2020. **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade de São Paulo; v. 116 n. 1, p.243-257, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.1F815618&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022.

CURIEL, Ochy. Construindo metodologias feministas desde o feminismo decolonial. In: VAREJÃO, Adriana. et al. **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p.123-145.

DA SILVA, Erineusa Maria; WENETZ, Ileana; ALVARENGA, Elda. A representatividade feminina e o exercício da docência no ensino superior. **Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 23, n. 3, 2021. <https://doi.org/10.12957/irei.2021.64912>

DIAS, Leticia Otero. O Feminismo Decolonial de Maria Lugones. In: ENEPEX - Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão (UEMS/UFGD), 2014, Dourados. **Anais [...]** Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados (EDUFGD), p.16-32, 2014. Disponível em: <http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/318.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

DOM HELDER ESCOLA SUPERIOR. **Programa de pós-graduação em direito da esdhc**. 2022. Disponível em: <https://domhelder.edu.br/posgraduacao/mestrado/estrutura-do-curso/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

ESTERMANN, Joseff; TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Interculturalidade Crítica e Decolonialidade da Educação Superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol.3, n.3, p.17-29, set.-dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375p.17-29>. Acesso em: 15 maio 2022. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733375p.17-29>

FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS. **Conheça O Programa De Pós-Graduação Em Direito**. 2022. Disponível em: <https://www.fdsu.edu.br/mestrado/conheca-o-programa>. Acesso em: 28 nov. 2022.

FACULDADE DE DIREITO MILTON CAMPOS. **Curso de mestrado em direito nas relações econômicas e sociais**. 2022. Disponível em: <https://www.mcampos.br/mestrado-doutorado/mestrado-em-direito-nas-relacoes-economicas-e-sociais/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Título original: “Peau noire, masques blancs” [1952]. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. Racismo y cultura. In: FANON, Frantz. **Por la revolución africana, Fondo de Cultura Económica**. México, 1965. p.38-52.

FERREIRA, Orlando. **A Pós-Graduação Do Ensino Jurídico No Brasil**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1978.

FIOCRUZ. **Galeria de presidentes**. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/galeria-de-presidentes>. Acesso em: 01 nov. 2022.

FREITAS, Hyndara. **Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório**. Jota, 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em 22 out. 2022.

FUNDAÇÃO MINEIRA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Histórico**. 2022. Disponível em: <http://ppg.fumec.br/direito/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

FURLIN, Neiva. Cruzando fronteiras de gênero: a docência feminina em campos profissionais “masculinos”. **Cadernos Pagu**, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/18094449201600480016>. Acesso em: 01 nov. 2022.

GINTHER, Donna; KAHN, Shulamit. **Does science promote women? Evidence from academia**. University of Chicago Press, 2009. Disponível em: <https://www.nber.org/papers/w12691>. Acesso em 01 nov. 2022.

GROSGOUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno descolonial desde Aimé Césaire. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago.; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

GROSFUGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós-Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v.80, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Acesso em: 15 maio 2022.

GROSSI, Mirian; REA, Caterina. **Teoria Feminista e Produção de Conhecimento Situado: Ciências Humanas, Biológicas, Exatas e Engenharias**. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora e Editora Devires, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/217561/Ebook_TeoriaFeminista%2c%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 01 nov. 2022.

HAMADA, Guilherme. **O sistema regulatório de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu no Brasil**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito) – PUC/PR. Curitiba, 2017.

HANZEN, Elstor. Maior crise da história da Capes é agravada com renúncia coletiva de coordenadores de área e consultores. **Jornal da Universidade UFRGS**, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/maior-crise-da-historia-da-capes-e-agravada-com-renuncia-coletiva-de-coordenadores-de-area-e-consultores/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

HELOANI, R. Assédio moral: um ensaio sobre a expropriação da dignidade do trabalho. **ERA**, v. 3, n. 1, Art. 10, jan./jun. 2004. <https://doi.org/10.1590/S1676-56482004000100013>.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Companhia de Jesus no século XVI e o Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, SP, v. 10, n. 40, p. 222–244, 2012. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i40.8639816>

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Introdução. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 11-34.

HORTA, José Luiz. **Histórico**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2022. Disponível em: <https://pos.direito.ufmg.br/programa/historico/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

IBGE. Estatística de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Estudos e Pesquisas. **Informação demográfica e socioeconômica**, n. 38, 2018.

INEP. **Indicadores de qualidade da educação superior**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 nov. 2022.

KYVIK, Svein. Motherhood and scientific productivity. **Social Studies of Science**, v.20, p.149–160, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/285104>. Acesso em 01 nov. 2022. <https://doi.org/10.1177/030631290020001005>.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. In: Santiago Castro-Gómez (ed.). **La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina**. Bogotá: Centro Editorial Javeriano, Instituto Pensar, Pontificia Universidad Javeriana, 2000. <https://doi.org/10.22201/cela.24484946e.1999.12-13.52369>.

LOPES, Luciane Gomes. Gênero como Categoria Condicionante de Delimitações Espaciais: uma análise da trajetória feminina na pós-graduação e produção do conhecimento. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1., p.154-168, jan.-jul. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/5691>. Acesso em: 15 maio 2022. <https://doi.org/10.5212/Rlagg.v.6.i1.0011>.

LUGONES, María. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**, Bogotá, v.9, p. 73-101, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.25058/20112742.340>. Acesso em: 15 maio 2022.

LUGONES, Maria. Rumo a um Feminismo Descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.22, n.3, p.935-952, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 15 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008. Disponível em: <http://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/MALDONADO-TORRES-Topologia-do-Ser.pdf>. Acesso em: 19 out. 2017. <https://doi.org/10.4000/rccs.695>.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MAROCCO, Andrea. **Ensino Jurídico no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI**. Dissertação de mestrado (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**, RJ, V.322, ano 89, p.9-15, abr./maio/junho, 1993.

MENDOZA, Breny. La Epistemología del Sur, la Colonialidade del género y el Feminismo Latino-americano. In: MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. **Aproximaciones críticas a las Prácticas Teórico-Políticas del Feminismo Latinoamericano**. Buenos Aires: Editora Paula Torricella, 2010. p.19-36. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2019/07/Mendonza-2016-La-Epistemologia-del-Sur.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

MESSEDER, Suely Aldir. A pesquisadora encarnada: uma trajetória decolonial na construção do saber científico blasfêmico. In: HOLLANDA, Heloíse Buarque de. **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, p. 165-180, 2020.

MIGNOLO, Walter. A Colonialidade de Cabo a Rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p.71-103. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Mignolo.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira De Ciências Sociais**, vol. 32, n° 94, p.1-18, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF-Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n°34, p.287-324, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>. Acesso em: 15 mai.2022.

MIGNOLO, Walter. La descolonización del ser y del saber. In: MIGNOLO, Walter; SCHIWY, Freya; MALDONADO-TORRES, Nelson (orgs.). **Des-colonialidad del ser y del saber: (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia**. Buenos Aires: Del Signo, p. 25-30, 2006.

MIÑOSO, Yuderkys Espinosa. Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la Razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 3, p. 2007-2032, set. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/view/43881>. Acesso em: 15 mai. 2022. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43881>.

MOSCHKOVICH, Marília; ALMEIDA, Ana Maria F. Desigualdades de gênero na carreira acadêmica no Brasil. **Dados**, v. 58, p. 749-789, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/00115258201558>. Acesso em: 01 nov. 2022. <https://doi.org/10.1590/00115258201558>.

MOSSINI, Daniela. **Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. Tese de doutorado (doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

NISKIER, Arnaldo. **A Educação brasileira: 500 anos de história-1500/2000**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

OAB. **A luta da advocacia brasileira pela proteção da educação jurídica**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/Selo%20OAB%20-%207%20edi%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

OAB. **Ensino jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, 1993.

OAB. **História do Conselho Federal**. [S.d.]. Disponível em: <https://www.oab.org.br/historiaoab/inicio.htm#instalacao>. Acesso em: 22 out. 2022.

OYEWUMÍ, Oyèrónké. Conceituando o Gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PAREDES, Julieta. **Despatriarcalización: Una respuesta categórica del feminismo comunitario (descolonizando la vida)**. Bolivian Studies: Bolívia, vol. 21, 2015. <https://doi.org/10.5195/bsj.2015.144>.

PARENT IN SCIENCE. **O impacto da maternidade na carreira científica das mulheres brasileiras**. Youtube: [s. n.], 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nw10GPK1KH8>. Acesso em: 1 nov. 2022.

PEREIRA, Hildete; BARBOSA, Andre. A Produção Brasileira no Feminino. **Cadernos Pagu**, v.27, p. 301-331, jul.- dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/ZFVSyHsRPMSFfP5h3tC7hfz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000200012>.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Ministério da Educação. **Consulta de resultados**. 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/avaliacao/viewPreenchimentoFicha.jsf?idFicha=5096&popup=true>. Acesso em: 05 dez. 2022.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. **Histórico, programa de pós-graduação em direito**. 2022. Disponível em: <https://www.pucminas.br/pos/direito/Paginas/Historico.aspx>. Acesso em: 22 nov. 2022.

PORTO-GONÇALVES, Carlos; QUENTAL, Pedro de Araújo. Colonialidade do Poder e os Desafios da Integração Regional na América Latina. **Polis**, v.31, p.1-33, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/polis/3749>. Acesso em: 15 mai. 2022. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682012000100017>.

PUC-RIO. **História e missão**. 2022. Disponível em: <https://www.puc-rio.br/sobrepuc/historia/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones, 1992. p. 437-449.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Editora Almedina, 2009. p.73-11. Disponível em: <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2017/09/quijano-anibal-colonialidade-do-poder-e-classificac3a7c3a3o-social.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p. 227-278. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>. Acesso em: 15 maio 2022.

RAMOS, Jair. Ciência e racismo: uma leitura crítica de Raça e assimilação em Oliveira Vianna. **Revista História, Ciências, Saúde.** Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 573-601, maio-ago. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702003000200005>. Acesso em: 15 mai 2022.

RIBEIRO, Arilda. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 79.

RODRIGUES, F. L. L.; LIMA, M. M. B. Pós-graduação em Direito no Brasil: 50 anos, integração e desafios para o futuro. **Revista da Faculdade de Direito.** Universidade de São Paulo, v. 116 n. 1, p. 317-335, 2021. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbas&AN=edsbas.20AA3450&lang=pt-br&site=eds-live>. Acesso em: 30 set. 2022. <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8235.v116p317-335>.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e a educação das mulheres. In: PINSKY, Carla B.; PEDRO, Joana M. **Nova história das mulheres no Brasil.** São Paulo, Contexto, 2013. p. 333-359.

SANTIAGO, Eneida. Carreira acadêmica de mulheres e dinâmicas de gênero. **Revista Espaço Acadêmico**, p. 69-80, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/64020>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. **Revista Lusófona de Educação**, Coimbra, v. 13, p. 183-189, jun. 2009.

SCHUELER, Alessandra; RIZZINI, Irma. Myrthes de Campos (1875-1965): a “mulher advogado” na luta pelos direitos das mulheres. **Revista Communitas**, Rio Branco, v.5, n.9, p. 24-38, jan.-mar. 2021.

SEGATO, Rita. **La Guerra Contra Las Mujeres.** Madrid: Traficantes de sueños, 2016. Disponível em: https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/map45_segato_web.pdf. Acesso em: 15 mai. 2022.

SENADO FEDERAL. **Participação da mulher na ciência ainda é pequena, alertam pesquisadoras.** 2017. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/26/participacao-da-mulher-na-ciencia-ainda-e-pequena-alertam-pesquisadoras>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SILVA, Joseli Maria; ORNAT, Marcio Jose. Geografias Feministas na América Latina: desafios epistemológicos e a decolonialidade de saberes. **Journal of Latin America Geography**, Texas, v.19, n.1, p.163-171, jan. 2020. Disponível em: <https://digitalcommons.lsu.edu/jlag/vol19/iss1/16/>. Acesso em: 15 maio 2022. <https://doi.org/10.1353/lag.2020.0019>.

SIQUEIRA, Luiz Eduardo. Reflexões sobre o Histórico do Ensino Jurídico no Brasil. **Revista Científica ICGAP (Instituto Cultural Gentil Alves Pessoa)**, São Bernardo do Campo, v.1, n.1, p.1-37, mar. 2018. Disponível em: <http://revistaicgap.com.br/index.php/icgap/article/view/18/9>. Acesso em: 14 out. 2022.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. Faculdade de Direito: 1912-2000. 1ª ed. Curitiba: UFPR, 2000, p.35.

SJR. **SCImago Journal & Country Rank**. Disponível em: <https://www.scimagojr.com/countrysearch.php?country=BR>. Acesso em: 01 nov. 2022.

TAVARES, Elza Maria. Ensino De Direito No Brasil: Perspectivas Históricas Gerais. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572000000100008>. Acesso em: 15 out. 2022.

TAVARES, Manuel.; GOMES, Sandra. Multiculturalismo, Interculturalismo e Decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 47-68, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/Dialogia.n29.8646>. Acesso em: 15 maio 2022.

TISOTT, Neri; OLIVEIRA, José Sebastião de. Um Apanhado Histórico do Ensino Jurídico no Brasil e sua Trajetória Curricular. **Revista Justiça & História**, Porto Alegre, vol. 11, n. 21 e 22, p.53-88, 2011. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/79137446.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

UNESCO. **Relatório de Ciências da UNESCO: A corrida contra o tempo por um desenvolvimento mais inteligente – Resumo executivo**. Paris: UNESCO Publishing 2021. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377250_por. Acesso em: 01 nov. 2022.

UNISINOS. **A UNISINOS**. [S. l.], [S.D]. Disponível em: <https://www.unisinos.br/institucional>. Acesso em: 28 nov. 2022.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO. **Nossa história**. 2022. Disponível em: <https://portal.unicap.br/nossa-historia>. Acesso em: 28 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DE ITAÚNA. **Apresentação**. 2022. Disponível em: <https://mestrado.uit.br/elementor-1518/>. Acesso em: 22 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **Plano de desenvolvimento institucional**. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/pdi/wp-content/uploads/sites/249/2022/05/PDI-UFJF-2022a2027.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Ementa da área de concentração e linhas de pesquisa**. 2022. Disponível em: <http://www.cmdip.fadir.ufu.br/node/93>. Acesso em: 22 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Objetivos do curso e perfil do egresso**. 2022. Disponível em: <http://www.cmdip.fadir.ufu.br/node/32>. Acesso em: 22 nov. 2022.

VAREJÃO, Adriana. et al. **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decoloniais**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo: 150 anos de Ensino Jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 49.

WALLERSTEIN, Immanuel. The Concept of National Development: Elegy and Requiem. **American Behavioral Scientist**, v.35, p. 517-529, mar. - jun. 1992. <https://doi.org/10.1177/0002764292035004009>.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y Educación Intercultural. In: Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, 2009, La Paz. **Anais [...]** La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacionintercultural_150569_4_4559.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 15 maio 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Conocimientos y Decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, p. 39-50, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=860>. Acesso em: 15 maio 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, v.9, p. 131-152, jul-dez 2008. Disponível em: <https://www.revistatabularasa.org/numero09/interculturalidad-plurinacionalidad-y-decolonialidad-las-insurgencias-politico-epistemicas-de-refundar-el-estado/>. Acesso em: 15 maio 2022. <https://doi.org/10.25058/20112742.343>.

WIHBY, Raissa; KRITSCH, Raquel. Relações Internacionais, Teorias Feministas e Produção de Conhecimento: um balanço das contribuições recentes. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, Dourados, v.6. n.11, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/moncoes>. Acesso em 15 maio 2022.

ZEA, Leopoldo. Introducción. In: Leopoldo Zea (ed.). **América Latina en sus ideas**. México: Unesco, Siglo XXI, 1986.

ANEXOS

Anexo 1



CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO



Período de Avaliação: 1998/2000

Área de Avaliação: 26 - DIREITO

Perfil de Excelência

O perfil de excelência do Programa atenderá às definições e peculiaridades da sub-área, permitindo, ao final, emitir uma nota, cuja escala desdobrar-se-á em dois horizontes fundamentais:

- a) escala de conceitos: de 1 a 7 em sentido crescente de qualidade para os Programas com Mestrado e Doutorado,
b) escala de conceitos: de 1 a 5 em sentido crescente de qualidade para os Programas apenas com o Mestrado, entendendo-se, assim, os Programas nos quais não há Doutorado ou mesmo havendo o Curso de Doutorado em funcionamento o processo se encontra em fase de apreciação pelo CTC/CAPES.

Desse modo, considerando a decisão tomada pelo CTC/CAPES e comunicada à Comissão da sub-área de Direito, na definição do perfil de excelência são tomados como parâmetros máximos para o Programa que conte apenas com o Mestrado a nota 5, equivalente ao anterior conceito "A", e para o Programa que conte atualmente com Mestrado e Doutorado (no sistema CAPES) e que venha a atingir patamares excepcionais de qualidade poderá obter acima da nota 5 e não mais que 7.

Ponderação dos Quesitos

| Quesitos | Pesos |
|---------------------------|------------|
| I Proposta do Programa | xxx |
| II Corpo Docente | 20.00 |
| III Atividade de Pesquisa | 15.00 |
| IV Atividade de Formação | 20.00 |
| V Corpo Discente | 15.00 |
| VI Teses e Dissertações | 15.00 |
| VII Produção Intelectual | 15.00 |
| Soma dos Pesos | 100 |

Ponderação dos Itens

I - Proposta do Programa

| Itens | Pesos |
|---|------------|
| 1 Coerência e consistência da Proposta do Programa. | xxx |
| 2 Adequação e abrangência das Áreas de Concentração. | xxx |
| 3 Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa. | xxx |
| 4 Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes. | xxx |
| 5 Interdisciplinaridade e inserção na realidade social | xxx |
| 6 Infra-estrutura | xxx |
| Soma dos Pesos | xxx |

II - Corpo Docente

| Itens | Pesos |
|--|------------|
| 1 Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação. | 20.00 |
| 2 Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa. | 10.00 |
| 3 Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6. | 10.00 |
| 4 Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes. | 25.00 |
| 5 Contribuição do corpo docente à implementação da proposta do Programa | 25.00 |
| 6 Grau de reconhecimento acadêmico do corpo docente | 10.00 |
| Soma dos Pesos | 100 |

III - Atividade de Pesquisa

| Itens | Pesos |
|---|------------|
| 1 Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração. | 20.00 |
| 2 Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa. | 20.00 |
| 3 Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6. | 10.00 |
| 4 Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa. | 15.00 |
| 5 Relevância científica dos projetos de pesquisa | 25.00 |
| 6 Grau de difusão dos resultados obtidos com a pesquisa | 10.00 |
| Soma dos Pesos | 100 |

IV - Atividade de Formação

| Itens | Pesos |
|--|-------|
| 1 Adequação e abrangência da Estrutura Curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa. | 20.00 |
| 2 Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes. | 10.00 |



CRITÉRIOS DA AVALIAÇÃO



Ponderação dos Itens

IV - Atividade de Formação

| Itens | Pesos |
|---|------------|
| 3 Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente. | 20.00 |
| 4 Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação. | 15.00 |
| 5 Modalidades de integração entre pós-graduação e graduação | 15.00 |
| 6 Suporte de instalações e de acervo bibliográfico para as atividades de formação | 20.00 |
| Soma dos Pesos | 100 |

V - Corpo Discente

| Itens | Pesos |
|--|------------|
| 1 Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6. | 15.00 |
| 2 Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente. | 10.00 |
| 3 Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente. | 25.00 |
| 4 Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação]. | 10.00 |
| 5 Proporção entre os candidatos ao programa e o número de selecionados | 20.00 |
| 6 Participação nas atividades institucionais da graduação, pesquisa e extensão | 20.00 |
| Soma dos Pesos | 100 |

VI - Teses e Dissertações

| Itens | Pesos |
|---|------------|
| 1 Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos. | 25.00 |
| 2 Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas. | 20.00 |
| 3 Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes. | 10.00 |
| 4 Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos. | 20.00 |
| 5 Quantidade de dissertações e teses defendidas e aprovadas no período em relação ao número dos discentes matriculados | 25.00 |
| Soma dos Pesos | 100 |

VII - Produção Intelectual

| Itens | Pesos |
|---|------------|
| 1 Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações. | 30.00 |
| 2 Qualidade dos veículos ou meios de divulgação. | 25.00 |
| 3 Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes. | 20.00 |
| 4 Autoria ou co-autoria de discentes. | 5.00 |
| 5 Regularidade da produção docente no período avaliado | 20.00 |
| Soma dos Pesos | 100 |



CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

CRITÉRIOS PARA AS AVALIAÇÕES DO TRIÊNIO 2001-2003

CONSIDERAÇÕES GERAIS

1. A primeira experiência de estabelecimento de critérios para avaliação da Pós-Graduação em Direito ocorreu na avaliação trienal ocorrida em 2001, referente ao período 1998-2000, então criados por uma Comissão presidida pelo Representante de Área Prof. Dr. Luís Edson Fachin (UFPR), e composta pelos Profs Drs. Fernando Facury Scaff (UFPA), Vicente de Paulo Barreto (UGF), Gustavo Tepedino (UERJ), Juarez de Freitas (PUC-RS), Antonio Junqueira de Azevedo (USP), Paulo Luiz Netto Lobo (UFAL/UFPE), Paulo de Barros Carvalho (PUC-SP), Menelick de Carvalho Neto (UFMG) e Antonio Carlos Wolkmer (UFSC)¹.

Acumulando experiência decorrente daquela avaliação, o atual Comitê, composto pelo Representante de Área Prof. Dr. Fernando Facury Scaff (UFPA), e pelos Profs. Drs. Vicente de Paulo Barreto (UGF), Paulo de Barros Carvalho (PUC-SP), Menelick de Carvalho Neto (UFMG), Lênio Luiz Streck (Unisinos) e Jacinto de Miranda Coutinho (UFPR), decidiu consultar a comunidade jurídica e com ela efetuar a revisão dos critérios então adotados. Para tanto, realizou duas grandes *reuniões de trabalho* com a comunidade jurídica nacional, tendo sido convidados todos os Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Direito reconhecidos pela Capes. O comparecimento foi maciço, tanto no evento ocorrido em Brasília, nas dependências da Academia de Tênis, nos dias 04 e 05 de março de 2002², como em Belo Horizonte, nas dependências da PUC-MG, nos dias 27 e 28 de maio do mesmo ano³, quando então foram revisados os critérios ora trazidos a lume com este

¹ Tais critérios surgiram como fruto de longo debate que começou na avaliação continuada de 1998 e de 1999, teve prosseguimento nas reuniões da comunidade jurídica (CONPEDI, na PUC-RIO, e *reunião de trabalho* realizada em Brasília, em dezembro de 2000), e foi explicitado, à luz de manifestações da comunidade jurídica da pós-graduação, em reuniões preparatórias do Comitê, realizadas na CAPES em fevereiro, maio e junho de 2001.

² Estiveram presentes representantes das seguintes Instituições: Universidade Presbiteriana Mackenzie, USP, Univali, Unesp/Franca, UFPA, Faculdade de Direito Milton Campos, Faculdade de Direito de Campos, UNB, Instituição Toledo de Ensino de Baurú, PUC-MG, UFMG, UFPR, Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, UNAERP, UFBA, Universidade Gama Filho, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UFGO, UFPE, Unisinos, Universidade Estadual de Maringá, UFSC, PUC-Rio, Universidade Iguazú, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Metropolitana de Santos, Universidade de Santa Cruz do Sul; IBMEC e Unama. Esteve presente também a Federação dos Pós-Graduandos em Direito e um dos representantes dos discentes de Pós-Graduação junto ao CTC – Conselho Técnico Científico da Capes.

³ Estiveram presentes representantes das seguintes Instituições: Faculdade de Direito Milton Campos, Fundação de Ensino Eurípedes Soares da Rocha, Instituição Toledo de Ensino de Baurú, PUC-MG, PUC-PR, PUC-RS, Universidade Cândido Mendes, Universidade Caxias do Sul, Universidade de Santa Cruz do Sul, USP, Universidade Estácio de Sá, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá, Unesp/Franca, Universidade Ribeirão Preto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UFMG, UFPE, UFSC, UFC, UFPA, UFPR, UFRGS, Universidade Gama Filho, Universidade Iguazú, Universidade Metropolitana de Santos, UNB, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Univali, Unisinos; Centro Universitário de Maringá, Centro Universitário de Rio Preto, Faculdades Integradas Antonio Eufrásio de Toledo (Presidente Prudente), Fundação Educacional de Ituiutaba, Instituto Metodista Bennett, Universidade da Amazônia, Universidade de Fortaleza, Universidade de Franca, Universidade do Rio de Janeiro, Universidade do Sul de Santa Catarina, Universidade Estadual de Minas Gerais (Ituiutaba), UFSM, UFRJ e o CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, que realizou na ocasião um de seus encontros preparatórios para o Encontro Anual de 2002. Esteve presente também a Federação dos Pós-Graduandos em Direito.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

documento. Deve-se ressaltar que de todo este processo foram efetuados apenas ajustes pontuais nos critérios adotados pela avaliação trienal anterior.

Além disso, estes critérios foram debatidos com os Representantes da Grande Área das Ciências Sociais Aplicadas⁴ em reunião ocorrida em Brasília, na sede da Capes, no dia 05 de junho de 2002, visando o estabelecimento dos pontos de contato entre os diversos requisitos de qualidade que cada Área exige para seus cursos.

De todo este processo surgiram os critérios que seguem abaixo, e que devem sempre ser considerados qualitativamente, e não apenas como um singelo apanhado de critérios numéricos. A avaliação qualitativa deverá sempre servir de parâmetro principal no processo de avaliação, em detrimento da quantitativa.

2. A avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Direito no período trienal 2001-2003 terá por base duas etapas: a primeira, de avaliação continuada no ano-calendário de 2001 e no de 2002, que servirão de indicação sobre os rumos que vem sendo adotados pelos Programas, em confronto com os critérios estabelecidos para a área, e para a qual não serão atribuídas notas. Para o ano-calendário de 2003, será realizada a avaliação do triênio, na qual serão atribuídas notas referentes ao desempenho do Programa no período, de conformidade com os indicadores da área.

Tal procedimento terá por base as seguintes premissas:

- a. A avaliação será predominantemente qualitativa. Assegurada a finalidade da avaliação, o indicador quantitativo deve sempre ceder à avaliação qualitativa. Portanto, todos os percentuais têm caráter indicativo, uma vez que as IES, os respectivos Programas e a realidade na qual os cursos estão inseridos são peculiares e não suscetíveis de parificação mecânica, devendo, no caso concreto do exame, mediante justificativa e exposição inferida da respectiva avaliação, sempre dar lugar, no todo ou em parte, a critérios qualitativos, independente da mensuração percentual ou meramente numérica.
- b. A adoção destes critérios procura atender às recomendações da área quanto à objetividade da avaliação, sem perder de vista a prioridade qualitativa, e é coerente com o deliberado pela área para o fim de explicitar, o quanto possível, o sentido que pode ser atribuído aos diversos itens.
- c. Para evitar prejuízo às IES, serão sempre considerados inaplicáveis ao respectivo Programa os itens que não encontrem elementos suficientes na base de dados, e, por conseguinte, tal fato, por si só, não deve fundar apreciação negativa, posto que outros elementos devem ser buscados nos dados coletados para serem trazidos à colação.

Como todo *processo*, ao longo do tempo eventuais ajustes podem vir a ser necessários nestes critérios, o que deverá ser efetuado com a devida oitiva dos setores acadêmicos pertinentes.

CRITÉRIOS GERAIS PARA A AVALIAÇÃO TRIENAL

I - PROPOSTA DO PROGRAMA

1 - Coerência e consistência da Proposta do Programa.

⁴ A Grande Área das Ciências Sociais Aplicadas é composta dos seguintes cursos, com um total de 07 membros: Direito (1 Representante) Economia (1 Representante), Administração e Turismo (1 Representante), Serviço Social e Economia Doméstica (1 Representante), Comunicação Social (1 Representante), Arquitetura, Design e Urbanismo (1 Representante), e Planejamento Urbano e Demografia (1 Representante). Todos os Representantes estiveram presentes a este encontro.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

CAPEs

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

A coerência, neste quesito, sugere caracterização básica da proposta do Programa de forma objetiva, articulando meios e fins com as linhas de pesquisas e áreas de concentração.

A consistência, neste quesito, trata a proposta temática privilegiando objetivamente os aspectos que conferem estrutura e sistema na formulação da proposta do Programa.

Apreende-se como ADEQUADA a proposta que revele conexão entre os objetivos do Programa, as áreas de concentração, e as linhas de pesquisa, disciplinas e produção intelectual, com coerência e consistência.

2 - Adequação e abrangência das Áreas de Concentração.

A análise sobre adequação, para esse fim, recomenda verificar a delimitação temática das áreas de concentração em função da proposta do Programa, compreendidas como domínio do conhecimento jurídico nos quais se processam as atividades de formação e que constituem os núcleos permanentes que definem o perfil dos programas.

A abrangência, neste quesito, se refere ao tratamento tão completo quanto possível da temática das áreas de concentração.

3 - Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa.

A adequação, neste quesito, enfoca a definição de linhas de pesquisa que possam desenvolver a proposta do Programa, como se encontra apresentada nas áreas de concentração. São as linhas de pesquisa que servem de base de sustentação da área (ou áreas) de concentração e definem o horizonte comum que dá unidade e coesão aos projetos de individuais dos membros do corpo docente.

A abrangência, neste quesito, está direcionada ao atendimento nas linhas de pesquisa de temas que atendam a problemática encontrada na(s) área(s) de concentração.

Entende-se por ADEQUADA a proposta que ajusta as linhas de pesquisa aos meios e fins do Programa.

4 - Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes.

Entende-se por ADEQUADA, neste quesito, a presença equilibrada de docentes, pesquisadores, discentes autores e outros participantes, base de sustentação que fundamenta e mantém a identidade do Programa, reforçando o equilíbrio entre docência e pesquisa.

5 - Interdisciplinaridade e inserção na realidade social.

A interdisciplinaridade, neste quesito, indica a necessária inserção das linhas de pesquisa, disciplinas, projetos e produção acadêmica no contexto temático das áreas do conhecimento jurídico e não-jurídico, permitindo que o trabalho nelas desenvolvido possa ser levado a efeito em interação crítica com saberes afins à área jurídica, inserindo as áreas de concentração do Programa num horizonte de fundamentação teórica ampliada.

A inserção na realidade social, neste quesito, abrange áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e produção intelectual que se relacione com as problemáticas em torno das quais se desenvolve o Programa.

6 - Infra-estrutura.

Na infra-estrutura incluem-se instalações e equipamentos da IES que assegurem a realização da proposta do Programa.

No caso do Direito, o acesso global aos sistemas de informática e da Internet, a disponibilidade de bibliotecas, que tenham em seu acervo livros clássicos e obras contemporâneas, nacionais e estrangeiros, enciclopédias, dicionários, demais obras de referência e fontes de consulta conexas às áreas de concentração, e, principalmente, assinaturas correntes de revistas nacionais e estrangeiras que atendam às demandas das linhas e projetos de pesquisa; salas de trabalho e de orientação para professores. O item



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

essencial para um Programa de pós-graduação em Direito consiste na existência de um acervo bibliográfico, composta da forma acima mencionada, que permita o perfeito desenvolvimento das linhas e projetos de pesquisa propostos.

A informatização é também fator importante, pois pode por si própria suprir algumas deficiências do acervo bibliográfico. Recomenda-se, assim, que o Programa disponha de recursos de informática adequados para o corpo docente, corpo discente e apoio técnico, administrativo e acadêmico.

O espaço físico deve incluir além de salas de aula próprias para o Programa, auditório para conferências, instalações para o atendimento e orientação do corpo discente por parte dos professores orientadores, bem como salas de estudos específicas para alunos da pós-graduação.

II - CORPO DOCENTE (Peso 20,00)

1- Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação

(peso 10,00)

Titulação:

Os Programas deverão ter 100% de seu corpo docente composto por doutores em Direito ou em áreas correlatas à sua proposta.

2 - Dimensão do NRD6 relativa ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa

(peso 30,00)

Este item se refere à relação entre o número de docentes do NRD6 e o total do corpo docente do Programa.

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------|
| Indicativo possível MUITO BOM | Mais de 80% do corpo docente no NRD6 |
| Indicativo possível BOM. | Menos de 80% do corpo docente no NRD6 |
| Indicativo possível REGULAR. | Menos de 70% do corpo docente no NRD6 |
| Indicativo possível FRACO. | Menos de 60% do corpo docente no NRD6 |
| Indicativo possível DEFICIENTE. | Menos de 50% do corpo docente no NRD6 |

3 - Abrangência, especialização do NRD6 relativas às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6 (peso 20,00)

Abrangência: o corpo docente deve ser constituído por professores que cubram integralmente a área de concentração e linhas de pesquisa, e estejam relacionados por seus trabalhos ou formação com a temática do Programa, destacando, nesta abrangência, os mesmos critérios da composição.

Especialização: aprofundamento do docente nas áreas de concentração e na temática das linhas de pesquisa do Programa.

Qualificação: formação, produção intelectual e atividade profissional do docente que demonstre sua identificação com a temática do Programa.

| | |
|---------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Atividade de 90% do NRD6 vinculada às respectivas áreas e linhas de pesquisa do Programa. |
| Indicativo possível BOM: | Atividade de 80% do NRD6 vinculada às respectivas áreas e linhas de pesquisa dos Programas. |
| Indicativo possível REGULAR: | Atividade de 70% do NRD6 vinculada às respectivas áreas e linhas de pesquisa dos Programas. |
| Indicativo possível FRACO: | Atividade de 60% do NRD6 vinculada às respectivas áreas e linhas de pesquisa dos Programas. |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Atividade de 50% do NRD6 vinculada às respectivas áreas e linhas de pesquisa dos Programas. |



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003
DIREITO

CAPEIS

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

4 - Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes
 (peso 10,00)

Intercâmbio ou renovação: participação de docentes de outros Programas de pós-graduação e a incorporação (em média, como indicativo, a cada período de quatro anos) de novos docentes ao quadro de professores do Programa.

Participação: atividades de docentes de outros Programas por meio de cursos, seminários, participação em bancas examinadoras e atividades de co-orientação de dissertações e teses. Impede valorizar, neste item, a constância da renovação do corpo docente do Programa, em caráter permanente e contínuo.

| | |
|---------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Em torno de 20% de renovação ou de participação de professores fora do quadro permanente e ao menos um acordo de cooperação em efetivo andamento. |
| Indicativo possível BOM: | Em torno de 15% |
| Indicativo possível REGULAR: | Em torno de 10% |
| Indicativo possível FRACO: | Em torno de 5% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Abaixo de 5% |

5- Contribuição do corpo docente à implementação da proposta do Programa
 (peso 20,00)

Tomado o corpo docente como elemento fundamental na implementação da proposta do Programa, este item evidencia, nos respectivos cursos, a contribuição dos docentes para a realização dos fins a que se propõe alcançar a proposta da IES na área do Direito.

6 - Grau de reconhecimento acadêmico do corpo docente (peso 10,00)

| | |
|---------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Corpo Docente de notório reconhecimento na comunidade jurídica, o que pode ser considerado em razão de um conjunto de indicadores, p. ex., pela elevada titulação (e tempo de titulação) de seus membros, ou pelo impacto da produção científica, ou pela participação em conselhos editoriais e científicos, ou ainda pela apresentação de trabalhos em eventos da área e atividades correlatas. |
| Indicativo possível BOM: | Corpo Docente com inserção acima da média dos Programas de área. |
| Indicativo possível REGULAR: | Corpo Docente com inserção na média dos Programas da área. |
| Indicativo possível FRACO: | Corpo Docente com inserção abaixo da média dos Programas da área. |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Corpo Docente sem inserção nos Programas da área. |

III - ATIVIDADES DE PESQUISA (peso 20,00)

1 - Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração (peso 20,00)

| | |
|--------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Considera-se MB, neste item, o Programa que apresente entre 90% e 100% das pesquisas com adequação entre os projetos e as linhas de pesquisa com as áreas de concentração, consideradas estas como sendo o domínio ou núcleo temático das |
|--------------------------------|---|



CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

| | |
|---------------------------------|--|
| | atividades de pesquisa, caracterizadas pelo desenvolvimento de trabalhos com objetos ou metodologias comuns de indagação científica. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 90% e acima de 80% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 80% e acima de 70% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 70% e acima de 60% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 60% |

2- Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa (peso 20,00)

| | |
|---------------------------------|--|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Considera-se MB, neste item, o Programa que apresente entre 90% e 100% dos trabalhos científicos com vinculação temática entre os projetos e linhas de pesquisa. Entende-se por vínculo os projetos cujo tema reflita a idéia central das linhas de pesquisa do Programa, como definidas no item anterior. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 90% e acima de 80% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 80% e acima de 70% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 70% e acima de 60% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 60% |

3 - Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6 (peso 20,00)

| | |
|---------------------------------|--|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Considera-se MB neste item o Programa que tenha entre 90% e 100% do NRD6 realizando projetos de pesquisa com adequação temática. Considera-se o conceito mais alto a ser atingido neste item tendo em vista a necessária precisão conceitual na definição das linhas de pesquisa e a adequação dos projetos de pesquisa, dissertações, teses e textos de autoria dos integrantes do NRD6, como indicadores seguros para a avaliação do Programa. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 90% e acima de 80% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 80% e acima de 70% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 70% e acima de 60% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 60% |

4 - Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa (peso 15,00)

| | |
|---------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Considera-se MB o Programa que tenha pelo menos 50% do corpo discente participando em projetos de pesquisa. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 50% e acima de 40% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 40% e acima de 30% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 30% e acima de 20% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 20% |

5 - Relevância científica dos projetos de pesquisa (peso 25,00)

Apurar-se-á a **relevância científica** de conformidade com a *fundamentação teórica*, a *consistência metodológica* e a *originalidade* do projeto. Serão privilegiados coletivos em face dos individuais, e ainda mais os que envolverem discentes de pós-graduação e de graduação.

| | |
|--------------------------------|--|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Considera-se MB o Programa que tenha entre 90% e 100% dos projetos de pesquisa com impacto na área do conhecimento e que sejam financiados por agências de |
|--------------------------------|--|



CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

| | |
|---------------------------------|---|
| | fomento, pela IES ou que estejam registrados em banco de pesquisa, ou na coordenação de pós-graduação da IES ou em repositório equivalente. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 90% e acima de 70% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 70% e acima de 50% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 50% e acima de 40% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 40% |

IV - ATIVIDADES DE FORMAÇÃO (peso 10,00)

A área (ou áreas) que se propõe(m) ser a temática de concentração deve ser bem caracterizada; é fundamental, nesse contexto não excludente de outros modos de configuração do Programa, a articulação entre linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa e a área de concentração. Os projetos isolados fora das linhas de pesquisa devem tanto estar vinculados às áreas de concentração quanto receber a devida justificativa com base na relevância para a área.

As linhas de pesquisa são entendidas como desdobramento da área (ou áreas) de concentração e os projetos como a realização efetiva da pesquisa dentro das linhas de pesquisa. A função desempenhada pelas áreas de concentração pode ser compreendida pela harmônica articulação entre as linhas e projetos de pesquisa.

É importante que o corpo docente demonstre qualificação, produção científica e experiência na área de concentração do Programa. A produção discente, como a docente, deve estar relacionada às linhas e aos projetos do Programa e às disciplinas ministradas.

A estrutura curricular do Programa, bem como a oferta de disciplinas, devem estar relacionadas com a área de concentração e com suas linhas de pesquisa e projetos de pesquisa

A caracterização da pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Direito deve ser dinâmica, refletindo os desdobramentos recentes na área e o surgimento de novos interesses temáticos. É importante, contudo, que o Programa de Pós-Graduação reflita a existência de um projeto acadêmico integrado, respeitadas as diferenças de formação e de orientação teórica.

Tendo em vista a observância regular dos prazos, apreendidos como limites razoáveis que considere, prioritariamente, a qualidade do resultado, é recomendável que se dê ênfase na estrutura curricular e na oferta de disciplinas, às disciplinas de pesquisa e estudo orientado, que possam contribuir para o avanço da pesquisa discente.

1- Adequação e abrangência da Estrutura Curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa (peso 20,00)

Adequação: as disciplinas oferecidas devem guardar pertinência direta com as áreas de concentração e com as linhas de pesquisa.

| | |
|---------------------------------|--|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Entre 90% e 100% como indicativo de pertinência. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 90% e acima de 80% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 80% e acima de 70% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 70% e acima de 60% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 60% |

2- Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes (peso 5,00)

Deve haver equilíbrio, no conjunto dos professores, com a atribuição de carga horária nas respectivas disciplinas.



CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

| | |
|---------------------------------|--|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Entre 90% e 100% das disciplinas previstas na grade curricular são ministradas por docentes, com justificativa da excepcionalidade de aulas dadas por não docentes, em função da proposta do Programa. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 90% e acima de 80% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 80% e acima de 70% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 70% e acima de 60% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 60% |

3 - Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente (peso 40,00)

Entre 90% e 100% dos docentes no NRD6 deve orientar (este intervalo decorre da possibilidade de docentes em NRD7 orientar, bem como de docentes em NRD6 estarem afastados do processo de orientação em razão de pós-doutoramento). A distribuição deve seguir critérios fixados pelo Regulamento do Programa, podendo ser atribuído, exemplificativamente, aos professores com maior titulação e experiência um maior número de orientandos.

| | | |
|---------------------------------|------------------|----------------------|
| Indicativo possível MUITO BOM: | até 6 | orientandos por NRD6 |
| Indicativo possível BOM: | entre 6,1 e 7,5 | orientandos por NRD6 |
| Indicativo possível REGULAR: | entre 7,6 e 9,0 | orientandos por NRD6 |
| Indicativo possível FRACO: | entre 9,1 e 10,5 | orientandos por NRD6 |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | acima de 10,5 | orientandos por NRD6 |

4 - Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação (peso 5,00)

| | |
|---------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Entre 90% e 100% do corpo docente deve ministrar disciplinas e orientar os alunos da Graduação. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 90% e acima de 70% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 70% e acima de 60% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 60% e acima de 50% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 50% |

5 - Modalidades de integração entre pós-graduação e graduação (peso 5,00)

Identificação no Programa dos mecanismos de integração: a) monitorias/estágios docentes por parte dos alunos da Pós na Graduação; b) Tutorias/Coordenação de projetos de pesquisa com bolsistas da Graduação e da Pós (PET e outros); c) Seminários periódicos integrados; d) atividades oferecidas conjuntamente aos alunos da Pós-Graduação e da Graduação; e) participação de professores da Pós-Graduação nos órgãos colegiados da Graduação.

| | |
|---------------------------------|--------------------------------|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Entre 90% e 100% de integração |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 90% e acima de 80% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 80% e acima de 70% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 70% e acima de 60% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 60% |

6 - Suporte de instalações e de acervo bibliográfico para as atividades de formação (peso 25,00)

Disponibilidade de bibliotecas, que tenham em seu acervo um número satisfatório de livros clássicos e obras contemporâneas, nacionais e estrangeiros, enciclopédias, dicionários, demais obras de referência e fontes de consulta conexas às áreas de concentração, e, principalmente, assinaturas correntes de revistas nacionais e estrangeiras



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

CAPES

Período de Avaliação: 2001 -2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

que atendam às demandas das linhas e projetos de pesquisa, de tal modo que permita o perfeito desenvolvimento das linhas e projetos de pesquisa propostos.

Salas de aula próprias para o Programa, auditório para conferências, instalações para o atendimento e orientação do corpo discente por parte dos professores orientadores, bem como salas de estudos específicas para alunos da pós-graduação e salas de trabalho e de orientação para professores.

Acesso global aos sistemas de informática e da Internet, para o corpo docente, corpo discente e apoio técnico, administrativo e acadêmico.

V - CORPO DISCENTE (peso 10,00)

1 - Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6 (peso 30,00)

| | |
|---------------------------------|---------------------------|
| Indicativo possível MUITO BOM: | 1 NRD6 por até 6 alunos. |
| Indicativo possível BOM: | 1 NRD6 por até 12 alunos. |
| Indicativo possível REGULAR: | 1 NRD6 por até 15 alunos. |
| Indicativo possível FRACO: | 1 NRD6 por até 21 alunos. |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | acima de 22 alunos |

2 - Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente (peso 30,00)

| | |
|---------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Para obtenção do conceito MB, será necessário que entre 80% e 100% do total do corpo discente matriculado se encontre em regime de orientação de dissertação ou tese. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 80% e acima de 70% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 70% e acima de 60% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 60% e acima de 50% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 50% |

3 - Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente (peso 30,00)

Deve-se computar apenas os discentes matriculados, incluídos aqueles que concluíram os créditos:

| | |
|---------------------------------|-------------------------|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Mestrado: Cerca de 33% |
| | Doutorado: Cerca de 25% |
| Indicativo possível BOM: | Mestrado: Cerca de 25% |
| | Doutorado: Cerca de 20% |
| Indicativo possível REGULAR: | Mestrado: Cerca de 20% |
| | Doutorado: Cerca de 15% |
| Indicativo possível FRACO: | Mestrado: Cerca de 15% |
| | Doutorado: Cerca de 10% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Mestrado: menos de 15% |
| | Doutorado: menos de 10% |

Em caso de *Desistências e Abandonos*: Para cada grupo de *desistência ou de abandono* equivalente a 5% do corpo discente, o valor que resultar do indicador acima será rebaixado em 10%.

4 - Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação] (peso 10,00)

| | |
|--------------------------------|-------------------------|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Mestrado: Cerca de 20% |
| | Doutorado: Cerca de 30% |
| Indicativo possível BOM: | Mestrado: Cerca de 16% |
| | Doutorado: Cerca de 25% |



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003
DIREITO

CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

| | |
|---------------------------------|-------------------------|
| Indicativo possível REGULAR: | Mestrado: Cerca de 14% |
| | Doutorado: Cerca de 20% |
| Indicativo possível FRACO: | Mestrado: Cerca de 10% |
| | Doutorado: Cerca de 15% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Mestrado: menos de 10% |
| | Doutorado: menos de 15% |

Excluir, desse cômputo, as teses e as dissertações.

Considerar prioritariamente as publicações de livros em editoras reconhecidas nacionalmente e de artigos em revistas especializadas, com conselho editorial, e em revistas informatizadas com conselho editorial, observando-se os mesmos critérios exigidos para a produção intelectual dos docentes.

VI - TESES E DISSERTAÇÕES (peso 20,00)

1- Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos (peso 30,00)

| | |
|---------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Entre 90% e 100% dos trabalhos vinculados |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 90% e acima de 80% |
| Indicativo possível REGULAR: | Menos de 80% e acima de 70% |
| Indicativo possível FRACO: | Menos de 70% e acima de 60% |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 60% |

2 - Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas (peso 20,00)

| | |
|---------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | 30 meses para o mestrado 48 meses para o doutorado |
| Indicativo possível BOM: | 36 meses para o mestrado 50 meses para o doutorado |
| Indicativo possível REGULAR: | 42 meses para o mestrado 52 meses para o doutorado |
| Indicativo possível FRACO: | 48 meses para o mestrado 54 meses para o doutorado |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Mais de 48 meses para o mestrado Mais de 54 meses para o doutorado |

Cabe relativizar a indicação do tempo médio diante da qualidade obtida nos resultados das pesquisas.

3 - Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes (peso 10,00)

A atribuição de "Indicativo possível MUITO BOM" requer proporção significativa entre o número de titulados e o NRD6, bem como entre aqueles (os titulados) e a participação de outros docentes.

| | |
|--------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Mestrado: NRD6 1 – 2 (a cada docente do NRD6, dois titulados) Mestrado: Docente 1 – 1,6 (aqui se leva em conta cada docente, considerado o corpo docente em geral, não apenas aqueles docentes integrantes do NRD6) Doutorado: NRD6 1 – 1 (a cada docente do NRD6, um titulado) Doutorado: Docente 1 – 1,8 (aqui se leva em conta cada docente, considerado o corpo docente em geral, não apenas aqueles docentes integrantes do NRD6) |
|--------------------------------|---|



CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

| | |
|---------------------------------|--|
| Indicativo possível BOM: | Mestrado:NRD6 1 – 1 (a cada docente do NRD6, um titular) |
| | Mestrado:Docente 1 – 0,8 |
| | Doutorado:NRD6 1 – 0,8 |
| | Doutorado: Docente 1 – 0,6 |
| Indicativo possível REGULAR: | Mestrado:NRD6 1 – 0,8 |
| | Mestrado:Docente 1 – 0,6 |
| | Doutorado:NRD6 1 – 0,6 |
| | Doutorado: Docente 1 – 0,4 |
| Indicativo possível FRACO: | Mestrado:NRD6 1 – 0,6 |
| | Mestrado:Docente 1 – 0,4 |
| | Doutorado:NRD6 1 – 0,4 |
| | Doutorado: Docente 1 – 0,2 |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Abaixo dos índices do nível Indicativo FRACO. |

4 - Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos (peso 10,00)

| | |
|--------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Mestrado: 3 doutores, sendo 1 de fora do Programa |
| | Doutorado: 5 doutores, sendo 2 de fora da IES |

Os demais atributos devem ser inferidos, em ordem decrescente, pelo não atendimento de tais parâmetros.

A participação de membros externos deve ter compatibilidade com as dificuldades que o Programa pode apresentar para fazer frente aos custos.

5 - Quantidade de dissertações e teses defendidas e aprovadas no período em relação ao número dos discentes matriculados (peso 30,00)

| | |
|---------------------------------|--|
| Indicativo possível MUITO BOM: | 33% ao ano de titulação em Mestrados |
| | 25% ao ano de titulação em Doutorados |
| Indicativo possível BOM: | 25% ao ano de titulação em Mestrados |
| | 20% ao ano de titulação em Doutorados |
| Indicativo possível REGULAR: | 20% ao ano de titulação em Mestrados |
| | 15% ao ano de titulação em Doutorados |
| Indicativo possível FRACO: | 20% ao ano de titulação em Mestrados |
| | 15% ao ano de titulação em Doutorados |
| Indicativo possível DEFICIENTE: | Menos de 15% ao ano de titulação em Mestrados |
| | Menos de 10% ao ano de titulação em Doutorados |

VII - PRODUÇÃO INTELECTUAL (peso 20,00)

Produção intelectual: avaliada em função da adequação e vinculação da produção (artigos em periódicos, livros, traduções, comunicações em congressos e seminários) às áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa, teses e dissertações.

1- Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações (peso 25,00)

| | |
|--------------------------------|---|
| Indicativo possível MUITO BOM: | Entre 80 e 100% da produção de publicações originárias de autores-docentes e autores-discentes, com adequação à proposta do Programa e vinculada às Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa. |
| Indicativo possível BOM: | Menos de 80% e acima de 70% |



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003 DIREITO

CAPEs

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

Indicativo possível REGULAR: Menos de 70% e acima de 60%

Indicativo possível FRACO: Menos de 60% e acima de 50%

Indicativo possível DEFICIENTE: Menos de 50%

2 - Qualidade dos veículos ou meios de divulgação (peso 25,00)

Indicativo possível MUITO BOM: Entre 70% e 100% da produção intelectual do Programa deve ser veiculada em publicações distribuídas de acordo com o perfil das respectivas áreas de concentração e publicadas por editoras de reconhecida expressão nacional ou internacional para a área do Direito.

Indicativo possível BOM: Menos de 70% e acima de 60%

Indicativo possível REGULAR: Menos de 60% e acima de 50%

Indicativo possível FRACO: Menos de 50% e acima de 40%

Indicativo possível DEFICIENTE: Menos de 40%

3 - Quantidade e Regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes (peso 20,00)

Indicativo possível MUITO BOM: 40% do NRD6 deve ter publicado 01 livro por ano; ou 80% do NRD6 deve ter publicado 01 trabalho em periódico nacional.

Indicativo possível BOM: 30% do NRD6 deve ter publicado 01 livro por ano; ou 70% do NRD6 deve ter publicado 01 trabalho em periódico nacional.

Indicativo possível REGULAR: 20% do NRD6 deve ter publicado 01 livro por ano; ou 60% do NRD6 deve ter publicado 01 trabalho em periódico nacional.

Indicativo possível FRACO: 15% do NRD6 deve ter publicado 01 livro por ano; ou 50% do NRD6 deve ter publicado 01 trabalho em periódico nacional.

Indicativo possível DEFICIENTE: Abaixo do item FRACO

4 - Autoria ou co-autoria de discentes (peso 5,00)

Indicativo possível MUITO BOM: 10% dos discentes devem ter publicado 01 livro por ano, ou 30% deve ter publicado 01 trabalho em periódico.

Indicativo possível BOM: 8% dos discentes devem ter publicado 01 livro por ano, ou 20% deve ter publicado 01 trabalho em periódico.

Indicativo possível REGULAR: 5% dos discentes devem ter publicado 01 livro por ano, ou 15% deve ter publicado 01 trabalho em periódico.

Indicativo possível FRACO: 4% dos discentes devem ter publicado 01 livro por ano, ou 10% deve ter publicado 01 trabalho em periódico.

Indicativo possível DEFICIENTE: Abaixo do nível do último item

5 - Regularidade da produção docente no período avaliado (peso 20,00)

Este item se encontra vinculado a exame qualitativo da produção científica apresentada pelo Programa, aferida por meio dos dados e informações apresentados pela IES.

6 - Grau de difusão dos resultados obtidos com a pesquisa (peso 5,00)

Grau de difusão: divulgação dos resultados obtidos com a pesquisa.



**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003
DIREITO**

CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

Indicativo possível MUITO BOM:

Considera-se MB o grau de difusão representado pela publicação de trabalhos por parte de aproximadamente 40% de autores do NRD6 em publicações na área ou em áreas conexas.

Indicativo possível BOM:

Menos de 40% e acima de 30%

Indicativo possível REGULAR:

Menos de 30% e acima de 20%

Indicativo possível FRACO:

Menos de 20% e acima de 15%

Indicativo possível DEFICIENTE:

Menos de 15%

Resumo dos critérios e pesos da Área de Direito para Avaliação Continuada e Trienal:

| | QUESITOS | PESOS |
|------------|---|--------------|
| II | CORPO DOCENTE | 20,00 |
| 1 | Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação | 10,00 |
| 2 | Dimensão do NRD6 relativa ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa | 30,00 |
| 3 | Abrangência, especialização do NRD6 relativas às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6 | 20,00 |
| 4 | Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes | 10,00 |
| 5 | Contribuição do corpo docente à implementação da proposta do Programa | 20,00 |
| 6 | Grau de reconhecimento acadêmico do corpo docente | 10,00 |
| III | ATIVIDADES DE PESQUISA | 20,00 |
| 1 | Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração | 20,00 |
| 2 | Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa | 20,00 |
| 3 | Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6 | 20,00 |
| 4 | Participação do corpo docente nos Projetos de Pesquisa | 15,00 |
| 5 | Relevância científica dos projetos de pesquisa | 25,00 |
| IV | ATIVIDADES DE FORMAÇÃO | 10,00 |
| 1 | Adequação e abrangência da Estrutura Curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa | 20,00 |
| 2 | Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes | 5,00 |
| 3 | Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente | 40,00 |
| 4 | Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação | 5,00 |
| 5 | Modalidades de integração entre pós-graduação e graduação | 5,00 |
| 6 | Suporte de instalações e de acervo bibliográfico para as atividades de formação | 25,00 |
| V | CORPO DISCENTE | 10,00 |
| 1 | Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6 | 30,00 |
| 2 | Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente | 30,00 |
| 3 | Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente | 30,00 |
| 4 | Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação] | 10,00 |
| VI | TESES E DISSERTAÇÕES | 20,00 |
| 1 | Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos | 30,00 |
| 2 | Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os | 20,00 |



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO 2004 Ano Base 2001_2002_2003
DIREITO

CAPES

Período de Avaliação: 2001-2002-2003

Área de Avaliação: DIREITO

| | | |
|------------|--|--------------|
| | tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas | |
| 3 | Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes | 10,00 |
| 4 | Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos | 10,00 |
| 5 | Quantidade de dissertações e teses defendidas e aprovadas no período em relação ao número dos discentes matriculados | 30,00 |
| VII | PRODUÇÃO INTELECTUAL | 20,00 |
| 1 | Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações | 25,00 |
| 2 | Qualidade dos veículos ou meios de divulgação | 25,00 |
| 3 | Quantidade e Regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes | 20,00 |
| 4 | Autoria ou co-autoria de discentes | 5,00 |
| 5 | Regularidade da produção docente no período avaliado | 20,00 |
| 6 | Grau de difusão dos resultados obtidos com a pesquisa | 5,00 |



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Ficha de Avaliação em Branco

Período de Avaliação: 2007 a 2009 Etapa: Avaliação Trienal 2010

Área de Avaliação:

IES:

Programa:

Modalidade: Acadêmico

Nível: Mestrado/Doutorado

PROPOSTA DO PROGRAMA

| Itens de Avaliação | Peso | Avaliação |
|---|------|-----------|
| 1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular. | | |
| 1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área. | | |
| 1.3. Infra-estrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão. | | |

Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.

CORPO DOCENTE

| Itens de Avaliação | Peso | Avaliação |
|---|------|-----------|
| 2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. | | |
| 2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa. | | |
| 2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa. | | |
| 2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. | | |

Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.

CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES

| Itens de Avaliação | Peso | Avaliação |
|---|------|-----------|
| 3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente. | | |
| 3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação aos docentes do programa. | | |
| 3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área. | | |
| 3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados. | | |

**Ficha de Avaliação em Branco****Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.****PRODUÇÃO INTELECTUAL**

| Itens de Avaliação | Peso | Avaliação |
|---|------|-----------|
| 4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente. | | |
| 4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa. | | |
| 4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes. | | |
| 4.4. Produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente. | | |

Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.**INSERÇÃO SOCIAL**

| Itens de Avaliação | Peso | Avaliação |
|---|------|-----------|
| 5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa. | | |
| 5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. | | |
| 5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação. | | |

Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.**ATRIBUIÇÃO DE NOTAS 6 OU 7**

| Itens de Avaliação | Avaliação |
|---|-----------|
| As notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para os programas com doutorado, classificados como nota 5 na primeira etapa de realização da avaliação trienal, e que atendam necessária e obrigatoriamente duas condições: i) apresentem desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área, ii) tenham um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área. | |

Apreciação para cada item, seguindo a ordem acima.



Ficha de Avaliação em Branco

Qualidade dos Dados

| Quesitos | Qualidade |
|--------------------------------------|-----------|
| PROPOSTA DO PROGRAMA | |
| CORPO DOCENTE | |
| CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES | |
| PRODUÇÃO INTELECTUAL | |
| INSERÇÃO SOCIAL | |

Comissão:

Apreciação

Complementos

Apreciações ou sugestões complementares sobre a situação ou desempenho do programa.

Recomendações da Comissão ao Programa.

A CAPES deve promover visita de consultores ao Programa?

Justificativa da recomendação de mudança de área de avaliação do programa (em caso afirmativo)

A Comissão recomenda mudança de área de avaliação?

Área Indicada:

Justificativa da recomendação de mudança do programa

Anexo 4



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Identificação

Área de Avaliação: **DIREITO**

Coordenador de Área: Martonio Mont'Alverne Barreto Lima (UNIFOR)

Coordenador-Adjunto de Área: Cláudia Rosane Roesler (UnB)

Coordenador-Adjunto de Mestrado Profissional: Giordano Bruno Soares Roberto (UFMG)

I. Considerações gerais sobre o estágio atual da Área

O estudo da Ciência do Direito consiste num dos primeiros momentos da formação científica ocidental, devidamente formalizada quando do surgimento das universidades. No Brasil, o acúmulo do estudo da Ciência do Direito seguiu o caminho semelhante, sendo esta área do conhecimento responsável pela formação dos primeiros significativos intérpretes das condições culturais, econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira. Se este relato histórico favorece o amadurecimento da Ciência do Direito no Brasil, por outro lado há que se registrar que somente a partir dos anos trinta do século XX é que o Direito inicia seu processo de formação ao mesmo compasso dos outros campos da investigação científica no Brasil. Neste sentido, a atuação das agências nacionais de fomento à pesquisa, bem como as regionais e, ainda, as internacionais com estabelecimento no Brasil, tem sido determinante para que, de forma toda especial, a atuação dos intelectuais do Direito seja reconhecida no território nacional e assim respeitada no exterior. Hoje a produção científica brasileira da Área do Direito adquiriu inserção e respeitabilidade internacionais, o que se deixa traduzir pelo elevado número de publicações e participações de docentes e discentes brasileiros no exterior, bem como o despertar do interesse pelas escolas superiores brasileiras de Direito. É neste panorama que a Área de Direito atua no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), ou seja, na busca do aperfeiçoamento da produção nacional científica, bem como na consolidação da extensa rede de formação de excelência a existir no País, a qual ainda se mostra insuficiente para atender à demanda de uma sociedade em inédito processo histórico de ascensão social.

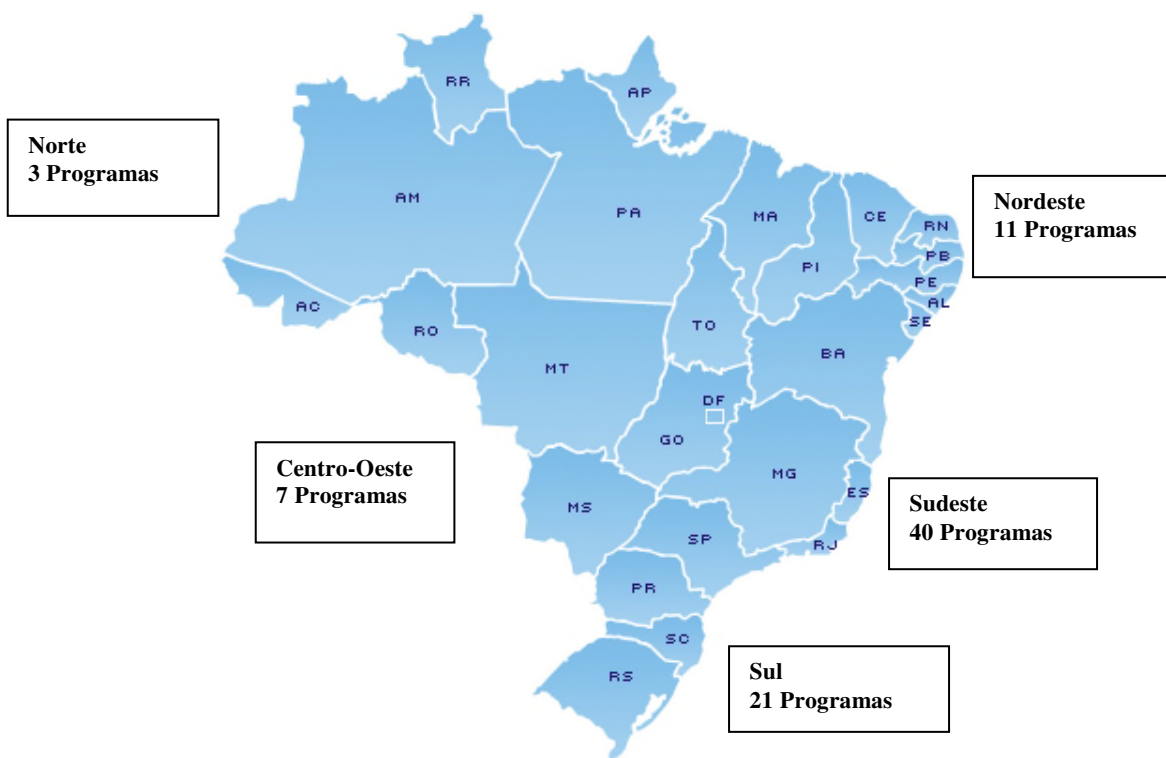
Configuração da Área

A Área de Direito possui presença em todo o território nacional, embora de forma desigualmente distribuída, donde se reforça o entendimento de que as formas de parcerias – notadamente mestrados e doutorados interinstitucionais – recebem especial atenção e incentivo da Área. Neste sentido, a constante expansão dos cursos de graduação em Direito no País fez com que as exigências para a qualificação docente nos níveis de mestrado e doutorado das IES, sobretudo nas regiões com menor número de programas de Pós-Graduação em Direito, apresentem-se também como um expressivo número de projetos de mestrados e doutorados

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

interinstitucionais. Somente no ano de 2012 foram 13 (treze) pedidos de mestrados e doutorados interinstitucionais aprovados, ressaltando-se a presença de cursos de mestrado em regiões com forte necessidade de estudos em nível de pós-graduação, como, por exemplo, a região do Vale do Rio Jequitinhonha. A exemplo destas parcerias, deve ser lembrado o aumento de atividades conjuntas entre programas de distintas Regiões do País, o que tem se tornado possível com a ampla utilização dos editais de PROCAD, além da intensa atividade realizada por intermédio de projetos de pesquisa liderados por docentes de instituições de diferentes Regiões do Brasil, a incluírem uma forte participação de discentes.

Desta forma, a distribuição espacial encontra-se, em 2013, como segue:



De forma resumida, a Área de Direito exibe os dados abaixo:

| Área | ME | DO | MP | TOTAL |
|---------|----|----|----|-------|
| DIREITO | 81 | 31 | 1 | 113 |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

A distribuição dos programas da Área de Direito apresenta a seguinte distribuição por notas para seus 113 cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado:

| Nota | Nº de Programas |
|------|-----------------|
| 3 | ME 49 MP 01 |
| 4 | ME 12 DO 12 |
| 5 | ME 14 DO 13 |
| 6 | ME 06 DO 06 |

A concentração de programas na nota 3 traduz o desafio ainda a ser percorrido pela Área no sentido de fortalecer e expandir o conjunto de Programas existentes.

A política geral da Área do Direito, neste sentido de renovar e fortalecer a pesquisa acadêmica e de crescer com a manutenção dos critérios de qualidade exigidos pela CAPES, vem sendo estimular os programas de pós-graduação *stricto sensu* a manter um diálogo transparente e constante, com base nas seguintes diretrizes:

- 1 - difusão da cultura de avaliação entre todos os envolvidos na pós-graduação *stricto sensu* (coordenadores, docentes e discentes);
- 2 - reestruturação do Qualis-Periódicos da Área, visando transformá-lo em um instrumento efetivo e confiável de referência e qualidade científica;
- 3 - articulação da pesquisa científica em Direito, vinculada à melhoria da qualidade acadêmica e à internacionalização integrada da Área;
- 4 - discussão sobre possíveis instrumentos de avaliação da produção acadêmica em formato de livros e capítulos de livros;
- 5 - maior integração das pesquisas entre docentes e discentes, visando estimular a produção coletiva do conhecimento e a produção bibliográfica conjunta;
- 6 - estímulo às iniciativas conjuntas dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, buscando a cooperação e a solidariedade interinstitucionais, especialmente entre programas melhor avaliados e programas novos ou com necessidade de reestruturação;
- 7 - maior participação dos pesquisadores da Área do Direito em projetos de pesquisa interinstitucionais e internacionais, além de estímulo à maior participação da Área junto aos órgãos oficiais de fomento à pesquisa;
- 8 - apoio à realização de estágios de pós-doutoramento e de doutorados sanduíche no exterior, em instituições de referência internacional para a Área.

Reuniões da Área

Ao longo do triênio foram realizadas diversas reuniões e encontros entre a Área de Direito e os programas que a compõem. A Coordenação da Área fez-se presente em todos os Estados da



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Federação onde há programas de pós-graduação, seja pela presença do Coordenador ou da Coordenadora-Adjunta, ou de ambos. Neste sentido, a Área de Direito propiciou sistematicamente a discussão de pontos de interesse e de interação científica.

Encontros Regionais

No ano de 2013, durante os meses de março a maio, a Área de Direito realizou encontros regionais. Tais encontros serviram, como mais uma alternativa de aproximação entre a Área, a fim de que a semelhança dos desafios, em virtude da localização espacial dos programas, fosse explicitada e, assim, possibilitasse o real entendimento dos programas em seus respectivos contextos sem que houvesse, nos mesmos, qualquer instância além do caráter informativo. Portanto, a pauta destes eventuais encontros regionais foi sempre guiada pelos seguintes pontos: explanação sobre dúvidas de cada um dos coordenadores presentes; debates e explicações da Coordenação da Área sobre os processos e procedimentos usuais de análise do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) em geral e da área em particular. Registre-se que a Área mantém ainda seu ponto forte na produção científica na publicação de livros e capítulos de livros, tema que foi objeto de recorrência e debate nos encontros regionais, quando contou-se com a presença de não menos que 80% (oitenta por cento) dos programas das respectivas Regiões, o que traduziu um elevado interesse dos programas em articulação e interação entre si.

INTERDISCIPLINARIDADE

A Área de Direito possui intrínseca interdisciplinaridade. Tal realidade deixa-se constatar mesmo pelas áreas de concentração dos programas existentes. O diálogo com a Ciência Política, Economia, Filosofia, História, Literatura, Relações Internacionais, Sociologia – e mesmo com áreas das exatas, como Física, Química; ou com área da saúde, como Medicina e Saúde Coletiva – tem-se acentuado nas últimas décadas, de forma toda especial após a Constituição Federal de 1988, caracterizando o dirigismo constitucional, ou intervencionismo do Estado Democrático também nas relações privadas. Desta maneira, o profissional acadêmico do Direito é demandado por diversas áreas do conhecimento, o que enriquece a reflexão jurídica rumo a um saber interdisciplinar, mais rico e a acompanhar o campo de investigação da Ciência do Direito no mundo. Pode-se afirmar com segurança que, no âmbito da interdisciplinaridade, a Área de Direito tem mostrado toda a abertura para tais diálogos, o que se comprova, ainda, pela aprovação de propostas de cursos novos a observarem – e mesmo concentrarem - este aspecto da interdisciplinaridade.

Aqui reside um dos pontos de mudança na construção do saber jurídico e que a Área de Direito assimilou sem maiores dificuldades. Vinculada à origem interdisciplinar no Brasil desde sua



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

fundação, os cursos jurídicos absorveram sem maiores percalços a inclusão de outras disciplinas do conhecimento humano em sua seara. Desde os cursos de graduação, adicionando-se a pós-graduação *lato sensu* e a pós-graduação *stricto sensu*, a presença de outras áreas do conhecimento mostra-se mais determinante nas grades curriculares. Não bastasse esta objetividade, a presença de docentes das outras áreas aqui enumeradas em cursos de pós-graduação em Direito é observada em quase todos os cursos da área, os quais contam principalmente com a atuação, e na condição de docentes permanentes, de cientistas políticos e sociais, filósofos, economistas, historiadores. A proliferação de associações de História do Direito ou de Filosofia do Direito apenas reforça a tese da indissociabilidade entre o Direito e as outras ciências. A Área de Direito, portanto, dispõe de inteira abertura à interdisciplinaridade, incentivando-a e promovendo o diálogo científico com todos os campos do conhecimento.

ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

A Área de Direito tem realizado significativo avanço na sua inserção no ensino fundamental e médio. A inserção nos níveis não superiores da educação somente passou a integrar as preocupações da Ciência do Direito Brasil, praticamente, após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Antes do advento desta Constituição, o estudo da Ciência do Direito no Brasil, em todos os níveis, limitava-se, com raras exceções, ao entendimento da articulação dos dispositivos normativos, a fim de compreender o Direito: a) como uma perspectiva de interpretação social por meio do discurso normativo, como se as tensões sociais não se traduzissem no campo normativo; b) conseqüentemente, como a aplicação das normas jurídicas desvinculadas do contexto concreto em que se acham inseridas. Tais posições, após o dirigismo constitucional de 1988, iniciaram seu processo de mudança e de reflexão sobre o Direito, o que se mostrou também no salto de quantidade e qualidade dos programas de pós-graduação em Direito surgidos após 1988. Neste momento, a academia jurídica passou a ter preocupações dialógicas com outros ramos das Ciências Sociais, o que a levou, ainda, a incluir estas disciplinas anteriormente estranhas à formação do profissional em Direito no caminho a formação.

Este deslocamento teve sua repercussão na graduação em Direito. Os cursos de Direito passaram a incluir grupos ativos com vínculos exteriores à academia. Foi nesta direção que se articularam faculdades de Direito com escritórios de prática jurídica, com juizados especiais cíveis e criminais - da justiça estadual e federal - além da não rara presença de varas trabalhistas como espaço de atuação dos cursos de graduação. Estendendo-se em tais atividades, percebeu-se o início do contato entre faculdades de Direito e o ensino fundamental e médio, na direção de assistência e esclarecimentos dos novos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988. Não por acaso faculdades de Direito viram-se no protagonismo da defesa judicial e política de grupos que tiveram seus direitos reconhecidos e elevados à



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

dimensão de direitos fundamentais quando da Constituição de 1988: populações indígenas, remanescentes quilombolas, mulheres, crianças, adolescentes, idosos, portadores de necessidades especiais, efetivação de políticas de educação e saúde. O contato permanente entre graduação e pós-graduação sob a ótica da formação continuada despertou a atenção dos docentes e discentes da pós-graduação para esta enriquecedora possibilidade de observação científica. Para além da atuação como descrita, agora os níveis de graduação e pós-graduação deslocaram-se para as escolas dos níveis fundamentais e médio, na forma de assistência à escola pública e de implantação de disciplinas ou de conteúdos disciplinares pertinentes aos direitos fundamentais e à nova realidade constitucional e democrática brasileira.

Este deslocamento explica, por exemplo, a existência de comissões permanentes de educação, no âmbito da atuação profissional dos advogados e incentivado pela Ordem dos Advogados do Brasil, e suas seccionais em todos os Estados da Federação. Da mesma forma, Ministérios Públicos Estaduais, Federal e do Trabalho passaram a contar com núcleos de defesa da educação; prática assimilada e repetida por quase todas as Defensorias Públicas Estaduais e Federal. A atuação dos programas de pós-graduação em Direito abrange exatamente este setor social para sua formação: advogados, advogados públicos, defensores públicos, magistrados, e integrantes de todas as esferas do Ministério Público. Conhecedores desta realidade externa à academia, docentes e discentes com atuação nestes segmentos trouxeram para a investigação científica na pós-graduação os desafios sociais ainda irrealizados na área da educação fundamental e média. Desta forma, a inserção da Área de Direito no ensino fundamental passou a dar-se, primordialmente, na produção de dissertações e teses produzidas sobre direito à educação, os quais resultam em pesquisa empírica realizada após experiência de campo.

II. Requisitos e orientações para Propostas de Cursos Novos

MESTRADO ACADÊMICO

1. PROPOSTA DO CURSO

Recomendações da área no que se refere ao perfil do programa, formação teórica e metodológica, etc.

A proposta do Programa é um quesito básico de garantia para a obtenção de resultados, não podendo haver significativa diferença entre os cursos que já se encontram no sistema e os cursos novos. O único princípio de flexibilidade aqui admitido refere-se ao grau de consolidação, maturidade e consistência que caracteriza diferentemente o curso novo

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

"excelente" e o curso novo "regular". Em geral, uma proposta de curso novo deve refletir os seguintes parâmetros: a) em todos os âmbitos da atividade própria da pós-graduação – pesquisa, orientação e ensino – reflete de maneira unitária, coerente, clara e fecunda o propósito precípua da sua especialidade, a saber, formar bons pesquisadores. No caso do Mestrado Acadêmico, especificamente, o propósito é justamente propiciar uma formação inicial consistente e de qualidade aos novos pesquisadores; b) integração de área(s) de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa, produção intelectual e estrutura curricular de modo tal que: i) a(s) área(s) de concentração devem delimitar o objeto de especialidade da produção de conhecimento e da formação realizada no Programa e oferecida por ele; ii) as linhas de pesquisa constituam a restrição temática, o recorte específico da área de concentração representado pela capacidade docente instalada no Programa; iii) os projetos de pesquisa e a estrutura curricular devem refletir e concretizar a linhas de pesquisa e a área de concentração com a sua execução; iv) a produção intelectual docente deve ao mesmo tempo refletir as linhas de pesquisa e a área de concentração e representar o seu produto.

2. CORPO DOCENTE

Requisitos mínimos, estabelecidos pela área, para composição do corpo docente do novo curso.

O corpo docente é também um quesito básico de garantia para obtenção de resultados e deve já estar constituído segundo um bom padrão de qualidade. A avaliação da proposta será centrada no perfil e na produção dos docentes permanentes. É necessário, portanto, a existência de uma equipe consistente de docentes contratados pela instituição, com vínculo e dedicação compatíveis com a condição de professor do quadro permanente, suficiente em volume e experiência para a execução das atividades fundamentais de pesquisa, orientação e ensino de modo que nisso não se configure dependência de docentes com outro tipo de contrato, vínculo ou dedicação. Os docentes do Corpo Permanente devem ser, na sua totalidade, doutores. O corpo docente deve, preferencialmente, ser pré-existente à proposta do Programa. Considera-se adequada a existência de pesquisa institucionalizada anterior à proposta. O Corpo Permanente deve ser suficiente e adequado em volume e capacitação para o exercício das atividades do Programa. Para a abertura de um curso novo de Mestrado em Direito, a proposta deve apresentar, no mínimo, 10 (dez) Doutores no Corpo Permanente.

O conjunto dos docentes do Corpo Permanente deve estar envolvido em projetos de pesquisa. A equipe docente deve reunir especialidades suficientemente abrangentes de forma a cobrir a(s) área(s) de concentração e linhas de pesquisa do programa. Por outro lado, a(s) especialidade(s) do docente deve(m) ser de tal modo clara(s) que se possa reconhecer sua específica inserção na linha de pesquisa e a coerência da sua orientação e da sua atividade didática. O Corpo Permanente deve ser, preferencialmente, exclusivo do programa. Será aceito, no máximo, até 20% (vinte por cento) de docentes permanentes em mais de um programa, vinculado à mesma ou à outra IES. Um docente não poderá ser permanente em

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

mais do que 2 (dois) programas de pós-graduação. Será aceito, no máximo, até 10% (dez por cento) de docentes permanentes que estejam aposentados, proporção que deve ser computada além dos 20% (vinte por cento) de docentes permanentes em mais de um programa. Admite-se a possibilidade de que parte dos docentes do Corpo Permanente do Programa não tenha titulação na Área do Direito. É preciso, no entanto, que se assegure, nesses casos, a existência de um núcleo docente predominante de professores com titulação nessas áreas ou com teses que, embora defendidas em Programas fora da área, tenham explícita inserção nas áreas em questão e que mesmo os docentes com titulação externa devem pesquisar na área de conhecimento do curso. Admite-se que parte do corpo docente de um curso novo seja composta por recém-doutores e jovens doutores (com titulação há menos de cinco anos). Recomenda-se, entretanto, que, nesses casos: a) os jovens doutores tenham índice de desempenho em publicação de boa qualidade que justifiquem a sua inserção; b) exista no programa um grupo consistente e altamente produtivo de doutores mais experientes com capacidade de exercer liderança de pesquisa. Recomenda-se que os recém-doutores não assumam orientações de doutorandos antes de adquirir alguma experiência, de pelo menos dois anos, nas atividades dos programas, sobretudo com a orientação de mestrands neste período.

Somente serão aceitos no corpo permanente docentes com carga horária de 40 horas/aula semanais (ou com Regime de Turno Completo no caso das universidades estaduais paulistas) na IES.

3. ATIVIDADE DE PESQUISA

Requisitos da área para a organização das linhas e atividades de pesquisa.

As linhas de pesquisa representam a especialidade de produção de conhecimento, dentro de uma área de concentração, sustentada por uma equipe de docentes; a atividade de pesquisa representa a realização concreta de tal especialidade. Devem, portanto, cobrir de maneira coerente as dimensões fundamentais da área de concentração. Por isso mesmo, i) a atividade de pesquisa deve estar inserida de forma coerente e fecunda no interior das linhas de pesquisa e da(s) área(s) de concentração; ii) a atividade de pesquisa deve ser distribuída de forma coerente e equilibrada pela(s) área(s) de concentração e linhas de pesquisa.

A(s) área(s) de concentração deve(m) ter abrangência temática, cobrindo o conteúdo das linhas de pesquisa. Uma área de concentração com duas ou três linhas que com ela não guardam ligação representa uma inconsistência. Da mesma maneira, linhas de pesquisa que não guardam ligação com a área e um mínimo de organicidade entre si apontam para a falta de coerência do Programa. Do mesmo modo, na hipótese do Programa conter duas ou mais áreas, estas devem guardar uma ligação, sob pena de não ser um Programa, mas dois ou mais. As linhas de pesquisa representam agregações da capacidade de pesquisa instalada no



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

programa. Devem, por isso, ser em quantidade compatível com o número de docentes envolvidos. Em geral, considera-se que, em princípio, cada linha de pesquisa deve contar com, no mínimo, 3 (três) docentes permanentes. A cada área de concentração que exceder a este patamar, deverão ser agregados 5 (cinco) novos docentes permanentes. Exceções, quando couberem, precisam ser justificadas.

O projeto de pesquisa deve ser formulado de maneira a que se possa compreender claramente o objeto da investigação, qual a posição da pesquisa no estado do conhecimento sobre o objeto, quais os meios, recursos e propósitos do projeto, bem como quais os resultados pretendidos.

Deve haver uma proporção adequada entre o número de projetos de pesquisa e a dimensão do corpo docente. Cada docente não deveria coordenar mais que 1 (um) projeto de pesquisa em andamento de cada vez, devendo as exceções serem justificadas.

A grade curricular deve ter consistência, apta a cobrir tematicamente as linhas e área(s). Deve ser evitada a inclusão de disciplinas meramente informativas, características de cursos de especialização ou de graduação.

4. PRODUÇÃO INTELECTUAL

Critérios e recomendações da área quanto à produção bibliográfica, técnica e/ou artística do curso novo.

A produção intelectual, particularmente a produção bibliográfica do corpo docente, é usada como indicador da experiência em pesquisa e da habilitação dos docentes para a experiência da pós-graduação em sentido estrito.

A produção intelectual em geral deve ser de boa qualidade, regular e distribuir-se de forma equilibrada pela totalidade da equipe docente, tomando-se como base o núcleo de referência docente principal. A produção dos docentes, especialmente do corpo permanente, será também avaliada no tocante à sua pertinência e adequação à proposta do Programa, áreas de concentração e linhas de pesquisa apresentadas.

Cada docente deve publicar pelo menos 2 (dois) títulos em livros, capítulos de livros e artigos em periódicos científicos qualificados por ano, nos últimos 3 (três) anos. O patamar mínimo de desempenho, neste item, é de 1 (um) título por ano. A publicação em periódicos deve ser feita em periódicos científicos qualificados pela área ou por outras áreas.

5. INFRAESTRUTURA DE ENSINO E PESQUISA

Recomendações específicas da área sobre o comprometimento institucional para a implantação e o êxito do curso novo (ex.: biblioteca, acesso à Internet, laboratórios, etc.).

A instituição proponente deve oferecer as pré-condições para a implantação do curso, na

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

forma de infraestrutura física e econômico-financeira, comprometendo-se com a manutenção econômica do curso e com padrões de estabilidade do corpo docente de modo a minimizar a oscilação e comprometimento da produção do Programa, fundamentando as eventuais modificações. A instituição proponente deve, ainda, assegurar uma carreira docente adequada e a aquisição e manutenção do acervo bibliográfico de periódicos e livros.

Particularmente, chama-se a atenção, assegurados todos os outros itens, para o acervo bibliográfico.

Deste modo, uma instituição proponente deve assegurar a existência de coleções consistentes e correntes de periódicos nacionais e estrangeiros que cubram adequadamente as linhas de pesquisa e áreas de concentração. Recomenda-se que as instituições busquem viabilizar o acesso pleno ao Portal de Periódicos da CAPES.

A instituição proponente deve assegurar uma biblioteca com títulos nacionais e estrangeiros da área de conhecimento específico, excluída a bibliografia elementar de cursos e/ou manuais, com bom nível de atualização e completude. Na apresentação do acervo da biblioteca, devem ser apontados, de forma específica e clara, quais os periódicos científicos do referido acervo sustentarão a proposta do Programa, áreas de concentração e linhas de pesquisa, bem como se a bibliografia indicada nas disciplinas propostas consta do acervo.

Na apresentação da infraestrutura, devem constar dados que comprovem a acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência, como rampas de acesso às instalações da IES e do Programa, banheiros adaptados e demais exigências nos termos da legislação vigente.

6. OUTRAS

Outras recomendações que a área julga importantes para a implantação e êxito do curso novo.

Serão aceitas, no máximo, 2 (duas) vagas discentes por docente permanente por ano para os cursos novos de Mestrado.

As titulações devem ser vinculadas à área de concentração e linha de pesquisa do orientador.

DOUTORADO

1. PROPOSTA DO CURSO

Recomendações da área no que se refere ao perfil do programa, formação teórica e metodológica, etc.

A proposta do programa é um quesito básico de garantia para a obtenção de resultados, não podendo haver significativa diferença entre os cursos que já se encontram no sistema e os cursos novos. O único princípio de flexibilidade aqui admitido refere-se ao grau de consolidação, maturidade e consistência que caracteriza diferentemente o curso novo

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

"excelente" e o curso novo "regular". Somente poderão ser encaminhados novos projetos de Doutorado após uma avaliação continuada que indique equilíbrio positivo no desempenho do programa.

Em geral, uma proposta de curso novo deve refletir os seguintes parâmetros: a) em todos os âmbitos da atividade própria da pós-graduação - pesquisa, orientação e ensino - reflete de maneira unitária, coerente, clara e fecunda o propósito precípua da sua especialidade, a saber, formar bons pesquisadores. No caso do Doutorado, especificamente, o propósito é justamente propiciar a consolidação de uma formação aprofundada, consistente e de qualidade para os novos pesquisadores, propiciando a estes os meios necessários para que desenvolvam suas próprias pesquisas individuais e/ou coletivas, e para que estejam preparados para coordenar outras pesquisas ou grupos de pesquisa; b) integração de área(s) de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa, produção intelectual e estrutura curricular de modo tal que: i) a(s) área(s) de concentração devem delimitar o objeto de especialidade da produção de conhecimento e da formação realizada no Programa e oferecida por ele, de forma diferenciada e mais aprofundada do que no Mestrado; ii) as linhas de pesquisa constituam a restrição temática, o recorte específico da área de concentração representado pela capacidade docente instalada no Programa; iii) os projetos de pesquisa e a estrutura curricular devem refletir e concretizar a linhas de pesquisa e a área de concentração com a sua execução; iv) a produção intelectual docente deve ao mesmo tempo refletir as linhas de pesquisa e a área de concentração e representar o seu produto. A produção intelectual discente, as teses e dissertações, quando se tratar de Programa já implantado, devem fazer o mesmo.

2. CORPO DOCENTE

Requisitos mínimos, estabelecidos pela área, para composição do corpo docente do novo curso.

O corpo docente é também um quesito básico de garantia para obtenção de resultados e deve já estar constituído segundo um bom padrão de qualidade. A avaliação da proposta será centrada no perfil e na produção dos docentes permanentes. É necessário, portanto, a existência de uma equipe consistente de docentes contratados pela instituição, com vínculo e dedicação compatíveis com a condição de professor do quadro permanente, suficiente em volume e experiência para a execução das atividades fundamentais de pesquisa, orientação e ensino de modo que nisso não se configure dependência de docentes com outro tipo de contrato, vínculo ou dedicação.

Os docentes do Corpo Permanente devem ser, na sua totalidade, doutores. O corpo docente deve, preferencialmente, ser pré-existente à proposta do Programa. Considera-se adequada a



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

existência de pesquisa institucionalizada anterior a proposta. O Corpo Permanente deve ser suficiente e adequado em volume e capacitação, constituindo-se qualquer outro conjunto de docentes em força e capacidade agregada à equipe básica, de execução da proposta. Para a abertura de um curso novo de Doutorado em Direito, a proposta deve apresentar, no mínimo, 15 (quinze) Doutores no Corpo Permanente. O conjunto dos docentes do Corpo Permanente deve estar envolvido em projetos de pesquisa.

A equipe docente deve reunir especialidades suficientemente abrangentes de forma a cobrir a(s) área(s) de concentração e linhas de pesquisa do programa. Por outro lado, a(s) especialidade(s) do docente deve(m) ser de tal modo clara(s) que se possa reconhecer sua específica inserção na linha de pesquisa e a coerência da sua orientação e da sua atividade didática.

O Corpo Permanente deve ser, preferencialmente, exclusivo do programa. Será aceito, no máximo, até 20% (vinte por cento) de docentes permanentes em mais de um programa, vinculado à mesma ou à outra IES.

Um docente não poderá ser permanente em mais do que 2 (dois) programas de pós-graduação. Será aceito, no máximo, 10% (dez por cento) de docentes permanentes que estejam aposentados, proporção que deve ser computada além dos 20% (vinte por cento) de docentes permanentes em mais de um programa. Admite-se a possibilidade de que parte dos docentes do Corpo Permanente do Programa não tenha titulação na Área do Direito. É preciso, no entanto, que se assegure, nesses casos, a existência de um núcleo docente predominante de professores com titulação nessas áreas ou com teses que, embora defendidas em Programas fora da área, tenham explícita inserção nas áreas em questão e que mesmo os docentes com titulação externa devem pesquisar na área de conhecimento do curso.

Admite-se que parte do corpo docente de um curso novo seja composta por recém doutores e jovens doutores (com titulação há menos de cinco anos). Recomenda-se, entretanto, que, nesses casos: a) os jovens doutores tenham índice de desempenho em publicação de boa qualidade que justifiquem a sua inserção; b) exista no programa um grupo consistente e altamente produtivo de doutores mais experientes com capacidade de exercer liderança de pesquisa.

Não é desejável que doutores com menos de cinco anos de titulação e que não tenham concluído orientação de dissertação sejam credenciados para a orientação de Doutorado. Somente serão aceitos no corpo permanente docentes com carga horária de 40 horas/aula semanais (ou com Regime de Turno Completo no caso das universidades estaduais paulistas) na IES.

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

3. ATIVIDADE DE PESQUISA

Requisitos da área para a organização das linhas e atividades de pesquisa.

As linhas de pesquisa representam a especialidade de produção de conhecimento, dentro de uma área de concentração, sustentada por uma equipe de docentes; a atividade de pesquisa representa a realização concreta de tal especialidade. Devem, portanto, cobrir de maneira coerente as dimensões fundamentais da área de concentração. Por isso mesmo, i) a atividade de pesquisa deve estar inserida de forma coerente e fecunda no interior das linhas de pesquisa e da(s) área(s) de concentração; ii) a atividade de pesquisa deve ser distribuída de forma coerente e equilibrada pela(s) área(s) de concentração e linhas de pesquisa.

A(s) área(s) de concentração deve(m) ter abrangência temática, cobrindo o conteúdo das linhas de pesquisa. Uma área de concentração com duas ou três linhas que com ela não guardam ligação, representa uma inconsistência. Da mesma maneira, linhas de pesquisa que não guardam ligação com a área e um mínimo de organicidade entre si apontam para a falta de coerência do Programa. Do mesmo modo, na hipótese do Programa conter duas ou mais áreas, estas devem guardar uma ligação, sob pena de não ser um Programa, mas dois ou mais.

As linhas de pesquisa representam agregações da capacidade de pesquisa instalada no programa. Devem, por isso, ser em quantidade compatível com o número de docentes envolvidos. O número mínimo de 15 (quinze) docentes é válido para Programas que estejam baseados em uma área de concentração e, no máximo, em 3 (três) linhas de pesquisa. Em geral, considera-se que, em princípio, cada linha de pesquisa deve contar com, no mínimo, 3 (três) docentes permanentes. A cada área de concentração que exceder a este patamar, considera-se desejável a inclusão de pelo menos 5 (cinco) novos docentes permanentes. Deste modo, garante-se uma proporção ideal de orientações por docente, equilibrando-se a produção do Programa. Exceções, quando couberem, precisam ser justificadas.

O projeto de pesquisa deve ser formulado de maneira a que se possa compreender claramente o objeto da investigação, qual a posição da pesquisa no estado do conhecimento sobre o objeto, quais os meios, recursos e propósitos do projeto, bem como quais os resultados pretendidos.

Deve haver uma proporção adequada entre o número de projetos de pesquisa e a dimensão do corpo docente. Cada docente não deveria coordenar mais que 1 (um) projeto de pesquisa em andamento de cada vez, devendo as exceções serem justificadas.

A grade curricular deve ter consistência, apta a cobrir tematicamente as linhas e área(s). Deve ser evitada a inclusão de disciplinas meramente informativas, características de cursos de especialização ou de graduação. É recomendável que o Programa ofereça Seminários de Pesquisa para todas as linhas e áreas, além de disciplinas ou seminários que formem um eixo temático, vinculando a(s) área(s) e as linhas de pesquisa.

Na hipótese do Programa de Mestrado estar estruturado em mais de uma área de concentração e/ou em mais de duas linhas de pesquisa, não há impedimento do projeto de

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Doutorado vir a ser estruturado em menor número de áreas ou linhas, desde que mantida a coerência e consistência entre a área, linhas e a proporção de docentes do Corpo Permanente envolvidos.

4. PRODUÇÃO INTELECTUAL

Critérios e recomendações da área quanto à produção bibliográfica, técnica e/ou artística do curso novo.

A produção intelectual, particularmente a produção bibliográfica do corpo docente, é usada como indicador da experiência em pesquisa e da habilitação dos docentes para a experiência da pós-graduação em sentido estrito.

A produção intelectual em geral deve ser de boa qualidade, regular e distribuir-se de forma equilibrada pela totalidade da equipe docente, tomando-se como base o núcleo de referência docente principal. A produção dos docentes, especialmente do corpo permanente, será também avaliada no tocante à sua pertinência e adequação à proposta do Programa, áreas de concentração e linhas de pesquisa apresentadas.

Cada docente deve publicar pelo menos 3 (três) títulos em livros, capítulos de livros e artigos em periódicos científicos qualificados por ano, nos últimos 3 (três) anos. O patamar mínimo de desempenho, neste item, é de 1 (um) título por ano. A publicação em periódicos deve ser feita em periódicos científicos qualificados pela área ou por outras áreas.

5. INFRAESTRUTURA DE ENSINO E PESQUISA

Recomendações específicas da área sobre o comprometimento institucional para a implantação e o êxito do curso novo (ex.: biblioteca, acesso à Internet, laboratórios, etc.).

A instituição proponente deve oferecer as pré-condições para a implantação do curso, na forma de infraestrutura física e econômico-financeira, comprometendo-se com a manutenção econômica do curso e com padrões de estabilidade do corpo docente de modo a minimizar a oscilação e comprometimento da produção do Programa, fundamentando as eventuais modificações. A instituição proponente deve, ainda, assegurar uma carreira docente adequada e a aquisição e manutenção do acervo bibliográfico de periódicos e livros. Particularmente, chama-se a atenção, assegurados todos os outros itens, para o acervo bibliográfico. Deste modo, uma instituição proponente deve assegurar a existência de coleções consistentes e correntes de periódicos nacionais e estrangeiros que cubram adequadamente as linhas de pesquisa e áreas de concentração. Recomenda-se que as instituições busquem viabilizar o acesso pleno ao Portal de Periódicos da CAPES. A instituição proponente deve assegurar uma biblioteca com títulos nacionais e estrangeiros da área de conhecimento específico, excluída a bibliografia elementar de cursos e/ou manuais, com bom nível de atualização e completude.



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Na apresentação do acervo da biblioteca, devem ser apontados de forma específica e clara quais os periódicos científicos do referido acervo sustentarão a proposta do Programa, áreas de concentração e linhas de pesquisa, bem como se a bibliografia indicada nas disciplinas propostas consta do acervo.

Na apresentação da infraestrutura, devem constar dados que comprovem a acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência, como rampas de acesso às instalações da IES e do Programa, banheiros adaptados e demais exigências nos termos da legislação vigente.

6. OUTRAS

Outras recomendações que a área julga importantes para a implantação e êxito do curso novo.

É obrigatória a realização de visita por Comissões Ad hoc indicadas pela Coordenação da Área, aos Programas que apresentarem proposta de Doutorado. O relatório da visita deve fazer parte da documentação avaliada. Para o Doutorado novo, será aceito um número máximo anual compatível com o corpo docente. As titulações devem ser vinculadas à área de concentração e linha de pesquisa do orientador.

MESTRADO PROFISSIONAL

1. PROPOSTA DO CURSO

Recomendações da área no que se refere ao perfil do programa, formação teórica e metodológica, etc.

A proposta do Programa é um quesito básico de garantia para a obtenção de resultados e deve, portanto, explicitar claramente todos os aspectos necessários à correta identificação do curso proposto. Em geral, uma proposta de curso novo deve refletir os seguintes parâmetros: a) em todos os âmbitos da atividade própria da pós-graduação – pesquisa, orientação e ensino – reflète de maneira unitária, coerente, clara e fecunda o propósito precípua da sua especialidade, a saber, formar bons pesquisadores, capazes de corretamente identificar, analisar e propor soluções juridicamente consistentes aos problemas da área de concentração pretendida para o curso. No caso do Mestrado Profissional o propósito é justamente propiciar uma formação consistente e de qualidade aos novos pesquisadores, com ênfase na sua profissionalização no âmbito específico de atuação delineado na área de concentração e nas linhas de pesquisa do curso; b) integração de área(s) de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa, produção intelectual e estrutura curricular de modo tal que: i) a(s) área(s) de concentração devem delimitar o objeto de especialidade e da formação realizada no Programa e oferecida por ele; ii) as linhas de pesquisa constituam a restrição temática, o recorte específico da área de concentração representado pela capacidade docente instalada no Programa; iii) os projetos de pesquisa e a estrutura curricular devem refletir e concretizar a



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

linhas de pesquisa e a área de concentração com a sua execução; iv) a produção intelectual docente, nas suas diferentes formas, como preconizado na Portaria Normativa MEC nº 17/2009, deve ao mesmo tempo refletir as linhas de pesquisa e a área de concentração e representar o seu produto.

2. CORPO DOCENTE

Requisitos mínimos, estabelecidos pela área, para composição do corpo docente do novo curso.

A proposta de curso novo deve apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação (conforme preconizado na Portaria Normativa MEC nº 17, de 29 de dezembro de 2009), de forma que se garanta a formação adequada pretendida.

O corpo docente é quesito básico de garantia para obtenção de resultados e deve já estar constituído segundo um bom padrão de qualidade. A avaliação da proposta será centrada no perfil e na produção dos docentes permanentes. É necessário, portanto, a existência de uma equipe consistente de docentes contratados pela instituição, com vínculo e dedicação compatíveis com a condição de professor do quadro permanente, suficiente em volume e experiência para a execução das atividades fundamentais de pesquisa, orientação e ensino de modo que nisso não se configure dependência de docentes com outro tipo de contrato, vínculo ou dedicação. Para a comprovação desse requisito considera-se necessário que no mínimo 70% do Corpo Docente Permanente possua carga horária semanal de 40 horas (ou o Regime de Turno Completo das universidades estaduais paulistas) na IES proponente.

O corpo docente deve, preferencialmente, ser preexistente à proposta do Programa. Valoriza-se a existência de pesquisa institucionalizada anterior a proposta.

O Corpo Permanente deve ser suficiente e adequado em volume e capacitação, constituindo-se qualquer outro conjunto de docentes em força e capacidade agregada à equipe básica, de execução da proposta. Para a abertura de um curso novo de Mestrado em Direito, a proposta deve apresentar, no mínimo, tipicamente 10 (dez) docentes no Corpo Permanente. O conjunto dos docentes do Corpo Permanente deve estar envolvido em projetos de pesquisa, concebido estes como desenvolvimento de técnicas profissionais, organização de equipes e desenho institucionais de funcionamento dos operadores de Direito, elaboração de projetos de desempenho dos operadores de direito. A equipe docente deve reunir especialidades suficientemente abrangentes de forma a cobrir a(s) área(s) de concentração e linhas de pesquisa do programa. Por outro lado, a(s) especialidade(s) do docente deve(m) ser de tal modo clara(s) que se possa reconhecer sua específica inserção na linha de pesquisa e a coerência da sua orientação e da sua atividade didática.

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

O Corpo Permanente deve ser, preferencialmente, exclusivo do programa. Será aceito, no máximo, 20% (vinte por cento) de docentes permanentes em mais de um programa, vinculado à mesma ou à outra IES.

Um docente não poderá ser permanente em mais do que 2 (dois) programas de pós-graduação, a não ser que, excepcional e temporariamente, o terceiro programa seja um mestrado profissional, como preconizado na Portaria CAPES nº 01/2012. Será aceito, no máximo, 10% (dez por cento) de docentes permanentes que estejam aposentados, proporção que deve ser computada além dos 20% (vinte por cento) de docentes permanentes em mais de um programa. Admite-se a possibilidade de que parte dos docentes do Corpo Permanente do Programa não tenha formação profissional na Área do Direito. É preciso, no entanto, que se assegure, nesses casos, a existência de um núcleo docente predominante de professores com formação profissional na área ou que tenham explícita inserção na área em questão e que mesmo os docentes com formação profissional em outras áreas de conhecimento devem apresentar produção científica e técnica na área de conhecimento do curso. Admite-se que parte do corpo docente de um curso novo seja composta por recém-doutores e jovens doutores (com titulação há menos de cinco anos). Recomenda-se, entretanto, que, nesses casos: a) os jovens doutores tenham índice de desempenho em publicação de boa qualidade que justifique a sua inserção; b) exista no programa um grupo consistente e altamente produtivo de doutores mais experientes com capacidade de exercer liderança de pesquisa. Recomenda-se que os recém-doutores não assumam orientações de mestrandos antes de adquirir alguma experiência de pesquisa e produção.

3. ATIVIDADE DE PESQUISA

Requisitos da área para a organização das linhas e atividades de pesquisa.

As linhas de pesquisa representam a especialidade de produção de conhecimento dentro de uma área de concentração nos termos, descrições e tipologias preconizadas no Art. 10 da Portaria Normativa MEC nº 17/ 2009 deve ser sustentada por uma equipe de docentes; a atividade de pesquisa representa a realização concreta de tal especialidade. Devem, portanto, cobrir de maneira coerente as dimensões fundamentais da área de concentração. Por isso mesmo, i) a atividade de pesquisa deve estar inserida de forma coerente e fecunda no interior das linhas de pesquisa e da(s) área(s) de concentração; ii) a atividade de pesquisa deve ser distribuída de forma coerente e equilibrada pela(s) área(s) de concentração e linhas de pesquisa. A(s) área(s) de concentração deve(m) ter abrangência temática, cobrindo o conteúdo das linhas de pesquisa. Uma área de concentração com duas ou três linhas que com ela não guardam ligação representa uma inconsistência. Da mesma maneira, linhas de pesquisa que não guardam ligação com a área e um mínimo de organicidade entre si apontam para a falta de coerência do Programa. Do mesmo modo, na hipótese do



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Programa conter duas ou mais áreas, estas devem guardar uma ligação, sob pena de não ser um Programa, mas dois ou mais.

As linhas de pesquisa representam agregações da capacidade de pesquisa instalada no programa. Devem, por isso, ser em quantidade compatível com o número de docentes envolvidos. Em geral, considera-se que, em princípio, cada linha de pesquisa deve contar com, no mínimo, 3 (três) docentes permanentes. A cada área de concentração que exceder a este patamar, deverão ser agregados 5 (cinco) novos docentes permanentes. Exceções, quando couberem, precisam ser justificadas.

O projeto de pesquisa deve ser formulado de maneira a que se possa compreender claramente o objeto da investigação, qual a posição da pesquisa no estado do conhecimento sobre o objeto, quais os meios, recursos e propósitos do projeto, bem como quais os resultados pretendidos. Deve-se esclarecer, com especial cuidado, a dimensão de aplicação profissional do conhecimento no âmbito de investigação delineado na proposta da área de concentração e das linhas de pesquisa.

Deve haver uma proporção adequada entre o número de projetos de pesquisa e a dimensão do corpo docente. Cada docente não deveria coordenar mais que 1 (um) projeto de pesquisa em andamento de cada vez, devendo as exceções serem justificadas.

A grade curricular deve ter consistência, apta a cobrir tematicamente as linhas e área(s). Deve ser evitada a inclusão de disciplinas meramente informativas, características de cursos de especialização ou de graduação.

4. PRODUÇÃO INTELECTUAL

Critérios e recomendações da área quanto à produção bibliográfica, técnica e/ou artística do curso novo.

A produção intelectual, particularmente a produção bibliográfica do corpo docente, é usada como indicador da experiência em pesquisa e da habilitação dos docentes para a experiência da pós-graduação em sentido estrito.

A produção intelectual técnica e científica (nos termos, descrições e tipologias preconizadas no Art. 10 da Portaria Normativa MEC nº 17/2009) deve ser, em geral, de boa qualidade, regular e distribuir-se de forma equilibrada pela totalidade da equipe docente, tomando-se como base o núcleo de referência docente principal. A produção dos docentes, especialmente do corpo permanente, será também avaliada no tocante à sua pertinência e adequação à proposta do Programa, áreas de concentração e linhas de pesquisa apresentadas.

A produção bibliográfica média do corpo docente deve corresponder aos indicadores da área relativos ao triênio anterior, com publicação em periódicos científicos qualificados pela área ou por outras áreas.

A produção técnica, assim considerada aquela constante no Art. 10 da Portaria Normativa MEC nº 17/2009, será avaliada pela sua conexão com a área de concentração, as linhas de



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

pesquisa e a especificidade da formação profissional a que se destina o programa. Considera-se desejável que cada docente apresente pelo menos 4 itens de produção nos últimos três anos.

Deve-se demonstrar a relação entre a produção técnica dos docentes permanentes e a área de concentração, linhas de pesquisa e projetos de pesquisa do Programa, evidenciando a sua experiência profissional na área de conhecimento a que se destina o curso.

5. INFRAESTRUTURA DE ENSINO E PESQUISA

Recomendações específicas da área sobre o comprometimento institucional para a implantação e o êxito do curso novo (ex.: biblioteca, acesso à Internet, laboratórios, etc.).

A instituição proponente deve oferecer as pré-condições para a implantação do curso, na forma de infra-estrutura física e econômico-financeira, comprometendo-se com a manutenção econômica do curso e com padrões de estabilidade do corpo docente de modo a minimizar a oscilação e comprometimento da produção do Programa, fundamentando as eventuais modificações. A instituição proponente deve, ainda, assegurar uma carreira docente adequada e a aquisição e manutenção do acervo bibliográfico de periódicos e livros. Particularmente, chama-se a atenção, assegurados todos os outros itens, para o acervo bibliográfico.

Deste modo, uma instituição proponente deve assegurar a existência de coleções consistentes e correntes de periódicos nacionais e estrangeiros que cubram adequadamente as linhas de pesquisa e áreas de concentração. Recomenda-se que as instituições busquem viabilizar o acesso pleno ao Portal de Periódicos da CAPES.

A instituição proponente deve assegurar uma biblioteca com títulos nacionais e estrangeiros da área de conhecimento específico, excluída a bibliografia elementar de cursos e/ou manuais, com bom nível de atualização e completude. Na apresentação do acervo da biblioteca, devem ser apontados, de forma específica e clara, quais os periódicos científicos do referido acervo sustentarão a proposta do Programa, áreas de concentração e linhas de pesquisa, bem como se a bibliografia indicada nas disciplinas propostas consta do acervo.

Na apresentação da infraestrutura, devem constar dados que comprovem a acessibilidade às pessoas portadoras de deficiência, como rampas de acesso às instalações da IES e do Programa, banheiros adaptados e demais exigências nos termos da legislação vigente.

Convênios ou acordos interinstitucionais destinados a tornar possível a articulação entre o conhecimento acadêmico e a sua aplicação prática, próprios do Mestrado Profissional, devem ser claramente explicitados em seus propósitos e métodos e documentados com a aprovação pela instância oficial adequada.

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

6. OUTRAS

Outras recomendações que a área julga importantes para a implantação e êxito do curso novo.

Serão aceitas, no máximo, 2 (duas) vagas discentes por docente permanente por ano para os cursos novos de Mestrado e exceções, quando pertinentes, devem ser amplamente justificadas.

É altamente recomendável que projetos de curso novo na modalidade de Mestrado Profissional sejam de IES que tenha Mestrado Acadêmico com nota três ou superior. Exceções, quando pertinentes, devem ser amplamente justificadas.

III. Considerações gerais sobre a Avaliação Trienal 2013

O objetivo dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Direito é formar recursos humanos qualificados e habilitados para: a) ensinar fundamentos teóricos e metodológicos do Direito, contemplando quer a produção bibliográfica clássica, quer contemporânea em níveis de graduação e de pós-graduação; b) desenvolver com autonomia projetos de pesquisa científica, c) divulgar os resultados de pesquisa em eventos acadêmicos, em livros, capítulos de livros e em periódicos científicos devidamente qualificadas; d) orientar graduandos e pós-graduandos (em níveis de mestrado e de doutorado), com vistas à formação de novos pesquisadores; e) contribuir para a construção institucional de novos programas de pós-graduação *stricto sensu*, de novos núcleos e projetos de pesquisa científica; f) divulgar conhecimento científico para públicos não-acadêmicos, visando a difusão do conhecimento e a efetiva realização do ordenamento jurídico nacional e a concretização dos direitos dos cidadãos.

A avaliação deve buscar examinar a qualidade da formação oferecida nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a partir de eixos determinados: a) ensino, o que requer foco para articulação entre a proposta do programa, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa e os projetos acadêmicos; a titulação e composição do corpo docente e sua maturidade acadêmico-científica; a estrutura curricular do curso, especialmente as disciplinas oferecidas (inclusive conteúdo ministrado e bibliografia de referência e complementar); b) produção e divulgação de conhecimento, cujo foco reside nos projetos de pesquisa, no fluxo de dissertações e teses, na produção bibliográfica de docentes e discentes; c) extensão, representada, sobretudo, por intercâmbios interinstitucionais de docência e pesquisa, a solidariedade interinstitucional, além da tradução da produção acadêmica em resultados concretos de solução de problemas jurídicos e sociais.

Os pesos atribuídos, bem como os critérios propostos, levam em consideração a contribuição

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

dessas exigências para a adequada formação de recursos humanos na Área do Direito, partindo da experiência da ficha anterior, mas com uma forte preocupação em acrescentar objetividade à avaliação, conforme demandado pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Área. A busca por essa objetividade resultou em um documento com um volume maior de texto, já que foi necessário um grande esforço explicativo em cada item.

A Área optou por atribuir peso maior à “produção intelectual”. Apesar de reconhecer como correto o direcionamento de valorização da dimensão “corpo discente”, já que cursos de mestrado e doutorado voltam-se à formação de recursos humanos, a Área considerou que ainda é necessário ter uma atenção especial na produção dos programas, especialmente nesta fase de reestruturação do Qualis. Também optou a Área pelo peso maior para “corpo docente” do que para “inserção social”. Mesmo reconhecendo que essa deva ser, no futuro, uma dimensão extremamente importante, a Área entendeu que ainda não são muito objetivos os critérios disponíveis para a avaliação desta inserção.

SEMINÁRIOS DE ACOMPANHAMENTO

Em dezembro de 2012, na sede da CAPES, a Área de Direito realizou seu seminário de acompanhamento, no qual foram discutidos e relatados, especialmente, a nova dimensão do corpo docente e parâmetros para o seu roteiro de Classificação de Livros. Como adiante se verá, a Área de Direito decidiu seu critério para Mestrados Profissionais. No triênio 2010-12 aprovou-se importante recomendação da Área ao desenvolvimento das parcerias por mestrados e doutorados institucionais. Área acredita que esta indução poderá vir a ser positiva a fim de consolidar a presença da pós-graduação em Direito onde o estudo de nível de excelência também se faz necessário.

Merece destaque a decisão da Área de reunir seu acervo trienal de produção, e que conta com biblioteca de referência para abrigo desta produção científica em livros. A Área de Direito encontrou espaço físico na sede do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, destino para onde são enviadas as obras do triênio 2010-12.

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

IV. Considerações sobre Qualis-Periódicos (Artístico), Roteiro para Classificação de Livros / Eventos /Produtos Técnicos e os critérios para a estratificação e uso dos mesmos na avaliação

QUALIS-PERIÓDICOS

Um periódico científico é uma publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a uma comunidade acadêmico-científica. Para ser considerado um periódico científico, o mesmo deve conter, obrigatoriamente, os seguintes critérios mínimos:

- Editor responsável
- Conselho Editorial
- ISSN
- Linha editorial
- Normas de submissão
- Periodicidade mínima semestral. No caso da Área do Direito, esta periodicidade mínima poderá ser anual.
- Avaliação por pares (**vide observações abaixo**)
- Publicar pelo menos 14 artigos por volume. (**vide observações**)
- Afiliação institucional dos autores
- Afiliação institucional dos membros dos Conselhos
- Títulos, resumos e palavras-chave/descriptores em português e inglês.
- Data de recebimento e aceitação de cada artigo
- Pelo menos um número do ano anterior publicado

I. Procedimento de avaliação

A avaliação dos periódicos na Área de Direito é realizada tomando como base os três últimos números publicados à data do vencimento do prazo para o envio dos pedidos de classificação/reclassificação. Trata-se de um procedimento que se realiza em três etapas: 1) verifica-se se o periódico atinge os requisitos mínimos para ser considerado científico; 2) analisa-se a exogenia do conselho editorial, dos pareceristas *ad hoc* e dos autores dos artigos; 3) finalmente, afere-se o impacto do periódico na Área, a partir do cálculo do número de vezes que é citado em teses, dissertações e outros periódicos. Com base no cumprimento das exigências de cada etapa, o periódico é classificado, em sentido crescente, de C a A1, conforme cumpra os requisitos indicados para cada estrato.



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

II. Observações

a) Número de artigos por volume

O número mínimo de artigos por volume refere-se ao número de artigos publicados em um ano pelo periódico científico. Cada volume poderá ser dividido em números, observando-se a periodicidade proposta pelo periódico.

b) Avaliação por pares

O mínimo de 75% dos artigos de cada número deve ser anonimamente avaliado por pelo menos dois pareceristas, sendo que um parecerista não pode emitir mais de dois pareceres por número. Os pareceres devem obrigatoriamente conter a data do recebimento do artigo, da emissão do parecer e da comunicação do resultado ao autor. No caso de seções especiais dos periódicos, como resenhas, memórias históricas, resumos de teses, notas sobre legislação, eventos, notícias ou outras, não há necessidade de avaliação anônima, mas os textos não serão computados para o cálculo do número total de artigos. Recomenda-se que todos os pareceres sejam arquivados, tanto dos artigos aprovados quanto dos reprovados, na medida em que a Comissão poderá solicitá-los, a qualquer tempo, para fins de comprovação do cumprimento da regra.

c) Exogenia

A exogenia refere-se ao número de autores/coautores, membros do conselho editorial e pareceristas pertencentes à unidade da federação distinta à da Instituição responsável pelo periódico. O cálculo da exogenia é realizado separadamente. Assim, a Comissão avalia se o periódico cumpriu em cada um dos três números a percentagem mínima de: a) artigos de autores/coautores de outra unidade da federação ou país; b) membros de conselho editorial de outra unidade da federação ou país e, c) número de pareceristas de outra unidade da federação ou país. Desta forma, é suficiente que em apenas um dos casos não se cumpra com a percentagem mínima, para que o critério não seja satisfeito. No caso da exogenia dos pareceristas, o cálculo é realizado com base no número dos que efetivamente emitiram pareceres no período que está sendo avaliado. Tratando-se de periódicos de empresas, a exogenia é apreciada não em relação à sede da pessoa jurídica, mas à unidade da federação em que tiver concentrado o maior número de autores/coautores dos artigos. O discente de Programa de Pós-graduação que esteja vinculado a outra instituição, ainda que como docente, deve ser informado como sendo vinculado a esse Programa. O egresso que concluiu o curso em ano anterior ao que está sendo avaliado será considerado externo para fins de cálculo de

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

exogenia.

d) Periodicidade

Os periódicos deverão cumprir a periodicidade para a qual se propuseram, tolerados os atrasos abaixo, sob pena de sofrerem as seguintes penalizações: a) rebaixamento de 1 (um) estrato para o atraso de 2 (dois) números, no caso das revistas trimestrais, quadrimestrais e semestrais; b) rebaixamento de 1 (um) estrato para o atraso de 3 (três) números no caso das revistas bimestrais e mensais; c) rebaixamento de 2 (dois) estratos para o atraso de 4 (quatro) números no caso das revistas bimestrais e mensais; d) rebaixamento ao estrato C para todos os casos superiores aos períodos anteriormente indicados; e) no caso de revistas anuais, tolerância de atraso de até 8 (oito) meses (ou seja, o número correspondente ao ano anterior terá que ser publicado até agosto do ano seguinte), sob pena de rebaixamento para o estrato C.

e) Periódicos estrangeiros

A classificação dos periódicos estrangeiros obedece aos seguintes critérios: Estrato A1: indexação no JCR; Estrato A2: indexação no JCR, SCOPUS ou SCIELO; Estrato B1: ISSN, 3 números publicados, página web, periodicidade aferida do mesmo modo que os periódicos nacionais, normas de submissão, afiliação dos autores dos artigos, linha editorial, indexação; Estrato B2: ISSN, 3 números publicados, página web, periodicidade aferida do mesmo modo que os periódicos nacionais, normas de submissão, afiliação dos autores dos artigos, linha editorial, indexação; Estrato C: Periódicos que não atendem aos critérios mínimos explicitados acima.

f) Fator de Impacto

O índice de impacto é calculado com base no número de vezes que o periódico é citado em teses, dissertações e em outros periódicos, dividido pelo número de artigos publicados pelo periódico no ano anterior. Com base nesse fator, os periódicos mais citados poderão subir até três estratos.

A Comissão ressalta que critérios relacionados ao fator de impacto serão aplicados nas avaliações futuras, pelo que os Editores e Coordenadores de Programas que possuam periódicos devem atentar para a maior divulgação e difusão de sua produção nos ambientes acadêmicos. Neste sentido, recomenda-se fortemente aos Editores que procurem registrar seus periódicos junto ao sistema DOI, conforme indicado pelo CNPq, para que possam ter conhecimento do número de acessos aos artigos. Todos estes esforços compõem uma política de indução para que os periódicos atinjam os requisitos mínimos para uma futura indexação

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

no SCIELO e JCR, e para que sejam realmente instrumentos utilizados pela Área como importante fonte de consulta e inovação.

III. Requisitos por estrato

Estrato A1

Periódicos de destacada qualidade (análise subjetiva), devidamente demonstrada em relatório pelos avaliadores e necessariamente superiores a todas as exigências estabelecidas para o Estrato A2.

Estrato A2

Periódicos que atendem aos critérios mínimos e tem pelo menos 75% de exogenia, sendo que os autores devem estar vinculados a, pelo menos, 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos 18 artigos por volume. Publicar, por volume, pelo menos 15% de artigos de autores ou coautores filiados a instituições estrangeiras. Disponibilidade em um dos seguintes indexadores e/ou bases de dados: SCOPUS, SCIELO ou JCR.

Estrato B1

Periódicos que atendem aos critérios mínimos e tem pelo menos 60% de exogenia, sendo que os autores devem estar vinculados a, pelo menos, 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Publicar pelo menos 18 artigos por volume

Estrato B2

Periódicos que atendem aos critérios mínimos e tem pelo menos 45% de exogenia, sendo que os autores devem estar vinculados a pelo menos 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico

Estrato B3

Periódicos que atendem aos critérios mínimos e tem pelo menos 30% de exogenia

Estrato B4

Periódicos que atendem aos critérios mínimos e tem pelo menos 20% de exogenia

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Estrato B5

Periódicos que atendem aos critérios mínimos, sem cumprir quaisquer das exigências adicionais descritas nos estratos A1 a B4.

Estrato C

Periódicos que não atendem aos critérios explicitados para os estratos A1 a B5.

PONTUAÇÃO ATRIBUÍDA AOS ARTIGOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS, SEGUNDO A SUA CLASSIFICAÇÃO EM CADA ESTRATO:

A1 - 100 Pontos

A2 - 85 pontos

B1 - 70 pontos

B2 - 55 pontos

B3 - 40 pontos

B4 - 25 pontos

B5 - 10 pontos

C - sem valor

Classificação de Livros

A pontuação dos livros e capítulos é realizada em função da inserção e da coerência da produção dentro das linhas de pesquisa e áreas de concentração dos programas. Atribui-se a pontuação L1 a L4, com variação entre 200 e 50 pontos para livros com texto integral, 100 a



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

32 pontos para coletâneas e entre 32 e 4 pontos para capítulos de livros. Desta forma, a área pode realizar a avaliação da sua efetiva produção científica, diretamente decorrente da pesquisa realizada pelos programas.

Os critérios de classificação ficaram estabelecidos conforme os estratos identificados abaixo:

Livros

L4 - Obra acadêmico-científica com vinculação direta com a linha de pesquisa do programa a que está vinculado o autor. A obra deve ser o relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. As obras devem apresentar necessariamente: relevância, caráter inovador, potencial de impacto, esforço autoral e alcance teórico; organicidade, introdução/capítulo introdutório ou apresentação que demonstre a organicidade da obra; distribuição/circulação em âmbito nacional; qualidade da edição; e editora com conselho editorial. Obra acadêmico-didática ou de revisão de literatura com relevância, caráter inovador, potencial de impacto, organicidade, recorte autoral e abordagem aprofundada, alicerçada em trajetória de pesquisa nas áreas de conhecimento. São atributos que valorizam a obra: financiamento da pesquisa, obra com até 3 autores, co-autoria com pesquisadores estrangeiros, pertencimento a coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais), prefácio e/ou apresentação de outro pesquisador, informação sobre o(s) autore(s) e prêmios.

L3 - Obra acadêmico-científica com relação indireta com a linha de pesquisa do programa.



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Deve aportar o relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente à determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. As obras devem apresentar: relevância, caráter inovador, potencial de impacto, organicidade, distribuição/circulação nacional e qualidade da edição. São atributos que valorizam a obra: institucionalização da pesquisa no Programa, introdução/capítulo introdutório ou apresentação que demonstre a organicidade da obra, obra com até 3 autores, editora com conselho editorial e coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais).

L2 - Obra com pouca relação com as linhas de pesquisa dos programas. Neste caso, devem se tratar de obras com caráter acadêmico-científico cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. As obras devem apresentar organicidade. Obra acadêmico-didática ou de revisão de literatura, tomando como referência pesquisas e estudos na área educacional, que apresente organicidade. São atributos que valorizam a obra: ter até 3 autores, distribuição/circulação, qualidade da edição, editora com conselho editorial e coleções, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.

L1 – Obras em temas sem relação com as linhas de pesquisa do programa OU com com abordagem menos orgânica e pouca argumentação conceitual. Não há exigência de ampla distribuição nacional.



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

LNC – Livros que não atingem estes critérios.

Coletâneas

L4 - Coletânea com textos diretamente relacionados às linhas de pesquisa do programa. Os textos devem estar muito bem articulados, preferencialmente com uma discussão entre os autores, revisão integral da obra por todos e existência de citações cruzadas no texto, de forma que mostrem o resultado de uma reflexão conjunta. Recomenda-se que a coletânea seja o resultado de uma pesquisa coletiva e que tenha ocorrido um evento de debate entre os autores para revisão das posições, antes da publicação. A natureza deste trabalho deverá focalizar questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente à determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. Deve apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto sobre a área. Necessariamente, têm que ser o produto de convênios, de redes nacionais ou internacionais ou de pesquisa financiada e não apenas a reunião de trabalhos sem pesquisa coletiva. São atributos que valorizam a obra: participação discente, presença de autores e organizadores estrangeiros, distribuição/circulação nacional, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.

L3 - Coletânea com textos indiretamente relacionados com as linhas de pesquisa do programa. Os devem ser bem articulados e ser o relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. Deve apresentar relevância, caráter inovador e



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

potencial de impacto sobre a área. Pode ser também o resulta de pesquisa institucional de grupos de pesquisa de um ou mais programas ou da consolidação de trajetórias de pesquisas dos autores, apos a discussão orgânica ao longo de um período razoável de tempo, o que deve estar refletido nos textos e nas referências a e reflexões sobre os diferentes capítulos do livro. Neste caso, devem revisar ou discutir literatura sobre o tema de pesquisa e trazer uma revisão crítica sobre um tema. Deve apresentar relevância, caráter inovador e potencial de impacto. São atributos que valorizam a obra: participação discente, autores e organizadores estrangeiros, distribuição/circulação, qualidade da edição, apoio de agência para publicação (editais) e prêmios.

L2 - Coletânea com textos com pouca relação com as linhas de pesquisa do programa. Deve ao menos focalizar questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação superior. Coletânea com textos articulados cuja natureza é revisão ou discussão de literatura, obra didática com revisão crítica da literatura sobre um tema, e biografia comentada ou apresentação da obra de um autor, com seleção de textos e discussão crítica. São atributos que valorizam a obra: participação discente, autores e organizadores estrangeiros, distribuição/circulação, qualidade da edição.

L1 – Coletâneas sem relação com as linhas de pesquisa do programa OU com textos pouco articulados, entre si. No mínimo, devem demonstrar vinculação a uma atividade de pesquisa desenvolvida coletivamente na instituição.

LNC – As coletâneas que não atingem estes critérios.

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Observação 1. Serão considerados, no máximo, dois capítulos de um mesmo autor na mesma coletânea e, no máximo, quatro capítulos do mesmo programa, na mesma coletânea.

Observação 2. Será pontuada a organização da coletânea e os seus capítulos, conforme tabela de pontos abaixo.

Observação 3. Se houver publicação de verbetes em dicionários, estes serão avaliados de acordo com os critérios pertinentes às coletâneas, acima explicitados, e pontuados de acordo com a tabela abaixo.

A Área enfatiza que não existe qualquer relação entre as classificações de periódicos e livros descritas nas tabelas acima e, portanto, não existe qualquer correspondência ou equivalência entre as pontuações das mesmas.

| | Capítulo | Verbetes | Coletâneas | Livros |
|------------|--------------------------------------|----------|------------|--------|
| L4 | 32 | 32 | 100 | 200 |
| L3 | 24 | 16 | 72 | 150 |
| L2 | 14 | 6 | 52 | 100 |
| L1 | 4 | 2 | 32 | 50 |
| LNC | Produção não classificada, sem valor | | | |

V. Fichas de Avaliação para o Triênio 2010-2012

MESTRADO (ACADÊMICO) E DOUTORADO

| Quesitos / Itens | Peso | Definições e Comentários sobre o Quesito/Itens |
|---|-----------|--|
| 1 – Proposta do Programa | 0% | |
| 1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas | 50% | Analisar: (1) articulação e coerência entre disciplinas, projetos de pesquisa, linhas de |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|--|------------|--|
| <p>de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular.</p> | | <p>pesquisa e áreas de concentração; (2) consistência entre as linhas de pesquisa, que devem manter organicidade entre si e uma forte ligação com a área de concentração; (3) relevância da temática das disciplinas, dos projetos de pesquisa, das linhas de pesquisa e das áreas de concentração, evitando repetição dos tradicionais “ramos” do Direito, que desconsidera qualquer problematização ou especificação crítica e (4) atualização e relevância dos programas e bibliografias das disciplinas; (5) adequação dos títulos das disciplinas com suas ementas. Nos cursos com duas áreas de concentração, é imprescindível que haja pontos de contato que unam as áreas de concentração. Nos cursos com três ou mais áreas de concentração, a proximidade entre áreas de concentração não é fator determinante. Em todas as hipóteses, devem ser observados os números mínimos de docentes por área de concentração e a consistência interna de cada área de concentração.</p> |
| <p>1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área.</p> | <p>20%</p> | <p>Analisar se o programa mantém um planejamento de sua atuação, projetando perspectivas, em especial no tocante à cooperação com outros programas, à produção intelectual e à internacionalização de sua atuação.</p> |
| <p>1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.</p> | <p>30%</p> | <p>Analisar se o programa mantém adequadamente (1) salas de aula, (2) salas para docentes, que possibilitem o desenvolvimento de pesquisa e orientação, (3) sala para discentes, (4) computadores com acesso a bases on-line de dados e (5) biblioteca com acervo de livros nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos e assinaturas de periódicos nas áreas de concentração do Programa.</p> |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|---|------------|---|
| | | |
| 2 – Corpo Docente | 20% | |
| 2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. | 25% | Analisar: (1) adequação da área de formação do corpo docente permanente à proposta do Programa, (2) tempo de titulação do corpo docente permanente (3) envolvimento do corpo docente permanente com atividades de outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros. |
| 2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa. | 30% | Analisar a proporção de (1) disciplinas oferecidas pelo corpo docente permanente e (2) a proporção de docentes permanentes que oferece disciplinas, orienta e desenvolve pesquisa. |
| 2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa. | 30% | Analisar se a proporção de docentes com maior carga horária em disciplinas do Programa não tenha assumido mais de 30% da carga horária total no período. |
| 2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. | 15% | Analisar a proporção de docentes permanentes que oferece disciplinas na graduação, orienta iniciação científica ou orienta monografia, em cada ano do triênio, de forma coerente com a proposta do programa. Observação: O tempo de dedicação do docente ao programa não pode ser prejudicado por excesso de horas na graduação. |
| 3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações | 30% | |
| 3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente. | 30% | Verificar o número médio de orientações por docente permanente (número total de orientações/total de docentes permanentes): mínimo de 2 e máximo de 8. |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|---|------------|--|
| 3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa. | 20% | Verificar a proporção de docentes com atividades de orientação de discentes entre 2 e 8 discentes. Ao final do ano-base, entre a proporção do corpo discente matriculado que se encontra com orientação definida, sem excessos de concentrações em alguns docentes. |
| 3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área. | 30 % | Verificar quanto a proporção da produção intelectual discente representou no cômputo da produção intelectual total do programa. |
| 3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados. | 20% | Verificar o tempo de formação no Programa de Pós-Graduação: tempo para titulação de até 30 meses para o mestrado e de até 48 meses para o doutorado. |
| 4 – Produção Intelectual | 40% | |
| 4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente. | 40% | Calcular o número médio de publicações qualificadas dos programas por docente permanente e estabelecer os limites de classificação para os indicadores muito bom, bom, regular, fraco e deficiente. |
| 4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa. | 30% | Verificar a proporção do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação que apresenta publicação qualificada no triênio 2010-2012. |
| 4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes. | 30% | Avaliar (1) a participação de docentes em seminários, conferências, cursos de curta duração e palestras realizadas fora do Programa e no exterior; (2) a produção de parecer em conselho editorial; (3) a participação em bancas de mestrado e doutorado externas ao Programa; (4) publicação de resenha de livro, parecer jurídico, prefácio de livro, comentário de jurisprudência, tradução, revisão técnica de |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|---|------------|--|
| | | <p>tradução, atualização de livro e artigo publicado em periódico de divulgação, desde que vinculados à linha de pesquisa, área de concentração e projetos de pesquisa do docente.</p> <p>(Devem ser considerados apenas os eventos com relevância científica e com entrega de certificado. A Comissão de Área reserva-se o direito de exigir a comprovação da atividade. Não devem ser computados os eventos realizados exclusivamente no âmbito do próprio Programa).</p> |
| 5 – Inserção Social | 10% | |
| 5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa. | 40% | <p>Verificar a atuação do Programa de Pós-Graduação quanto à: (1) formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade civil capazes de aprimorar a gestão pública e reduzir a dívida social; (2) produção de obras relevantes, de circulação nacional e/ou internacional; (3) realização de atividades de extensão, voltadas à concretização de interesses públicos ou sociais.</p> |
| 5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. | 40% | <p>Verificar se o Programa de Pós-Graduação mantém intensa integração e cooperação com outros programas ou com outras instituições de pesquisa, com, pelo menos, cinco dentre as seguintes atividades: (1) projetos aprovados em grandes programas internacionais, que possibilitem a mobilidade docente e/ou estudantil; (2) projetos de cooperação entre os programas, financiados por organismos oficiais; (3) projetos desenvolvidos em parceria com instituições públicas ou com organismos privados; (4) realização de eventos em conjunto (simpósios, congressos, oficinas, etc.); (5) publicações conjuntas; (6) desenvolvimento de projetos de pesquisa conjuntos; (7) realização de cursos em parceria; (8) co-orientação de teses e</p> |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|---|-----|--|
| | | dissertações; (9) mestrado ou doutorado interinstitucional. |
| 5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação. | 20% | Verificar se o Programa de Pós-Graduação mantém página atualizada na WEB, que contenha de forma clara, pelo menos, cinco dentre os seguintes elementos: (1) apresentação do programa, com seus objetivos, histórico, projetos de pesquisa, linhas de pesquisa e áreas de concentração; (2) informações sobre o corpo docente, com links para os respectivos currículos Lattes e para <i>homepages</i> dos docentes que as mantenham; (3) grade curricular, com o programa e a bibliografia das disciplinas oferecidas, com links para textos, quando estão disponibilizados na Web; (4) notícias sobre atividades (colóquios, seminários, conferências etc.) das quais participaram docentes do programa, sobre atividades em andamento no Programa e sobre atividades previstas; (5) informações sobre os processos seletivos dos cursos de pós-graduação do Programa; (6) dissertações e teses defendidas no Programa. |

MESTRADO PROFISSIONAL

| Quesitos / Itens | Peso | Definições e Comentários sobre o Quesito/Itens |
|--|-----------|---|
| 1 – Proposta do Programa | 0% | |
| 1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa. | 30% | - Examinar se o conjunto de atividades e disciplinas, com suas ementas, atende às características do campo profissional, à(s) área(s) de concentração proposta(s), linha(s) de atuação e objetivos definidos pelo Programa em consonância com os objetivos da modalidade Mestrado Profissional. |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|---|------------|---|
| 1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais. | 20% | - Examinar se o conjunto de mecanismos de interação e as atividades previstas junto aos respectivos campos profissionais são efetivos e coerentes para o desenvolvimento desses campos/setores e se estão em consonância com o corpo docente. |
| 1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração. | 25% | - Examinar a adequação da infraestrutura para o ensino, a pesquisa, a administração, as condições laboratoriais ou de pesquisa de campo, áreas de informática e a biblioteca disponível para o Programa. |
| 1.4. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas de forma inovadora | 25% | - Examinar as perspectivas do Programa, com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios da área na produção e aplicação do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social e profissional mais rica dos seus egressos conforme os parâmetros da área. |
| 2. Corpo Docente | 20% | |
| 2.1. Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa. | 50% | <p>- Examinar se o Corpo Docente Permanente (DP) é formado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação (conforme o estabelecido no art 7º da Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009 - Portaria Ministerial sobre Mestrado Profissional)</p> <p>- Examinar o número de DP que possuem Bolsa de Produtividade CNPq.</p> <p>- Examinar se o Corpo Docente atua em P,D&I nas áreas de concentração do Mestrado Profissional.</p> |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|---|------------|--|
| <p>2.2. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa.</p> | <p>20%</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Examinar a adequada proporção de Docentes Permanentes em relação ao total de docentes para verificar a existência ou não de dependência em relação a docentes colaboradores ou visitantes. - Examinar a participação de docentes em projetos de pesquisa científicos e tecnológicos financiados pelo setor industrial ou pela área de política social correspondente. -Examinar a carga horária de dedicação dos docentes permanentes considerando o estabelecido pelo inciso VI do artigo 7 da Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009: “o programa deve comprovar carga horaria e condição de trabalho dos docentes compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial”. |
| <p>2.3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa.</p> | <p>30%</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Examinar a distribuição de atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento e orientação do programa entre os Docentes Permanentes. |
| <p>3. Corpo Discente e Trabalhos de Conclusão</p> | | |
| <p>3.1. Quantidade de trabalhos de conclusão aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e ao corpo docente do programa</p> | <p>30%</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Examinar a relação entre o número de trabalhos (conforme preconizado no art 10o da Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009) concluídos e o número de alunos matriculados no período. - Examinar a relação entre o número de trabalhos (conforme preconizado no art 10o da Portaria Normativa MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009) concluídos e o número de docentes do programa |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|--|------------|---|
| 3.2. Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e egressos. | 40% | <p>- Examinar as publicações em revistas, livros e outros meios de divulgação científica ou técnica.</p> <p>- Examinar a produção técnica, que não foi objeto de publicação, dos alunos e egressos.</p> |
| 3.3. Aplicabilidade dos trabalhos produzidos | 30% | - Examinar a aplicabilidade do trabalho de mestrado desenvolvido junto à empresa, ao órgão público/privado, etc. |
| 4. Produção Intelectual | 40% | |
| 4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente. | 30% | - Examinar o número total de publicações do programa no triênio. |
| 4.2. Produção artística, técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes. | 30% | <p>Examinar o número total da Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes, tais como, entre outros:</p> <p>Publicações técnicas para organismos internacionais, nacionais, estaduais ou municipais (livros). Artigos publicados em periódicos técnicos. Participação em comitês técnicos: internacionais, nacionais, estaduais ou municipais. Editoria de periódicos técnicos: editor científico, associado ou revisor. Elaboração de protocolos, normas ou programas. Consultoria ou assessoria técnica. Produtos técnicos. Protótipos. Patentes. Cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou especialização para profissionais da área.</p> |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|--|-----|--|
| 4.3. Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do Programa | 20% | - Examinar a distribuição da publicação qualificada e da produção técnica entre os docentes permanentes do programa. |
| 4.4. Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa. | 20% | - Examinar a articulação entre a produção artística, técnica e a publicação científica qualificada do programa. |
| 5. Inserção Social | | 20% |
| 5.1. Impacto do Programa | 40% | <p>- Examinar se a formação de recursos humanos qualificados para a sociedade busca atender aos objetivos definidos para a modalidade Mestrado Profissional, contribuindo para o desenvolvimento dos discentes envolvidos no projeto, das organizações públicas ou privadas do Brasil.</p> <p>- Examinar se o Mestrado Profissional atende obrigatoriamente a uma ou mais dimensões de impacto (tais como dimensão: social, educacional, sanitário, tecnológico, econômico, ambiental, cultural, artístico, legal, etc ...), nos níveis local, regional ou nacional.</p> <p>a) Impacto social: formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento no melhoramento das condições de vida da população e na resolução dos mais importantes problemas sociais do Brasil.</p> <p>b) Impacto educacional: contribuição para a melhoria da educação básica e superior, o ensino técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino.</p> |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | |
|--|--|
| | <p>c) Impacto tecnológico: contribuição para o desenvolvimento local, regional e/ou nacional destacando os avanços gerados no setor empresarial; disseminação de técnicas e de conhecimentos.</p> <p>d) Impacto econômico: contribuição para maior eficiência nas organizações públicas ou privadas, tanto de forma direta como indireta.</p> <p>e) Impacto sanitário: contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para a gestão sanitária bem como na formulação de políticas específicas da área da Saúde.</p> <p>f) Impacto cultural: contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e ao conhecimento.</p> <p>g) Impacto artístico: contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento artístico, formulando propostas e produtos inovadores.</p> <p>h) Impacto profissional: contribuição para a formação de profissionais que possam introduzir mudanças na forma como vem sendo exercida a profissão, com avanços reconhecidos pela categoria profissional.</p> <p>i) Impacto legal: contribuição para a formação de profissionais que possam aprimorar procedimentos e a normatização na área jurídica, em particular entre os operadores do Direito, com resultados aplicáveis na prática forense.</p> |
|--|--|

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | | |
|--|------------|---|
| <p>5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação.</p> | <p>20%</p> | <p>- Examinar a participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos com outros na mesma área, dentro da modalidade de Mestrado Profissional; a participação em projetos de cooperação entre cursos/Programas com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação, na pesquisa, o desenvolvimento da pós-graduação ou o desenvolvimento econômico, tecnológico e/ou social, particularmente em locais com menor capacitação científica ou tecnológica.</p> |
| <p>5.3. Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico.</p> | <p>20%</p> | <p>- Examinar a participação em convênios ou programas de cooperação com organizações/instituições setoriais, voltados para a inovação na pesquisa, o avanço da pós-graduação ou o desenvolvimento tecnológico, econômico e/ou social no respectivo setor ou região; a abrangência e quantidade de organizações/instituições a que estão vinculados os alunos; a introdução de novos produtos ou serviços (educacionais, tecnológicos, diagnósticos, etc.), no âmbito do Programa, que contribuam para o desenvolvimento local, regional ou nacional.</p> |
| <p>5.4. Divulgação e transparência das atividades e da atuação do Programa.</p> | <p>20%</p> | <p>- Examinar a divulgação atualizada e sistemática do Programa, poderá ser realizada de diversas formas, com ênfase na manutenção de página na internet. Entre outros itens, será importante a descrição pública de objetivos, estrutura curricular, critérios de seleção de alunos, corpo docente, produção técnica, científica ou artística dos docentes e alunos, financiamentos recebidos da Capes e de outras agências públicas e entidades privadas, parcerias institucionais, difusão do conhecimento relevante e de boas práticas profissionais, entre outros. A procura de candidatos pelo Curso/ Programa pode ser considerada desde que</p> |

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

| | |
|--|--|
| | relativizada pelas especificidades regionais e de campo de atuação. - Examinar a divulgação dos trabalhos finais, resguardadas as situações em que o sigilo deve ser preservado (Portaria CAPES nº 13/2006) |
|--|--|

VI. Considerações e definições sobre internacionalização/inserção internacional

A Área de Direito tem demonstrado significativo progresso com a internacionalização de seus programas, o que se deixa comprovar pela presença de docentes, discentes e sua respectiva produção científica em centros mundiais de referências. Este panorama deixa-se perceber em todas as distintas áreas de concentração e linhas de pesquisa abrigadas dos programas. Nos últimos cinco anos tem crescido o número de participação da Área nos periódicos internacionais e também na formação dos grupos de pesquisa liderados por brasileiros e estrangeiros. Merece ser ressaltado que a Ciência do Direito Brasileira tem recebido especial atenção de diversos centros de pesquisa mundial, o que prova a maturidade e o crescente grau de inserção da produção acadêmica jurídica. Os intercâmbios existentes, a constante visita de docentes e discentes em instituições estrangeiras constituem-se em dados objetivos a atestarem os passos dados nos últimos anos e sugerem que a Área tende a intensificar as redes de pesquisa. Como exemplo, celebrou-se de forma toda especial a formação da Rede Brasil Alemanha de Direito no ano de 2013, em que se celebra o Ano da Alemanha no Brasil, com a participação de programas de todas as Regiões do Brasil a demonstrarem interesse e disporem-se a envidar esforços no sentido de solidificar este importante instrumento de internacionalização da Área com determinante auxílio e compromisso da parte da CAPES.

Considerações sobre atribuição de notas 6 e 7:

Conforme entendimentos firmados pela CAPES e acolhidos pelo Comitê de Área, os programas classificados com as notas 6 e 7 são aqueles que revelam inserção internacional e que têm um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da Área.

O curso para obter nota 6 deverá demonstrar: a) desempenho diferenciado, compatível com o melhor padrão internacional, no que diz respeito à produção científica, em especial, com publicações em periódicos classificados A ou B1 em todos os anos do triênio, produção que deve estar bem distribuída no corpo docente; b) exercício de papel de liderança nacional na área, que será aferida com a posição consolidada nacionalmente com a formação de doutores, com participativa ativa de seu egressos em atividades de docência, e com a existência de projetos conjuntos com instituições nacionais e/ou internacionais, com a participação ativa do corpo docente em entidades científicas nacionais, em conselhos editoriais de periódicos e em eventos importantes para a área; c) manutenção de vínculos de colaboração consolidados com instituições estrangeiras de alto padrão de excelência, envolvendo a maior parte do corpo docente, sendo considerados, para esse fim, a participação em projetos de intercâmbio internacional que envolva o acolhimento de alunos, a manutenção de acordo de

DOCUMENTO DE ÁREA 2013

cooperação com instituições estrangeiras no quadro de convênios financiados por agências de fomento, a existência de doutorandos desenvolvendo, como bolsistas, doutorado-sanduiche em instituições no exterior, a promoção de evento científico internacional e a participação de parte do corpo docente de atividades de inserção internacional, como, presença em outras instituições, desenvolvendo pesquisas com equipes estrangeiras, participação em eventos internacionais importantes para a área, ser membro de diretoria de entidades acadêmicas internacionais ou de conselhos editoriais; d) desenvolvimento de atividades a contribuir com a redução das assimetrias regionais, especialmente com a oferta de Minter e Dinter nas áreas prioritárias, participação em projetos de cooperação entre programas com níveis de consolidação diferentes, participação em projetos destinados a contribuir com o desenvolvimento da pós-graduação em regiões menos aquinhoadas.

Para obter nota 7 o curso, atendidos os critérios acima indicados para a nota 6, ainda deve demonstrar: a) atração de um grande número de alunos de outros Estados e de outros países; b) a participação de mais de vinte por cento dos seus doutorandos em atividades de doutorado-sanduiche, anualmente; c) existência de vários projetos ativos de cooperação internacional, financiados por entidades de fomento.

As notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para os programas com doutorado que obtiveram nota 5 e conceito “Muito Bom” em todos os quesitos (Proposta do Programa; Corpo Docente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social) da ficha de avaliação e que atendam, necessariamente, a três condições:

- **Nota 6:** predomínio do conceito “Muito Bom” nos itens de todos os quesitos da ficha de avaliação, mesmo com eventual conceito “Bom” em alguns itens; nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança).
- **Nota 7:** conceito “Muito Bom” em todos os itens de todos os quesitos da ficha de avaliação; nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) altamente diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança).



Comissão de Área - Avaliação

Período de Avaliação: 2010 a 2012**Etapa:** Avaliação Trienal 2013**Área de Avaliação:** 26 - DIREITO

| Comissão Responsável pela Avaliação: | Sigla IES | |
|---|------------------|---|
| ANDRE LIPP PINTO BASTO LUPI | UNIVALI | Consultor(a) |
| ANTONIO GOMES MOREIRA MAUES | UFPA | Consultor(a) |
| CARLOS EDISON DO REGO MONTEIRO FILHO | UERJ | Consultor(a) |
| CLAUDIA ROSANE ROESLER | UNB | Coordenador(a) Adjunto(a) |
| ENZO BELLO | UFF | Consultor(a) |
| FRANCISCO LUCIANO LIMA RODRIGUES | UNIFOR | Consultor(a) |
| GIORDANO BRUNO SOARES ROBERTO | UFMG | Coordenador(a) Adjunto(a) Mestrado Profissional |
| GISELE GUIMARAES CITTADINO | PUC-RIO | Consultor(a) |
| GUSTAVO FERREIRA SANTOS | UFPE | Consultor(a) |
| INGO WOLFGANG SARLET | PUC/RS | Consultor(a) |
| JORGE RENATO DOS REIS | UNISC | Consultor(a) |
| JOSE ADERCIO LEITE SAMPAIO | PUC/MG | Consultor(a) |
| JOSE FRANCISCO SIQUEIRA NETO | UPM | Consultor(a) |
| JULIANA NEUENSCHWANDER MAGALHAES | UFRJ | Consultor(a) |
| JULIANO ZAIDEN BENVINDO | UNB | Consultor(a) |
| LENIO LUIZ STRECK | UNISINOS | Consultor(a) |
| LUCAS GONCALVES DA SILVA | UFS | Consultor(a) |
| MARCELO ANDRADE CATTONI DE OLIVEIRA | UFMG | Consultor(a) |
| MARCELO DIAS VARELLA | UniCEUB | Consultor(a) |
| MARIA DOS REMEDIOS FONTES SILVA | UFRN | Consultor(a) |
| MARIA LUIZA PEREIRA DA ALENCAR | UFPB | Consultor(a) |
| MARTONIO MONT ALVERNE BARRETO LIMA | UNIFOR | Coordenador(a) |
| OTAVIO LUIZ RODRIGUES JUNIOR | USP | Consultor(a) |
| PAULO ROBERTO LYRIO PIMENTA | UFBA | Consultor(a) |
| RICARDO MARCELO FONSECA | UFPR | Consultor(a) |
| VLADMIR OLIVEIRA DA SILVEIRA | UNINOVE | Consultor(a) |

Anexo 5

Documento de Área

DIREITO

Coordenador da Área: Gustavo Ferreira Santos (UNICAP)
Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos: Antônio Maués (UFPA)
Coordenador Adjunto de Programas Profissionais: Gustavo Silveira Siqueira (UERJ)

2016

Sumário

| | |
|---|-----------|
| I. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ESTÁGIO ATUAL DA ÁREA..... | 2 |
| II. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A AVALIAÇÃO QUADRIENAL 2017 | 6 |
| III. FICHAS DE AVALIAÇÃO PARA O QUADRIÊNIO 2013-2016..... | 9 |
| MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO..... | 9 |
| MESTRADO PROFISSIONAL | 13 |
| IV. CONSIDERAÇÕES E DEFINIÇÕES SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO/INSERÇÃO INTERNACIONAL | 18 |

DOCUMENTO DE ÁREA 2016

I. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ESTÁGIO ATUAL DA ÁREA

a. Fotografia da área

A área de Direito cresceu, entre 2013 e 2016, passando de oitenta e quatro programas para noventa e oito. Quanto a cursos de doutorado, passaram, no período, de trinta a trinta e quatro. A mais notável mudança foi quanto aos mestrados profissionais, já que, no início do período quadrienal, esta modalidade estava resumida a uma experiência, chegando a 2016 com quatro cursos. Os dados comparativos encontram-se na Tabela I.

Tabela 1. Número de cursos e programas de pós-graduação *stricto sensu* da Área de Direito. 2013 e 2016.

| ANO | CURSOS | | | PROGRAMAS |
|------|----------------------|------------|-----------------------|-----------|
| | MESTRADOS ACADÊMICOS | DOCTORADOS | MESTRADO PROFISSIONAL | |
| 2013 | 83 | 30 | 1 | 84 |
| 2016 | 94 | 34 | 4 | 98 |

Os programas de pós-graduação da Área de Direito estão presentes em todas as regiões do país. Nas duas últimas avaliações, os documentos de área enfatizavam a má distribuição regional. O problema ainda existe e precisa ser enfrentado, apesar de ter sido amenizado pelo surgimento de novos programas nas regiões Nordeste e Centro-Oeste.

Tabela 2. Distribuição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da Área de Direito. 2016.

| REGIÃO | MESTRADOS ACADÊMICOS | MESTRADOS PROFISSIONAIS | DOCTORADOS | TOTAL |
|--------------|----------------------|-------------------------|------------|-------|
| NORTE | 4 | | 1 | 5 |
| NORDESTE | 15 | 1 | 6 | 22 |
| CENTRO-OESTE | 8 | | 2 | 10 |
| SUL | 27 | 2 | 11 | 40 |
| SUDESTE | 40 | 1 | 14 | 55 |
| TOTAL | 94 | 4 | 34 | 132 |



Mapa 1 – Distribuição dos programas e cursos por região. 2016.

Dentre as regiões, Norte e Nordeste são as únicas que ainda contam com Estados sem qualquer programa de pós-graduação em Direito, sendo que na região Nordeste o problema concentra-se no Estado do Piauí, situação diferente da região Norte que não conta com programas nos Estados do Acre, Amapá, Rondônia, Roraima e Tocantins. Nesses Estados, a demanda da região tem sido atendida, razoavelmente, por projetos Minter e Dinter.

Apesar de haver programas em todas as regiões, para além da assimetria entre regiões, ainda há certa má distribuição interna nessas regiões, com concentração de cursos em estados específicos. Na região Norte, três dos quatro programas estão em Belém, capital do Pará. No Nordeste, sete dos dezesseis programas estão nas cidades de Fortaleza e Recife, que concentram, ainda, quatro dos seis cursos de doutorado. No Centro-Oeste, cinco dos oito programas estão no Distrito Federal, que concentra os dois únicos doutorados da região. No Sul, há uma certa concentração no Estado do Rio Grande do Sul que é sede de seis dos onze cursos de doutorado da região.

Quanto à nota atribuída aos programas na avaliação (figura 1), a Área de Direito tem, ainda, uma concentração alta de programas nota 3. A Área tem cinquenta e um programas nota 3, vinte e seis programas nota 4, dez programas nota 5, oito programas nota 6 e nenhum nota 7.

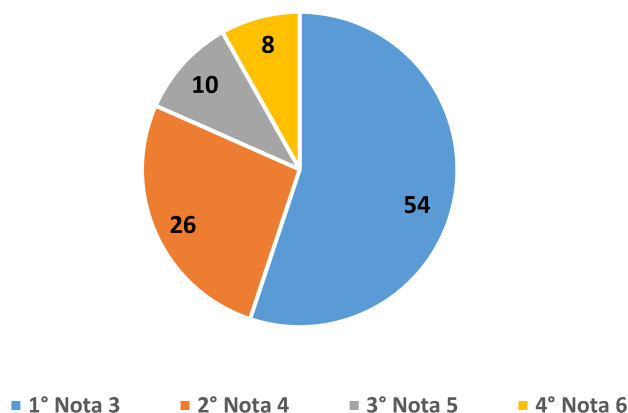


Figura 1. Distribuição dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Área de Direito.2016.

Esse excesso de programas nota 3 é explicável pelo crescimento que a área teve nos últimos dois períodos de avaliação. Na avaliação de 2010, a Área de Direito tinha sessenta e oito programas. Em 2016, já conta com noventa e oito programas. Assim, muitos dos programas com nota 3 foram criados depois de 2010. Em recente levantamento feito pela Diretoria de Avaliação, na Área de Direito quatro programas foram identificados como avaliados três vezes com nota 3.

Há certa concentração de cursos bem avaliados na região Sul, que tem metade dos cursos nota 5 e metade dos cursos com nota 6 do país.

Não é possível verificar a distribuição dos cursos entre as subáreas apenas pelos títulos das áreas de concentração e das linhas de pesquisa, em razão da existência de muitos temas transversais, que abrangem subáreas distintas, como, por exemplo, “direitos e garantias fundamentais”, “direitos e políticas públicas”, “gestão de conflitos”, “sistemas normativos e fundamentos da cidadania”. É necessário proceder a levantamentos nesse sentido, para identificar possíveis assimetrias entre as diversas subáreas que integram o campo do Direito, o que pode subsidiar a atuação da Coordenação de Área, no seu planejamento.

b. Estado da Arte

Há, atualmente, cerca de mil e duzentos cursos de graduação em Direito no país, existindo, portanto, nesse quadro, uma necessidade permanente de formação de docentes e pesquisadores.

Como a Área iniciou tardiamente a autorização de Mestrados Profissionais, há, ainda, um número pequeno de programas. No entanto, há uma enorme demanda por formação de pessoal qualificado para os diversos mercados de trabalho nos quais atuam bacharéis em Direito. Destacam-se as demandas de instituições como Judiciário, Ministério Público, Advocacia Pública e Defensoria Pública. Os quatro programas autorizados até 2015 atendem ainda uma parcela muito pequena dessa demanda.

c. Interdisciplinaridade

A Área é fortemente marcada pela interdisciplinaridade.

Há um diálogo muito intenso com disciplinas das Humanidades, como História, Política, Sociologia, Psicologia e Filosofia. Nos cursos de graduação em Direito, há exigência de que conteúdos dessas áreas façam parte do conteúdo programático de disciplinas. Teoria do Estado, Sociologia do Direito e Filosofia do Direito são disciplinas que constam de todos os currículos de cursos de graduação, existindo, ainda, em um grande número de cursos, as disciplinas História do Direito, Psicologia Jurídica e Antropologia Jurídica. Isso reflete-se na pós-graduação, com linhas de pesquisa e grupos de pesquisa com forte interdisciplinaridade. Importantes iniciativas associativas de pesquisadores dessas subáreas são protagonizadas por docentes da pós-graduação, como a ABRASD – Associação Brasileira de Sociologia do Direito, o Instituto Brasileiro de História do Direito e a Rede Latino-Americana de Antropologia Jurídica. Mas, registre-se, há relações com outras áreas, aparentemente mais distantes, como, por exemplo, biologia, que dialoga com estudiosos de Direito Ambiental, ou áreas tecnológicas, que dialoga com estudiosos de propriedade intelectual.

Em decorrência, não há percentuais mínimos definidos quanto à área de formação do corpo docente. Exige-se, apenas, que o Corpo Docente seja predominantemente com formação em Direito ou com formação em outras áreas com Teses enquadráveis na área do Direito, tendo os docentes com formação em outras áreas do conhecimento atuação compatível com a(s) área(s) de concentração dos programas no qual atuam.

Nos critérios para o APCN e para a avaliação dos programas, a Área demonstra a abertura para a participação, no corpo docente dos programas da Área, de titulados em outras áreas do conhecimento, sendo verificada a pertinência entre essa formação e a(s) área(s) de concentração do Programa.

Outro elemento que revela o caráter interdisciplinar do campo é o Qualis da Área que representa bem essa abertura ao diálogo com outras áreas do conhecimento, quando aceita os conceitos atribuídos aos periódicos por suas áreas avaliação de origem, incentivando a publicação nesses veículos por pesquisadores da Área de Direito.

d. Inserção no ensino fundamental e médio

Não há, na estrutura curricular do Ensino Básico, conteúdos obrigatórios que envolvam diretamente questões jurídicas. No entanto, há temáticas discutidas em programas de pós-graduação em Direito que incidem, mesmo que indiretamente, nos serviços públicos de educação e no conteúdo de disciplinas, como estudos sobre história do direito e sobre direitos humanos.

A Área tem muito a contribuir com o desenvolvimento do Ensino Básico. Em especial, destacamos dois aspectos: a) a discussão sobre direito à educação e sua concretização; b) a formação para a cidadania.

No primeiro aspecto, diversos elementos do funcionamento de serviços públicos de educação dependem de decisões jurídicas. A área pode contribuir com um debate denso sobre a estrutura normativa do sistema e sobre a juridicidade de instrumentos essenciais para a concretização do direito à educação.

Sobre a formação para a cidadania, é evidente que na formação escolar há um déficit de informações sobre direitos e sobre o funcionamento das instituições. Os cursos de Direito

precisam de uma maior aproximação com as escolas, levando informações e provocando discussões, municiando o cidadão em formação para o exercício consciente da cidadania. A extensão é o instrumento mais eficiente para isso. A participação de docentes de programas de pós-graduação em projetos de extensão com essa finalidade pode indicar um maior impacto social desses programas.

II. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A AVALIAÇÃO QUADRIENAL 2017

a. Descrição e orientações sobre a avaliação

Como se vê no acompanhamento das mudanças pelas quais a área passou ao longo dos últimos anos, a serem avaliados em 2017, há, sem dúvida, uma óbvia necessidade de aprimoramento dos critérios de avaliação. Tanto do ponto de vista do crescimento do número de programas quanto do perfil da produção destes, trata-se de avaliar uma área que ganhou em maturidade e, conseqüentemente, enfrentará o desafio de inserir mais claramente elementos qualitativos nos seus critérios.

Proposta do Programa

O conjunto de disciplinas deve ter consistência apta a cobrir tematicamente as linhas e áreas, evitando-se disciplinas meramente informativas, características de cursos de especialização ou de graduação. A bibliografia e a ementa das disciplinas precisam demonstrar claramente a sua atualidade e adequada inserção no campo de conhecimento no qual atua o Programa.

As linhas de pesquisa constituem a restrição temática, o recorte específico da área de concentração representado pela capacidade docente instalada no Programa. A atividade de pesquisa representa a concretização desse recorte, devendo, portanto, cobrir de maneira coerente as dimensões fundamentais da área de concentração. Por isso mesmo, a atividade de pesquisa deve estar inserida de forma coerente nas linhas de pesquisa e na(s) área(s) de concentração e ser distribuída de forma coerente por essas áreas e linhas.

A(s) área(s) de concentração deve(m) ter abrangência temática, cobrindo o conteúdo das linhas de pesquisa. Uma área de concentração com duas ou três linhas que com ela não guardam ligação representa uma inconsistência. Da mesma maneira, linhas de pesquisa sem um mínimo de organicidade entre si apontam para falta de coerência do Programa.

As linhas de pesquisa representam agregações da capacidade de pesquisa instalada no programa. Devem, por isso, ser em quantidade compatível com o número de docentes envolvidos. Considera-se que, em princípio, cada linha de pesquisa deve contar com, no mínimo, 3 (três) docentes permanentes. Exceções, quando couberem, precisam ser justificadas.

Os projetos que concretizam as linhas de pesquisa devem ser coordenados por docentes permanentes e preferencialmente agregar docentes e discentes de modo a evidenciar a sua natureza coletiva. O projeto de pesquisa deve ser formulado de maneira a que se possa compreender claramente o objeto da investigação, qual a posição da pesquisa no estado do conhecimento sobre o objeto, quais os meios, recursos e propósitos do projeto, bem como quais os resultados pretendidos e mostrar-se adequado a explicitar as linhas de pesquisa e a área de concentração do programa. Deve haver uma proporção adequada entre o número de projetos de

pesquisa e a dimensão do corpo docente, evitando-se a concentração da coordenação dos projetos de pesquisa em alguns docentes.

O Programa deve ter um planejamento que identifique desafios, metas e estratégias. Em especial, deve o Planejamento tratar da cooperação com outros programas, da produção intelectual e da internacionalização de sua atuação.

O Programa deve contar com infraestrutura adequada, com (1) salas de aula, (2) salas para docentes, que possibilitem o desenvolvimento de pesquisa e orientação, (3) sala para discentes, (4) computadores com acesso a bases on-line de dados e (5) biblioteca com acervo de livros nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos e assinaturas de periódicos nas áreas de concentração do Programa. Deve existir, nas instalações, garantias de acessibilidade. A(s) biblioteca(s) deve(m) contar com títulos nacionais e estrangeiros da área de conhecimento específico - excluída a bibliografia elementar de cursos e/ou manuais - com bom nível de atualização e completude e, ainda, manter acesso a periódicos científicos das áreas de concentração e linhas de pesquisa.

Corpo Docente

A área avaliará a existência de uma equipe consistente de docentes com vínculo e dedicação compatíveis com a condição de professor do quadro permanente, suficiente em volume e experiência para a execução das atividades fundamentais de pesquisa, orientação e ensino. Os docentes do Corpo Permanente devem ser, na sua totalidade, doutores.

O Corpo Permanente deve ser suficiente e adequado em volume e experiência. Deve ser mantido o número mínimo, no Mestrado, de 10 (dez) Doutores no Corpo Permanente. Para os cursos com Doutorado, é exigido um corpo docente mínimo de dez Docentes Permanentes em regime de tempo integral e que não atuem em outros programas de pós-graduação.

Deve ser mantido o limite de número de colaboradores indicado no documento de APCN da área, ou seja, 30% do corpo docente permanente. Professores visitantes devem ser considerados nas situações funcionais e vínculos aceitos para esta categoria nos termos da legislação vigente e a sua participação nas atividades do programa deve ser explicitada e justificada.

O conjunto dos docentes do Corpo Permanente deve estar envolvido em projetos de pesquisa, sendo verificada a distribuição dos docentes nos projetos.

O Corpo Permanente deve ser, preferencialmente, exclusivo do programa. Os docentes permanentes devem contar 40 horas de dedicação semanal à IES e pelo menos 20 horas de dedicação ao Programa. Respeitados os limites mínimos já indicados, a área aceita, no máximo, 30% (trinta por cento) de docentes permanentes em mais de um programa, vinculado à mesma ou à outra IES, desde que contem com pelo menos 10 horas semanais dedicadas ao Programa. A carga horária no programa deve ser compatível com as atividades a serem desempenhadas pelo docente, levando-se em consideração, assim, a responsabilidade por disciplina obrigatória e o seu número de créditos, o exercício de atividade administrativa, a coordenação de projetos de pesquisa, as orientações etc. A área admite que universidades públicas tenham regime de dedicação diferenciado.

Um docente não pode ser permanente em mais do que 3 (três) programas de pós-graduação, de acordo com o disposto nas normas da CAPES vigentes.

A Área admite que parte dos docentes do Corpo Permanente do programa não tenha titulação na Área do Direito, mas é necessário que esteja assegurada a existência de um núcleo docente predominante de professores com titulação nessa área ou com teses que, embora defendidas em Programas fora da área, nela tenham explícita inserção e que mesmo os docentes com titulação externa à área devem pesquisar na área de conhecimento do curso.

Admite-se que parte do corpo docente de um curso seja composta por jovens doutores (com titulação há menos de três anos). Recomenda-se, entretanto, que, nesses casos exista no programa um grupo consistente e produtivo de doutores mais experientes com capacidade de exercer liderança de pesquisa, demonstrada pela sua produção intelectual e pela experiência em orientação.

Corpo Discente

Um Programa de Pós-Graduação precisa ser eficiente na formação de mestres e doutores. A avaliação deve verificar o número de titulações do Programa, tendo em vista os números de docentes e de discentes. Também deve ser verificada a distribuição das orientações entre o Corpo Docente. Um aspecto que também é analisado é a participação do Corpo Discente na produção intelectual do Programa. A avaliação verificará, ainda, a eficiência do Programa na formação de seus discentes.

Produção intelectual

A produção intelectual deve ser de boa qualidade, regular e distribuir-se de forma equilibrada pela totalidade da equipe docente. A produção dos docentes, especialmente do corpo permanente, será também avaliada no tocante à sua pertinência e adequação à proposta do programa, áreas de concentração e linhas de pesquisa apresentadas.

Nas duas últimas avaliações, a produção intelectual qualificada na Área foi pontuada tendo em conta, apenas, a média do corpo docente permanente. Nesta avaliação, a área pretende, além do critério quantitativo, verificar em quais estratos essa produção qualificada está se concentrando e valorizar a publicação em estratos mais altos do Qualis Periódicos e da avaliação de livros.

Inserção Social

No quesito inserção social, a Área irá verificar os impactos das atuações dos Programas na sociedade. Indaga as contribuições do Programa com a Administração pública e com a sociedade. As diversas formas de intercâmbio com outros programas e outras instituições são consideradas. A visibilidade dos programas é avaliada principalmente pelas informações disponibilizadas pelo programa na internet.

Mestrados profissionais

Pela primeira vez haverá na Área a avaliação de um Mestrado Profissional com dados de um período inteiro de avaliação. Isso ocorrerá com o mais antigo curso do tipo na Área. Mesmo com dados parciais, em especial no que se refere ao Corpo Discente, ainda haverá a avaliação de dois dos programas aprovados já no atual período de avaliação. Uma atenção especial precisa ser dada a essa avaliação, pois, diante do histórico de resistência da Área a esse tipo de curso de pós-graduação *stricto sensu*, o seu resultado indicará, para as instituições, como a Área enxerga essa modalidade.

b. Considerações e propostas advindas dos SEMINÁRIOS DE ACOMPANHAMENTO

No Seminário de Acompanhamento, foi possível constatar um amadurecimento dos programas da área. Foi apresentado um panorama geral da Área e aberta uma discussão sobre os mecanismos disponíveis para avaliação dos programas, em especial o Qualis e os procedimentos de avaliação de livros e eventos.

Quanto à produção intelectual, os dados apresentados foram preocupantes. Como nas duas últimas avaliações, quanto à produção intelectual qualificada, a Área fez apenas a consideração da média de pontos entre docentes permanentes, foi incentivada uma verdadeira corrida por pontos. Aplicando o critério utilizado na Trienal passada para o item 4.1. aos dados disponíveis no momento do Seminário de Acompanhamento, ou seja, dados dos anos 2013 e 2014, a pontuação necessária para obter o conceito muito bom seria mais do que o dobro pontuação utilizada para o mesmo conceito na avaliação passada.

Essa constatação justificou a alteração, para a próxima avaliação, da descrição do item 4.1., com a inclusão da valorização da publicação em estratos mais altos do qualis periódicos e da classificação de livros.

Antes da realização do seminário, a Coordenação da Área reuniu os programas nota 6 para ter um panorama de sua atuação. Pelas apresentações feitas, ficou clara a preocupação com a internacionalização e a execução de iniciativas para aprofundar e aprimorá-la nas diversas formas possíveis, como a publicação regular em bons periódicos estrangeiros, a presença constante de discentes estrangeiros nos programas, a construção de intercâmbios mais definitivos com centros de excelência mundiais.

III. FICHAS DE AVALIAÇÃO PARA O QUADRIÊNIO 2013-2016

MESTRADO ACADÊMICO E DOUTORADO

| Quesitos / Itens | Peso | Definições e Comentários sobre o/s Quesito/Itens |
|---|------|--|
| 1 – Proposta do Programa | | |
| 1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular. | 50% | Analisar: (1) articulação e coerência entre disciplinas, projetos de pesquisa, linhas de pesquisa e áreas de concentração; (2) consistência entre as linhas de pesquisa, que devem manter organicidade entre si e uma forte ligação com a área de concentração; (3) relevância da temática das disciplinas, dos projetos de pesquisa, das linhas de pesquisa e das áreas de concentração, evitando repetição dos tradicionais “ramos” do Direito, que desconsidera qualquer problematização ou especificação crítica e (4) atualização e |

| | | |
|---|------------|---|
| | | relevância dos programas e bibliografias das disciplinas; (5) adequação dos títulos das disciplinas com suas ementas. Nos cursos com duas áreas de concentração, é imprescindível que haja pontos de contato que unam as áreas de concentração. Nos cursos com três ou mais áreas de concentração, a proximidade entre áreas de concentração não é fator determinante. Em todas as hipóteses, devem ser observados os números mínimos de docentes por área de concentração e a consistência interna de cada área de concentração. |
| 1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área. | 25% | Analisar se o programa mantém um planejamento de sua atuação, projetando perspectivas, em especial no tocante à cooperação com outros programas, à produção intelectual e à internacionalização de sua atuação. |
| 1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão. | 25% | Analisar se o programa mantém adequadamente (1) salas de aula, (2) salas para docentes, que possibilitem o desenvolvimento de pesquisa e orientação, (3) sala para discentes, (4) computadores com acesso a bases on-line de dados e (5) biblioteca com acervo de livros nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos e assinaturas de periódicos nas áreas de concentração do Programa. |
| 2 – Corpo Docente | 20% | |
| 2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa. | 25% | Analisar: (1) adequação da área de formação do corpo docente permanente à proposta do Programa; (2) tempo de titulação do corpo docente permanente, valorizando o equilíbrio entre docentes com maior e com menor tempo de titulação; (3) envolvimento do corpo docente permanente com atividades de outros programas de pós-graduação, nacionais ou estrangeiros. |
| 2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa. | 30% | Analisar a proporção de (1) disciplinas oferecidas pelo corpo docente permanente e (2) a proporção de docentes permanentes que oferece disciplinas, orienta e desenvolve pesquisa. |
| 2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa. | 30% | Analisar a distribuição de atividades de ensino, orientação e pesquisa no Programa, para verificar se estão distribuídas de forma equilibrada entre os docentes e se não há dependência em relação a docentes |

| | | |
|---|------------|---|
| | | colaboradores. |
| 2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. | 15% | Analisar a proporção de docentes permanentes que oferece disciplinas na graduação, orienta iniciação científica ou orienta monografia, em cada ano do triênio, de forma coerente com a proposta do programa. Observação: O tempo de dedicação do docente ao programa não pode ser prejudicado por excesso de horas na graduação. |
| 3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações | 30% | |
| 3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente. | 30% | Analisar o percentual de titulações de mestrado/doutorado durante o quadriênio em relação (i) ao corpo docente permanente e (ii) à dimensão do corpo discente. |
| 3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa. | 20% | Análise quantitativa da média de orientações de mestrandos/doutorandos por docente permanente no quadriênio, para verificar possíveis concentrações. |
| 3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área. | 30% | Verificar quanto a proporção da produção intelectual discente representou no cômputo da produção intelectual total do programa. |
| 3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados. | 20% | Verificar o tempo de formação no Programa de Pós-Graduação. |
| 4 – Produção Intelectual | 40% | |
| 4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente. | 40% | Calcular o número médio de publicações qualificadas dos programas por docente permanente, valorizando-se, na estratificação, a publicação em estratos mais elevados do qualis e/ou das avaliações de livros. |
| 4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa. | 35% | Avaliar a distribuição das publicações qualificadas do Programa, verificando-se, entre os docentes permanentes, o percentual de docentes com produção qualificada e proporção de docentes com publicações nos estratos mais elevados. |
| 4.3. Produção técnica, patentes e outras | 25% | Avaliar (1) a participação de docentes em seminários, conferências, cursos de curta |

| | | |
|---|------------|--|
| produções consideradas relevantes. | | <p>duração e palestras realizadas fora do Programa e no exterior; (2) a produção de parecer em conselho editorial; (3) a participação em bancas de mestrado e doutorado externas ao Programa; (4) publicação de resenha de livro, parecer jurídico, prefácio de livro, comentário de jurisprudência, tradução, revisão técnica de tradução, atualização de livro e artigo publicado em periódico de divulgação, desde que vinculados à linha de pesquisa, área de concentração e projetos de pesquisa do docente.</p> <p>Devem ser considerados apenas os eventos com relevância científica e com entrega de certificado. A Comissão de Área reserva-se o direito de exigir a comprovação da atividade. Não devem ser computados os eventos realizados exclusivamente no âmbito do próprio Programa.</p> |
| 5 – Inserção Social | 10% | |
| 5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa. | 40% | <p>Verificar a atuação do Programa de Pós-Graduação quanto à: (1) formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade civil capazes de aprimorar a gestão pública e reduzir a dívida social; (2) produção de obras relevantes, de circulação nacional e/ou internacional; (3) realização de atividades de extensão, voltadas à concretização de interesses públicos ou sociais.</p> |
| 5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação. | 40% | <p>Verificar se o Programa de Pós-Graduação mantém intensa integração e cooperação com outros programas ou com outras instituições de pesquisa, com, pelo menos, cinco dentre as seguintes atividades: (1) projetos aprovados em grandes programas internacionais, que possibilitem a mobilidade docente e/ou estudantil; (2) projetos de cooperação entre os programas, financiados por organismos oficiais; (3) projetos desenvolvidos em parceria com instituições públicas ou com organismos privados; (4) realização de eventos em conjunto (simpósios, congressos, oficinas, etc.); (5) publicações conjuntas; (6) desenvolvimento de projetos de pesquisa conjuntos; (7) realização de cursos em parceria; (8) co-orientação de teses e dissertações; (9) mestrado ou doutorado interinstitucional.</p> |
| 5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação. | 20% | <p>Verificar se o Programa de Pós-Graduação mantém página atualizada na WEB, que contenha de forma clara, pelo menos, cinco</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>dentre os seguintes elementos: (1) apresentação do programa, com seus objetivos, histórico, projetos de pesquisa, linhas de pesquisa e áreas de concentração; (2) informações sobre o corpo docente, com links para os respectivos currículos Lattes e para homepages dos docentes que as mantenham; (3) grade curricular, com o programa e a bibliografia das disciplinas oferecidas, com links para textos, quando estão disponibilizados na Web; (4) notícias sobre atividades (colóquios, seminários, conferências etc.) das quais participaram docentes do programa, sobre atividades em andamento no Programa e sobre atividades previstas; (5) informações sobre os processos seletivos dos cursos de pós-graduação do Programa; (6) dissertações e teses defendidas no Programa.</p> |
|--|--|---|

MESTRADO PROFISSIONAL

| Quesitos / Itens | Peso | Definições e Comentários sobre o Quesito/Itens |
|---|------|---|
| 1 – Proposta do Programa | | |
| 1.1 Coerência, consistência, abrangência e atualização da(s) área(s) de concentração, linha(s) de atuação, projetos em andamento, proposta curricular com os objetivos do Programa | 30% | - Examinar se o conjunto de atividades e disciplinas, com suas ementas, atende às características do campo profissional, à(s) área(s) de concentração proposta(s), linha(s) de atuação e objetivos definidos pelo Programa em consonância com os objetivos da modalidade Mestrado Profissional. |
| 1.2. Coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais. | 20% | - Examinar se o conjunto de mecanismos de interação e as atividades previstas junto aos respectivos campos profissionais são efetivos e coerentes para o desenvolvimento desses campos/setores e se estão em consonância com o corpo docente. |
| 1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e administração. | 25% | - Examinar a adequação da infraestrutura para o ensino, a pesquisa, a administração, as condições laboratoriais ou de pesquisa de campo, áreas de informática e a biblioteca disponível para o Programa. |
| 1.4. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a | 25% | - Examinar as perspectivas do Programa, com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios da Área na produção e aplicação do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas |

| | | |
|--|------------|--|
| solução de problemas e práticas de forma inovadora. | | quanto à inserção social e profissional mais rica dos seus egressos conforme os parâmetros da Área. |
| 2 – Corpo Docente | 20% | |
| 2.1. Perfil do corpo docente, considerando experiência como pesquisador e/ou profissional, titulação e sua adequação à Proposta do Programa. | 50% | <ul style="list-style-type: none"> - Examinar se o Corpo Docente Permanente (DP) é formado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação. - Examinar se o Corpo Docente atua em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (P, D&I) nas áreas de concentração do Mestrado Profissional. |
| 2.2. Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de pesquisa e formação do Programa. | 25% | <ul style="list-style-type: none"> - Examinar a adequada proporção de Docentes Permanentes em relação ao total de docentes para verificar a existência ou não de dependência em relação a docentes colaboradores ou visitantes. - Examinar a participação de docentes em projetos de pesquisa científicos, tecnológicos e de inovação financiados por setores governamentais ou não governamentais. - Examinar a carga horária de dedicação dos docentes permanentes no programa, considerando que o Mestrado Profissional deverá comprovar carga horária docente e condições de trabalho compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial. |
| 2.3. Distribuição das atividades de pesquisa, projetos de desenvolvimento e inovação e de formação entre os docentes do Programa. | 25% | <ul style="list-style-type: none"> - Examinar a distribuição das atividades de ensino, pesquisa e desenvolvimento e orientação do programa entre os Docentes Permanentes. |
| 3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão | 25% | |
| 3.1. Quantidade de trabalhos de conclusão (MP) aprovados no período e sua distribuição em relação ao corpo discente titulado e ao corpo docente do programa. | 30% | <ul style="list-style-type: none"> - Examinar a relação entre o número de trabalhos concluídos e o número de alunos matriculados no período. - Examinar a relação entre o número de trabalhos concluídos e o número de docentes do programa. |
| 3.2. Qualidade dos trabalhos de conclusão produzidos por discentes e | 40% | <ul style="list-style-type: none"> - Examinar as publicações em revistas, livros e outros meios de divulgação científica ou técnica. |

| | | |
|---|------------|---|
| egressos. | | - Examinar a produção técnica, que não foi objeto de publicação, dos alunos e egressos. |
| 3.3. Aplicabilidade dos trabalhos produzidos. | 30% | - Examinar a aplicabilidade do trabalho de Mestrado desenvolvido junto a setores não acadêmicos, órgãos públicos/privados, etc. |
| 4 – Produção Intelectual | 35% | |
| 4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente. | 25% | - Examinar o número total de publicações do programa no triênio. |
| 4.2. Produção artística, técnica, patentes, inovações e outras produções consideradas relevantes. | 35% | - Examinar o número total da produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes, tais como, entre outras: - Publicações técnicas para organismos internacionais, nacionais, estaduais ou municipais (livros). Artigos publicados em periódicos técnicos. Participação em comitês técnicos: internacionais, nacionais, estaduais ou municipais. Editoria de periódicos técnicos: editor científico, associado ou revisor. Elaboração de protocolos, normas ou programas. Consultoria ou assessoria técnica. Produtos técnicos. Protótipos. Patentes. Cursos de aperfeiçoamento, capacitação ou especialização para profissionais da Área. |
| 4.3. Distribuição da produção científica e técnica ou artística em relação ao corpo docente permanente do programa. | 20% | - Examinar a distribuição da publicação qualificada e da produção técnica entre os docentes permanentes do programa. |
| 4.4. Articulação da produção artística, técnica e científica entre si e com a proposta do programa. | 20% | - Examinar a articulação entre a produção artística, técnica e a publicação científica qualificada do programa. |
| 5 – Inserção Social | 20% | |
| 5.1. Impacto do Programa. | 35% | - Examinar se a formação de recursos humanos qualificados para a sociedade busca atender aos |

| | |
|--|--|
| | <p>objetivos definidos para a modalidade Mestrado Profissional, contribuindo para o desenvolvimento dos discentes envolvidos no projeto, das organizações públicas ou privadas do Brasil.</p> <p>- Examinar se o Mestrado Profissional atende obrigatoriamente a uma ou mais dimensões de impacto (tais como dimensão: social, educacional, sanitário, tecnológico, econômico, ambiental, cultural, artístico, legal etc.), nos níveis local, regional ou nacional.</p> <p>a) Impacto social: formação de recursos humanos qualificados para a Administração Pública ou a sociedade que possam contribuir para o aprimoramento da gestão pública e a redução da dívida social, ou para a formação de um público que faça uso dos recursos da ciência e do conhecimento no melhoramento das condições de vida da população e na resolução dos mais importantes problemas sociais do Brasil.</p> <p>b) Impacto educacional: contribuição para a melhoria da educação básica e superior, o ensino técnico/profissional e para o desenvolvimento de propostas inovadoras de ensino.</p> <p>c) Impacto tecnológico: contribuição para o desenvolvimento local, regional e/ou nacional destacando os avanços gerados no setor empresarial; disseminação de técnicas e de conhecimentos.</p> <p>d) Impacto econômico: contribuição para maior eficiência nas organizações públicas ou privadas, tanto de forma direta como indireta.</p> <p>e) Impacto sanitário: contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para a gestão sanitária bem como na formulação de políticas específicas da Área da Saúde.</p> <p>f) Impacto cultural: contribuição para a formação de recursos humanos qualificados para o desenvolvimento cultural, formulando políticas culturais e ampliando o acesso à cultura e ao conhecimento.</p> |
|--|--|

| | | |
|---|-----|---|
| | | <p>g) Impacto profissional: contribuição para a formação de profissionais que possam introduzir mudanças na forma como vem sendo exercida a profissão, com avanços reconhecidos pela categoria profissional.</p> <p>h) Impacto legal: contribuição para a formação de profissionais que possam aprimorar procedimentos e a normatização na área jurídica, em particular entre os operadores do Direito, com resultados aplicáveis na prática forense.</p> <p>i) Outros impactos considerados pertinentes pela Área: Poderão ser incluídas outras dimensões de impacto consideradas relevantes e pertinentes, respeitando suas especificidades e dinamismos, e que não foram contempladas na lista acima.</p> |
| 5.2. Integração e cooperação com outros Cursos/Programas com vistas ao desenvolvimento da pós-graduação. | 20% | - Examinar a participação em programas de cooperação e intercâmbio sistemáticos com outros na mesma área, dentro da modalidade de Mestrado Profissional; a participação em projetos de cooperação entre cursos/Programas com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação, na pesquisa, o desenvolvimento da pós-graduação ou o desenvolvimento econômico, tecnológico e/ou social, particularmente em locais com menor capacitação científica ou tecnológica. |
| 5.3. Integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico. | 25% | - Examinar a participação em convênios ou programas de cooperação com organizações/instituições setoriais, voltados para a inovação na pesquisa, o avanço da pós-graduação ou o desenvolvimento tecnológico, econômico e/ou social no respectivo setor ou região; a abrangência e quantidade de organizações/instituições a que estão vinculados os alunos; a introdução de novos produtos ou serviços (educacionais, tecnológicos, diagnósticos etc.), no âmbito do Programa, que contribuam para o desenvolvimento local, regional ou nacional. |
| 5.4. Divulgação e transparência das | 20% | - Examinar a divulgação atualizada e sistemática |

| | | |
|--------------------------------------|--|---|
| atividades e da atuação do Programa. | | <p>do Programa, a qual poderá ser realizada de diversas formas, com ênfase na manutenção de página na internet. Entre outros itens, será importante a descrição pública de objetivos, estrutura curricular, critérios de seleção de alunos, corpo docente, produção técnica, científica ou artística dos docentes e alunos, financiamentos recebidos da Capes e de outras agências públicas e entidades privadas, parcerias institucionais, difusão do conhecimento relevante e de boas práticas profissionais, entre outros. A procura de candidatos pelo programa pode ser considerada desde que relativizada pelas especificidades regionais e de campo de atuação.</p> <p>- Examinar a divulgação dos trabalhos finais, resguardadas as situações em que o sigilo deve ser preservado (Art. 2º da Portaria CAPES nº 13/2006).</p> |
|--------------------------------------|--|---|

IV. CONSIDERAÇÕES E DEFINIÇÕES SOBRE INTERNACIONALIZAÇÃO/INSERÇÃO INTERNACIONAL

a. Descrição do grau de internacionalização da área

O Direito, assim como outras áreas de conhecimento, teve a sua trajetória de internacionalização marcada pela especificidade de uma produção científica e de um diálogo acadêmico pautados por questões internas. Assim, a tradição da área sempre foi a de enviar docentes para períodos de estudo no exterior, mais recentemente enviar discentes para tal finalidade, receber docentes estrangeiros regularmente, mas publicar pouco e efetivamente participar pouco do cenário internacional da produção científica de destaque. Essencialmente preocupada com a inserção de suas publicações científicas no ambiente interno, pouco se produzia em língua estrangeira e poucos docentes lecionavam regularmente no exterior.

Esse cenário certamente foi alterado nos últimos anos e será objeto de avaliação em 2017. Já é possível notar nos dados relativos ao Qualis um número grande de periódicos estrangeiros.

Um número muito expressivo de programas de pós-graduação, e não apenas os já consolidados, apostaram muita energia em realizar acordos efetivos de cooperação acadêmica com centros de excelência no exterior, transformando iniciativas pontuais em intercâmbios de docentes e discentes, agora marcados pelo exercício regular da docência pelos professores

brasileiros, pela publicação de trabalhos conjuntos ou em veículos estrangeiros, pela cotutela e dupla titulação de discentes.

Observa-se, ademais, na maioria dos programas com nota 5 e 6, esforços constantes para atrair estudantes estrangeiros de modo não esporádico, possibilitando também uma forma de intercâmbio que não era usual ao Direito.

A produção científica, por outro lado, também sofreu uma significativa modificação, com docentes e discentes submetendo trabalhos para publicação em bons periódicos científicos no exterior com regularidade, assim como participando dos melhores eventos científicos internacionais em número cada vez mais expressivo.

Essas formas mais intensas de internacionalização foram possibilitadas também pelos recursos financeiros disponíveis para o doutorado-sanduíche, a participação de eventos no exterior e os estágios pós-doutorais. O cenário atual, com a redução dos valores disponíveis para tais iniciativas certamente acarretará em alguma dificuldade em se manter o volume e a intensidade dos intercâmbios internacionais.

A internacionalização ocorrida na área nos últimos triênios também significou uma mudança de perfil quanto aos aspectos geográficos de destinação, com um considerável incremento de iniciativas com os países do Mercosul e da África, além da já tradicional relação mantida com os países europeus e com os Estados Unidos. À propósito de temas comuns e preocupações compartilhadas, como as transformações constitucionais em países latino-americanos, interessantes redes de pesquisa, que já se traduzem em docência e pesquisa compartilhadas, tem se mostrado bastante presente nas iniciativas da área.

A presença dos programas de pós-graduação brasileiros da área em iniciativas de cooperação inicial com a África, sobretudo aquela de língua portuguesa, também foi intensificada nos últimos anos, com o apoio da CAPES e só não avançou mais por conta de dificuldades operacionais em estabelecer as condições de realização de programas de Dinter e Minter em países como Angola e Moçambique.

Pode-se dizer, portanto, que ao lado do crescimento quantitativo da área, com um maior número de programas e conseqüentemente de docentes e discentes, houve também um crescimento significativo no que tange à internacionalização, com um amadurecimento das atividades de pesquisa e de cooperação acadêmica.

Alguns programas têm envidado esforços para oferecer inclusive ensino de pós-graduação, regularmente, em língua estrangeira, possibilitando, assim, uma maior atração de docentes e discentes estrangeiros e a consolidação da circulação internacional do conhecimento da área.

b. No contexto da internacionalização, considerações a respeito dos critérios da área para atribuição de notas 6 e 7

As notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para os programas com doutorado que obtiveram nota final 5 e conceito “muito bom” em todos os quesitos da ficha de avaliação e que atendam, necessariamente, às seguintes condições:

- i) Desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança).
- ii) Nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área.
- iii) Solidariedade (apoio aos programas nota 3,0 da área)
- iv) Nucleação (inserção dos egressos)

Para a nota 6, exige-se o predomínio de conceitos “muito bom” nos itens de todos os quesitos da ficha de avaliação, mesmo com eventual conceito “bom” em alguns itens. Para a nota 7, exige-se conceito “muito bom” em todos os itens de todos os quesitos da ficha de avaliação.

Assim, os programas classificados com as notas 6 e 7 são aqueles que revelam inserção internacional e que possuem um nível de desempenho altamente diferenciado em relação aos demais programas da área.

Essas características são avaliadas com base em três conjuntos de critérios: 1) nucleação e solidariedade, 2) liderança e 3) inserção internacional.

1) Nucleação e solidariedade:

- a) desenvolvimento de atividades destinadas a contribuir para a redução das assimetrias regionais, especialmente por meio da oferta de DINTER e MINTER em áreas prioritárias;
- b) participação em projetos de cooperação entre programas com níveis de consolidação diferentes;
- c) participação em projetos destinados a contribuir com o desenvolvimento da pós-graduação em regiões menos aquinhoadas.

2) Liderança:

- a) desempenho diferenciados no que diz respeito à produção científica, em especial com publicações em periódicos Qualis A e B1 em todos os anos do quadriênio, produção essa que deve estar bem distribuída entre o corpo docente;
- b) posição consolidada na formação de doutores e participação ativa de seus egressos em atividades de docência;
- c) desenvolvimento de projetos conjuntos com instituições nacionais e/ou internacionais;
- d) participação ativa do corpo docente em entidades científicas nacionais, em conselhos editoriais de periódicos Qualis A e B1 e em eventos importantes para a área.

3) Inserção internacional:

- a) existência de vínculos de colaboração consolidados com instituições estrangeiras de alto padrão de excelência, envolvendo a maior parte do corpo docente;
- b) desenvolvimento de projetos de pesquisa entre pesquisadores de instituições estrangeiras e docentes do programa;
- c) manutenção de acordos de cooperação com instituições estrangeiras financiados por agências de fomento;

- d) participação do corpo docente em eventos internacionais importantes para a área, em conselhos editoriais de periódicos internacionais Qualis A e na diretoria de entidades científicas internacionais;
- e) publicação em periódicos internacionais classificados no Qualis da Área como A ou B1;
- f) participação constante de estudantes estrangeiros em seu corpo discente;
- g) intercâmbio de discentes do programa com universidades estrangeiras por meio de bolsas de doutorado-sanduíche;
- h) promoção de eventos científicos internacionais.

Para obter a nota 6, o programa deve atender 70% dos critérios acima indicados. Para obter a nota 7, o programa deve atender 90% dos critérios acima indicados e contar com vários projetos ativos de cooperação internacional financiados por agências de fomento.

Anexo 6



Ministério da Educação (MEC)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Diretoria de Avaliação (DAV)
26.dire@capes.gov.br

Fichas de avaliação

Área 26

Direito

Coordenador da Área: Otavio Luiz Rodrigues Jr.
Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos: Felipe Chiarello de Souza Pinto
Coordenadora de Programas Profissionais: Flaviane de Magalhães Barros Bolzan de Moraes

RESUMO

| Quesitos / Itens | Peso | Peso |
|--|------------------|---------------------|
| 1 – PROGRAMA | Acadêmico | Profissional |
| 1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa | 40% | 40% |
| 1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa | 40% | 40% |
| 1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística | 10% | 10% |
| 1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual | 10% | 10% |
| 2 – FORMAÇÃO | Acadêmico | Profissional |
| 2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa | 20% | 20% |
| 2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos | 20% | 20% |
| 2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida | 10% | 10% |
| 2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa | 30% | 30% |
| 2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa | 20% | 20% |
| 3 – IMPACTO NA SOCIEDADE | Acadêmico | Profissional |
| 3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa | 25% | 35% |
| 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa | 25% | 35% |
| 3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa | 50% | 30% |



| FICHA DE AVALIAÇÃO – PROGRAMAS ACADÊMICOS | | |
|--|------|--|
| Quesitos / Itens | Peso | Definições e comentários sobre o/s Quesito/Itens |
| 1 – Programa | | |
| 1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa. | 40% | <p>1.1.1 Avaliar a articulação entre área de concentração, linha de pesquisa e projetos de pesquisa (20%)</p> <p>a) interação entre a(s) área(s) de concentração e a(s) linha(s) de pesquisa;</p> <p>b) articulação entre a(s) área(s) de concentração, ressalvada a possibilidade de programas com 3 ou mais áreas de concentração, nas quais o contato entre elas não seja preponderante;</p> <p>c) coerência dos projetos de pesquisa vinculados à respectiva linha de pesquisa;</p> <p>d) equilíbrio na distribuição de projetos de pesquisa entre os docentes e entre as diferentes linhas de pesquisa.</p> <p>Mudanças no projeto pedagógico do curso ocorridas no quadriênio devem ser detalhadas e fundamentadas, bem como esclarecidas as estratégias de transição e seu impacto no curso.</p> <p>1.1.2 Consistência e coerência da Proposta do programa com o perfil do egresso que se pretende formar (15%):</p> <p>a) identificação do perfil do egresso e dos objetivos do curso e sua coerência com a proposta;</p> <p>b) coerência entre os objetivos e o perfil do curso em conexão com a vocação do curso (inserção local, regional, nacional ou internacional).</p> <p>1.1.3 Relação entre a estrutura curricular e a formação (15%):</p> <p>a) adequação, coerência e quantidade das disciplinas oferecidas em relação às linhas e Área(s) de concentração;</p> <p>b) consistência e atualização das ementas das disciplinas e sua coerência com o conjunto da proposta, atualização e aderência das respectivas bibliografias;</p> <p>c) qualidade da articulação da proposta com a vocação e a modalidade do programa, quando ela for base para a formação dos egressos.</p> <p>1.1.4 Quanto à infraestrutura (50%): Considerando-se a existência, a adequação, a suficiência e a caracterização dos aspectos abaixo:</p> <p>a) instalações físicas com salas de aulas, salas para docentes, salas para discentes, sala para reuniões em grupos e laboratórios para pesquisa conforme a demanda do curso;</p> |

| | | |
|---|------------|--|
| | | <p>b) biblioteca com acervo especializado e atualizado na(s) área(s) de concentração e nas linhas de pesquisa do programa, com periódicos nacionais e internacionais disponíveis em bases físicas ou digitais, ligados à(s) área(s) de concentração da proposta do curso, o que exclui a apresentação de bases abertas como prova desse investimento;</p> <p>c) política para aquisição de obras especificadas no curso, das indicações bibliográficas das disciplinas e para atualização do acervo;</p> <p>d) equipamentos e estruturas de acessibilidade na infraestrutura dedicada ao programa;</p> <p>e) estrutura tecnológica com acesso à rede mundial de computadores com qualidade de conexão e acesso, equipamentos multimídia, videoconferência e transmissões <i>screen</i>, que viabilizem atividades e ações conjuntas com outros centros de pesquisa;</p> <p>f) recursos humanos disponíveis para a administração do programa.</p> |
| <p>1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do programa.</p> | <p>40%</p> | <p>1.2.1 Formação e composição do Corpo Docente (30%): Corpo docente permanente com titulação mínima de Doutor, que deve ter o número mínimo de 10 doutores para o Mestrado e 12 para o Doutorado, evidenciado o atendimento das necessidades gerais do curso quanto aos componentes curriculares, projetos de pesquisa e extensão, e orientação de dissertações e teses, além da não dependência da atuação expressiva de professores colaboradores e/ou visitantes. Admite-se que 30% do corpo docente permanente participe de até 3 programas de pós-graduação vinculados ao SNPG. O programa não poderá ter mais de 30% de docentes colaboradores.</p> <p>1.2.2. Aderência do Corpo Docente (30%): Corpo docente (permanente, colaborador e visitante) com formação e trajetória de pesquisa adequadas e aderentes à respectiva área de concentração e às respectivas linhas de pesquisa, vinculados a projetos de pesquisa coerentes com as respectivas linhas de pesquisa e área(s) de concentração.</p> <p>1.2.3. Regime de trabalho do Corpo Docente (30%): Corpo docente com regime de trabalho adequado e compatível com as atividades desenvolvidas no programa. A carga horária do corpo docente permanente deve ser preferencialmente de, no mínimo, 20h semanais dedicadas exclusivamente ao curso/programa. Admite-se que, até 30% dos docentes permanentes, tenham carga horária no curso/programa inferior a 20h semanais, não podendo, contudo, ter carga horária inferior a 10h semanais no curso, em se tratando de mestrado, e de 12h semanais, em se tratando de doutorado.</p> |



| | | |
|---|------------|---|
| | | <p>1.2.4 Liderança e Reconhecimento Acadêmicos do Corpo Docente (10%): de parte do corpo docente, com reconhecida projeção nacional e internacional (de acordo com a vocação do curso) e a existência de quantitativo expressivo de docentes com:</p> <ul style="list-style-type: none">a) estágio pós-doutoral no exterior, bolsa de produtividade ou de pesquisa de agências nacionais ou internacionais de fomento;b) participantes de grupos de pesquisa interinstitucionais, de redes de pesquisa ou com vínculos internacionais organizados com períodos de visitas técnicas, ou como professores visitantes, que tenham capacidade de atração de discentes;c) participação de docentes em cargos de direção e conselhos em sociedades científicas nacionais e internacionais. |
| <p>1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.</p> | <p>10%</p> | <p>1.3.1 Estruturação do Planejamento Estratégico (100%): Serão considerados os seguintes aspectos, com base em uma avaliação qualitativa, a partir da proposta do programa, levando-se em conta o grau de atendimento (total, parcial, inexistente):</p> <ul style="list-style-type: none">a) instituição e manutenção de planejamento de curto, médio e longo prazos do programa, com seus objetivos, prioridades, metas e ações, no qual serão considerados: projetos de expansão e de cooperação com outros programas, incremento da qualidade da produção intelectual, da qualidade na formação de recursos humanos, e melhoria da inserção social e/ou internacionalização;b) desenvolvimento de política para fixação ou renovação do corpo docente, definindo-se as estratégias e os critérios prévios, a partir do diagnóstico do curso, que se dará sobre suas necessidades a curto, médio e longo prazos; planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente;c) proposta de acompanhamento de egressos com domínio do destino e ambiente de atuação;<ul style="list-style-type: none">c.1) plano de acompanhamento de egressos, que deve indicar as metas e estratégias para esse fim;c.2) qualidade e representatividade dos dados coletados (proporção do total de egressos) e o percentual de egressos em relação aos quais o programa tem informação sobre os respectivos destinos e atuação profissional; |

| | | |
|--|-----|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> d) planejamento para adequação e melhoria da infraestrutura. O programa deve apresentar avaliação dos principais problemas de infraestrutura, as ações e as estratégias para solucioná-los bem como contemplar um plano de modernização da infraestrutura do programa; e) vinculação entre o planejamento do programa e o da instituição (PDI). f) formulação de políticas de apoio aos discentes visando à inclusão, à permanência e à conclusão do curso, ressalvadas, quanto a esta última, as situações ordinárias de desligamento e de reprovação. |
| 1.4. Processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual. | 10% | <p>1.4.1. Definição do processo de autoavaliação (100%): Considerando-se que a autoavaliação deve seguir as seguintes fases: preparação, implementação, divulgação, uso dos resultados e meta-avaliação, ela será avaliada com base nestes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) preparação de modelo que seja adequado à proposta e aos objetivos do programa, com envolvimento de docentes, discentes e servidores ou empregados técnicos; b) descrição das estratégias e dos métodos que serão aplicados à autoavaliação; c) periodicidade da avaliação; d) descrição da política e dos critérios de credenciamento e descredenciamento; e) existência de interlocutores como avaliadores/mediadores/observadores externos ao programa; f) relação com planejamento do programa e com o PDI da IES; g) formas de disseminação dos resultados; h) formas de incorporação dos resultados para melhoria do programa. <p>OBS 1. As informações sobre autoavaliação a serem avaliados serão os descritos na plataforma Sucupira no último ano do quadriênio.</p> <p>OBS 2. A avaliação qualitativa far-se-á com base no planejamento do processo de autoavaliação. Para este quadriênio não se procederá à avaliação da implantação e dos resultados do processo de autoavaliação.</p> <p>OBS 3. O não atendimento dos requisitos mínimos de entrada no sistema, previstos no documento orientador de APCN, implicará a atribuição de conceito Fraco ao Quesito 1, independentemente da pontuação nos demais subitens.</p> |
| 2 – Formação | | |
| 2.1. Qualidade e adequação das teses e dissertações ou equivalente em relação às | 20% | 2.1.1. Avaliação da qualidade das dissertações e teses (100%): Avaliar-se-ão os seguintes aspectos para se aferir a qualidade e a |



| | | |
|--|-----|---|
| áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa. | | <p>adequação das teses e dissertações, consideradas dentre as produções do quadriênio, indicadas pelo programa na Plataforma Sucupira:</p> <p>a). Programas apenas com Mestrado: 4 dissertações para programas com até 20 docentes permanente e 6 dissertações para programas com mais de 20 docentes permanentes.</p> <p>b. Programas com Mestrado e Doutorado: 4 dissertações e 4 teses (para programas com até 20 docentes permanentes) e 6 dissertações e 6 teses (para programas com mais de 20 docentes permanentes).</p> <p>Para fins da avaliação qualitativa referida neste item:</p> <p>2.1.1.1. Proceder-se-á à análise individual de cada uma das dissertações ou teses indicadas, levando-se em conta os seguintes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none">a) aderência à respectiva área de concentração e às linhas de pesquisa do curso;b) vinculação do produto com o projeto de pesquisa. <p>2.1.1.2. Proceder-se-á à análise do conjunto de dissertações e teses indicadas, levando-se em consideração estes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none">a) diversidade institucional da banca;b) diversidade de área de concentração, linhas de pesquisa e de orientadores das dissertações e teses indicadas. <p>2.1.1.3. Na análise das dissertações e teses referidas nos subitens 2.1.1.1. e 2.1.1.2, considerar-se-á também:</p> <ul style="list-style-type: none">a) o nível de simetria qualitativa entre o nível das dissertações e das teses defendidas, de modo a que não haja assimetria dentro das linhas de pesquisa da(s) área(s) de concentração;b) o nível de diferenciação da qualidade entre teses e dissertações para programas que possuem os dois níveis, de modo que se atendam às exigências peculiares para uma dissertação e aquelas necessárias para a caracterização de uma tese (originalidade, dimensões e qualidade da referência). |
| 2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e de egressos. | 20% | 2.2.1. Volume da produção de discentes e de egressos (60%): |

| | | |
|---|------------|--|
| | | <p>a) produção média de discentes em produtos bibliográficos, dividida pelo número de discentes no quadriênio;</p> <p>b) produção média de discentes em trabalhos completos e resumos publicados em anais de congressos no período, dividida pelo número de discentes no quadriênio;</p> <p>c) produção média de egressos (relativa aos últimos 5 anos) em produtos bibliográficos, trabalhos completos e resumos publicados em anais de congresso, dividida pelo total de egressos do quadriênio.</p> <p>2.2.2. Distribuição da produção de discentes e de egressos (40%): a) proporção entre o número de discentes-autores de produtos bibliográficos, produtos de eventos e produtos técnicos e o número de discentes ativos; b) proporção entre egressos-autores em relação ao número total dos titulados no quadriênio.</p> <p>OBS. 1: Considerar-se-ão egressos os titulados no período de até 5 anos após a titulação.</p> <p>OBS. 2: Produção em coautoria com docentes será considerada no item relativo à produção docente.</p> <p>OBS.3. A produção relativa a uma pessoa que se enquadrar simultaneamente na condição de egresso e de discente no quadriênio será contada exclusivamente como produção discente.</p> |
| <p>2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.</p> | <p>10%</p> | <p>2.3.1. Destino dos egressos (90%):</p> <p>a) atuação em instituição de ensino superior;</p> <p>b) atuação em programa de pós-graduação <i>stricto sensu</i>;</p> <p>c) atuação em carreiras jurídicas no serviço público;</p> <p>d) atuação na Administração Pública em outros setores que não o de carreiras jurídicas;</p> <p>e) atuação junto à sociedade civil organizada, na advocacia ou em atividades de outra natureza; e</p> <p>f) atuação na iniciativa privada, na advocacia ou em atividades de outra natureza.</p> <p>2.3.2 Avaliação qualitativa da formação dos egressos (10%): indicar 5 egressos que se destaquem nas atividades acadêmicas e seja aderente com o perfil do egresso.</p> <p>OBS 1: No último ano do quadriênio o programa deve apresentar em anexo específico os dados do destino dos egressos relativos ao item 2.3.1.</p> <p>OBS.2. Para fins de proteção de dados pessoais, recomenda-se aos programas que obtenham a anuência do egresso cujo nome será informado relativamente ao item 2.3.2.</p> <p>OBS.3. O período de avaliação dos egressos será aquele relativo aos titulados entre 2016 e 2020.</p> |



| | | |
|--|------------|--|
| <p>2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.</p> | <p>30%</p> | <p>2.4.1 Produção bibliográfica total (20%): Análise ponderada global da produção bibliográfica em periódicos; livros e capítulos de livro; e a produção em anais (artigos completos, em eventos na Área do corpo docente permanente).</p> <p>2.4.2 Índices de equilíbrio da produção docente (20%): Produção bibliográfica em periódicos nos estratos (A1 a A4) bem distribuída pelo corpo docente permanente e pelo respectivo ano de publicação.</p> <p>2.4.3. Produção bibliográfica qualificada (60%): Avaliação da produção do corpo docente permanente, destacada pelo programa, por meio de indicação na Plataforma Sucupira, considerando-se:</p> <ul style="list-style-type: none">a.1) aderência à(s) respectiva(s) área(s) de concentração do programa e respectivas linhas de pesquisa;a.2) vinculação com o projeto de pesquisa do docente e sua trajetória de pesquisa. <p>OBS. 1. A ponderação da produção intelectual (item 2.4.1) será calculada da seguinte forma: produto multiplicado pelo peso do estrato (L1 a L4, A1 a B4), dividido pelo total de docentes permanentes/ano. A produção intelectual em coautoria será contabilizada apenas uma vez na produção do corpo docente.</p> <p>OBS 2. O estrato para livros terá a seguinte pontuação: L1=300, L2=240, L3=180, L4=120 e L5=60. Para capítulos de livros será L1=100, L2=80, L3=60, L4=40, L5=20; para periódicos será A1=200, A2=180, A3= 160 A4=140 B1=80, B2=60, B3=40, B4=20. A produção em anais de eventos será E1=100, E2=80, E3=60, E4=40, E5=20.</p> <p>OBS. 3. Para fins do item 2.4.3., no último ano do quadriênio, cada programa destacará, via Plataforma Sucupira, até 1 produção bibliográfica por ano de atuação do docente permanente, totalizando no máximo 4 produções por docente permanente.</p> <p>OBS.4. Excluir-se-á, por meio de anexo específico, a produção de professoras em licença-maternidade e docentes em licença-médica superior a 30 dias, que usufruíram desse direito entre 2016 e 2020, a partir do ano de início da licença até o final do quadriênio.</p> |
| <p>2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.</p> | <p>20%</p> | <p>2.5.1 Atuação dos docentes em atividade da pós-graduação (20%): Atuação equilibrada e bem distribuída nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação e formação. Serão consideradas:</p> |

| | | |
|--|-----|--|
| | | <p>a.1) análise da distribuição de orientações de mestrandos/doutorandos por docente permanente no quadriênio, a fim de verificar, dentre outros aspectos, a existência de possíveis concentrações;</p> <p>a.2) análise quantitativa da média de disciplinas ministradas por docente, com a finalidade de se verificar excessiva dependência de docentes colaboradores ou visitantes;</p> <p>a.3) análise do número de projetos de pesquisa e extensão vinculados a cada docente permanente para verificar o equilíbrio e a distribuição por todo o corpo docente.</p> <p>2.5.2 Estabilidade do corpo docente permanente (20%): Estabilidade do corpo docente permanente ao longo do quadriênio, considerando-se o redirecionamento dos discentes e o número de orientações em função das possíveis reduções, contratações e substituições de docentes.</p> <p>2.5.3 Atuação do corpo docente permanente em atividades de graduação (20%): Atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação de trabalhos de conclusão (trabalhos de conclusão de curso ou teses de láurea) na graduação. No programa que não estiver vinculado à graduação, este percentual direcionar-se-á ao item 2.5.1.</p> <p>2.5.4 Índice quantitativo de formação (20%): Proporção equilibrada do número de orientações concluídas por docente permanente.</p> <p>2.5.5 Capacidade de atração de discentes (20%): capacidade de nucleação do programa na formação de doutores e participantes de estágios pós-doutorais.</p> <p>OBS. Quanto ao item 2.5.4., excluir-se-ão os seguintes casos: (a) de discentes em licença-médica superior a 30 dias; licença-maternidade, licença-/paternidade;(b) desligamento do programa por reprovação por faltas, insuficiência de desempenho nas disciplinas ou reprovação da dissertação ou tese perante banca examinadora; (c) trancamento parcial, justificado nas pelas normas do curso por razões não incluídas neste item; (d) ou de conversão de mestrado em doutorado direto. No último ano do quadriênio, o programa que apresentar número expressivo de discentes nas referidas situações especiais, que impactem o cálculo, deverá inserir anexo específico com indicação de novo cálculo.</p> |
| 3 – Impacto na sociedade | | |
| 3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa. | 25% | 3.1.1. Impacto científico da produção bibliográfica (90%): Avaliação qualitativa das 5 (para programas com até 20 docentes permanentes) e 10 (para programas com mais de 20 docentes permanentes) melhores produções indicadas pelo programa, na Plataforma |



| | | |
|--|-----|--|
| | | <p>Sucupira, na categoria bibliográfica (periódicos, livros e capítulos de livros) considerando-se:</p> <p>a) análise individual de cada produção indicada:</p> <ul style="list-style-type: none">a.1) aderência à respectiva área de concentração do curso e às respectivas linhas de pesquisa do curso;a.2) vinculação ao projeto de pesquisa e à trajetória de pesquisa da equipe vinculada (docentes, discentes, membros externos). <p>b) análise do conjunto de produção indicada:</p> <ul style="list-style-type: none">b.1) organicidade da produção indicada com a proposta e vocação (inserção regional, nacional ou internacional) do programa;b.2) diversidade de área(s) de concentração, linhas de pesquisa, projetos e autores das produções indicadas. <p>3.1.2. Formas de reconhecimento do caráter inovador da produção intelectual do programa (10%): prêmios atribuídos a produções do programa (teses, dissertações, livros, artigos etc.) por sociedades científicas internacionais ou nacionais.</p> <p>OBS. No último ano do Quadriênio, o programa indicará, via Plataforma Sucupira, 5 a 10 itens da produção intelectual (bibliográfica), relativos à produção intelectual do corpo docente, do corpo discente e/ou de egressos. É necessário, justificar as vinculações à área de concentração, linha de pesquisa, ao projeto e à trajetória da equipe, dentre as que vierem a ser indicadas.</p> |
| 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa. | 25% | <p>3.2.1. Impacto das ações de transferência de conhecimento do programa (80%): Devem-se indicar até 5 (para programas com até 20 docentes) e até 10 produtos (para programas com mais de 20 docentes), os quais serão avaliados em conformidade com a aderência à respectiva área e às respectivas linhas de pesquisa do programa e à sua vocação:</p> <ul style="list-style-type: none">a) atividades de extensão universitária;b) produção técnica ou tecnológica;c) convênios, acordos de cooperação e instrumentos afins, orientados à capacitação de recursos humanos adequados para demandas jurídicas;d) atuação de representação da sociedade civil em audiências públicas, <i>amici curiae</i>, ou participação em conselhos e comissões de assessoramento da sociedade civil;e) atuação na formação continuada de carreiras jurídicas; |

| | | |
|---|------------|---|
| | | <p>f) atividades de divulgação de conhecimento por meios jornalísticos, televisivos e outros tipos de mídia;</p> <p>g) qualquer outra forma de transferência de conhecimento jurídico desenvolvido pelo programa com impacto social, econômico, cultural ou jurídico;</p> <p>h) organização de eventos para divulgação de pesquisa científica e difusão de conhecimentos para comunidade jurídica;</p> <p>i) organização de eventos para divulgação da ciência junto à sociedade civil em geral e, em especial, no âmbito da educação básica.</p> <p>3.2.2. Quantitativo da produção técnica (20%): Análise ponderada da produção técnica do corpo docente permanente.</p> <p>OBS.1. No último ano do Quadriênio os programas indicarão os produtos apresentando justificativa em um anexo específico.</p> <p>OBS.2. Quanto ao item 3.2.1, o impacto das ações de transferência de conhecimento do programa levará em consideração programas com até 20 docentes e programas com mais de 20 docentes.</p> |
| <p>3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.</p> | <p>50%</p> | <p>O valor das dimensões “internacionalização” e “inserção” será definido de acordo com a vocação do programa. Considerar-se-ão os seguintes aspectos, mediante uma avaliação global da vocação e dos dados informados pelo programa:</p> <p>3.3.1 Internacionalização. Considera-se, tomando-se por base a articulação entre o perfil da proposta e a existência de parte dos indicadores abaixo:</p> <p>a) existência de vínculos de colaboração consolidados com instituições estrangeiras de alto padrão de excelência (conforme os padrões internacionais de qualidade), envolvendo parte relevante do corpo docente;</p> <p>b) desenvolvimento de projetos de pesquisa entre investigadores de instituições estrangeiras e os docentes do programa;</p> <p>c) manutenção de acordos de cooperação, financiados por agências de fomento ou fundos (públicos ou privados) de incentivo à pesquisa e à inovação, com instituições estrangeiras;</p> <p>d) participação do corpo docente em eventos internacionais, de relevância para a Área; em conselhos editoriais ou comitês de revisão por pares de periódicos internacionais Qualis A; e na diretoria de entidades científicas internacionais;</p> <p>e) publicação em periódicos internacionais classificados em estratos elevados do Qualis Periódicos;</p> <p>f) mobilidade internacional discente e</p> |



| | |
|--|--|
| | <p>participação regular de estudantes estrangeiros em seu corpo discente;</p> <p>g) intercâmbio de discentes do programa com universidades estrangeiras por meio de bolsas de doutorado-sanduiche;</p> <p>h) promoção de eventos científicos internacionais.</p> <p>3.3.2 Inserção local, regional e nacional do programa:</p> <p>a) consórcios, redes, convênios e acordos de cooperação com entidades acadêmicas e não-acadêmicas de âmbito local ou regional, orientados à satisfação da demanda vinculada à proposta do programa;</p> <p>b) papel de liderança e de coordenação de projetos e redes nacionais de pesquisa, para atividades de cooperação entre programas de pós-graduação;</p> <p>c) reconhecimento como centro de pesquisa relevante em um tema específico do Direito, consolidado por meio de eventos nacionais, edição de periódico temático específico, atração de profissionais e discentes de diversas Regiões do Brasil;</p> <p>d) atuação nacional comprovável pela celebração de convênios e acordos de cooperação com organismos governamentais ou não governamentais, orientados às atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Pós-graduação;</p> <p>e) participação em iniciativas como Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior e assemelhados;</p> <p>f) participação de docentes do programa em atividades de outros programas do exterior ou de outras unidades da federação, como bancas examinadoras, bancas de concursos públicos, comitês de avaliação externa, visitas técnicas, conferências e atividades afins.</p> <p>OBS..A distribuição do valor proporcional do item 3.3.1 e 3.3.2 terá como parâmetro o valor de 60% para o item relativo à vocação do programa e 40% para o outro item. Nestes itens utilizar-se-á a seguinte equação: 3.3.1 +3.3.2= 70%</p> <p>3.3.3 Visibilidade do programa (30%):</p> <p>a) capacidade de difusão de conhecimento e estímulo à solidariedade, com o auxílio na redução das assimetrias regionais na pós-graduação em Direito no Brasil;</p> <p>b) Manutenção de página Web para a divulgação atualizada e transparente dos dados de interesse</p> |
|--|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>da comunidade acadêmica, tais como: seleção de discentes, concessão de bolsas de estudos, recebimento de recursos de agências públicas de fomento (especialmente CAPES e CNPq), corpo docente permanente, colaboradores e visitantes, estrutura curricular, enlaces para regulamentos e normativos da IES, enlace para o currículo lattes dos docentes, informações de eventos organizados e de bancas de defesa de dissertação e teses, acesso ao banco digital de dissertações e teses, com versões em vernáculo e inglês, além de outros elementos informativos necessários à identificação de dados fornecidos para o processo de avaliação.</p> |
|--|--|---|



| FICHA DE AVALIAÇÃO – PROGRAMAS PROFISSIONAIS | | |
|--|------|--|
| Quesitos / Itens | Peso | Definições e comentários sobre o/s Quesito/Itens |
| 1 – Programa | | |
| 1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa. | 40% | <p>1.1.1 Avaliar a articulação entre área de concentração, linha de atuação e projetos de pesquisa (20%):</p> <p>a) interação entre a(s) área(s) de concentração e linha(s) de atuação;</p> <p>b) articulação entre as respectivas áreas de concentração;</p> <p>c) coerência dos projetos de pesquisa vinculados à respectiva linha de atuação;</p> <p>d) equilíbrio na distribuição de projetos de pesquisa à respectiva linha de atuação.</p> <p>Mudanças no projeto pedagógico do curso ocorridas no quadriênio devem ser detalhadas e fundamentadas, bem como esclarecidas as estratégias de transição e seu impacto no curso.</p> <p>1.1.2 Consistência e coerência da Proposta do Programa com o perfil do egresso que se pretende formar (15%):</p> <p>a) identificação do perfil do egresso e dos objetivos do curso e sua coerência com a proposta;</p> <p>b) coerência entre os objetivos e o perfil do curso em conexão com a vocação do curso (inserção local, regional, nacional ou internacional).</p> <p>1.1.3 Relação entre a estrutura curricular e a formação (15%):</p> <p>a) adequação, coerência e quantidade das disciplinas oferecidas em relação às linhas e Área(s) de concentração;</p> <p>b) consistência das ementas das disciplinas e sua coerência com o conjunto da proposta, atualização e aderência das respectivas bibliografias;</p> <p>c) qualidade da articulação da proposta com a vocação e modalidade do programa, quando ela for base para a formação dos egressos.</p> <p>1.1.4 Quanto à infraestrutura (50%), considerando-se a existência, a adequação, a suficiência e a caracterização dos aspectos abaixo:</p> <p>a) instalações físicas com salas de aulas, salas para docentes, salas para discentes, sala para reuniões em grupos e laboratórios para pesquisa conforme a demanda do curso;</p> <p>b) biblioteca com acervo especializado e atualizado na(s) área(s) de concentração e nas linhas de atuação do programa, com periódicos nacionais e internacionais disponíveis em bases físicas ou digitais, ligados à(s) área(s) de concentração da</p> |

| | | |
|---|------------|--|
| | | <p>proposta do curso, por meio de efetivo investimento do programa, o que exclui a apresentação de bases abertas como prova desse investimento;</p> <p>c) política para aquisição de obras especificadas no curso, das indicações bibliográficas das disciplinas e para atualização do acervo;</p> <p>d) equipamentos e estruturas de acessibilidade na infraestrutura dedicada ao programa;</p> <p>e) estrutura tecnológica com acesso à rede mundial de computadores com qualidade de conexão e acesso, equipamentos multimídia, videoconferência e transmissões <i>screen</i>, que viabilizem atividades e ações conjuntas com outros centros de pesquisa;</p> <p>f) recursos humanos disponíveis para a administração do programa.</p> |
| <p>1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa.</p> | <p>40%</p> | <p>1.2.1 Formação e composição do Corpo Docente (30%): Corpo docente permanente com titulação mínima de Doutor, que deve ter o número mínimo de 10 doutores para o Mestrado, evidenciado o atendimento das necessidades gerais do curso quanto aos componentes curriculares, projetos de pesquisa e extensão, e orientação de dissertações, além da não dependência da atuação expressiva de professores colaboradores e/ou visitantes. O corpo docente poderá ser formado por até 10% de profissionais não Doutores, com experiência e conhecimento técnico relevante para a proposta. Admite-se que 40% do corpo docente permanente participe de até 3 programas de pós-graduação vinculados ao SNPG. O programa não poderá ter mais de 30% de docentes colaboradores.</p> <p>1.2.2. Aderência do corpo docente (30%): Corpo docente (permanente, colaborador e visitante) com formação e trajetória de pesquisa adequadas e aderentes à respectiva área de concentração e às respectivas linhas de atuação, vinculados a projetos de pesquisa coerentes com as respectivas linhas de atuação e área(s) de concentração.</p> <p>1.2.3. Regime de trabalho do corpo docente (30%): Corpo docente com regime de trabalho adequado e compatível com as atividades desenvolvidas no programa. A carga horária do corpo docente permanente deve ser preferencialmente de, no mínimo, 20h semanais dedicadas exclusivamente ao curso/programa. Admite-se que, até 30% dos docentes permanentes, tenham carga horária no curso/programa inferior a 20 h semanais, não podendo, contudo, ter carga horária inferior a 10 h semanais no curso, em se tratando de mestrado.</p> <p>1.2.4 Liderança e reconhecimento do corpo docente (10%): parte do corpo docente, com reconhecida projeção nacional e internacional (de acordo com a vocação do curso) e a existência de quantitativo expressivo de docentes com:</p> <p>a) estágio ou pós-doutoral no exterior, bolsa de produtividade ou de pesquisa de agências nacionais ou internacionais de fomento;</p> |



| | | |
|--|-----|--|
| | | <p>b) participantes de grupos de pesquisa interinstitucionais, de redes de pesquisa ou com vínculos internacionais organizados com períodos de visitas técnicas, ou como professores visitantes que tenham capacidade de atração de discentes;</p> <p>c) participação de docentes em cargos de direção e conselhos em sociedades científicas ou profissionais nacionais e internacionais.</p> |
| <p>1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.</p> | 10% | <p>1.3.1 Estruturação do planejamento estratégico (100%): Serão considerados os seguintes aspectos, com base em uma avaliação qualitativa, a partir da proposta do programa, levando-se em conta o grau de atendimento (total, parcial, inexistente):</p> <ul style="list-style-type: none">a) instituição e manutenção de planejamento de curto, médio e longo prazos do programa, com seus objetivos, prioridades, metas e ações. No qual serão considerados aspectos como: projetos de expansão e de cooperação com outros programas, incremento da qualidade da produção intelectual, da qualidade na formação de recursos humanos, e melhoria da inserção social e/ou internacionalização, bem como a interlocução com parceiros externos para avaliação periódica da demanda do programa;b) desenvolvimento de política para fixação ou renovação do corpo docente, definindo-se as estratégias e os critérios prévios, a partir do diagnóstico do curso, que se dará sobre suas necessidades a curto, médio e longo prazo; planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente;c) proposta de acompanhamento de egressos com domínio do destino e ambiente de atuação:<ul style="list-style-type: none">c.1) plano de acompanhamento de egressos, que deve indicar as metas e estratégias para esse fim;c.2) qualidade e representatividade dos dados coletados (proporção do total de egressos) e o percentual de egressos em relação aos quais o programa tem informação sobre os respectivos destinos e atuação profissional;d) planejamento para adequação e melhoria da infraestrutura. O programa deve apresentar avaliação dos principais problemas de infraestrutura, as ações e as estratégias para solucioná-los bem como contemplar um plano de modernização da infraestrutura do programa;e) vinculação entre o planejamento do programa e o da instituição (PDI); |

| | | |
|---|-----|--|
| | | f) formulação de políticas de apoio aos discentes visando à inclusão, à permanência e à conclusão do curso, ressalvadas, quanto a esta última, as situações ordinárias de desligamento e de reprovação. |
| 1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual. | 10% | <p>1.4.1. Definição do processo de autoavaliação (100%): Considerando-se que a autoavaliação deve seguir as seguintes fases: preparação, implementação, divulgação, uso dos resultados e meta-avaliação, ela será avaliada com base nestes critérios:</p> <p>a) preparação de modelo que seja adequado à proposta e aos objetivos do programa, com envolvimento de docentes, discentes e servidores ou empregados técnicos;</p> <p>b) descrição das estratégias e dos métodos que serão aplicados à autoavaliação;</p> <p>c) periodicidade da avaliação;</p> <p>d) existência de interlocutores como avaliadores/mediadores/observadores externos ao programa;</p> <p>e) relação com planejamento do programa e com o PDI da IES;</p> <p>f) formas de disseminação dos resultados;</p> <p>g) formas de incorporação dos resultados para melhoria do programa.</p> <p>OBS 1. Os dados sobre autoavaliação que a serem avaliados serão os descritos na Plataforma Sucupira no último ano do quadriênio.</p> <p>OBS 2. A avaliação qualitativa far-se-á com base no planejamento do processo autoavaliação. Para este quadriênio não se procederá à avaliação da implantação e dos resultados do processo de autoavaliação.</p> <p>OBS 3. O não atendimento dos requisitos mínimos de entrada no sistema, previstos no documento orientador de APCN, implicará a atribuição de conceito Fraco ao Quesito 1, independentemente da pontuação nos demais subitens.</p> |
| 2 – Formação | | |
| 2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa. | 20% | <p>2.1.1. Avaliação da qualidade das dissertações ou trabalhos de conclusão (100%): serão avaliados os seguintes aspectos para se aferir a qualidade e a adequação das dissertações ou trabalhos de conclusão de curso, consideradas dentre as produções do quadriênio, indicadas pelo programa na Plataforma Sucupira:</p> <p>a) Programas apenas com Mestrado: 4 dissertações para programas com até 20 docentes permanente e 6 dissertações para programas com mais de 20 docentes permanentes.</p> <p>Para fins da avaliação qualitativa referida neste item:</p> <p>2.1.1.1. Proceder-se-á à análise individual de cada uma das dissertações ou trabalhos de conclusão de curso, levando-se em conta os seguintes critérios:</p> |



| | | |
|--|-----|--|
| | | <p>a) aderência à respectiva área de concentração e às linhas de atuação do curso;</p> <p>b) vinculação do produto com o projeto de pesquisa.</p> <p>2.1.1.2. Proceder-se-á à análise do conjunto de dissertações e trabalhos de conclusão de curso indicados, levando-se em consideração estes critérios:</p> <p>a) diversidade institucional da banca;</p> <p>b) diversidade de área de concentração, linhas de atuação e de orientadores das dissertações e trabalhos de conclusão de curso indicados.</p> <p>2.1.1.3. Na análise das dissertações referidas nos subitens 2.1.1.1. e 2.1.1.2 considerar-se-á também a simetria qualitativa entre o nível das dissertações defendidas, de modo a que não haja assimetria entre as linhas de atuação da(s) área(s) de concentração.</p> |
| 2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos. | 20% | <p>2.2.1. Volume da produção de discentes e de egressos (60%):</p> <p>a) produção média de discentes em produtos bibliográficos, dividida pelo número de discentes no quadriênio;</p> <p>b) produção média de discentes em trabalhos completos e resumos publicados em anais de congressos no período, dividida pelo número de discentes no quadriênio;</p> <p>c) produção média de discente de acordo com a produção técnica;</p> <p>d) produção média de egressos (relativa aos últimos 5 anos) em produtos bibliográficos, trabalhos completos, resumos publicados em anais de congresso e produção técnica, dividida pelo total de egressos do quadriênio.</p> <p>2.2.2. Distribuição da produção de discentes e de egressos (40%): a) proporção entre o número de discentes-autores de produtos bibliográficos, produtos de eventos e produtos técnicos e o número de discentes ativos; b) proporção entre egressos-autores em relação ao número total dos titulados no quadriênio.</p> <p>OBS. 1. Serão considerados egressos os titulados no período de até 5 anos após a titulação.</p> <p>OBS. 2. Produção em coautoria com docentes será considerada no item relativo à produção docente.</p> <p>OBS. 3. A produção relativa a uma pessoa que se enquadrar simultaneamente na condição de egresso e de discente no quadriênio será contada exclusivamente como produção discente.</p> |
| 2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida. | 10% | <p>2.3.1. Destino dos egressos (90%):</p> <p>a) atuação em instituição de ensino superior;</p> <p>b) atuação em carreiras jurídicas no serviço público;</p> <p>c) atuação na Administração Pública em outros setores que não o de carreiras jurídicas;</p> |

| | | |
|--|------------|--|
| | | <p>d) atuação junto à sociedade civil organizada, na advocacia ou em atividades de outra natureza; e) atuação na iniciativa privada, na advocacia ou em atividades de outra natureza.</p> <p>2.3.2 Avaliação qualitativa da formação dos egressos (10%): indicar 5 egressos que se destaquem nas atividades acadêmicas e profissionais e seja aderente com o perfil do egresso.</p> <p>OBS 1: No último ano do quadriênio o programa deve apresentar em anexo específico os dados do destino dos egressos relativos ao item 2.3.1.</p> <p>OBS.2. Para fins de proteção de dados pessoais, recomenda-se aos programas que obtenham a anuência do egresso cujo nome será informado relativamente ao item 2.3.2.</p> <p>OBS.3. O período de avaliação dos egressos será aquele relativo aos titulados entre 2016 e 2020.</p> |
| <p>2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.</p> | <p>30%</p> | <p>2.4.1 Produção bibliográfica e técnica total (20%): Análise ponderada global da produção bibliográfica em periódicos; livros, capítulos de livro; produção em anais, artigos completos em eventos na Área e produção técnica do corpo docente permanente.</p> <p>2.4.2 Índices de equilíbrio da produção docente (20%): Produção bibliográfica em periódicos nos estratos (A1 a B1) bem distribuída pelo corpo docente permanente e pelo respectivo ano de publicação.</p> <p>2.4.3. Produção bibliográfica e técnica qualificada (60%): Avaliação da produção do corpo docente permanente, destacada pelo programa considerando-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> a.1) aderência à respectiva área de concentração do programa e respectivas linhas de atuação; a.2) vinculação com o projeto de pesquisa do docente e sua trajetória de pesquisa. <p>OBS. 1. A ponderação da produção intelectual (item 2.4.1) será calculada da seguinte forma: produto multiplicado pelo peso do estrato (L1 a L4, A1 a B4), dividido pelo total de docentes permanentes/ano. A produção intelectual em coautoria será contabilizada apenas uma vez na produção do corpo docente.</p> <p>OBS. 2: O estrato para livros terá a seguinte pontuação: L1=300, L2=240, L3=180, L4=120 e L5=60. Para capítulos de livros será L1=100, L2=80, L3=60, L4=40, L5=20; para periódicos será A1=200, A2=180, A3= 160 A4=140 B1=80, B2=60, B3=40, B4=20. A produção em anais de eventos será E1=100, E2=80, E3=60, E4=40, E5=20. A produção técnica e tecnológica será T1=150, T2= 120, T3= 90, T4= 60, T5=30.</p> |



| | | |
|---|-----|---|
| | | <p>OBS. 3. Para fins do item 2.4.3., no último ano do quadriênio, cada programa destacará, via Plataforma Sucupira, até 1 produção bibliográfica ou técnica por ano de atuação do docente permanente, totalizando no máximo 4 produções por docente permanente.</p> <p>OBS.4. Excluir-se-á, por meio de anexo específico, a produção de professoras em licença-maternidade e docentes em licença-médica superior a 30 dias, que usufruíram desse direito entre 2016 a 2020, a partir do ano de início da licença até o final do quadriênio.</p> |
| 2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa. | 20% | <p>2.5.1 Atuação dos docentes em atividade da pós-graduação (20%): Atuação equilibrada e bem distribuída nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação e formação. Serão consideradas:</p> <ul style="list-style-type: none">a.1) análise da distribuição de orientações de mestrandos/doutorandos por docente permanente no quadriênio, a fim de verificar, dentre outros aspectos, a existência de possíveis concentrações;a.2) análise quantitativa da média de disciplinas ministradas por docente, com a finalidade de se verificar excessiva dependência de docentes colaboradores ou visitantes;a.3) análise do número de projetos de pesquisa e extensão vinculados a cada docente permanente para verificar o equilíbrio e a distribuição por todo o corpo docente. <p>2.5.2 Estabilidade do corpo docente permanente (20%): Estabilidade do corpo docente permanente ao longo do quadriênio, considerando-se o encaminhamento do discente para nova orientação e o número de orientações em função das possíveis reduções, contratações e substituições de docentes.</p> <p>2.5.3 Atuação do corpo docente permanente em atividades de graduação (20%): Atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação de trabalhos de conclusão (trabalhos de conclusão de curso ou teses de láurea) na graduação. No programa que não estiver vinculado à graduação, este percentual direcionar-se-á ao item 2.5.1.</p> <p>2.5.4 Índice quantitativo de formação (20%): Proporção equilibrada do número de orientações concluídas por docente permanente.</p> <p>2.5.5 Capacidade de atração de discentes (20%): capacidade de nucleação do programa na formação de doutores e participantes de estágios pós-doutorais.</p> |

| | | |
|--|-----|--|
| | | <p>OBS. Quanto ao item 2.5.4., excluir-se-ão os seguintes casos: (a) de discentes em licença-médica superior a 30 dias; licença-maternidade, licença-/paternidade;(b) desligamento do programa por reprovação por faltas, insuficiência de desempenho nas disciplinas ou reprovação da dissertação ou tese perante banca examinadora; (c) trancamento parcial, justificado nas pelas normas do curso por razões não incluídas neste item; (d) ou de conversão de mestrado em doutorado direto. No último ano do quadriênio, o programa que apresentar número expressivo de discentes nas referidas situações especiais, que impactem o cálculo, deverá inserir anexo específico com indicação de novo cálculo.</p> |
| 3 – Impacto na sociedade | | |
| 3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa. | 35% | <p>3.1.1. Impacto científico da produção bibliográfica, técnica e tecnológica (90%): Avaliação das 5 (para programas com até 20 docentes permanentes) e 10 (para programas com mais de 20 docentes permanentes) melhores produções por programa, categorias bibliográficas e técnica considerando-se:</p> <p>a) análise individual de cada produção indicada:</p> <p style="padding-left: 20px;">a.1) aderência à respectiva área de concentração do curso e às respectivas linhas de atuação do curso;</p> <p style="padding-left: 20px;">a.2) vinculação ao projeto de pesquisa e à trajetória de pesquisa da equipe vinculada (docentes, discentes, membros externos);</p> <p>b) análise do conjunto de produção indicada:</p> <p style="padding-left: 20px;">b.1) organicidade da produção indicada com a proposta profissional e vocação (inserção regional, nacional ou internacional) do programa;</p> <p style="padding-left: 20px;">b.2) diversidade de áreas, linhas, projetos e autores das produções indicadas.</p> <p>3.1.2. Formas de reconhecimento do caráter inovador da produção intelectual do programa (10%): prêmios atribuídos a produções do programa (teses, dissertações, livros, artigos etc.) por sociedades profissionais e científicas internacionais ou nacionais.</p> <p>OBS. No último ano do Quadriênio, o programa indicará, via Plataforma Sucupira, 5 a 10 itens da produção intelectual (bibliográfica ou técnica/tecnológica), relativos à produção intelectual e técnica/tecnológica do corpo docente, do corpo discente e/ou de egressos. É necessário, justificar as vinculações à área de concentração, linha de atuação, projeto e à trajetória da equipe, dentre as que vierem a ser indicadas.</p> |
| 3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa. | 35% | <p>3.2.1 Impacto das ações de transferência de conhecimento do programa (100%): Devem-se indicar até 5 (para programas até 20 docentes) e até 10 produtos (para programas com mais de 20 docentes), os quais serão avaliados em</p> |



| | | |
|--|-----|--|
| | | <p>conformidade com a aderência à respectiva área e às respectivas linhas de atuação do programa e à sua vocação :</p> <ul style="list-style-type: none">a) atividades de extensão universitária;b) produção técnica ou tecnológica;c) organização de eventos para divulgação de pesquisa científica e difusão de conhecimentos para comunidade jurídica;d) convênios, acordos de cooperação e instrumentos afins, orientados à capacitação de recursos humanos adequados para demandas jurídicas;e) atuação de representação da sociedade civil em audiências públicas, <i>amici curiae</i>, ou participação em conselhos e comissões de assessoramento da sociedade civil;f) atuação na formação continuada de carreiras jurídicas;g) atividades de divulgação de conhecimento por meios jornalísticos, televisivos e outros tipos de mídia;h) qualquer outra forma de transferência de conhecimento jurídico desenvolvido pelo programa com impacto social, econômico, cultural ou jurídico. <p>OBS. No último ano do Quadriênio, o programa indicará, via Plataforma Sucupira, suas produções e apresentará justificativa em um anexo específico na Plataforma Sucupira.</p> |
| 3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa. | 30% | <p>O valor das dimensões “internacionalização” e “inserção” será definido de acordo com a vocação do programa. Considerar-se-ão os seguintes aspectos, mediante uma avaliação global da vocação e dos dados informados pelo programa:</p> <p>3.3.1 Internacionalização: Considera-se, tomando-se por base a articulação entre o perfil da proposta e a existência de parte dos indicadores abaixo:</p> <ul style="list-style-type: none">a) existência de vínculos de colaboração consolidados com instituições estrangeiras de alto padrão de excelência (conforme os padrões internacionais de qualidade), envolvendo parte relevante do corpo docente;b) desenvolvimento de projetos de pesquisa entre investigadores de instituições estrangeiras e os docentes do programa;c) manutenção de acordos de cooperação, financiados por agências de fomento ou fundos (públicos ou privados) de incentivo à pesquisa e à inovação, com instituições estrangeiras;d) participação do corpo docente em eventos internacionais, de relevância para a área; em conselhos editoriais ou comitês de revisão por pares de periódicos internacionais Qualis A; e na diretoria de entidades científicas internacionais; |

- e) publicação em periódicos internacionais classificados em estratos elevados do Qualis Periódicos;
- f) mobilidade internacional discente e participação regular de estudantes estrangeiros em seu corpo discente;
- g) intercâmbio de discentes do programa com universidades estrangeiras por meio de bolsas de doutorado-sanduiche;
- h) promoção de eventos científicos internacionais.

3.3.2 Inserção local, regional e nacional do programa:

- a) consórcios, redes, convênios e acordos de cooperação com entidades acadêmicas e não-acadêmicas de âmbito local ou regional, orientados à satisfação da demanda vinculada à proposta do programa;
- b) papel de liderança e de coordenação de projetos e redes nacionais de pesquisa, para atividades de cooperação entre programas de pós-graduação;
- c) reconhecimento como centro de pesquisa relevante em um tema específico do Direito, consolidado por meio de eventos nacionais, edição de periódico temático específico, atração de pesquisadores e discentes de diversas Regiões do Brasil;
- d) atuação nacional comprovável pela celebração de convênios e acordos de cooperação com organismos governamentais ou não governamentais, orientados às atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Pós-graduação.

OBS. A distribuição do valor proporcional dos itens 3.3.1 e 3.3.2 terá como parâmetro o valor de 60% para o item relativo à vocação do programa e 40% para o outro item. Nestes itens utilizar-se-á a seguinte equação: **3.3.1 +3.3.2= 70%**.

3.3.3 Visibilidade do programa (30%):

Manutenção de página Web para a divulgação atualizada e transparente dos dados de interesse da comunidade acadêmica, tais como: seleção de discentes, concessão de bolsas de estudos, recebimento de recursos de agências públicas de fomento (especialmente CAPES e CNPq), corpo docente permanente, colaboradores e visitantes, estrutura curricular, enlaces para regulamentos e normativos da IES, enlace para o currículo lattes dos docentes, informações de eventos organizados e de bancas de defesa de dissertação e teses, acesso ao banco digital de dissertações e teses, com versões em vernáculo e inglês, além de outros elementos informativos necessários à identificação de dados fornecidos para o processo de avaliação.