

MEC
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INFOCAPES

Boletim Informativo Vol. 8, Nº 1 janeiro/março 2000

O boletim Informativo é uma publicação técnica, editado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se define como um veículo de divulgação das atividades do órgão e de difusão e debate de idéias sobre a pós-graduação. É também um espaço aberto à comunidade acadêmica para manifestar-se sobre temas

Editora Responsável

Gladis Calháu – Coord. Geral – CED

Conselho Editorial

Jacira Felipe Beltrão – SPP

Denis Dutra – SIN

Sandra Mara Carvalho de Freitas – CEC

Geraldo Nunes Sobrinho – SPE

relacionados com a formação de recursos humanos de alto nível. Divulga documentos que discutem políticas adotadas pela CAPES, estudos e dados sobre a pós-graduação, novidades, comunicados de interesse das instituições de ensino superior. Na seção “CAPES Responde” divulgam-se perguntas dos leitores e respostas da CAPES.

Equipe Técnica Editorial:

Distribuição e Cadastro de Assinaturas

Catarina Glória de Araújo Neves – ACD

Composição Gráfica

Astrogildo Brasil – ACD

Apoio Editorial

Antonio Newton da Rocha Pimenta – CED

Yuri Lopes Zinn – CED

Projeto Gráfico

Francisco Inácio Homem de Melo

Periodicidade

trimestral

Tiragem

3.000 exemplares

NOTA: Todos os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores, não refletindo, necessariamente, a opinião desta agência.

Permitida a reprodução total ou parcial, desde que citada a fonte.

INFOCAPES -Boletim Informativo da CAPES
Vol.8 - Nº 1 - Brasília CAPES, 2000

Trimestral
ISSN 0104-415X

1. EDUCAÇÃO SUPERIOR I. Fundação
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
Nível Superior

CDU 378

ISSN 0104 - 415X
Bol.Inf., Brasília, V.8, Nº1, p.00-00 jan/mar 2000

Endereço para correspondência:

CAPES

Coordenação de Estudos e Divulgação Científica
(CED)

Ministério da Educação

Anexo II - 2º andar - Tel. (061) 410-8866

70 047-900 - Brasília - DF

e-mail – ced@capes.gov.br

sumário

APRESENTAÇÃO 4

ESTUDOS E DADOS

Avaliação do ensino superior: dez lições da Inglaterra 6

Fernando Spagnolo

DOCUMENTOS

Parâmetros para análise de propostas de implantação de cursos 45

Letras, Lingüística e Artes 45

Ciências Agrárias 48

Ciências Biológicas 54

Ciências da Saúde 64

OPINIÃO

Considerações sobre exames de proficiência e admissão para 79

universidades dos Estados Unidos da América

Yuri Lopes Zinn

CAPES INFORMA

Reunião sobre Mestrado Profissionalizante em Direito 85

Avaliação Internacional Engenharias 85

Avaliação Internacional Física e Química 86

Programa de Apoio a Eventos no País 87

Boletim Estatístico da CAPES 88

53^a Reunião do CTC 92

CAPES RESPONDE 93

apresentação

A avaliação de sistemas, instituições e programas educacionais em todos os níveis tem entrado em voga praticamente em todo o mundo, destacadamente na última década. A CAPES, que há mais de vinte anos empreende com sucesso o processo avaliativo da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, deve manter-se atenta – por dever de ofício – às inovações e tendências surgidas no cenário mundial sobre o assunto. Nesse sentido, é oportuna a publicação, na seção Estudos e Dados deste número do Infocapes, do artigo “Avaliação do ensino superior: Dez Lições da Inglaterra”, de autoria de Fernando Spagnolo. No trabalho, o autor caracteriza as origens da avaliação universitária, antes de abordar em detalhe a experiência britânica, apresentando seus atributos básicos, as primeiras iniciativas, passando pelo processo de institucionalização e chegando ao largamente aceito modelo atual. Com a publicação do artigo, o Infocapes prossegue na efetivação de um de seus objetivos mais importantes, que é o de divulgar matérias e contribuir para o conhecimento de assunto tão próximo a uma das áreas de atuação da CAPES, acrescentando mais um título às referências bibliográficas em português sobre o tema.

A seção Documentos deste número é dedicada à divulgação de textos elaborados pelos comitês de consultores das diversas áreas do conhecimento, relativos a um dos aspectos do sistema de avaliação da pós-graduação brasileira mantido pela CAPES: as propostas de implantação de novos programas pelas instituições de ensino superior. Como se sabe, para que os diplomas expedidos por esses cursos disponham formalmente de validade nacional, é necessário que os programas tenham sido submetidos à avaliação da CAPES, ou que seus projetos de implantação tenham sido recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da agência, em ambos os casos recebendo, no mínimo, a nota 3. A elaboração e a divulgação desses documentos visam propiciar maior informação aos coordenadores e docentes dos programas, contribuindo para esclarecer os critérios de avaliação e as exigências de apresentação estabelecidos pela CAPES. Neste número, estão os documentos das áreas de Letras e Lingüística, Ciências Agrárias, Ciências Biológicas e Ciências da Saúde.

Os programas de concessão de bolsas de doutorado e pós-doutorado no exterior normalmente exigem dos candidatos que estes comprovem a proficiência no idioma do país de destino. Essa norma tem suscitado questionamentos e demandas, por parte dos candidatos, que solicitam à CAPES a aceitação de certificados que não os de praxe, ou mesmo que sejam flexibilizados os limites mínimos dos testes. Não é incorreto afirmar que número significativo de candidatos, por não atingir as notas necessárias, tenha que postergar ou desistir de seu projeto de formação no exterior. Nesse contexto, é interessante a publicação, na seção Opinião deste número, do artigo “Considerações sobre exames de proficiência e admissão para universidades dos Estados Unidos da América”, que visa fornecer ao leitor candidato algumas informações básicas – e que, contudo, não facilmente encontráveis – sobre os testes exigidos daqueles que desejam realizar seu doutorado naquele país.

Na seção CAPES Informa, são divulgadas as datas das visitas e a composição dos comitês internacionais de avaliação da pós-graduação, destinados a verificar a adequação dos conceitos de excelência (notas 6 e 7) dos programas brasileiros nas áreas de Engenharias, Física e Química. Noticia-se resumidamente, na mesma seção, a reunião sobre mestrado profissional em Direito, realizada na sede do MEC. Apresenta-

se, ainda, a relação de congressos e eventos científicos no País, realizados no trimestre e apoiados pela CAPES. Um quadro detalhado da utilização de bolsas nos diversos programas da CAPES no ano de 1999, elaborado com base nos dados do Boletim Estatístico, está também publicado, com o intuito de dar maior divulgação a tais informações, freqüentemente solicitadas à Coordenadoria de Estudos e Divulgação. Finalmente, o Infocapes relaciona as resoluções da 53^a Reunião do Conselho Técnico-Científico da CAPES sobre a recomendação de propostas de implantação de novos cursos de pós-graduação.

Estudos e dadas

Avaliação do Ensino Superior: Dez Lições da Inglaterra¹ *Fernando Spagnolo*²

1. Introdução

A cultura da avaliação - ou, como críticos inconformados preferem, a “mania” da avaliação – que tomou conta do ensino superior, sobretudo na última década, não é um fenômeno tipicamente brasileiro. As forças históricas que provocaram o aparecimento da avaliação no interior do mundo universitário, tradicional reduto da liberdade de pensamento e de organização, sempre bem protegido de ingerências externas, trespassam as fronteiras nacionais. As raízes dessa avaliação devem ser buscadas nas questões que se evidenciaram na medida em que - conforme a clássica análise de Burton Clark (1983) - as relações no triângulo de forças formado pela universidade, o estado e a sociedade, foram se alterando. Tais questões, que ditam hoje a pauta dos debates sobre o ensino superior, respondem por nomes bem familiares a quem atua na área: expansão, diversificação, descentralização, autonomia, financiamento, mercado, competição internacional.

O Brasil possui um sistema universitário relativamente jovem, sobretudo no setor da pós-graduação. Com o franco desenvolvimento observado na última década, notadamente no setor privado, e com a aproximação da marca de dois milhões e meio de estudantes matriculados nesse nível de ensino, estamos próximos de alcançar o estágio já há algum tempo atingido por outros países, inclusive latino-americanos, que convencionou-se chamar de “educação superior de massa”. Martin Trow (1974), do Centro de Estudos do Ensino Superior da Universidade da Califórnia - Berkeley, propôs como característica definidora desse fenômeno a marca de 15% da população entre 18 e 24 anos matriculada no ensino superior. Os altos índices de expansão, geralmente atrelados à busca de uma maior diversificação e da introdução de inovações no sistema, tendem a ser acompanhados do receio, por parte dos governos e de segmentos da sociedade, de que a qualidade da formação está sendo ameaçada e portanto cuidados redobrados são necessários. A primeira medida de defesa invocada é, invariavelmente, um sistema de avaliação.

¹ As idéias aqui expressas são de inteira responsabilidade do autor e não refletem, necessariamente, pontos de vista institucionais. O autor agradece a Raimundo Tadeu Corrêa, Antonio Newton da Rocha Pimenta e Yuri Lopes Zimpela atenta revisão do texto e as valiosas sugestões.

² Analista senior de C&T da CAPES e professor da Universidade Católica de Brasília.

É interessante observar, entretanto, que no caso do Brasil a avaliação chegou muito antes que se alcançasse esse limiar de potencial risco para a qualidade. Isso é evidente no caso da pós-graduação, onde a avaliação da CAPES foi implantada quando ainda não existia a maior parte dos programas hoje em funcionamento. Mas mesmo no caso da graduação, não se deve esquecer que a implantação do PAIUB, do Provão e da Verificação das Condições de Oferta ainda surpreendeu um considerável número de universidades, centros universitários, faculdades integradas e escolas isoladas engatinhando em seus primeiros anos de funcionamento, apesar de um grande número de instituições acadêmicas já ter atingido a maturidade. Em todo caso, esses sistemas de avaliação foram instituídos quando o índice de matrícula no ensino superior de alunos da faixa correspondente era inferior a 10%.

Provavelmente, esta é uma das razões pelas quais tais avaliações impostas pelo governo e apoiadas indiretamente pela sociedade (ou, ao menos, não repudiadas com suficiente vigor e articulação, nem mesmo no âmbito da comunidade acadêmica – foco maior de resistência) estão sendo assimiladas com relativa tranqüilidade no Brasil. Bem mais traumática é a situação em países onde as instituições universitárias mantêm uma tradição quase milenar de defesa da bandeira da independência e da autonomia e vêm-se, de repente, obrigadas a abrir suas pesadas portas e deixar que avaliações vindas de fora ocupem suas ‘torres de marfim’.

Um exemplo típico é a Inglaterra que passou, num período de tempo muito curto, por mudanças radicais nesse aspecto. Diferentemente de países como a França ou os Estados Unidos, onde o estado e o mercado ocuparam, respectivamente, um papel importante na estrutura e organização do ensino superior, o modelo universitário britânico sempre caracterizou-se como uma comunidade autônoma e autogovernada de *scholars* e seus aprendizes. De um sistema totalmente liberal - a rigor, nessa época, nem se poderia falar em ‘sistema universitário nacional’, pois cada universidade era, em si, um sistema – passou-se a um sistema unificado, estritamente controlado pelo estado. Muitos analistas vêm no atual modelo inglês o esforço mais abrangente e mais articulado jamais feito por um governo em termos de avaliação do ensino superior.

O objetivo deste estudo é analisar o modelo de avaliação do ensino superior vigente no Reino Unido e ver que lições podem ser extraídas dessa experiência, iluminando, questionando, apoiando o trabalho que vem sendo feito no Brasil, tanto no que se refere à avaliação do ensino de graduação, quanto à avaliação dos programas de pós-graduação e pesquisa. O trabalho está estruturado em seis partes. Segue a esta introdução um quadro, pincelado a largos traços, sobre a evolução (ou revolução) do sistema de ensino superior britânico nas últimas décadas. Na terceira parte, é apresentado o conjunto de elementos que constituem o atual sistema de avaliação ou de ‘garantia de qualidade’ do ensino superior no Reino Unido, lançado em 1998 pela *Quality Assurance Agency for Higher Education – QAAHE*, a nova agência responsável pela avaliação (mais conhecida como QAA). A quarta parte caracteriza os processos de avaliação externa, notadamente, a Avaliação Institucional (*Institutional Review*), a Avaliação de Cursos (*Subject Review*) e a Avaliação da Pesquisa (*Research Assessment Exercise - RAE*). Esta última avaliação é a que mais semelhanças apresenta com a feita pela CAPES, e é a única das avaliações inglesas (exceto, obviamente, as auto-avaliações) que não é de responsabilidade da QAA. Na quinta parte, são destacadas algumas lições da experiência inglesa que são de interesse para o Brasil; e na última seção, as considerações finais.

2. A (R)Evolução do Ensino Superior Britânico

O sistema de ensino superior inglês iniciou, há 15 anos, um processo de profundas transformações, onde mecanismos de controle e de avaliação por parte de agências governamentais passaram a assumir papéis centrais na determinação do rumo e da intensidade das mudanças. Hoje, o financiamento da pesquisa feita nas universidades, e de parte do ensino, está diretamente vinculado aos resultados dessas avaliações.

Já existe uma abundante bibliografia sobre essa história recente das universidades britânicas. Um período curto mas denso de eventos, cujo início é identificado com a chegada ao poder do governo conservador da ‘Dama de Ferro’ e que se estende até o atual governo trabalhista de Tony Blair. Não é objetivo do presente trabalho fazer uma análise das mudanças ocorridas, mas apenas situar em seu contexto histórico o surgimento das avaliações hoje vigentes no Reino Unido. Tais práticas se inserem numa nova concepção de controle dos gastos do setor público, de política de financiamento e de um novo estilo de gerenciamento - nos moldes de qualquer empreendimento produtivo – que foi introduzido nos anos setenta e que atingiu também o setor educacional. Setor que, argumentavam os promotores das reformas, necessitava superar seus estreitos limites de modelo elitista e abrir-se às perspectivas de uma nova educação superior de massa, capaz de dar suporte ao desenvolvimento das tecnologias emergentes e de responder às solicitações de um mercado de mão-de-obra mais exigente.

2.1 O Início da Ruptura do Modelo Tradicional

Em 1961, havia só 26 universidades em toda a Grã-Bretanha, com um total de 118 mil alunos. Nesse sistema pequeno, elitista e perfeitamente auto-regulado, ninguém estava preocupado com ‘qualidade’ e ‘standards’. O governo financiava o ensino superior sem se preocupar nem com a direção nem com o ritmo dos trabalhos acadêmicos. O dinheiro era repassado diretamente do Tesouro para o Conselho de Financiamento das Universidades (*University Grants Committee – UGC*), sem sequer passar pelo Ministério da Educação e sem muitos questionamentos sobre seu uso. Ninguém inquiria dos docentes como e quanto ensinavam e se eram ‘eficientes’ em seu trabalho; o relacionamento entre alunos e professores era confidencial e sagrado, acima de qualquer suspeita e ingerência externa; os docentes podiam fazer pesquisa ou não, conforme achassem melhor. Em todo caso, não havia incentivos financeiros extras para essa atividade, nem para melhorar seu desempenho na docência. As universidades gozavam de plena autonomia acadêmica e os docentes, da liberdade de ensinar o que e como queriam. A questão da qualidade do ensino e da pesquisa era um assunto pessoal de cada docente e de ninguém mais. Esse quadro, apresentado por Alderman (1999) ao referir-se especificamente a Oxford na década de sessenta, não era diferente nas demais universidades inglesas, e nem nas instituições congêneres de outros países europeus a não ser, talvez, pela abundância e facilidade com que os recursos, no Reino Unido, eram repassados pelo UGC, em montantes fixos por um período de quatro ou cinco anos.

Essa realidade é lembrada com saudosismo pelos professores mais antigos e não passa de uma utopia para os docentes que iniciaram sua carreira universitária nos últimos dez anos. Acompanhamos ainda Alderman (*ibidem*) no relato sumário da transformação por que passou o sistema de ensino superior britânico. O início da mudança que significaria o fim do tradicional sistema universitário inglês se deu em meados da década de 60. Foi então que as idéias da necessidade de abrir esse sistema elitista e fechado ganharam corpo, novas universidades foram criadas e, no fim dos anos 60, também um grande número de institutos politécnicos. Como estes institutos não podiam conferir graus, foi criada, em 1964, uma agência para este fim, *o Council for National Academic Awards - CNAA* (Conselho para Graus Acadêmicos Nacionais), que também aprovava currículos, supervisionava exames e conferia o título de *professor* aos docentes considerados merecedores de tal distinção.

A partir de então, por mais de 25 anos, o ensino superior passou a ser composto por dois tipos de instituições: de um lado, as universidades, responsáveis por sua própria atuação; do outro, os politécnicos, cujos padrões de qualidade eram definidos e controlados pelo CNAA e a qualidade do ensino controlada pelos “Inspetores de Sua Majestade”(HMIs). Essa organização com dois sistemas paralelos era conhecida como “*the binary line*” ou “*the binary devide*”.

Os politécnicos foram considerados uma história de sucesso. Introduziram inovações na estrutura dos cursos, abriram as portas do ensino superior a grande número de alunos e conseguiram operar a custos inferiores aos das universidades. Tudo isso, mantendo um padrão de qualidade equivalente ao padrão universitário. A fórmula de oferta de cursos e de ‘garantia de qualidade’ dos politécnicos passou a ser vista como um modelo que poderia ser adotado por todo o ensino superior.

Nos anos 80, no governo Thatcher, o modelo de funcionamento dos politécnicos virou centro do debate como a alternativa viável para um ensino superior que deveria aumentar o número de alunos e reduzir os custos. Dentro dessa perspectiva, intensificou-se o discurso de que todos os docentes deveriam ser “*accountable*”, ou seja, deveriam “ser responsabilizados” pelo trabalho desenvolvido e “prestar conta” ao público - e não somente aos pares da academia, conforme a tradição de autonomia e de liberdade acadêmica. Foi uma verdadeira revolução cultural. Empunhando a bandeira da qualidade - com os controles e avaliações que dela necessariamente derivam - o governo teria as condições necessárias para conduzir o ensino superior na direção desejada: expansão, redução de custos, preparação de mão-de-obra especializada e apoio às prioridades estratégicas nacionais.

O caminho dessa política deveria passar, necessariamente, pelo fim da estabilidade dos docentes (*tenure*), decretada em 1988, e pela implantação de sistemas de controle e avaliação semelhantes aos dos politécnicos. O Conselho de Reitores das Universidades Britânicas (*Committee of Vice-Chancellors and Principals of British Universities - CVCP*), para evitar essa ameaça, se prontificou a implantar um sistema de avaliação – a auditoria acadêmica (*academic audit*) - que deveria certificar a validade das providências implementadas pelas universidades para garantir e melhorar a qualidade da oferta de seus cursos e das pesquisas. Assim, o CVCP criou, em 1990, a “Unidade de Auditoria Acadêmica” (*Academic Audit Unit – AAU*) que começou um programa de visitas a todas as universidades.

2.2 Redesenhando o Panorama do Ensino Superior

Em 1992, a lei conhecida como *Further and Higher Education Act*, acabou com o sistema ‘binário’ e permitiu que os politécnicos, se assim o quisessem, se transformassem em universidades - o que a grande maioria fez. Entretanto, não foram liberados dos mecanismos de controle a que estavam submetidos (CNAA e HMIs). Tais controles passaram a ser exercidos pelos Conselhos de Financiamento do Ensino Superior (*Higher Education Funding Councils* - HEFCs) da Inglaterra, do País de Gales e da Escócia - que vieram a substituir o Conselho de Financiamento das Universidades (*University Funding Council* - UFC), por sua vez sucedâneo do UGC dos tempos em que as universidades estavam livres do controle estatal. A Unidade de Auditoria Acadêmica (AAU) se transformou, nesse mesmo ano de 1992, no Conselho de Qualidade do Ensino Superior (*Higher Education Quality Council* - HEQC), um organismo pertencente às instituições de ensino superior. Seu objetivo geral era de contribuir para a manutenção e a melhoria da qualidade nessas instituições, em todos os níveis. Uma das funções principais desempenhada pelo HEQC foi a “Auditoria de Qualidade” (*Quality Audit*) que consistia em duas formas de prestação de contas e avaliação externa: em nível de áreas de conhecimento, pelos Conselhos de Financiamento (HEFCs); em nível institucional, pela comunidade acadêmica.

A década de noventa foi tão turbulenta em termos de reestruturação do ensino superior, que a reorganização anunciada no documento oficial do Departamento de Educação e Ciência, “*Higher Education: a new framework*”, publicado em 1991, teve uma vida útil de pouco mais de cinco anos. Em 1997, o HEQC foi extinto e suas funções transferidas para a nova agência de avaliação do ensino superior (*Quality Assurance Agency* - QAA) que passou a chamar as auditorias de ‘avaliação global da instituição’ (*Institution Wide Review*), e anunciou um novo ‘framework’, um novo e complexo sistema de garantia da qualidade do ensino superior, que deveria estar em pleno funcionamento até o ano de 2003.

No meio dessa ciranda de criação, junção e extinção de conselhos e agências governamentais e semi-governamentais, e do ativismo frenético e otimista dos planejadores e construtores do novo modelo, é fácil entender o desnorteamento e ceticismo de muitos que atuam no ensino superior e se perguntam: Por que mais novas medidas? Será que a nova estrutura e as novas providências vão ser melhores e vão ter uma vida mais longa do que as anteriores? Quando vamos parar de inventar modas? Eram esses os questionamentos e as dúvidas manifestados pela maioria dos docentes contatados pelo autor, quando o assunto abordado era o novo sistema de avaliação¹.

¹ Contatos mantidos pelo autor durante o pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres, no ano acadêmico 1998-99.

3. O Novo Modelo de Avaliação ou Sistema de Garantia de Qualidade: Comando Unificado²

A nova agência (QAA), criada em 1997 com a incumbência de vigiar e se responsabilizar pela qualidade do ensino superior, passou a assumir tanto as “auditorias da qualidade” - que estavam sob o controle da comunidade acadêmica através do HEQC, vinculado ao Conselho dos Reitores (CVCP) -, quanto a avaliação do ensino, até então realizada por uma divisão (*Quality Assessment Division*) do HEFCE, Conselho Financiador do Ensino Superior. Em realidade, é desses Conselhos Financiadores³ (HEFCs) a obrigação estatutária de manter a qualidade acadêmica nas instituições que eles financiam. Mas os Conselhos delegaram à QAA a incumbência de coletar e divulgar informações e de implementar procedimentos adequados de garantia de qualidade. Só mantiveram sob sua direta responsabilidade a avaliação da pesquisa (RAE), que analisaremos mais adiante.

O governo britânico tem plena convicção de possuir, hoje, um sistema de “garantia de qualidade” (*quality assurance*) que não tem rivais em cobertura, sofisticação e rigor. A expressão ‘*quality assurance*’, que é consagrada para expressar o que nós chamamos genericamente de ‘sistema de avaliação’, é definida pela QAA como

“a totalidade dos sistemas, recursos e informações designados a manter e melhorar os padrões de qualidade do ensino, da pesquisa, de outras atividades acadêmicas (*scholarship*) e da experiência de aprendizagem dos alunos” (QAAHE, 1998-b, p.2).

As universidades, além de terem seus próprios processos institucionais de avaliação interna, são submetidas a quatro avaliações externas. Duas são conduzidas pela QAA: a Avaliação Institucional (*‘Institutional Review’* que é o novo nome da ‘*academic quality audit*’) e a Avaliação dos Cursos (*‘Subject Review’* que é a antiga avaliação da qualidade do ensino - *Teaching Quality Assessment*, iniciada em 1993). A terceira avaliação externa é a das associações profissionais (*professional accreditation of vocational and professional subjects*), e a quarta é a da pesquisa (*Research Assessment Exercise - RAE*), conduzida pelos próprios Conselhos Financiadores do Ensino Superior.

A QAA, hoje sediada em Gloucester, está no centro dos primeiros dois dos quatro processos de avaliação citados. Para desempenhar a função que lhe foi atribuída de uma forma “eficaz, eficiente e econômica” – usando as palavras da própria agência (QAAHE, 1998-b, p.2) – em 1998, um novo modelo, ou *framework* – como às vezes é chamado - de garantia de qualidade. Ao apresentá-lo, o Diretor-Executivo da QAA, John Randall, afirmava:

² Boa parte das informações que compõem esta seção e a seguinte foi extraída de documentos oficiais da QAA e do HEFCE, sobretudo ‘*Quality Assurance: a New Approach*’ (QAAHE 1998-b) e ‘*Research Assessment: Consultation*’ (HEFCE, 1997).

³ No Reino Unido, são quatro esses Conselhos: um para a Inglaterra (HEFCE), um para Escócia (SHEFC), um para o País de Gales (HEFCW) e um para a Irlanda do Norte (DENI).

“Este modelo deverá ser capaz de ajudar o setor a lidar com os desafios do futuro. A oferta de cursos de ensino superior está se tornando cada vez mais diversificada e complexa [...]. A complexidade aumenta os riscos e os riscos devem ser administrados. A manutenção do conjunto de padrões de qualidade dos graus acadêmicos é crítica para a reputação do ensino superior britânico [...] Vamos entrar agora num período de dois anos de experimentação e de desenvolvimento do novo modelo. A consulta autêntica e aberta [anteriormente feita junto à comunidade acadêmica] resultou num plano que terá total apoio dos vários segmentos...e atenderá plenamente às necessidades de informações das agências financeiradoras e de todas as partes interessadas” (Ibidem, p.1).

O novo ‘framework’ incorpora propostas importantes formuladas pelo *Dearing Report* (NCIHE, 1997) - estudo encomendado pelo Governo para fazer um diagnóstico da situação do ensino superior e apresentar propostas sobre os desenvolvimentos necessários para os próximos 20 anos. O modelo adota uma abordagem integrada que procura abarcar todos os principais aspectos do ensino superior. Propõe-se, entre outras coisas, a:

(i) Garantir o nível de qualidade dos diplomas emitidos pelas instituições.

Frente à expansão em número e modalidade dos cursos superiores e à crescente oferta de cursos fora de sede, cursos a distância, à franquia de cursos ou ao credenciamento dado por instituições de renome a outras que passam a emitir diplomas em seu nome, a QAA entende que há necessidade de garantias públicas de que cada instituição mantenha padrões nacionais de qualidade para os diplomas que confere, não importa como, por quem ou onde os cursos são oferecidos.

(ii) Garantir a qualidade do produto dos programas – os titulados.

Deve haver uma verificação independente de que os cursos produzem os resultados esperados e de que os titulados demonstram possuir um padrão de conhecimentos e de habilidades conforme exigido pela instituição, pelos padrões nacionais de referência da área (*national subject benchmark*), e pelas respectivas associações de credenciamento profissional.

(iii) Garantir a qualidade das oportunidades de aprendizagem.

Os futuros alunos devem ter claras indicações das oportunidades de aprendizagem que lhes são oferecidas em determinado curso, e como e em que medida a instituição como um todo implementa ‘boas práticas’ para apoiar a aprendizagem dos alunos.

(iv) Providenciar informações para tomada de decisões.

As agências financeiradoras (HEFCs) têm obrigação estatutária de avaliar a qualidade dos programas e cursos oferecidos com financiamento público, o que pode ser feito a partir das informações providenciadas pelas avaliações da QAA.

Algumas características dos novos processos elaborados pela QAA devem ser evidenciadas. A primeira é que eles se apóiam em mecanismos internos, fortalecidos pelo apoio de mecanismos externos; a segunda, é que há uma ampla margem de negociação para definir o cronograma do ciclo de avaliação; outra importante característica é que trata-se de um processo integrado e com múltiplas finalidades no que diz respeito aos resultados obtidos, à qualidade das oportunidades de aprendizagem e às instituições como entidades que conferem graus acadêmicos. Finalmente, proporciona o surgimento de um novo quadro multifuncional de pares

acadêmicos, os ‘avaliadores acadêmicos’. Em relação ao sistema anterior – ainda parcialmente vigente – as principais mudanças são: a preocupação não apenas com os resultados mas também com os processos; os resultados especificados em termos de pontos de referência compartilhados; maior clareza e transparência para o público; deslocamento do uso de mecanismos especiais, externos, para mecanismos comuns, internos.

3.1 Avaliação Interna

A posição que a avaliação interna ocupa no novo *framework* merece ser evidenciada, pois o modelo inglês sempre foi caracterizado, em contraste com o modelo holandês ou francês, como de uma avaliação totalmente externa, concebida, implementada e utilizada pelo Estado, sem espaço e interesse para uma participação mais ativa da academia. Esse quadro parece estar mudando. As instituições de ensino superior estão demonstrando uma preocupação mais explícita com a questão da qualidade, seja porque devem enfrentar um mercado acadêmico cada vez mais bem informado e competitivo e se impor na base da reputação de seus cursos; seja porque têm que se aparelhar para enfrentar as inevitáveis avaliações externas. Por outro lado, as agências governamentais também entenderam que tais avaliações são tanto mais eficazes quanto menos intrusivas e que a estratégia mais conveniente é estimular o potencial crítico das universidades e integrar seus sistemas de controle de qualidade interna ao processo de avaliação. Por isso, há crescente interesse de ambas as partes em que sejam criados e fortalecidos mecanismos institucionais de avaliação interna, não sem antes desenvolver um trabalho para conscientizar o pessoal docente e administrativo de suas responsabilidades pessoais em assegurar que as atividades que desenvolvem sejam do mais alto padrão. Em suma, observa-se um empenho em construir uma responsabilidade coletiva que garanta a efetiva implementação de sistemas adequados de avaliação da qualidade.

As universidades e *colleges* britânicos sabem que a responsabilidade última pela qualidade de seus cursos e dos graus que conferem recai no desempenho de seus docentes. Cada professor deve, portanto, prestar conta de sua atuação a seus alunos, aos colegas docentes, ao departamento, à instituição e à área profissional. Por isso existem vários mecanismos de avaliação: do docente pelos alunos, de *feedbacks* estruturados sobre o desempenho docente feitos regularmente pelos pares, de outros procedimentos rotineiros de avaliação vinculados às políticas de admissão, de renovação de contrato e de progressão na carreira. Geralmente, tais avaliações são coordenadas por uma comissão central ou por subcomissões setoriais; as decisões finais são submetidas ao senado acadêmico ou a outra instância superior vinculada à reitoria.

Para ilustrar essa situação com um exemplo concreto, consideramos o caso do Instituto de Educação (IOE) da Universidade de Londres. A responsabilidade geral pela ‘*quality assurance*’ está com o Senado Acadêmico, mas a responsabilidade para planejar procedimentos apropriados de avaliação e para monitorar o desempenho a partir das metas consensualmente estabelecidas é do ‘Comitê para Assuntos de Qualidade’ (*Committee for Quality Affairs*), que é uma subcomissão do Senado. Esse comitê é presidido por um presidente (no caso, o Decano de Formação Profissional) e composto por outros dois decanos ou seus representantes, pelos chefes

dos serviços acadêmicos - informática e biblioteca -, pelo chefe do Programa de Atendimento aos Alunos, por dois membros do corpo docente e dois do corpo de pesquisadores - todos indicados pelo Diretor - e por três representantes de alunos, um de cada grande área de atuação do Instituto. A responsabilidade para garantir a qualidade dos cursos e de outros serviços no trabalho do dia a dia cabe aos quatro dekanos (de Pesquisa, de Formação Profissional, de Treinamento de Professores Iniciantes e de Novas Iniciativas) e ao Secretário do IOE - segunda pessoa na hierarquia do Instituto – a quem os Coordenadores de Cursos e Chefes de Departamentos e de Serviços respondem.

Os elementos chaves da rotina de ‘*quality assurance*’ no IOE são as seguintes:

- Mecanismos para aprovação de cursos e módulos pela Comissão de Programas;
- Definição concordada de procedimentos para o gerenciamento do curso;
- Acerto dos termos de referência com o responsável do curso;
- Avaliação anual do curso;
- Avaliação periódica do curso;
- Avaliação do pessoal docente e técnico;
- Avaliação formal dos cursos e módulos pelos alunos;
- Relatórios formais dos Examinadores Externos (membros externos de bancas nos exames finais, inclusive nos cursos de graduação).

Cada Departamento tem que elaborar um Relatório Anual sobre os seguintes tópicos: pessoal acadêmico e administrativo, missão, metas e objetivos do departamento; avaliação de desempenho; avaliação da satisfação dos usuários; formação de pessoal; igualdade de oportunidades; metas de desempenho para o próximo ano; informações adicionais.

Como não é possível, no âmbito do presente trabalho, uma descrição satisfatória da multiplicidade desses processos avaliativos, limitamo-nos a uma descrição sumária de duas dessas atividades. A primeira é a avaliação periódica dos cursos (*Course Review Cycle*), feita em ciclos de cinco anos, e mais importante que a avaliação anual de cada curso. Aprovada pelo Senado do IOE em 1997, ela é conduzida por uma comissão composta por um presidente apontado pelo Decano responsável pelo ‘*Committee for Quality Affairs*’, um membro desse comitê, um membro externo ao Instituto, a equipe docente do curso, representantes de estudantes, um membro do corpo docente que não atua no curso avaliado. Sendo baseada numa abordagem colegiada, o elemento chave é uma auto-avaliação detalhada feita pelo corpo docente do curso, que resulta num relatório. A esse são acrescentadas outras evidências documentais referentes às atividades desenvolvidas, tais como programa do curso, atas, relatórios de visitas externas, e uma sessão de avaliação com os alunos da qual o corpo docente não participa. Após análise desse material pela comissão, é produzido um relatório que cobre as principais questões abordadas, identifica os pontos fortes, os aspectos inovativos que podem ser de interesse para outros cursos e também registra as recomendações de medidas a serem tomadas. Esse relatório serve de baliza para o coordenador e equipe docente para um trabalho contínuo de revisão e desenvolvimento do curso (Hinson, 1997).

A segunda atividade é a Avaliação do Pessoal Docente e Técnico (*Staff Appraisal*) que é de responsabilidade dos Chefes de Departamento e da Comissão de Formação de Pessoal (*Staff Development Committee*). Esse esquema de avaliação do pessoal do IOE implementado em

1998 é, em realidade, uma exigência imposta pelo HEFCE a todas as universidades britânicas. Conforme as orientações contidas em documento elaborado pelo IOE (Institute of Education, 1998), todos os funcionários têm que passar por esse processo de avaliação pelo menos a cada dois anos. Os procedimentos são discutidos e acordados no âmbito do departamento, o avaliado participa da decisão de escolher seu avaliador, a quem submete sua auto-avaliação das atividades de ensino, pesquisa, administração e outras desenvolvidas no período, e planos para ações futuras. É definido, após a apreciação do avaliador, um registro de decisões a serem tomadas e de efetivas ações de acompanhamento. Quando não se chega a um acordo entre avaliador e avaliado, é possível recorrer à instância superior.

A intenção é de ter uma avaliação objetiva e construtiva, que focalize pontos fortes e resultados. Deve ser distinta de procedimentos que visam a classificar, promover ou punir e deve ser aberta e transparente para o avaliador e para o avaliado. A finalidade é de desenvolver plenamente o potencial dos docentes, pesquisadores, técnicos e demais funcionários da instituição de forma que possam progredir em suas carreiras e perspectivas profissionais. Trata-se de melhorar a comunicação, o desempenho e o compromisso fazendo com que o Instituto cumpra efetivamente sua missão. Para tanto, a *Staff Appraisal* se propõe: examinar o trabalho atual de cada membro do departamento ou unidade; identificar mudanças no trabalho e necessidade de treinamento que tenham surgido desde a avaliação anterior; melhorar a eficácia da administração do instituto; e fornecer informações à Comissão de Formação de Pessoal.

A forma como os mecanismos internos de controle e avaliação são estruturados varia de instituição para instituição. A Universidade de Middlesex, uma universidade nova, no norte de Londres, que se expande a um ritmo vertiginoso, abriga em sua estrutura uma Pró-Reitoria de “*Quality and Standards*”. Outras instituições mantêm sistemas de auditorias internas de qualidade que cobrem serviços como administração patrimonial, bibliotecas e laboratórios. Seja qual for o nome, todas mantêm mecanismos de avaliação interna da eficácia de cada departamento ou serviço cobrindo tanto a pesquisa e o ensino, quanto a administração. Pode-se afirmar que, hoje, a preocupação com o desenho e a implementação de políticas institucionais explícitas de garantia e melhoria de qualidade - o que é chamado ‘*quality assurance*’ - é uma atividade que já ganhou seu espaço próprio dentro da academia e está interagindo com os setores tradicionais do afazer universitário ligados à pesquisa, ao ensino, à extensão e à administração.

Não se pode ignorar, entretanto, que a introdução do *ethos* da gestão da qualidade no ensino superior causou as mais diversas reações dentro da comunidade acadêmica. Os analistas mais críticos observam que muitos acadêmicos, abraçaram a causa com convicção e trabalham nela aleivamente; outros a rejeitaram como um construto ideológico que não ajuda a melhorar as funções de ensino e aprendizagem. Para eles, processos como o de auto-avaliação dentro de um regime de *quality assurance* coloca um peso adicional desnecessário numa carga acadêmica crescente e invadem o já escasso tempo para pesquisas e consultorias em troca de um ganho mínimo. Apesar dessas objeções, as agências externas e os órgãos de administração interna das instituições exigem que os departamentos acadêmicos realizem a auto-avaliação de seus cursos. Há o risco de que essas exigências resultem, às vezes, em auto-avaliações conduzidas só para obedecer a diretrizes, bem diferentes das auto-avaliações plenas (*full-scale*) como retratada por Brennan, Frazer and Williams (1998).

Não há dúvida de que esses novos procedimentos causam algum incômodo e provocam ruídos em determinados pontos do sistema, mas é nossa convicção de que os processos utilizados e as informações levantadas através deles permitem às instituições melhorar a qualidade dos cursos e demais serviços que oferecem.

3.2 Os Pontos de Referência de Qualidade

Com a duplicação do número de alunos no ensino superior, de aproximadamente um a dois milhões nos últimos dez anos, e com um sistema internamente estruturado e coerente - e não mais um mero conjunto de instituições autônomas com frágeis vínculos entre si - torna-se uma questão estratégica de primeira ordem a preocupação de definir e manter padrões que balizem um ensino superior homogêneo e de qualidade. Já não basta garantir que os estudantes alcancem os objetivos propostos pelo programa e que os recursos públicos sejam gastos com eficiência. A questão crucial, agora, é saber se e em que medida os resultados pretendidos e obtidos se relacionam com padrões aceitos, com definições explícitas e consensuais de exigências a serem cumpridas e de níveis a serem alcançados. O problema dos '*standards*' é inevitável. Só a partir desses padrões referenciais será possível julgar o desempenho dos alunos, dos cursos e das instituições.

Apresentando o novo sistema de avaliação, o Diretor de Desenvolvimento da QAA, Peter Wright (1999), enfatiza que essa avaliação baseia-se em padrões de qualidade explícitos e compartilhados pelas partes interessadas. Para possibilitar sua implementação, exige-se, portanto: a definição de pontos de referência para esses padrões; um processo que garanta que se alcance os padrões especificados e a qualidade das oportunidades de aprendizagem. Esses pontos de referência devem ser desenvolvidos em três níveis:

- em nível de sistema, pela elaboração de uma 'Estrutura Nacional das Titulações Acadêmicas' (*National Qualification Framework*);
- em nível de disciplina ou curso, a partir da definição de 'Padrões de Referência de Qualidade de Área' (*Subject Benchmarking Standards*);
- em nível de instituição ou programas, pelas 'Especificações do Programa' (*Programme Specifications*).

A QAA está comprometida com o desenvolvimento dessas três tarefas cruciais e desafiadoras que são os esteios da estrutura do novo modelo de avaliação e tornam possível a realização das duas grandes avaliações promovidas pela agência: a Avaliação Institucional (*Institutional Review*) e a Avaliação dos Cursos (*Subject Review*). Antes de falar sobre essas avaliações, vamos descrever brevemente as três principais iniciativas que a elas dão suporte.

3.2.1 A Estrutura Nacional de Titulações Acadêmicas

A Inglaterra sempre se caracterizou por manter, em sua organização social e cultural, tradições e características peculiares que a diferenciam dos demais países do continente europeu. O ensino superior não foge à regra: um sistema de seleção baseado na especialização precoce; a maioria dos cursos de graduação com a duração de três anos; mestrados de um ano; e uma variedade de títulos acadêmicos concedidos por *colleges* e universidades. Entre as extravagâncias, podemos mencionar o título de mestre concedido em alguns cursos de graduação ou, no caso de Oxford e Cambridge, a possibilidade de obtê-lo alguns anos após a graduação sob pagamento de uma taxa, mas sem a exigência de ulteriores estudos. Vale observar que não há diferenças apenas com relação ao resto da Europa, mas também dentro da própria Ilha, entre o sistema inglês e o sistema escocês.

O *Dearing Report* (1997) apresentou recomendações no sentido de que seja definida e adotada nacionalmente uma estrutura de titulações acadêmicas, desde os cursos pós-secundários (*sub-degree diplomas*) até os níveis mais elevados da pós-graduação, de forma a assegurar que os diplomas com o mesmo título sejam do mesmo nível e natureza. Especificamente, foi sugerida uma escala de oito níveis, desde o *certificate* até o doutorado. O *Harris Report* (1996) já havia feito recomendação semelhante no que se refere à pós-graduação, propondo que se implementasse uma tipologia de titulações pois é sobretudo nesse nível de ensino que se observa uma proliferação de tipos de cursos e de títulos acadêmicos, sem nenhuma garantia de equivalência quanto a nível, exigências e duração.

A QAA, acatando essas recomendações, criou grupos de trabalho para definir e regulamentar, a partir de um consenso entre acadêmicos - e não de normas legais emanadas do governo - o formato e as modalidades das titulações. O primeiro grupo a ser constituído, responsável pela redefinição da pós-graduação, propôs uma caracterização das titulações em termos de nível de aprendizagem exigida e volume de créditos próprios desse nível, e não a partir de uma relação cronológica rígida com a graduação. Nível, crédito e caráter são os conceitos chave na elaboração dessa tipologia de titulações.

O ‘nível’, como a QAA ilustra em documento de consulta circulado entre a comunidade acadêmica,⁴ é um indicador da demanda relativa, da complexidade, da profundidade dos estudos e da autonomia do estudante. Uma estrutura bem definida de níveis torna mais claras as expectativas e as exigências de um programa de pós-graduação e quais os resultados e atributos relacionados à titulação. A tarefa principal dos grupos de trabalho é de desenvolver ‘descritores’ de níveis que permitem estabelecer uma clara diferenciação entre os vários níveis de pós-graduação.

⁴ “Consultation Paper on Qualifications Framework: Postgraduate Qualifications” - distribuído em novembro de 1998, para ser respondido até final de abril de 1999.

Destacamos dois dentre os princípios adotados para a construção dessa tipologia: o que afirma que a distinção entre ensino e pesquisa não é uma base adequada para diferenciar os níveis de titulação no âmbito da pós-graduação; e o que aceita que um programa que leva a uma titulação pode ser composto de módulos e unidades pertencentes a níveis diferentes. Por isso, a distinção entre graduação e pós-graduação não é entendida exclusivamente como uma questão de mera seqüência cronológica.

O segundo conceito chave é o de ‘crédito’, que fornece uma medida dos resultados da aprendizagem quantificada pelas supostas horas de estudo exigidas para obter tais resultados. Não se exclui, em princípio, que um determinado número de créditos de graduação possam ser cursados em programas de pós-graduação. O entendimento em muitas instituições, hoje, é que um crédito corresponde a resultados de aprendizagem esperados num determinado nível, que tipicamente são atingidos em dez horas de estudo. O número mínimo de créditos para um ano de estudo na pós-graduação, em tempo integral, é de 180. Isso significa cerca de 1.800 horas durante 45 semanas por ano, contra as 1.200 horas ao longo de 30 semanas da graduação. A possibilidade de acumular créditos afasta a idéia de vincular o nível de estudos com o número de anos acadêmicos cursados.

Titulações que resultam do mesmo volume de créditos num mesmo nível podem, ainda assim, diferir em seu caráter. Esse é o conceito de mais difícil definição, mas é importante que sejam identificadas claramente as diferenças entre os cursos de maneira a fornecer as informações necessárias a alunos, empregadores e órgãos financiadores. Para tanto, devem ser explicitados a finalidade da titulação, a natureza do estudo exigido e o método de avaliação utilizado.

A previsão da QAA é de que o novo quadro de titulações (*Qualifications Framework*) esteja implementado até outubro do ano 2000.

3.2.2 Os Padrões de Referência de Qualidade de Área

Trata-se de um grande projeto desenhado para tornar explícitas as características acadêmicas gerais dos cursos universitários no Reino Unido e os standards de seus graus acadêmicos. A idéia de “benchmarking” surgiu na iniciativa privada no contexto de uma competição internacional cada vez mais acirrada, do interesse por métodos de garantia e melhoria da qualidade e do rápido crescimento da tecnologia de informação. As metodologias do *benchmarking* têm muito a ver com as da ‘qualidade total’ e dão ênfase à avaliação, seja a partir de objetivos estabelecidos ou de *standards*, ou de medidas de satisfação do cliente, ou de julgamento de peritos e profissionais, ou, ainda, a partir do desempenho de organizações competidoras equivalentes. No esforço de melhorar a eficácia da gestão da universidade, foi logo percebido o potencial dessas abordagens e o *benchmarking* foi apontado pela Unesco (1995) como iniciativa relevante para suas atuais políticas do ensino superior. O *Dearing Report*, igualmente, recomendou que a nova agência nacional de avaliação que estava sendo criada, a *Quality Assurance Agency* – QAA, montasse junto com as instituições acadêmicas equipes de peritos para trabalhar a questão dos padrões de referência de qualidade.

O *benchmarking* não é uma abordagem simples e isenta de problemas, a começar pela nomenclatura e pela própria conceituação. Allan Schofield (1998, p.8) mostra como diferentes definições são usadas por diferentes usuários, desde os que adotam uma abordagem mais prática, como:

“*Benchmarking* é um instrumento de automelhoramento das organizações que permite que elas se comparem com outras, identifiquem seus pontos fortes e fracos e aprendam o que deve ser melhorado. É uma maneira de identificar e adotar as melhores práticas”;

ou uma abordagem mais participativa:

“é uma avaliação aberta e colaborativa de serviços e processos com a finalidade de imitar as melhores práticas disponíveis”;

ou uma mais abrangente e ambiciosa:

“é um processo de comparar e medir continuamente uma organização com as líderes mundiais no ramo para obter informações que ajudem a organização a tomar medidas para melhorar seu desempenho”.

Em poucas palavras, segundo o autor citado, o *benchmarking* se caracteriza como um processo que procura estabelecer comparações de desempenho visando identificar os ‘bons’ – ou mais ambiciosamente, ‘os melhores’ - métodos de ação e, como tal, é também utilizado para diagnosticar problemas e identificar pontos fortes. Da mesma forma que no caso da utilização de indicadores de performance, o *benchmarking* não fornece necessariamente soluções para os problemas. É uma ajuda para o julgamento, mas não o substitui. Mesmo que os dados sejam precisos e comparáveis, qualquer interpretação subsequente deve levar em conta as circunstâncias específicas que se aplicam aos elementos que interessa comparar. Como processo, o *benchmarking* não pode se limitar a bater o retrato de uma comparação, mas é uma atividade sistemática e contínua de medir e comparar as operações de uma organização com as operações de outra, projetando um olhar externo nas atividades internas. Feito isso, cabe aos gerentes ou responsáveis julgar a situação a partir da natureza do problema em exame e do contexto em que surgiu. Isso permite a uma instituição fixar metas para a contínua melhoria de seu desempenho até atingir o que se considera ‘a melhor prática’.

A consulta feita pela QAA à academia revelou que não são poucas as preocupações quando se aceita o desafio de desenvolver padrões de referência no âmbito de cada disciplina, de acordo com a sugestão do *Dearing Report*. Em primeiro lugar, há o receio de que esses *standards* acabem virando uma espécie de currículo nacional ou, no extremo oposto, resultem em proposições tão gerais e vagas que não teriam algum efeito prático. Outros alertam para o fato de que uma abordagem essencialmente disciplinar é inadequada para um número crescente de programas interdisciplinares. Outros, ainda, manifestam a preocupação de que, ao se estabelecer um limite mínimo aceitável, favorece-se o nivelamento por baixo dos padrões. (QAAHE, 1998 - b).

Levando em conta esses riscos, a QAA procede com cautela redobrada no trabalho de estabelecer padrões de referência comuns nas várias áreas de conhecimento. O experimento iniciou-se com três áreas, prevendo-se uma expansão gradual na medida em que a experiência se revele satisfatória em elaborar proposições abrangentes que representem as expectativas dos padrões exigidos para se graduar nas respectivas áreas. A orientação dada aos grupos de trabalho é de que o foco principal seja centrado nos atributos intelectuais associados à conclusão de determinado curso, para evitar o risco de limitar-se a definir conteúdos curriculares comuns. Concluído o ciclo, a partir dos relatórios de resultados atingidos pelas instituições será elaborado um quadro geral da situação da área, incluindo recomendações para eventuais revisões dos padrões estabelecidos.

Até final de 1999, já haviam sido criados 22 grupos pilotos e a previsão é de que os *Subject Benchmarking Standards* estejam em pleno funcionamento a partir de 2002, quando cada área disciplinar disporá de padrões nacionais que servirão de parâmetros para julgar os cursos.

3.2.3 Especificações do Programa

Esta iniciativa visa ajudar as instituições a estabelecer com clareza os produtos pretendidos de seus programas. A finalidade principal não é só de fornecer, de uma forma simples e direta, informações a futuros alunos e empregadores sobre os produtos resultantes do programa de estudo, mas também de ajudar as equipes docentes a definir tais produtos em termos de: aprendizagem dos alunos; métodos de ensino/aprendizagem que levam a tais produtos; processos de avaliação que demonstrem que os resultados foram atingidos; e relação que o programa e seus elementos mantêm com a estrutura de titulações acadêmicas (*Qualification Framework*). As informações contidas na Especificação deverão ser divulgadas nos prospectos de cursos, nos catálogos e nas ‘*web pages*’ da instituição. Esta é apenas uma parte das informações que uma instituição costuma divulgar sobre seus programas. Há outras que normalmente são veiculadas por meio de documentos de diretrizes, políticas, planejamento, manuais de cursos, currículos e ementas de disciplinas. A esses documentos a Especificação deverá referir-se caso considere necessários maiores detalhamentos.

A reação da academia a essa proposta da QAA e aos modelos apresentados como exemplos foi variada. Alguns apoiaram a idéia — desde que a diversidade e as inovações fossem resguardadas —, outros apresentaram críticas ou a rejeitaram. Entre as críticas levantadas, podemos citar as seguintes: não estaria claro o valor que as informações da Especificação teriam para os usuários em geral e sobretudo para o público não acadêmico; os custos para montar e manter um tal programa seriam muito elevados em relação aos benefícios; na proposta haveria duplicação de informações entre os resultados especificados como resultados da aprendizagem e o perfil das habilidades e capacitações desejadas; não haveria garantias de que as proposições contidas na Especificação sejam genuínas e de como poderiam ser comprovadas; as informações da Especificação acabariam sendo muito gerais para terem algum valor prático; finalmente, os modelos deveriam ser mais bem adaptados para cobrir uma

ampla variedade de programas, particularmente os multidisciplinares e aqueles onde os alunos têm uma grande margem de liberdade e de iniciativa na sua confecção.

No entendimento da agência responsável, essa iniciativa é parte essencial na estratégia de ajudar o ensino superior a tornar mais explícitos os resultados da aprendizagem e de promover o debate entre os docentes sobre quais devem ser os produtos padrões em diferentes contextos educacionais. A preocupação principal, em termos de políticas, é de incentivar as instituições e as disciplinas a explicitar o que elas acreditam serem seus produtos, em termos de conhecimentos e de compreensão, de habilidades e outros atributos. Não se trata de partir para definições de listas de possíveis produtos, mas de promover o debate no âmbito das comunidades de área e equipes de programas sobre a natureza e o equilíbrio de qualidades e habilidades específicas, e de como elas podem ser promovidas em diferentes contextos de ensino, aprendizagem e avaliação.

A idéia da QAA é de que esse trabalho de Especificação do programa se relacione mais estreitamente, num futuro próximo, com os resultados produzidos pelas duas iniciativas já comentadas, a Estrutura de Titulações e o *Benchmarking* de cursos, pois são elas que fornecem os pontos de referência para determinar os níveis e padrões que os produtos descritos na Especificação devem alcançar. Até o momento, foram produzidos alguns exemplos de possíveis modelos de Especificação que estão sendo testados e analisados por mais de uma centena de docentes e pesquisadores de instituições e áreas diferentes. Numa próxima etapa, estão previstos pilotos em programas ‘gerenciados-por-alunos’ e ‘baseados em trabalhos’, pois o desafio da Especificação é particularmente forte em programas construídos a partir de escolhas de estudantes, e quando há um forte componente multidisciplinar.

4. As Avaliações Externas

Apesar do esforço das agências financeiras no sentido de incentivarem – ou intimarem – as universidades a implementar seu próprios processos institucionais de avaliação interna, a avaliação do ensino superior inglês não deixa de se caracterizar pela ação forte da intervenção governamental. No novo sistema que está sendo desenvolvido e testado pela QAA, há uma preocupação em articular melhor as ações das avaliações externas seja entre elas, como com os processos internos de garantia de qualidade. A intenção é de evitar que as avaliações da agência se constituam numa série de intervenções isoladas que acabam colocando uma carga adicional de trabalho nas instituições que pode vir a prejudicar suas normais atividades de ensino e pesquisa. A proposta é de que as avaliações internas e as externas se integrem num mesmo processo, num ciclo definido por cada instituição, de duração máxima de seis anos. Ao longo desse ciclo, ocorrerão as avaliações dos cursos das várias áreas de conhecimento e também uma avaliação global da universidade, onde será analisada a eficácia da gestão acadêmica como um todo, em particular dos mecanismos que garantem a manutenção de padrões de qualidade dos graus acadêmicos concedidos.

Não vamos nos deter, neste trabalho, nas duas modalidades mais tradicionais de avaliação externa: o sistema de avaliadores externos (*external examiners*), para exames e provas finais nos

cursos regulares, incluindo os de graduação; e o Credenciamento Profissional feito pelas Associações Profissionais (*Professional and Statutory Bodies*), quando é o caso. Vamos apenas analisar as duas avaliações que ficaram a cargo da QAA e que, junto com a avaliação da pesquisa e os sistemas internos de garantia de qualidade, devem ser completadas dentro do ciclo avaliativo previsto pelo novo *framework*: a Avaliação Institucional (*Institutional Review*) e a Avaliação dos Cursos (*Subject Review*).

4.1 Avaliação Institucional

A Avaliação Institucional (*Institutional Review*) é a herdeira da Auditoria da Qualidade Acadêmica (*Academic Quality Audit* - mais conhecida como *Academic Audit*), que começou em 1990, promovida pelo Conselho dos Reitores (CVCP). Com a unificação do sistema, em 1992, o CVCP criou o *Higher Education Quality Council* (HEQC) que estendeu essa avaliação também às novas universidades (ex-Politécnicos). Como observa Alderman (1999), a ‘auditoria acadêmica’ foi concebida como uma forma de auto-regulação e estava interessada no processo e não na qualidade em si. Os auditores acadêmicos formulavam julgamentos sobre até que ponto os processos e os procedimentos, que as universidades declaravam ter implantado para manter a qualidade de seus cursos, de fato existiam e funcionavam. Não era de seu interesse definir qualidade e menos ainda fazer julgamentos sobre a qualidade. Segundo esse autor, a ‘*academic audit*’, embora com uma metodologia longe de ser perfeita, era um poderoso instrumento de mudança e constitui-se numa das histórias de sucesso do ensino superior britânico dos anos 90 (*Ibidem*, p.9).

Essa modalidade ganhou popularidade na Europa continental, sobretudo depois que foi adotada pelo Conselho de Reitores das Universidades Européias (CRE) em seu programa de avaliação institucional, cujo objetivo primeiro era melhorar os processos de gerenciamento de qualidade das instituições universitárias (Vught, van F. e Westerheijden, D., 1996). Também do outro lado do Atlântico, o ‘*academic audit*’ foi saudado com entusiasmo como inovação importante por vários acadêmicos (Dill, Massy, Williams e Cook, 1996; Trow, 1998, pp. 47-57; Trombley, 1999). Eles reconhecem o potencial dessa avaliação onde as agências externas não precisam se envolver diretamente no exame das atividades acadêmicas e administrativas das universidades, e a apontam como o caminho mais promissor para revigorar ou redesenhar o tradicional sistema americano de credenciamento.

Para o governo britânico, entretanto, os relatórios das auditorias eram tidos como de pouca valia porque, não medindo a qualidade das atividades acadêmicas, não permitiam que se classificassem instituições e, consequentemente, orientassem na alocação de recursos. Essa desconfiança do governo no sistema auto-regulado promovido pelas universidades, considerado incapaz de promover uma verdadeira ‘*public accountability*’ acabou determinando a criação de uma outra avaliação da qualidade dos cursos sob responsabilidade do HEFCE (Williams, 1997), da qual falaremos na seção que segue. Apesar de montar um outro sistema, em paralelo, o governo reconheceu e apoiou as auditorias do HEQC, como uma instância adicional de controle e prestação de conta à sociedade. Entretanto, o Conselho de Financiamento (HEFCE), acabou cedendo à pressão do governo que mostrava interesse em que os resultados das visitas de avaliação tivessem um formato que pudesse ajudar na alocação de recursos; que seus relatórios

fossem publicados; e que problemas sérios neles identificados fossem considerados pelas instituições e monitorados pelo Conselho.⁵ Assim, com a criação da QAA, em 1997, as auditorias acadêmicas foram absorvidas pela nova agência e seu nome foi mudado para *Institutional Review*.

O principal objetivo desse processo revisado é de oferecer uma opinião sobre até que ponto cada instituição está cumprindo efetivamente com suas obrigações oficiais no que se refere a padrões acadêmicos e à qualidade dos títulos que conferem. O processo parte do pressuposto que as universidades têm políticas e procedimentos próprios de avaliação e que podem mostrar evidências de que estão funcionando e produzem bons resultados. As auditorias conferem até que ponto isso é verdade e se os métodos usados são suficientemente confiáveis para dar aos usuários as garantias necessárias.

A auditoria focaliza quatro tópicos: a estratégia adotada pela instituição para manter e melhorar a qualidade; os padrões acadêmicos; a infra-estrutura para a aprendizagem; e as comunicações. Algumas das evidências que sustentam essa avaliação podem derivar de participações anteriores dos membros da comissão, como avaliadores de cursos na mesma instituição. Nesse caso, eles têm condições de avaliar em que medida a aprendizagem dos alunos é efetivamente apoiada por providências de alcance institucional em assuntos como: apoio e orientação ao aluno e necessidades especiais de grupos, como pós-graduandos e alunos estrangeiros. Evidências de particular importância são os relatórios anteriores de avaliadores externos e as ações deflagradas pela instituição como resposta.

A QAA, instância avaliadora independente, atua na Avaliação Institucional por meio de equipes formadas por dirigentes acadêmicos experientes, externos à instituição avaliada. Na visita, elas levam em conta todas as evidências que foram coletadas ao longo do ciclo de avaliação, e debatem com os responsáveis da instituição a eficácia de seu sistema acadêmico nos vários aspectos, de acordo com as situações detectadas. Se as evidências coletadas são suficientes e satisfatórias, a agência parte para a etapa do relatório. Se as evidências são insuficientes ou incompletas, os avaliadores terão que fazer investigações ulteriores. A etapa final consiste na elaboração e apresentação de um relatório que oferece um quadro geral de como a universidade ou *college* mantém sua qualidade e *standards*, destacando os pontos fortes e fracos. As instituições são solicitadas a responder, um ano após a publicação do relatório, para informar sobre as medidas que foram tomadas para superar os pontos fracos identificados. Esses Relatórios sobre a Instituição (*The Institutional Report*) estão disponíveis ao público em geral.

A Avaliação Institucional e seu respectivo relatório não é, segundo a QAA, simplesmente um julgamento retrospectivo, nem um meio para identificar áreas que devem ser melhoradas, embora isso seja importante. Sua finalidade última é a de ajudar a instituição a garantir seu futuro. É de fornecer uma visão desprendida e analítica que ajude a instituição a se conhecer, a estar consciente não apenas de que as coisas funcionam, mas por que funcionam. Dessa forma, os fatores que contribuíram para o sucesso no passado podem ser utilizados para garantir o sucesso de futuras inovações. Em 1999, foram realizadas 17 visitas à auditoria e duas em instituições que atuam fora da Inglaterra.

⁵ Este é o teor da primeira carta mandada pelo Secretário de Estado da Educação ao Presidente do HEFCE, citada por Alderman (*Ibidem*, p.10).

4.2 A Avaliação de Cursos

A Avaliação de Cursos é a antiga Avaliação da Qualidade do Ensino (*Teaching Quality Assessment*), que foi conduzida pelo HEFCE, por meio de sua *Quality Assessment Division*, de 1993 até outubro de 1997. Hoje, é a QAA que coordena essa avaliação, em nome do HEFCE, e articula as visitas a universidades e *colleges* para avaliar a qualidade do ensino nas diferentes áreas.

Na metodologia inicial desenhada pelo HEFCE, as instituições deviam proceder a uma auto-avaliação e, se achassem adequado, solicitar um reconhecimento de excelência (*Claim for Excellence*). Esta demanda podia ser atendida ou não e, dependendo da análise da auto-avaliação, uma amostra de cursos – à primeira vista bons, regulares e fracos – eram aleatoriamente selecionados para uma visita. O resultado da visita classificaria os cursos como não-satisfatórios, satisfatórios ou excelentes. Os cursos não visitados seriam considerados, automaticamente, satisfatórios. Essa avaliação concluiu em 1997 seu primeiro ciclo, sofrendo muitas críticas – pela seletividade das visitas, a insensibilidade dos avaliadores quanto à missão da instituição e as finalidades específicas dos cursos, expressas na auto-avaliação, e a escala de três pontos utilizada que acabava produzindo um *ranking* das instituições -, que forçaram o Conselho a reformular a metodologia, resultando na que é atualmente utilizada pelo QAA.

O ponto de partida da avaliação atual é constituído pela auto-avaliação do curso, para a realização da qual as instituições recebem orientações detalhadas. Elas devem se referir aos propósitos amplos do curso e a seus objetivos, em termos de resultados e experiências da aprendizagem; ao perfil dos alunos, do corpo docente e aos recursos oferecidos para a aprendizagem; e à qualidade da educação, tendo em vista os propósitos e objetivos estabelecidos. As demais etapas do processo incluem a visita, o julgamento e o relatório. O elemento mais importante, que constitui a estrutura comum de cada etapa do processo de avaliação do curso, é o conjunto dos seis aspectos da oferta:

- Grade Curricular, Conteúdo e Organização;
- Ensino, Aprendizagem e Avaliação;
- Progressão dos Alunos e Desempenho;
- Apoio e Orientação aos alunos;
- Recursos para Aprendizagem;
- Processos de Gerenciamento da Qualidade e de Aperfeiçoamento.

São esses seis aspectos que dão estrutura à auto-avaliação. Em torno deles é organizada a visita e, posteriormente, elaborado o relatório. Na visita propriamente dita, normalmente com duração de três dias e meio, os avaliadores tentam juntar a maior quantidade possível de evidências sobre as condições de oferta, que lhes permita formar um julgamento unificado sobre a qualidade do ensino e o desempenho dos alunos, frente aos objetivos do curso. A busca de evidências inclui a análise de uma amostra dos trabalhos dos alunos e a observação das atividades de ensino e aprendizagem, além de conferir os equipamentos e a infra-estrutura disponíveis, de realizar encontros com alunos, ex-alunos e empregadores, e de analisar a documentação relevante relativa ao curso.

O elemento mais crítico é transformar as evidências que cada membro da equipe avaliadora coletou sobre os vários aspectos escrutinados, num julgamento consensual, expresso em números. Cada um dos seis aspectos da oferta é avaliado numa escala de quatro pontos, o que resulta numa pontuação máxima final de 24 pontos. O curso que ganhar dois pontos ou mais em cada um dos seis itens, será considerado de ‘qualidade aprovada’. Se receber ‘1’ em qualquer dos tópicos, deverá ser reavaliado dentro de um ano. Se continuar com essa nota em um ou mais itens, será classificado como de ‘qualidade insatisfatória’ e o financiamento será suspenso em parte ou no todo. Deve-se acrescentar que, com a nova sistemática, todos os cursos são visitados e os avaliadores recebem um treinamento mais sólido.

Após cada visita, um relatório da avaliação do curso é publicado pela QAA. Tais relatórios incluem: a descrição do método de avaliação; uma declaração da escola sobre os propósitos e objetivos do curso; a grade de escores obtidos e o julgamento geral sobre a qualidade da oferta; a avaliação do ensino, comentando os seis aspectos da oferta e as conclusões alcançadas. Ao término do ciclo de avaliação de cada área, a QAA publica também um relatório geral de área. Esses relatórios, que podem ser adquiridos ou acessados no *website* da agência⁶, constituem-se numa valiosa fonte de informação para potenciais candidatos a esses cursos.

As principais inovações, que foram introduzidas no processo da *Subject Review* a partir de 1998, foram as seguintes:

- Maior ênfase numa avaliação estruturada dos trabalhos dos alunos durante as visitas;
- Uso mais sistemático dos relatórios dos avaliadores externos e das medidas tomadas pela escola como resposta aos comentários e sugestões feitas;
- As observações de sessões de ensino e aprendizagem deixaram de ser pontuadas individualmente, mas continuam parte da base de evidências coletadas;
- A publicação de um cadastro de avaliadores autorizados, a partir do qual são indicados os membros das comissões;
- O facilitador institucional que as instituições terão a opção de indicar e que será o *trait-d'un* entre a equipe de avaliadores e a equipe do curso, fazendo com que todas as informações do curso avaliado cheguem às comissões de forma completa e precisa.

Essa avaliação melhorou bastante em relação à metodologia inicial, graças, também, à compilação de um manual - o *Subject Review Handbook* –, que oferece orientações precisas e detalhadas, tanto às instituições como aos avaliadores, no que se refere a procedimentos e critérios para julgar o que deve ser considerado ensino de qualidade.⁷ Deve-se observar, entretanto, que a tendência é de deixar de lado a idéia de estabelecer padrões de qualidade absolutos e de olhar o desempenho comparativo das universidades.

⁶ Segundo a QAA, o site (<http://www.qaa.ac.uk>) onde estão seus relatórios de avaliação, tanto de cursos como de instituições, recebe mais de 250 mil visitas por mês.

⁷ Está sendo elaborado pela QAA um novo *Handbook* que descreve métodos e procedimentos para as duas avaliações acadêmicas realizadas pela agência, a dos cursos e a das instituições.

Em 1999, foram realizadas 235 visitas de avaliação a departamentos de universidades e publicados 16 relatórios gerais, cobrindo as áreas avaliadas entre 1996 e 1998.

4.3 A Avaliação da Pesquisa

A terceira grande avaliação externa do sistema britânico é a Avaliação da Pesquisa (*Research Assessment Exercise* - RAE), que, mesmo depois da criação da QAA, continua sob a responsabilidade das agências de financiamento (HEFCs).

Das avaliações que compõem o sistema britânico, o RAE é a mais antiga, tendo sido realizado pela primeira vez em 1986. Alguns aprimoramentos foram introduzidos nas edições sucessivas (1989, 1992 e 1996), mas sempre mantendo suas características fundamentais que permanecerão, inclusive, na próxima avaliação de 2001. Em vários aspectos, o RAE é parecido com a avaliação da CAPES. As referências à avaliação da CAPES servirão como termo de comparação para caracterizar melhor o RAE, que, apesar de pontos em comum, apresenta várias e importantes diferenças.

A começar pelo objeto da avaliação - ‘o que’ é avaliado - as duas avaliações diferem pelo menos em três aspectos. Primeiro, a CAPES avalia exclusivamente mestrados e doutorados, enquanto o RAE tem como unidade de análise os pesquisadores de um departamento, ou unidade de avaliação equivalente, não importando se atuam na graduação ou na pós-graduação. Em segundo lugar, a CAPES avalia o conjunto das atividades acadêmicas desenvolvidas pelos programas de mestrado e doutorado, enquanto o RAE se limita a avaliar a pesquisa. A terceira diferença é que a CAPES faz uma avaliação ampla e geral de todos os pesquisadores do programa e de todos os trabalhos por eles produzidos, enquanto o RAE considera apenas os pesquisadores ‘ativos’ conforme indicação do departamento e somente uma parte selecionada de seus trabalhos é submetida à análise das comissões avaliadoras.

A diferença principal, entretanto, está na finalidade das duas avaliações. A da CAPES é a de produzir uma classificação da qualidade dos programas de pós-graduação, que tem consequências diretas para o reconhecimento dos cursos – feito pelo Conselho Nacional de Educação, a partir da pontuação obtida na avaliação – e para obtenção de bolsas e auxílios por parte das agências de fomento de C&T federais e estaduais. Já a finalidade do RAE é a de produzir uma classificação da qualidade da pesquisa nos vários departamentos, que será diretamente utilizada pelas agências financeiras do ensino superior (HEFCs) para determinar o volume de recursos a serem alocados para pesquisa, já a partir do ano acadêmico seguinte ao da avaliação.

O RAE é um empreendimento conjunto das agências de financiamento do Ensino Superior do Reino Unido, mas a avaliação é gerenciada por uma equipe do escritório central da HEFCE, sediado em Bristol. Segundo o HEFCE (1999), o RAE é um processo de avaliação baseado na avaliação dos pares, que tem como fundamento os seguintes princípios:

- a) Clareza: há um amplo conjunto de regulamentações e procedimentos e uma farta documentação clara e consistente escrita sobre o RAE.

- b) Consistência: as avaliações devem ser consistentes entre áreas afins e na calibração dos pontos atribuídos a partir de padrões internacionais de excelência.
- c) Continuidade: o RAE vem amadurecendo através de um processo contínuo de aprendizagem a partir dos exercícios anteriores, e procura manter um equilíbrio entre continuidade e inovação. Mudanças são feitas só quando produzem evidentes melhorias.
- d) Credibilidade: a credibilidade da metodologia, dos formatos e dos processos é mantida por consultas regulares feitas pelas agências financiadoras à comunidade acadêmica sobre a forma de conduzir o RAE.
- e) Eficiência: foi evidente a adequação do custo-eficácia dos RAEs anteriores, considerando o valor dos recursos públicos alocados e a classificação obtida. O custo da avaliação e o custo das universidades devem continuar a ser no mínimo consistentes com um processo robusto e justificável de avaliação.
- f) Neutralidade: o RAE avalia a qualidade da pesquisa nas instituições, sem influenciar ou distorcer o que está medindo. Ou seja, o RAE não encoraja nem desencoraja qualquer tipo particular de atividade ou comportamento; apenas estimula, de forma geral, a melhoria da qualidade da pesquisa.
- g) Paridade: o interesse do RAE é avaliar a qualidade da pesquisa de uma forma absoluta, independentemente do tipo, forma e localização da universidade que produz essa pesquisa.
- h) Transparência: a credibilidade do RAE é reforçada pela transparência dos processos de tomada de decisão. Todas as decisões e os processos que levam a elas são explicados abertamente, exceto quando é necessário preservar a confidencialidade (por exemplo, posicionamentos no interior de comitês, indicação de nomes para os comitês, ou planos de pesquisa estratégica das instituições).

Um ano após a última avaliação, ocorrida em 1996, o HEFCE fez uma grande consulta à comunidade acadêmica, a associações profissionais e a outros grupos interessados, para saber se deveria haver um próximo RAE e, no caso, que formato deveria ter. Os vários temas foram desdobrados em 42 questões, acompanhadas de comentários e de indicações de possíveis mudanças. As primeiras questões colocavam em discussão os princípios básicos que haviam fundamentado a última avaliação de 1996, entre eles:

1. Interesse na avaliação da qualidade da pesquisa e não em questões ligadas às suas aplicações práticas ou às atividades de apoio;
2. Cobertura de toda a pesquisa acadêmica e adoção de uma definição ampla e comprehensiva de pesquisa;
3. Avaliação única para todo o Reino Unido e não avaliações separadas (Inglaterra, Escócia, País de Gales e Irlanda do Norte), a cargo das respectivas agências de financiamento;
4. Método de avaliação baseado, primeiramente, na avaliação de pares e não em indicadores quantitativos;
5. Informações submetidas à agência pelos departamentos de forma padronizada, com definições comuns de dados.
6. Avaliação para determinar os financiamentos futuros, fazendo julgamentos prospectivos sobre a qualidade da pesquisa a partir do que foi realizado no passado. (HEFCE, 1997)

Os demais questionamentos se referiam a tópicos igualmente importantes. Citamos, entre eles: se a avaliação não deveria ter um caráter mais formativo e não apenas somativo; a freqüência ideal da avaliação; se a auto-avaliação deveria ser incluída no processo; se deveria haver visitas aos departamentos; se deveria haver maior interação e comparabilidade entre as diferentes comissões; como tratar a questão das áreas interdisciplinares; a composição das comissões; a dimensão internacional da avaliação; e sobre a escala de pontuação.

O HEFCE recebeu respostas de 180 instituições de ensino superior e de 220 outras entidades e associações profissionais. A maioria dos respondentes se posicionou a favor de uma próxima edição do RAE, pelos efeitos positivos que teria sobre a qualidade e o gerenciamento da pesquisa, mas sugeriu algumas mudanças visando melhorar a qualidade e a eficiência do processo. Tais opiniões foram fundamentais para confirmar o modelo e definir e ajustar vários aspectos do processo. Entre outras coisas, a maioria entendeu que o período entre uma avaliação e outra não deve ser inferior a quatro anos, nem superior a seis; que deve ser uma avaliação única para todo o Reino Unido; que os procedimentos e a definição dos dados deve ser comum para todas as áreas; que a apresentação de até quatro trabalhos publicados por pesquisador ativo seria adequada, embora a média da produção individual seja superior; que uma forma de auto-avaliação seria um acréscimo desejável à avaliação dos pares e que viria a complementar as informações sobre o contexto e planos para o futuro; e que o resultado da avaliação deveria vir acompanhado de algum tipo de *feedback* por parte das comissões.

Quanto ao próprio conceito de pesquisa, houve unanimidade em optar por uma definição ampla e comprehensiva que abarcasse toda a pesquisa acadêmica e os trabalhos de direta relevância para as necessidades da sociedade. Eis a definição de pesquisa adotada pelo RAE:

“Pesquisa deve ser entendida como investigação original, realizada para obter conhecimento e compreensão. Inclui trabalhos diretamente relevantes para as necessidades do comércio e da indústria, bem como do setor público, governamental ou não; atividades acadêmicas de apoio (*scholarship*⁸); invenção e geração de idéias, imagens, performances e artefatos incluindo *designs*, quando estes levam a visões novas ou substancialmente melhoradas; e o uso do conhecimento existente em desenvolvimento experimental para produzir materiais novos ou substancialmente melhorados, aparelhos, produtos e processos, incluindo desenho e construção. São excluídos testes de rotina e análise de materiais, componentes e processos, por exemplo, para a manutenção de padrões nacionais e não para o desenvolvimento de novas técnicas analíticas. Exclui também a elaboração de materiais de ensino que não incorporam pesquisa original” (HEFCE, 1998, p.40).

⁸ *Scholarship*, para o RAE, é definido como a criação, o desenvolvimento e a manutenção da infra-estrutura intelectual de áreas e disciplinas, tais como dicionários, edições eruditas, catálogos e contribuições para importantes bancos de dados de pesquisa.

⁹ Vamos transcrever, como exemplo, as descrições (ver HEFCE, 1999) de três posições da escala, a maior, a do meio e a menor:

A consulta também mostrou que a maioria era favorável à manutenção da escala de 1 a 5 na classificação dos departamentos, mas possibilitando sete posições, com a categoria 5* (cinco estrela) para os que apresentam um desempenho excepcional, e o 3 dividido em 3a e 3b. Esta última categoria é considerada como o *standard* mínimo aceitável para manter o mesmo apoio financeiro ao departamento, sendo 3b seu limite inferior. Pequenas alterações foram efetuadas para tornar mais precisas as definições das categorias.⁹

A base de dados objeto da análise das comissões de avaliação é constituída por informações quantitativas e qualitativas enviadas pelo departamento, de acordo com um modelo padrão. Há um conjunto de formulários que devem ser preenchidos (de RA1 a RA6) que cobrem vários aspectos relativos à atividade de pesquisa desenvolvida. O RA1 informa sobre o *staff*, a começar dos que foram selecionados como ‘pesquisadores ativos’ – sobre os quais maiores detalhes devem ser dados – até outras categorias de pesquisadores e docentes, *research fellows*, assistentes de pesquisa com pós-doutorado ou doutorado, assistentes, técnicos e auxiliares de pesquisa. O RA2 se refere à produção técnica e científica. Até quatro trabalhos por pesquisador ativo – que não se restringem necessariamente a artigos publicados – podem ser informados; os itens selecionados, resultados de pesquisas, devem ser os que melhor refletem a qualidade do trabalho desenvolvido pelo pesquisador individual. Além desses quatro trabalhos, outros também podem ser relacionados, especificando sua natureza e características. O RA3 se refere ao corpo discente: alunos de mestrado e doutorado matriculados no departamento, alunos titulados, número de bolsas de estudo e sua origem. O RA4 informa sobre o financiamento externo obtido para pesquisa realizada, em forma de bolsas ou contratos. O RA5 e RA6 são formulários abertos onde o departamento pode relatar livremente, em espaço de extensão determinada, as atuais medidas que estão sendo implementadas para promover e apoiar a pesquisa, seus planos de pesquisa para o futuro e qualquer outra evidência ou circunstância que queira apresentar às comissões. A estrutura desses formulários vem proporcionar, em certa medida, a possibilidade de uma auto-avaliação.

Também são definidas normas que regulam a forma como as informações submetidas pelas instituições são sujeitas a auditoria por parte das agências financeiradoras.

5* “Qualidade que iguala níveis internacionais de excelência em mais da metade das pesquisas apresentadas e níveis nacionais de excelência no restante”.

3a “Qualidade que iguala níveis nacionais de excelência em mais de dois terços das pesquisas apresentadas, possivelmente mostrando alguma evidência de excelência internacional”.

1 “Qualidade que iguala níveis nacionais de excelência em nenhuma, ou praticamente nenhuma das pesquisas apresentadas”.

5. Dez Lições

Sugerir que temos lições a aprender da experiência inglesa não é afirmar que estamos diante de um modelo ideal e que deveria ser adotado. Não há modelo que escape a críticas ou que possa ser igualmente válido para os mais variados contextos. Por outro lado, como diz Robert Cowen (1996), o que se observa hoje em nível mundial são ‘círculos de pensamento’ ou, para usar uma expressão mais prosaica, ‘um tal de copiar e tomar emprestado’, onde governos olham o que outros governos fazem, em termos de avaliação do ensino superior, através de visitas, seminários, redes de contato, e buscam aproveitar e adaptar, da melhor maneira possível, procedimentos, políticas, em suma, tudo o que se revele de interesse e que for possível. Este próprio trabalho é uma expressão dessa postura apontada por Cowen.

Críticas ao modelo inglês de avaliação não faltam, sejam internas, movidas sobretudo pelos grupos da academia – e não só pelos que se sentem diretamente prejudicados pelas avaliações - como por observadores externos, que têm interesse e acompanham o desenvolvimento da área. Uma crítica geral é que no Reino Unido, com o novo *‘framework’* proposto pela QAA em 1998, alcançou-se o máximo grau de complexificação da máquina avaliativa governamental. A Inglaterra é vista como a personificação perfeita do que Neave e Van Vught (1991) apelidaram de ‘estado avaliativo’. Para Guy Neave (1999), o Reino Unido está descobrindo um traço até pouco tempo rejeitado por ser característico dos autoritários estados europeus e está se envolvendo com uma avalanche de circulares ministeriais e de decretos que garantem coesão e observância, mas que também impõem pesados fardos aos gerentes e administradores das universidades.

Segundo Kogan, citado em Williams (1997), o excesso de orientações, normas, *rankings* e exigências de relatórios significam um enfraquecimento – não apenas no Reino Unido - do consenso de que as instituições públicas são benéficas, dirigidas por profissionais em que se pode confiar, e que estão oferecendo à sociedade o que ela precisa. Dentre os observadores externos, talvez o crítico mais contundente dos novos rumos tomados pelo ensino superior britânico seja Martin Trow, da Universidade de Berkeley. Ele identifica esse conjunto de iniciativas e medidas avaliatórias como expressão de ‘*hard managerialism*’, que seria o substituto de uma relação de confiança entre governo e universidades, confiança na capacidade das instituições de ensino superior de se governar, de uma forma geral. Com o novo sistema, ter-se-ia atingido o limite de ‘falta de confiança’ nos docentes e pesquisadores e de ingerência estatal no mundo acadêmico (Trow, 1997).

Das instituições de ensino superior, vem uma queixa generalizada de que as universidades estão sendo cada vez mais pressionadas tanto pela redução de recursos como pelos múltiplos mecanismos de controles a que são submetidas. Portanto, uma das grandes expectativas é que o novo processo de avaliação integrado leve efetivamente, conforme promessa da QAA, a uma redução significativa do fardo regulatório, o que teria reflexos positivos não apenas no orçamento da agência, como resultaria num processo de ‘*quality assurance*’ menos intrusivo e menos burocrático (Brown, 1997). De fato, como observa esse autor, se os custos diretos dessas

atividades são considerados aceitáveis, os custos indiretos, sobretudo em termos de absorção de tempo de docentes e pesquisadores experientes, parecem ser consideráveis e não sempre de acordo com as finalidades para as quais as universidades foram fundadas e são mantidas: ensino, *scholarship* e pesquisa.

Há autores que partem para uma crítica radical, como Broadhead e Howard (1998) que analisam o RAE e o processo mais amplo de avaliação a que ele pertence, a partir das idéias de Foucault de ‘sistema disciplinar integrado’ de controle e produção, com suas operações rotineiras de vigilância e avaliação que dependem de coerção e consentimento. O conceito de sistema disciplinar e a mecânica do poder que opera no seu interior, analisados pelo filósofo francês, são identificados nas operações internas do RAE, que é visto como a ritualização de tal poder. Nesse novo contexto criado pelo governo, as exigências do “*publish or perish*”, entre outras coisas, seriam levadas aos seus limites extremos, prejudicando a própria pesquisa, o ensino, a aprendizagem e ameaçando a profissão acadêmica com a arma mortal do financiamento das universidades.

Outros descrevem o sistema, sobretudo o RAE, como a “taylorização” do trabalho acadêmico. Isso é obtido por meio da fragmentação em componentes, do seqüenciamento de atividades e da redução do trabalho acadêmico a um bem de consumo, que são traduzidos ou ‘operacionalizados’ em indicadores ou medidas empiricamente identificáveis e mensuráveis. Tais “competências técnicas” podem, então, ser submetidas à análise de custo-eficiência (Dominelli and Hoogvelt, 1996)¹⁰. As consequências da taylorização, segundo esses autores, seriam cargas de trabalho aumentadas, recursos retraídos, dramática diminuição do *status* dos docentes, e truncamento de funções.

Há autores, ainda, que observam que o sistema de garantia de qualidade como um todo faz muito mais de que monitorar; ele acaba tendo uma vida própria, que interfere, às vezes negativamente, na vida que pretende monitorar. Atkinson-Grosjean e Grosjean (2000) relatam elementos recorrentes, que emergem de vários estudos, como consequência da estratégia de avaliação utilizada no Reino Unido: a imposição de sistemas de contabilidade de desempenho para classificar docentes; privilegiar a pesquisa que atrai financiamentos; surgimento de um mercado competitivo na ‘compra’ de pesquisadores de alta performance; distribuição diferenciada de encargos docentes de acordo com a maior ou menor produtividade em pesquisa, e consequente deterioração das condições de ensino; reorganização do sistema de alocação de recursos das agências com base em critérios determinados de fora da academia.

A existência dessas e de outras críticas, tanto as de caráter mais geral como as voltadas a medidas ou procedimentos específicos, não invalidam o objetivo deste trabalho que é o de identificar aspectos positivos que poderiam ser aproveitados, com as devidas adaptações, em nosso sistema de avaliação do ensino superior. Em particular, queremos destacar dez lições que podemos aprender da experiência inglesa.

¹⁰ Citados em Atkinson-Grosjean e Grosjean, 2000.

A PRIMEIRA LIÇÃO é representada pelo esforço de construir um sistema integrado onde as diferentes avaliações se articulam e operam a partir de grandes diretrizes comuns, e onde os resultados de uma avaliação se tornam insumos essenciais para outra. Assim é, por exemplo, que a Avaliação dos Cursos (*Subject Review*) providencia informações relevantes e se constitui em parte da Avaliação Institucional (*Institutional Review*). Como já observamos, até os manuais das duas avaliações estão condensados num único volume. Na medida em que o novo sistema é implementado, é de se esperar também uma maior economia de custos operacionais, diretos e indiretos, por parte das agências e das instituições.

Diante desse exemplo, cabe-nos questionar se é correto afirmar que o Brasil possui efetivamente um Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, apesar de ser essa a denominação empregada pelas autoridades educacionais. O que temos, em realidade, é um conjunto de avaliações – a da CAPES, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos (ENC, mais conhecido como 'Provão', e a Verificação das Condições de Oferta – que muito pouco conversam entre si,¹¹ que têm princípios, objetivos e fundamentos metodológicos próprios e que estão sob a responsabilidade de diferentes órgãos do Ministério da Educação. Que providências deveriam ser tomadas para marchar rumo a um sistema nacional ou a um modelo unificado de avaliação? É necessário que seja criada, como foi feito na Inglaterra com a *Quality Assurance Agency*, uma agência única, responsável pelo sistema de avaliação? Pode ser uma saída interessante - que tem sido cogitada – mas não é a única possível. Como todas as avaliações são conduzidas no âmbito do MEC, podem ser pensadas outras ações que visem integrar as avaliações existentes. Afinal, trata-se de experiências já testadas e, em grau diferente, consolidadas; só resta ajustar, completar, sincronizar e coordenar, evitar duplicações e dar coerência ao todo.

Uma estratégia de integração das avaliações parece ser não apenas oportuna, mas necessária. Se esta deve ser desenhada a partir de um programa mínimo de articulação entre as iniciativas já existentes - seja na base da livre iniciativa dos órgãos envolvidos, seja sob a responsabilidade de uma coordenação superior constituída *ad hoc* - ou se a partir de um programa mais ambicioso de integração total, unificando estruturas e adaptando processos sob o comando de uma única agência, isso vai depender de decisões dos altos escalões governamentais. Seja qual for a estratégia escolhida, não há dúvida de que as avaliações sairão fortalecidas, e todos os atores envolvidos no processo, beneficiados.

¹¹ A parte a Avaliação das Condições de Oferta, ideada para dar sustentação ao Provão.

A SEGUNDA LIÇÃO vem da política de informação adotada pelas agências inglesas responsáveis pela avaliação. Elas fazem um investimento considerável para ilustrar, esclarecer e divulgar seu trabalho, mediante a produção de uma série de publicações que periodicamente informam a sociedade e, em particular, o público acadêmico, sobre os desenvolvimentos do sistema e outros tópicos de interesse. Em tais publicações, que se constituem em documentos de consulta e de referência obrigatória quando o tema em debate é avaliação, encontra-se praticamente tudo sobre o que está sendo feito e por que está sendo feito. Além da abundância e da clareza das informações, deve ser destacado o padrão de qualidade gráfica dessas publicações.

Se ocorrem críticas e contestações sobre objetivos e métodos, como ocorrem, certamente não é por causa da insuficiência de esclarecimentos prestados ou de orientações ambíguas. Tudo é definido com precisão e riqueza de detalhes, publicado e amplamente divulgado: políticas, diretrizes, critérios, conceitos, normas de procedimento e orientações gerais. O resultado dessa política editorial decidida das agências, como suporte às avaliações, fez com que surgisse uma documentação farta em torno do sistema de avaliação britânico, constituída por manuais, catálogos, livretos, boletins, relatórios e documentos vários.¹² O resultado dessa produção bibliográfica – criticada por alguns como excessiva, detalhista, quase que reflexo de uma espécie de obsessão normativa – não é apenas a informação clara e correta para as partes interessadas, mas também um importante subsídio para o estudo e a pesquisa, um apoio e um incentivo para debates e trabalhos acadêmicos sobre questões relativas à avaliação do ensino superior.

Esse panorama contrasta com a timidez e precariedade de nossa política de informação no que diz respeito às abordagens, metodologias e processos de avaliação dotados. A consequência é certa pobreza de nossa literatura oficial sobre avaliação, em termos de documentos seja de caráter informativo e normativo, e sobretudo de caráter analítico. Este fato pode explicar também a falta de estímulo e o pouco interesse por parte dos pesquisadores em investigar questões relacionadas a políticas, métodos e impactos da avaliação. É sintomático o comentário do Secretário da SESu: “Temos muitos dados, mas pouca informação” (Figueiredo, 2000).

A TERCEIRA LIÇÃO se refere à transparência nos processos e à participação ampla da comunidade acadêmico-científica. No mundo inteiro, os governos costumam consultar, aberta ou sigilosamente, membros selecionados de instituições acadêmicas e de associações profissionais, quando se trata de promover mudanças ou de introduzir inovações em processos educacionais. Também no âmbito da avaliação, as agências governamentais não se arvoram em responsáveis por traçar novos caminhos sem ouvir a opinião dos que são do *métier*, que têm “as mãos na massa” e sabem distinguir a avaliação eficaz de suas contrafações. Valem-se, para isso, de um círculo restrito de consultores *ad hoc* e das comissões oficialmente constituídas. Resta, todavia, uma massa enorme de *expertise* que, geralmente, não é aproveitada.

¹² Entre essas publicações vale assinalar o Boletim “*Higher Quality*”, publicado pela *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA), que veicula os documentos oficiais da agência, além de notícias sobre as iniciativas por ela promovidas.

Na Inglaterra, as agências adotaram a prática louvável de realizar consultas oficiais, amplas e abertas à comunidade, por meio de “*consultation papers*”. Isto acontece toda vez que devem ser tomadas grandes decisões relativas à introdução ou manutenção (após o final de um ciclo) de novos processos ou de redefinir conceitos, métodos e procedimentos. É uma forma de “abrir o jogo” sobre questões importantes ou problemas reconhecidamente controvertidos, que interessam a todos, e de tomar decisões alicerçadas no mais amplo consenso possível. Conchavos, armações, resoluções tomadas por grupos fechados ou na calada da noite não são vistas como a melhor estratégia para se chegar a decisões técnicas sólidas, politicamente viáveis e que tenham o respaldo da maioria.

A título de ilustração, podemos citar a grande conferência organizada pela QAA com a participação de mais de 300 representantes de universidades, de associações profissionais, agências, empregadores e estudantes para que fossem compartilhadas as reflexões iniciais sobre o novo modelo e a problemática do *qualifications frameworks* e *benchmarking*. Esse grande fórum de discussão se propunha a ajudar os delegados a preparar suas respostas formais ao *consultation paper* da agência, que foi publicado em março de 1998 e distribuído a 20.000 instituições de ensino e várias outras entidades, com dois meses de prazo para resposta.¹³ Outro exemplo é o do HEFCE que iniciou uma primeira rodada de consultas às bases acadêmicas para a realização da Avaliação da Pesquisa (RAE) em novembro de 1997, com a publicação “*Research Assessment Consultation*”. Os resultados, junto com outros questionamentos, foram publicados em julho de 1998 no “*Research Assessment Exercise 2001: key decisions and issues for further consultation*” .

Consultas mais restritas também são feitas, por exemplo, para escolher os nomes dos membros das comissões de avaliação. É importante notar que os resultados dessas amplas consultas são divulgados e formam a base da tomada de decisões. Também costumam ser tornados públicos não apenas os nomes das comissões de avaliação, mas dos componentes de grupos de trabalho ou de outras comissões que elaboram documentos preliminares para orientar as consultas e os debates.

¹³ O processo de desenvolvimento da avaliação acadêmica contou com um número de consultas sem precedentes. Mais de 80 instituições se envolveram nas experimentações dos *benchmarks*, da especificação de programa e do próprio método de avaliação. Mais de 500 indivíduos participaram de grupos de trabalho, e obtiveram-se mais de 2.000 respostas às consultas. Sem contar outras centenas de pessoas, que participaram de eventos de consulta organizados pela agência ou por iniciativa individual de universidades (QAAHE, 2000).

A QUARTA LIÇÃO tem a ver com o respeito com que é tratada e o valor que é dado à variável ‘tempo’. Expressões como ‘de última hora’, ‘para ontem’, ‘nova prorrogação’ - ou outras similares que, em última análise, são formas disfarçadas ou consequências da improvisação - definitivamente não fazem parte do vocabulário britânico, pelo menos das agências de avaliação. Para o Brasil, e outros países, certamente deve ser levada em conta a questão cultural. O trato liberal que é dado ao tempo tem a ver com características que se coadunam com informalidade, liberdade e tolerância, e falhas nesse aspecto tendem a ser consideradas transgressões menores. Para os britânicos, em geral, a leviandade na programação e no uso do tempo - seu e dos outros - é sinal de falta de planejamento, de pouca seriedade profissional, e até de falta de respeito pessoal. A variável tempo é fundamental em qualquer empreendimento, sobretudo quando se trata de problemas complexos e que envolvem muitas pessoas. Desconhecê-la ou subestimá-la pode causar sérios prejuízos.

No Reino Unido, a preparação das avaliações começa com dois ou três anos de antecedência. Em junho de 1999, as comissões oficiais de avaliação do RAE já estavam reunidas para discutir critérios e procedimentos que deveriam ser aplicados dois anos depois. O elemento ‘surpresa’ não faz parte da estratégia de introdução de novas sistemáticas ou novos programas. Normalmente corre um tempo razoável entre um primeiro anúncio das possíveis medidas e sua adoção, um período de debate e de adaptação até a efetiva implementação. Igualmente, há um tempo que deve ser respeitado entre uma avaliação e outra. A próxima avaliação da pesquisa (RAE), por exemplo, ocorre após um intervalo de 5 anos da última; por sua vez, essa havia sido realizada quatro anos após a anterior. De acordo com o novo *framework*, o ciclo completo de avaliação é de até 6 anos, período em que devem ser concluídas tanto as avaliações internas, como as externas de cada curso e da instituição como um todo.

A mensagem é clara: trabalho de qualidade exige tempo adequado de preparação, tempo de execução e tempo de avaliação dos resultados, para que seja possível planejar convenientemente o próximo ciclo.

A QUINTA LIÇÃO é sobre a atenção que é dada à avaliação em si, em termos de sua validade, eficiência dos processos, seu impacto, e a relação custo - benefício. A avaliação não se faz impunemente: ela traz consequências para os cursos e para as instituições; não é uma atividade barata e seu financiamento compete com os escassos recursos que as agências governamentais repassam para pesquisa e ensino. Se queremos justificar tamanho investimento de esforço, tempo e dinheiro, deve haver uma preocupação explícita em saber se os critérios adotados nos revelam, efetivamente, o que queremos conhecer; se os processos são eficientes e, sobretudo, se causam um real impacto de melhoria de qualidade no ensino e na pesquisa. Em outras palavras, a qualidade da avaliação e seus resultados devem ser avaliados.

É verdade que a função formativa – melhorar o ensino e a pesquisa - não é a única e nem sempre a mais importante função em muitos processos avaliativos. Prestar conta à sociedade, operacionalizar critérios para a alocação de recursos, justificar tomada de decisões, reconhecer e credenciar cursos e instituições são, entre outras, funções que costumam atrair o interesse dos governos. Para a academia, entretanto, o que interessa é a produção e transmissão do

conhecimento e a avaliação, desse ponto de vista, se justifica na medida em que estimula de fato a melhorar o ensino e a pesquisa, encorajando e premiando as boas práticas. Os docentes e os pesquisadores, que afinal são aqueles que viabilizam as avaliações (compondo as comissões e por elas se responsabilizando, emitindo os julgamentos e assinando os relatórios finais), devem permanecer abertos e críticos perante todo o processo e não se limitar a desempenhar o papel de especialistas burocratas. Cabe à academia, mais ainda do que às agências, manter sob contínuo processo de escrutínio as avaliações de que participam. É sempre atual o questionamento levantado, há quase dois mil anos, por Juvenal, poeta satírico romano: “*Quis custodiet ipsos custodes?*”. Quem se responsabiliza pelos avaliadores? Não se pode deixar de avaliar os pares nem de vigiar os processos de avaliação para evitar que venham a causar efeitos indesejados e que não produzam os efeitos esperados. É da própria natureza dos acadêmicos – treinados na indagação e na crítica - manter essa atitude de alerta permanente, exercer o papel de “*custodes*” - dos pares e do sistema – ou de ‘*critical friends*’, segundo a expressão utilizada pelo QAA ao apresentar o novo modelo de avaliação (QAAHE, 1998-b).

No Reino Unido, de fato, há uma profusão de estudos, publicados em livros e revistas científicas, que explicam, questionam, justificam ou rejeitam, em suma, analisam, dos ângulos mais diferentes, políticas, critérios, procedimentos e impactos das avaliações. As referências bibliográficas deste trabalho são uma pequena amostra do material encontrável. As próprias agências, como já ilustramos em outra seção, dão uma contribuição significativa, não apenas com publicações ilustrativas e normativas. O HEFCE publicou, em 1997, dois trabalhos sobre o impacto da avaliação da pesquisa (RAE) de 1992 nas instituições de ensino superior, bem como um relatório sobre o RAE de 1996.¹⁴ O HEFCE também avaliou o ‘*Teaching Quality Assessment*’ (avaliação dos cursos)¹⁵, e o *Higher Education Quality Council* publicou relatórios descrevendo os problemas e as questões que emergiram das Auditorias de Qualidade.¹⁶

Não é necessário realizar ampla e aprofundada revisão da literatura nacional brasileira para constatar que o tema ‘avaliação do ensino superior’, em geral, e, em particular, nossos mecanismos de avaliação e seus impactos são pouco investigados, fora e dentro da academia, mesmo em áreas como educação, administração e ciências sociais. No entanto, bons sistemas de avaliação se constroem, não se herdam nem se copiam. Sem um número maior de estudos críticos sobre os modelos que estamos utilizando e suas fundamentações teóricas, e de estudos analíticos a partir dos resultados observados, nossos debates sobre a avaliação não passarão de discussões pontuais sobre a interpretação ou aplicação deste ou daquele critério, ou sobre a coerência ou conveniência da pontuação atribuída a determinado curso, pouco contribuindo para um efetivo aprimoramento do sistema.

¹⁴ HEFCE M5/97, *The impact of the 1992 RAE on Institutional and Individual Behaviour in English Higher Education* by Professor Ian McNay. HEFCE 6/97, *The impact of the 1992 Research Assessment Exercise on higher education institution in England*. RAE96 1/97, *RAE Manager's Report*.

¹⁵ HEFCE. *Report on Quality Assessment 1992-1995*. Bristol: HEFCE, 1995.

¹⁶ HEQC. *Learning from Audit*. London: HEQC, 1994. HEQC. *Learning from Audit 2*. London: HEQC, 1996.

A SEXTA LIÇÃO diz respeito à seleção e treinamento dos avaliadores. Como as avaliações são baseadas na ‘revisão dos pares’, é fundamental que as pessoas escolhidas tenham capacidade e condições de desempenhar seu papel atendendo às expectativas nelas depositadas. O fato de ser ‘par’ e de ser ‘externo’ não garante, *per se*, a realização de um trabalho de qualidade. Os ingleses têm clara consciência disso pela longa experiência com o sistema de *external examiners*, que se propõe garantir níveis equivalentes de qualidade nas instituições britânicas, e com o antigo sistema de inspeção nos politécnicos - os *Her Majesty’s Inspectors* - que investigavam e relatavam sobre a qualidade de ensino lá oferecida.

A modalidade de avaliação pelos pares se tornou muito popular em ciência, por se alicerçar no princípio bastante simples e intuitivo de que a qualidade e relevância da pesquisa científica só podem ser julgadas pelos que são *experts* na área. Assim, a fórmula da ‘*peer review*’ passou a ser utilizada para avaliar diferentes tipos de atividades científicas e a ser implementada numa variedade de formas: no sistema de *referee* para publicação em revistas; em comitês para avaliar propostas de pesquisa; em comissões para estabelecer prioridades na política científica e também para avaliar atividades acadêmicas de instituições, departamentos, cursos e indivíduos. Apesar da grande aceitação do modelo e do amplo espectro de utilização, há dois tipos de críticas que sempre são levantadas contra as avaliações por pares: o primeiro se refere ao próprio modelo, à sua eficiência, eficácia e até à sua validade (ver, por exemplo, Roy, 1984; Garfield, 1986); o segundo grupo de críticas se refere à competência, imparcialidade e desinteresse dos pares no desempenho dessa função.

Parece que a crítica mais radical, dentro do primeiro grupo, é a formulada por Mitroff e Chubin (1979), que apontam para a ambigüidade intrínseca que existe no próprio conceito de *peer review* ou, como dizem, na sua ‘natureza dialética’. Vários indivíduos, devido às suas posições sociais, intelectuais e/ou de valores tendem a se afiliar a diferentes ‘escolas’ que percebem o mesmo problema de forma distinta. Não é surpreendente, portanto, que grupos de composição heterogênea - como devem ser - não cheguem às mesmas conclusões. O segundo grupo de críticas deriva do fato que os cientistas não deixam, por serem ‘pares’, de ter interesses e de competir, diretamente ou indiretamente, por prestígio e recursos, devido a suas afiliações institucionais, disciplinares ou de história pessoal. A conclusão é que as decisões a que chegam as comissões avaliadoras, por mais articulada que seja a lógica do ‘discurso científico’ desenvolvido no seu interior, são inscritas e moldadas por um contexto maior de negociação do qual não podem escapar. Assim, o consenso alcançado é, na melhor das hipóteses, resultado de um util e imperceptível jogo de poder, tanto mais delicado quanto maior o impacto político que os resultados venham a ter, como é o caso das avaliações de cursos e de instituições.

Como não há solução para esse problema - e não há alternativas válidas à revisão pelos pares - só resta redobrar os cuidados na calibragem fina do processo. Entregar simplesmente a avaliação ao jogo da *peer review* significa aceitar o risco de incorrer em falhas impossíveis sequer de serem identificadas. A única saída que resta é a adoção de procedimentos sistemáticos de controle na seleção dos pares, no acompanhamento e na avaliação de sua atuação.

Por isso, a QAA decidiu montar um quadro de avaliadores oficiais, credenciados pela agência e submetidos a treinamento específico. É desse quadro que são extraídos os membros das várias comissões. São exigidas características diferentes para os avaliadores de cursos, que devem ser especialistas da área, e os avaliadores da instituição como um todo, que devem ser acadêmicos seniores, que já ocuparam altos postos administrativos em instituições de ensino superior. Aos avaliadores são dadas orientações importantes como as contidas no ‘Manual de Avaliação’, que traz definições de conceitos, explicações detalhadas sobre a metodologia e os procedimentos, e sugestões sobre como planejar as visitas. Além disso, o trabalho de cada comissão, no caso do RAE, é acompanhado de perto por técnicos da própria agência (ou por ela indicados) que participam de todas as reuniões, secretariam os trabalhos e dão o suporte necessário ao coordenador da comissão. Nas avaliações de cursos (*Subject Review*) há a figura do ‘facilitador institucional’ que também acompanha de perto e dá apoio ao trabalho da comissão avaliadora. Vale enfatizar, finalmente, que os serviços profissionais dos avaliadores são remunerados pelas agências, e aqueles que não apresentam um desempenho satisfatório são eliminados do quadro.

Tais mecanismos de controle e apoio não podem ser interpretados como falta de confiança nas pessoas ou no processo, mas como recursos para resguardar a credibilidade da avaliação que poderia ser atingida pelo descaso, açodamento, leviandade ou arrogância de alguns. Treinamentos regulares, subsídios - como manuais - maior acompanhamento e avaliação, longe de serem medidas abusivas, poderão contribuir para reduzir o repertório de anedotas envolvendo sobretudo consultores *ad hoc* pretensiosos que, investidos da autoridade de representantes de agências governamentais, adotam atitudes inconvenientes ou extrapolam suas competências.¹⁷ O cientista brilhante, que exerce amadoristicamente o papel de consultor, inspetor ou juiz, não presta um bom serviço nem às agências, nem à comunidade acadêmica. Pares que atuam dentro de um sistema de avaliação complexo devem, necessariamente, ser treinados e selecionados; devem desenvolver competências e habilidades que lhes permitam atuar como profissionais e não como diletantes.

A SÉTIMA LIÇÃO diz respeito à flexibilização e disposição para a mudança. Visto que o ensino superior está passando por rápidas e profundas alterações, que o mercado de trabalho para graduados é dinâmico e que a avaliação do ensino superior é uma área ainda recente, os processos avaliativos devem ser encarados, em certa medida, como experimentais. Isto é, devem ser testados, avaliados e, sempre que necessário, modificados ou substituídos. Esse estado de alerta permanente nada tem a ver com experimentalismo inconsequente, com insegurança ou incompetência quanto ao uso de metodologias ou à implementação de políticas de avaliação. Nessa área, todos são aprendizes: instituições, órgãos acadêmicos e agências governamentais. Atitude inteligente e cautelosa é a de autocrítica, embora não seja fácil rever posições e refazer caminhos. Além do esforço de vencer a acomodação e sair de rotinas já assimiladas, de superar sentimentos derrotistas por renegar posições previamente defendidas, há ainda o desgaste da resistência da comunidade acadêmica. A cada mudança proposta, há reações e novas batalhas devem ser travadas para que idéias inovadoras encontrem aceitação.

¹⁷ Apenas como exemplo, num recente seminário um Pró-Reitor citava algumas das ‘exigências absurdas’ feitas por consultores, entre elas: construir onze salas de aula; aumentar o salário dos professores da instituição; extinguir ou mudar determinada linha de pesquisa – por sinal, mantida pelo professor mais produtivo e de maior renome do departamento. Ou apreciações descabidas e delirantes do tipo: ‘Para mim doutorado só vale se feito nos Estados Unidos’ .

Nesse respeito, o Reino Unido é um exemplo ímpar de determinação e de coragem, pois, como ilustramos neste trabalho, tornou-se, nos últimos dez anos, uma verdadeira oficina de experiências. Idéias, procedimentos, conselhos e organismos se sucederam e se atropelaram numa busca incansável dos processos e métodos mais adequados para a implementação de um sistema de avaliação cada vez mais eficiente e completo. Um exemplo sintomático dessa busca permanente é a comissão independente criada pelo HEFCE para pensar o futuro da avaliação da pesquisa. Enquanto o RAE 2001 ainda está sendo preparado, essa comissão já estuda se o RAE deverá ter continuidade em 2006, ou se deverá ser substituído por outro tipo de avaliação.

O sistema britânico de avaliação do ensino superior está em construção. O novo *framework*, a caminhada mais recente, iniciada em 1997, está ainda em processo de implantação. Entre consultas, pilotos, avaliações e ajustes, espera-se ter resultados consolidados até 2003-2004.

Esta lição de abertura e de busca, questiona o conservadorismo defendido em nome da prudência, mas que é também receio de inovar para não ter que refazer caminhos, para evitar oposições e pelo risco de fracasso. Uma atitude crítica em relação aos sistemas que ajudamos a construir e que contribuímos para manter é saudável. Modelos de avaliação não são monumentos sagrados e intocáveis; são marcos de uma caminhada, que ensinam lições e apontam para novas direções. Nem iconoclastismo, nem fetichismo. Num contexto de mudanças muito rápidas, como as que estamos assistindo, conservadorismo, em avaliação, é sinônimo de anacronismo.

A OITAVA LIÇÃO vem da ênfase que é posta sobre os produtos e não apenas sobre os processos. O trabalho com as ‘Especificações dos Programas’ e com o ‘*subject benchmarking*’ refletem essa preocupação. A idéia é que não basta contentar os padrões e as exigências da cultura acadêmica, mas importa averiguar se e em que medida programas e cursos atendem às necessidades da sociedade. Em outras palavras, qualidade tem a ver com o ‘produto’ que sai das instituições de ensino superior, a adequação de seu formato e a capacidade de atender às demandas do mundo circunstante. A preocupação em deslocar a ênfase dos processos para os produtos não é nova, ela já estava presente nos debates sobre credenciamento no final dos anos 70, nos Estados Unidos (Kirkwood, 1981). Havia clara consciência não apenas dos limites das abordagens puramente quantitativas que se utilizavam de indicadores tais como: número de mestres e doutores, de salas, de títulos na biblioteca (e de computadores, acrescentamos hoje); mas também dos limites das medidas de processo: participação dos docentes nos vários tipos de atividades, fluxo de alunos, relação das disciplinas com linhas de pesquisa e projetos, envolvimento dos alunos em projetos de pesquisa, tempo de titulação, relação orientando-orientador e outros indicadores similares. Inferir níveis de qualidade da educação a partir do volume de recursos disponíveis é fazer uma ilação perigosa. Conferir se instituições e cursos adotam procedimentos considerados corretos, em medidas e proporções supostamente ideais, tampouco oferece maiores garantias de uma educação de boa qualidade.

Já foi dito que a importância de avaliar o produto – ou seja, a qualidade da aprendizagem do aluno e o tipo de profissional que sai das universidades – não é uma idéia nova. A novidade está na tentativa séria de implementá-la. A maior dificuldade em que essa concepção de avaliação sempre esbarrou foi a falta de metodologias adequadas e de fácil implementação, além da natural resistência a abandonar metodologias que já se dominavam e sempre consideradas de alguma utilidade. O novo *framework* britânico aceitou o desafio e partiu para o árduo e perigoso caminho de especificar os produtos esperados dos vários tipos de cursos e de definir *standards* de ensino e aprendizagem.

Os *standards* acadêmicos - afirma John Randall, presidente da QAA, na apresentação do segundo Relatório Anual da agência - não são um assunto interno das instituições de ensino superior. Explicar o que esses padrões significam, como são estabelecidos e como são atingidos pelos alunos é parte central da ‘prestação de contas’ que o ensino superior deve à sociedade a que serve. Além da própria academia, há outras partes interessadas em se beneficiar da avaliação: potenciais alunos, pais, empregadores e governo. Querem se certificar, afinal, se os padrões estabelecidos pelas universidades e atingidos pelos estudantes são de qualidade, ou seja, se estão relacionados com suas necessidades de mão de obra especializada, com carreiras de sucesso e de realização pessoal. (QAAHE, 2000).

Qual a aprendizagem esperada e adquirida por nossos egressos do ensino superior? Qual o seu desempenho no mercado de trabalho? O que fazem nossos mestres e doutores? Como é avaliada sua atuação na carreira acadêmica? Como os empregadores avaliam seu desempenho profissional? Essas são questões fundamentais que não podem ser ignoradas quando está em jogo a qualidade do ensino superior.

A NONA LIÇÃO é sobre a conveniência de fazer uma clara distinção entre avaliação do ensino e avaliação da pesquisa. No Reino Unido, a QAA responde pelas avaliações dos cursos e das instituições, sobretudo no que se refere às condições de ensino e aprendizagem; e o HEFCE é responsável pela avaliação da pesquisa. Ensino e pesquisa são atividades desenvolvidas tanto na graduação como na pós-graduação, embora em volume e com ênfase diferente. Mas, por tratar-se de atividades com características claramente distintas, é óbvio supor que os processos de avaliação também devam ser distintos. Em suma, é mais conveniente, em avaliação, fazer o corte entre ensino e pesquisa de que entre graduação e pós-graduação, como ocorre no caso brasileiro.

Apesar da afirmação do princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa no ensino superior brasileiro, nossos sistemas de avaliação acabam não avaliando a pesquisa na graduação, nem o ensino na pós-graduação. De fato, nem o Provão, nem a Avaliação das Condições de Oferta, nem a avaliação da CAPES se importam com a dimensão da pesquisa na graduação – quanto menos com a sua qualidade. Por outro lado, a qualidade do ensino e da aprendizagem na pós-graduação, importante sobretudo nos mestrados, passa ao largo da avaliação da CAPES e está fora dos objetivos das demais avaliações. A conclusão é que não temos informações sistematizadas sobre a pesquisa desenvolvida no ensino superior fora dos programas de pós-graduação, e muito pouco sabemos sobre a qualidade do ensino na pós-graduação.

Temos explicações históricas e estruturais que explicam o corte dado pelo nosso ‘sistema’ de avaliação; mas não explicações lógicas. Deveria a avaliação da CAPES deixar de lado as questões relativas à grade curricular e distribuição das atividades docentes - aliás, não consideradas como as mais importantes - e se concentrar na avaliação da pesquisa da instituição como um todo, tomando como unidade de análise os departamentos ou os grupos de pesquisa, tal como conceituados pelo CNPq? Deveriam as Comissões de Especialistas verificar as condições de ensino e aprendizagem também nos cursos de mestrado? Certamente é mais fácil encontrar *experts* em avaliar pesquisa, onde quer que ela esteja, e outros para avaliar currículos e processos didáticos, do que encontrar consultores versáteis que numa mesma rodada de avaliação julgam igualmente bem os dois tipos de atividade.

A lição é que, em avaliação, pesquisa e ensino recebem um tratamento melhor se considerados separadamente, apesar do princípio da indissociabilidade. Evita-se, assim, o primado de uma sobre o outro, pois ambos são importantes: boa pesquisa na graduação e bom ensino na pós-graduação. Notadamente nos mestrados, profissionais ou não, é fundamental a qualidade da experiência de ensino e aprendizagem vivenciada no curso, tanto na preparação do ‘master’ com bom domínio em determinada profissão, como na formação do ‘magister’ capacitado na arte e técnica da transmissão do conhecimento.

A DÉCIMA LICÃO se refere à descoberta – no caso inglês, é melhor dizer ‘redescoberta’ – da importância de utilizar processos de avaliação interna. As avaliações promovidas pelo Conselho de Financiamento da Educação Superior (HEFCE), sobretudo depois da grande reforma de 1992, atropelaram o modelo de avaliação de ‘Auditoria Acadêmica’ idealizado pela academia e implementado pelo Conselho de Reitores (CVCP), que se baseava nas iniciativas de controle de qualidade promovidas pelas próprias universidades. O sistema inglês passou então a se caracterizar, à diferença de outros países europeus, como Holanda e França, por um estreito controle governamental, alicerçado na convicção de que uma real ‘prestação de conta’ à sociedade só poderia ser feita mediante avaliações externas. A desconfiança nas auto-avaliações ou em avaliações conduzidas pelas instituições levou as práticas inspiradas na concepção do ‘estado avaliativo’ à sua máxima expressão durante grande parte da década de noventa.

Na formulação do novo *framework*, a idéia da importância dos mecanismos de controle desenvolvidos e operados no meio acadêmico é resgatada, mesmo sem abandonar o rigor do controle exigido pela ‘accountability’ para que a sociedade mantenha a certeza de que na universidade os padrões de qualidade do ensino e da pesquisa são preservados e melhorados. A auto-avaliação tornou-se parte integrante da avaliação. A QAA tanto incentiva a implantação de mecanismos de avaliação interna nas instituições, como procura trabalhar com um ciclo de atividades que articulem e combinem os processos de avaliação externa com os de avaliação interna. De fato, um dos objetivos do novo sistema é aliviar a carga de trabalho imposta às universidades pelo conjunto de visitas externas, e utilizar e valorizar mais os processos internos já existentes.

Para a QAA, está cada vez mais claro que não se pode fazer avaliação de um departamento ou de uma instituição universitária sem a colaboração dos acadêmicos. Não apenas porque eles são necessários para atuar como ‘pares’, consultores e *ad hoc* em avaliações

externas, mas, principalmente, porque só eles podem garantir a lealdade ao espírito acadêmico de buscar a verdade com desinteresse e de manter o compromisso com a qualidade. Sem estas atitudes - que são cultivadas no interior da academia -, nenhuma avaliação externa de pares se sustenta; com elas, as avaliações internas não necessitam de mais justificativas. Como a própria QAA reconhece, os pontos de referência para avaliação de padrões são gerados de dentro da academia, tanto para o nível nacional, com o *subject benchmarking*, como em nível local, com as 'Especificações de Programa' desenvolvidas pelas equipes docentes. Já se foi a exigência de juntar numa sala, por ocasião da visita, toda a documentação disponível na instituição para que os avaliadores externos emitam seus julgamentos (QAAHE, 2000) sem que sejam levadas em conta as análises elaboradas internamente. A avaliação interna tem um espaço próprio que é insubstituível e deve ser reconhecido.

Uma avaliação nacional dos níveis mais altos do sistema educacional não pode ser pensada apenas como uma atividade que depende basicamente da iniciativa e do esforço do governo. Modalidades paralelas e complementares que envolvam a participação de docentes, pesquisadores, administradores e alunos conferem à avaliação mais credibilidade e mais validade. Uma política de avaliação perspicaz procura ganhar a adesão e colaboração de todos os setores interessados. Isso implica em promover maior participação, busca de negociação e parcerias, debates abertos, e não confrontos.

6. Considerações Finais

Comentamos na introdução deste trabalho que o ensino superior está vivendo um momento que não tem precedentes na história, pelas dimensões das mudanças que estão ocorrendo e pela extensão com que estão ocorrendo. O ensino superior de massa, a autonomia universitária, a diversificação e flexibilização de cursos, o maior diálogo com o mercado, o financiamento da educação, a presença do setor privado, são questões igualmente debatidas nos países desenvolvidos e nos emergentes, no Velho e no Novo Mundo. A avaliação do ensino superior foi emergindo como um tópico que despertou de forma particular o interesse dos governos, pois é vista como um meio de se defender da virulência das mudanças: um instrumento indispensável para redesenhar políticas, para manter competitiva a qualidade da oferta, para alocar recursos, para garantir a credibilidade do sistema de ensino superior e ganhar o apoio dos vários setores da sociedade.

Hoje não é mais questionado se se deve ter sistemas de avaliação; debate-se como eles devem ser estruturados e como devem funcionar. Mas não há respostas absolutamente certas ou erradas para tais questões. Há iniciativas que parecem bem sucedidas, há modelos e práticas considerados ideais e que são imitados por outros. Em suma, há experiências diferentes; a maioria, jovens; muitas ainda em construção. Mas há questões que teimosamente permanecem polêmicas e, apesar dos inegáveis avanços na área, continuam a dividir as opiniões dos *experts*. Em avaliação, como em todo empreendimento humano, não há questões definitivamente fechadas.

O sistema de avaliação inglês, apesar das inúmeras prescrições, conceituações e definições de procedimentos, é um sistema jovem, ainda em construção. A expectativa é de que

todos os seus programas estejam em pleno funcionamento até 2002. No entanto, acumulou em sete ou oito anos um volume considerável e diversificado de experiências, que sucessivamente foram corrigidas, mudadas, substituídas. Ninguém põe a mão no fogo, pela permanência do *framework* por mais de cinco anos, tal como foi concebido. Mas isso não seria nenhum fracasso. Caso aconteça, é mais uma lição que podemos extrair da experiência inglesa, que tanto esforço e empenho colocou na implantação desse sistema: é à dinâmica e às exigências da avaliação que as agências avaliadoras devem se adaptar, e não a avaliação às estruturas montadas pelas agências.

Referências Bibliográficas

- ALDERMAN, Geoffrey. *Audit, Assessment and Academic Autonomy in Higher Education in The United Kingdom: An Institutional Perspective*. London, 1999 (mimeo).
- ATKINSON-GROSJEAN, Janet e GROSJEAN, Garnet. The Use of Performance Models in Higher Education: A Comparative International Review. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 8 No. 30, 2000. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n30.html>
- BROWN, Roger. The New Quality Assurance in England and Wales. *Higher Education Quarterly*, Vol.51, No 4, 1997, p.270-285.
- BRENNAN, J. FRAZER, M. and WILLIAMS, R. Self-Evaluation in Higher Education: a pack of materials for groups undertaking self-evaluation. London, QSC/Open University Press, 1998.
- COWEN, Robert (Ed.) *The Evaluation of Higher Education Systems*. London: Kogan Page, 1996.
- BROADHEAD, Lee-Anne e HOWARD Sean. “The Art of Punishing” : The Research Assessment Exercise and the Ritualisation of Power in Higher Education”. *Education Policy Analysis Archives*. Vol. 6 No 8 p.1-12, 1998. <http://epaa.asu.edu/epaa/v6n8.html>
- CLARK, Burton . *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, 1983
- Departament for Education and Science. *Higher Education: a new framework*. HMSO, London, 1991.
- DILL, D MASSY, W WILLIAMS, P & COOK,C. Accreditation & Academic Quality Assurance. Can We Get There From Here? Change, September/October, 1996. Pp.17-24.
- DOMINELLI, L. & HOOGVELT, A. Globalization, Contract Government and the Taylorization of Intellectual Labour in Academia. *Studies in Political Economy*, 49 (Spring), 1996, 71-100.
- FIGUEIREDO, Antônio Mac Dowell. Comunicação pessoal do autor. 28 de Junho, 2000.
- GARFIELD, E. Refereeing and Peer Review. Part 1. Opinion and Conjecture on the Effectiveness of Refereeing. *Current Contents* 31:3-11, 4 August 1986.
- HARRIS, M. *Review of Postgraduate Education*. London: HEFCE, 1996 (Conhecido como “Harris Report”).
- HEFCE. *Research Assessment: Consultation. (Ref RAE 2/97), 1997*.
- . *Research Assessment Exercise 2001: key decisions and issues for further consultation. (Ref RAE 1/98), 1998*.
- . *Research Assessment Exercise 2001: Guidance on Submissions. (Ref RAE 2/99), 1999*.
- HINSON, Jill. *Procedure for Periodic Course Review*. London, Institute of Education, 1997 (mimeo).
- INSTITUTE OF EDUCATION. *Staff Appraisal and Career Development Scheme*. London: University of London / IOE, 1998 (mimeo).
- KIRKWOOD, Robert. Process or Outcomes — A False Dichotomy. In STAUFFER, Thomas M. (Ed.) *Quality — Higher Education’s Principal Challenge*. American Council on Education. Washington DC, 1981, p.63-68.
- MITROFF II e CHUBIN DE. Peer Review at the NSF: a Dialectical Policy Analysis. *Social Studies of Sciences* 9: 131-149, 1979.
- National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE). *Higher Education in the Learning Society, Report of the National Committee*. HMSO, Norwich, 1997.(mais conhecido como ‘Dearing Report’).

- NEAVE, Guy. Comunicação pessoal do autor. 12 de Abril, 1999.
- NEAVE G & VUGTH F. *Prometheus Bound. The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamon Press, Oxford, 1991.
- QAAHE. *Subject Review Handbook* . October 1998 to September 2000 (Reference No: QAA 1/97) Bristol: QAA, 1997.
- . *Quality Assurance in UK Higher Education. A brief guide*. Gloucester: QAAHE, 1998-a.
- . Quality Assurance: a new approach. *Higher Quality*, No 4, 1998-b.
- . *Consultation Paper on Qualifications Framework: Postgraduate Qualifications*. Gloucester: QAAHE, 1998-c.
- . *News*, 14 March 2000 -<<http://www.qaa.ac.uk/pr16.htm>>.
- . Academic Review: working with the grain. *Higher Quality*, No 7, Abril, 2000.
- ROY R. Alternatives to Review by Peers: a Contribution to the Theory of Scientific Choice. *Minerva* 22: 316-28, 1984.
- SCHOFIELD, Allan. Benchmarking: An Overview of Approaches and Issues in Implementation. In *Commonwealth Higher Education Management Service. Benchmarking in Higher Education: an International Review*. London, 1998.
- UNESCO. Change and Development in Higher Education. Policy Paper, UNESCO (1995)
- TROMBLEY, William. "Academic Audits". American Educators Examine European Practices. *National Crosstalk* . The National Center for Public Policy and Higher Education. Vol. 7 No.3 1999, p.4
- TROW, Martin. 'Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education'. *Policies for Higher Education*. Paris, OECD, 1974.
- . Managerialism and the Academic Profession. The Case of England. In: RODRIGUES, Paulo dos Santos et Al.(Orgs.) *A Universidade e a Pesquisa: o Público e o Privado*. UFRJ / ICB: Rio de Janeiro, 1997 p. 209-243
- . 'On the Accountability of Higher Education in the United States'. In BOWEN W & SHAPIRO H. *Universities and Their Leadership*. Princeton, Princeton University Press, 1998.
- VUGHT, Van FA & WESTERHEIJDEN, D. *Institutional Evaluation and Management for Quality. The CRE Programme: Background, Goals and Procedures. CRE-action, No. 107, pp.9-40, 1996***
- WILLIAMS, Ruth. Quality Assurance and Diversity. The Case of England. In: Brennan, J. et Al. *Standards and Quality in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers, 1997 (p.104-118)
- WRIGHT, Peter. *The New QAA Model for Quality Assurance*. Apresentação no Seminário 'Consultation on Qualifications Frameworks. Postgraduate Qualifications'. University of Westminster, Londres, 22 de Janeiro de 1999.

documentos

Parâmetros para análise de propostas de implantação de cursos

Letras, Lingüística e Artes

Letras e Lingüística

Para a recomendação de cursos novos avaliam-se os seguintes itens: proposta do programa, corpo docente, atividades de pesquisa, atividades de formação (estrutura curricular e atividades de orientação), produção do corpo docente e infra-estrutura.

1. Proposta do programa

A proposta do programa deve ser coerente e consistente. As áreas de concentração devem ser adequadas à área básica. Suas linhas de pesquisa devem ser adequadas em relação às áreas de concentração. Quando se trata de recomendação de doutorado, deve haver requisitos especiais para o credenciamento de docentes para a orientação de doutorandos.

2. Corpo docente

2.1. Dimensão

O número mínimo de docentes de um programa misto (os que tiverem uma área dedicada à Língua e Lingüística e uma consagrada à Literatura) é de três professores pertencentes ao NRD6 por área; de um programa não misto é de cinco docentes. Além disso, a dimensão do NRD6 relativamente ao NRD1 deve ser, no mínimo, de 40%.

O NRD6 (Núcleo de Referência Docente 6) é composto de professores que tenham vínculo empregatício com a instituição; cujo contrato de trabalho seja de, no mínimo, 30 horas; que tenham trabalhado, pelo menos, nove meses, no ano-base, na Instituição, e que dediquem mais de 30% do seu tempo de trabalho à pós-graduação.

O programa não pode depender de professores visitantes para garantir atividades docentes ou de orientação.

2.2. Qualificação do corpo docente e dedicação ao programa.

Todos os docentes de um programa de pós-graduação devem ter o título de doutor. Não se admite, em hipótese alguma, a presença de mestres no corpo docente. Além dessa titulação, deve-se considerar que os professores devem ter formação e/ou produção na área em que atuam. Os docentes devem abranger as áreas de concentração e as linhas de pesquisa do programa. Além disso, devem ter um grande comprometimento com o programa, o que implica dedicação sistemática ao desenvolvimento e ao aprimoramento de suas atividades acadêmicas. Para assegurar a realização desse princípio, o programa deve contar com, no mínimo, 50% dos professores do NRD6 em regime de Tempo Integral ou regime de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva. Todos os docentes do NRD6 devem realizar atividades de pesquisa. Os professores do NRD6 deverão exercer atividades de orientação. As atividades de docência devem ser realizadas por todos os professores do NRD6, não podendo ficar apenas a cargo de visitantes. A participação dos professores do NRD6 nessas atividades deve ser significativa.

3. Atividades de pesquisa

As linhas de pesquisa devem ser coerentes com as áreas e sub-áreas do programa. Devem ser bem definidas e produtivas, não se admitindo a existência de uma linha de pesquisa sem projeto vinculado. Os projetos de pesquisa devem ser definidos. É preciso que haja pertinência de vinculação do projeto à linha de pesquisa. A quantidade de linhas e projetos de pesquisa em andamento deve ser adequada à dimensão e à qualificação do NRD6.

4. Atividades de formação

O programa deve manter uma adequada articulação entre as atividades de ensino e de pesquisa. Respeitam-se a diversidade e a flexibilidade na maneira de integrar essas atividades.

4.1. Estrutura curricular

A estrutura curricular deve apresentar uma perspectiva pedagógica clara e coerente, que leve em conta a formação básica dentro da especialidade em que o pós-graduando elabora sua pesquisa, a atenção a temas atuais dentro de cada subárea e a pluralidade de orientações teóricas. Deve ser adequada à proposta do programa e a suas áreas de concentração. O aluno

precisa ter opções, na área de concentração, para compor seu currículo. Os programas das disciplinas devem apresentar bibliografia adequada e atualizada.

4.2. Atividades de orientação

O programa deve prever uma adequada relação orientador/orientando, de modo a garantir um acompanhamento sistemático do trabalho final do pós-graduando. O número ideal de orientandos por orientador está entre seis e oito. A distribuição de orientandos entre os orientadores do curso deve ser proporcional. Os visitantes, exceto os de longa duração (no mínimo, dois anos no caso de mestrados e quatro anos no caso de doutorado), não devem assumir encargos de orientação. Sendo dez o número máximo aceitável de orientandos por orientador, essa deve ser a relação alunos/corpo docente prevista.

Os orientadores de doutorado devem ter obtido o título de doutor, pelo menos, quatro anos antes de iniciar a orientação de doutorandos ou ter orientado, ao menos, uma dissertação de mestrado.

Uma parte significativa dos docentes do NRD6 deve exercer atividades letivas e de orientação na graduação.

5. Produção intelectual

A produção a ser levada em conta é apenas a do NRD6. A produção científica do corpo docente do programa deve ser elevada e regular. Dois indicadores devem ser levados em conta: de um lado, a produção de teses para obtenção de título acadêmicos depois do doutorado e a publicação de livros, capítulos de livros, artigos em periódicos nacionais ou estrangeiros com arbitragem de pares e tradução de livros; de outro, os demais itens da produção bibliográfica, a produção técnica e a produção artística. Os parâmetros mínimos para recomendação de um programa são o índice anual por docente, nos dois anos anteriores à apresentação do projeto, de 0.6 no primeiro indicador e de 2.0 no segundo. A produção do programa deve ser bem distribuída entre seus docentes. Por outro lado, deve-se valorizar não apenas a quantidade de artigos e livros produzidos, mas também sua qualidade e sua efetiva contribuição para a área. Por isso, deve-se levar em conta o alcance e a repercussão das publicações. Como em nossa área não temos um sistema de indexação de citações, valorizam-se, no caso de periódicos, a existência de arbitragem e o fato de ter circulação internacional ou nacional.

6. Infra-estrutura

O programa deve ter instalações adequadas para seu funcionamento e deve ter, principalmente, meios para professores e alunos poderem realizar sua pesquisa. Para isso, dois

requisitos são indispensáveis: computadores com acesso à Internet em número suficiente para o desenvolvimento de atividades de pesquisa, e biblioteca bem provida e atualizada.

Na biblioteca, deve haver um acervo de livros que contenha, de um lado, os clássicos da área e, de outro, a bibliografia atualizada da área de concentração do programa. Isso não significa ter apenas a bibliografia constante da ementa das disciplinas. A biblioteca deve ter assinatura dos principais periódicos nacionais e estrangeiros da área de concentração do programa.

Observação importante. Serão recusados *in limine* os projetos que não intelectual do NRD6 e que não demonstrarem a existência de uma boa biblioteca.

Ciências Agrárias

Ciências Agrárias I

Introdução

No roteiro de criação de novos programas de pós-graduação sugerido pela CAPES são contemplados alguns aspectos como: histórico da instituição, proposta propriamente dita, corpo docente, *curricula* dos docentes, produção científica, atividades de pesquisa, infra-estrutura física e financeira e estrutura curricular. Todos os itens são importantes na composição da proposta, mas é preciso que haja harmonia no conjunto e que os consultores da CAPES estejam convencidos de que o processo mostre um balanço adequado entre todos os itens que compõem a proposta em análise.

1. Proposta do programa

A proposta do programa deve apresentar coerência e consistência com a filosofia e o perfil de formação nos níveis de mestrado e de doutorado. As áreas de concentração e as linhas de pesquisa devem ser bem definidas e inter-relacionadas.

2. Corpo docente

O corpo docente da instituição proponente do programa deve ser suficiente para atender as demandas das disciplinas da área de concentração e de orientação dos discentes em todas as linhas de pesquisa. No mínimo 90% do núcleo de referência docente envolvido em orientação deve ser contratado em regime de tempo integral. O corpo docente deve ser constituído de

doutores formados, de preferência, em outras instituições nacionais ou estrangeiras. Os orientadores dos programas de doutorado devem ter obtido o título de doutor há pelo menos três anos e possuir experiência na orientação de mestrado. É importante salientar que o doutorado isoladamente não credencia o indivíduo como orientador. Nesse caso, a produção intelectual dos docentes é muito importante para a recomendação de um programa de pós-graduação. Tal produção deve ser divulgada em periódicos de reconhecida qualidade relacionados à área de Ciências Agrárias I. Os docentes do programa devem ser atuantes na graduação. Essa atuação é caracterizada por meio de orientação de bolsista de iniciação científica e lecionar disciplinas nesse nível. Além da produção científica, o desenvolvimento de produtos e registro de patentes devem ser acrescentados na proposta, já que o avanço tecnológico é altamente relevante.

3. Atividades de pesquisa

As linhas e os projetos de pesquisa devem ser coerentes com a proposta do programa, abrangendo todas as áreas de concentração. Os projetos de pesquisa devem estar vinculados às linhas de pesquisa e bem distribuídos em relação ao núcleo de referência docente. Deve ser demonstrada uma ativa participação dos discentes de graduação nos projetos de pesquisa dos docentes que irão participar do programa de pós-graduação em análise.

4. Atividade de formação

A estrutura curricular do programa a ser criado deve proporcionar sólida formação acadêmica, teórica e prática dos fundamentos da área de atuação do mesmo, devendo haver regularidade no oferecimento de disciplinas. A estrutura curricular no programa de doutorado não deve representar um mero acréscimo no número de disciplinas cursadas no mestrado, mas permitir ao doutorando alcançar níveis de conhecimento superiores àqueles obtidos no mestrado do mesmo programa. Serão valorizadas as atividades letivas e de orientação na graduação.

5. Produção intelectual

Será valorizada a qualidade e a efetiva contribuição que a produção científica possa representar para a área de atuação do programa. A produção dos docentes deve ser estável, bem distribuída, com mais de um artigo científico por docente do núcleo de referência, por ano. Tal produção deve ser publicada em periódicos de sociedades científicas e em outros de reconhecida circulação na comunidade científica da área de conhecimento do programa a ser implantado.

6. Infra-estrutura física e financeira

Os recursos bibliográficos relacionados à área devem ser citados na proposta. É necessário enfatizar especialmente os periódicos nacionais e estrangeiros importantes para o bom andamento do programa em análise. Devem-se ressaltar todos os meios disponíveis para obtenção rápida de materiais bibliográficos úteis que não estão disponíveis na instituição proponente.

A infra-estrutura de laboratórios deve receber destaque especial naqueles programas em que são usados laboratórios para desenvolvimento das dissertações e das teses. Os aparelhos mais importantes devem ser descritos detalhadamente, assim como as informações sobre a área dos laboratórios e condições de segurança para os usuários. Os laboratórios devem ser compatíveis com a proposta do programa e com o número de estudantes a serem admitidos anualmente.

Áreas experimentais devem ser descritas de maneira que elas sejam adequadas ao desenvolvimento dos trabalhos de campo a serem realizados em disciplinas e na pesquisa para a dissertação ou tese. Máquinas e implementos necessários aos trabalhos de pesquisa devem ser descritos.

Os recursos computacionais não podem ser negligenciados na montagem do projeto de criação do programa de pós-graduação. Esses recursos são necessários como ferramentas indispensáveis na formação de novos mestres e doutores.

O número de máquinas deve ser compatível com a dimensão do programa proposto. Em alguns casos são montados laboratórios de informática para atendimento de um programa de pós-graduação.

A instituição mantenedora do programa deve apresentar condições financeiras mínimas para que o programa possa evoluir ao longo do tempo. Além disso, o núcleo de referência docente deve ser capaz de captar recursos de órgãos que financiam pesquisas. A falta de recursos, mesmo que seja temporária, pode interferir negativamente na evolução do programa.

Ciência e Tecnologia de Alimentos

1. Necessidade de criação de um curso novo na região e no país

- Importância de formação de recursos humanos especializados nas áreas de concentração propostas para o desenvolvimento da região e do país.
- Inexistência de cursos semelhantes na região.

2. Dimensão e qualificação do corpo docente

- Número de professores doutores permanentes (especialmente professores NRD6) suficiente para o número de vagas e disciplinas a serem oferecidas.
- Formação, experiência e competência dos professores nas várias áreas de conhecimento que compõem Ciência e Tecnologia de Alimentos, com enfoque nas áreas de concentração propostas.
- Não dependência de professores visitantes e participantes.

3. Quantidade e qualidade de linhas e projetos de pesquisa:

- Número de linhas e projetos de pesquisa compatível com a dimensão do corpo docente.
- Adequação das linhas e projetos à proposta do curso.
- Relevância, atualidade e mérito técnico-científico das linhas e projetos, abrangendo os assuntos importantes em Ciência e Tecnologia de Alimentos, com ênfase nas áreas de concentração.

4. Produção docente

- Quantidade e regularidade dos trabalhos (completos) publicados.
- Qualidade e atualidade dos trabalhos e qualidade de veículos de divulgação-contribuição aos avanços técnico-científicos.
- Compatibilidade com a proposta do curso.
- Distribuição por docente.

5. Estrutura curricular

- Elenco de disciplinas adequado em quantidade e conteúdo, proporcionando aos alunos uma formação sólida e equilibrada.
- Adequação à proposta e nível do curso.
- Adequação aos avanços técnico-científicos.

6. Infra-estrutura física e financeira

- Recursos bibliográficos adequados.
- Infra-estrutura de pesquisa (laboratórios, equipamentos, recursos computacionais, etc.) adequada.
- Recursos financeiros suficientes.

Medicina Veterinária

Para que um programa de pós-graduação seja implementado, a sua proposta tem que estar coerente e consistente. Para tanto, deve-se levar em consideração estar a proposta em concordância com a classificação das áreas do conhecimento já previamente definidas pelos órgãos que atuam em pós-graduação, ciência e tecnologia.

1. Núcleo de Referência Docente (NRD)

Deve ser suficiente para atender à demanda das disciplinas, ao corpo de orientadores e às linhas de pesquisa propostas pelo programa; no mínimo, 90% do NRD6 devem estar contratados em regime de tempo integral com dedicação exclusiva na instituição(s) mantenedora(s). O corpo docente obrigatoriamente deverá ser constituído por doutores ou títulos equivalentes.

2. Atividade de ensino e pesquisa

A estrutura curricular deve apresentar uma perspectiva pedagógica clara e bem fundamentada compatível com os objetivos da proposta apresentada. Caso haja na proposta mais de uma concentração, as mesmas deverão ser expressas com clareza onde a grade curricular de cada concentração seja representada com um mínimo de 50% das disciplinas que fazem parte do conteúdo da área de concentração. Estas deverão ser apresentadas de maneira clara, com seus objetivos bem definidos e atualizados, para que proporcionem ao discente uma sólida formação teórica e prática na(s) área(s) do conhecimento proposto.

As linhas de pesquisa e seus respectivos projetos deverão ser coerentes com os objetivos do programa e com a área do conhecimento na qual o programa foi proposto. Caso haja na instituição mais de um programa de pós-graduação, na mesma área do conhecimento, observar se não há superposição de propostas. Caso isto venha a ocorrer, observar se seria melhor indicar que a proposta avaliada passasse a fazer parte de uma área de concentração de um programa já existente na instituição proponente.

3. Produção

Deve-se valorizar a qualidade e a efetiva contribuição que possa representar não só para os objetivos do programa proposto, como também para a área do conhecimento onde a proposta do programa foi feita.

4. Infra-estrutura

Os programas devem possuir instalações físicas adequadamente equipadas, acesso aos meios de informação compatíveis com os objetivos da proposta. Além disso, apoio técnico, recursos de informática e de comunicação devem ser devidamente evidenciados como contrapartida da Instituição proponente.

Zootecnia/Recursos Pesqueiros

1. Corpo docente

- Docentes permanentes: 100% doutores.
- Docentes permanentes: regime tempo integral e/ou dedicação exclusiva.
- É valorizada a participação de visitantes estrangeiros e nacionais, de mérito reconhecido.
- Não deve haver dependência de professores visitantes.
- O programa deve ter uma dinâmica de reciclagem acadêmica.

2. Atividades de ensino e pesquisa

- Regularidade na oferta de disciplinas.
- As linhas de pesquisa devem ser coerentes com os objetivos do curso e coerentes com os temas propostos para estudos.
- Deve haver grande intercâmbio científico com participação docente e discente em seminários, congressos, *workshops* e projetos de pesquisa dos cursos de graduação e de pós-graduação.
- Deve haver adequada relação orientando/orientador de modo a garantir um acompanhamento sistemático do trabalho dos estudantes.
- O tempo médio de formação do bolsista de pós-graduação deve-se manter dentro do prazo de vigência da bolsa de estudos.

3. Produção

- A produção científica deve ser de reconhecida qualidade.
- Deve haver regularidade na produção científica em revistas de circulação internacional e/ou congressos de qualidade reconhecida.
- É valorizada a produção técnica em termos de desenvolvimento de patentes.

4. Infra-estrutura

- O programa deve ser auto-suficiente em termos de laboratórios, apoio técnico e recursos de informática.
- Docentes e discentes devem ter fácil acesso a bibliotecas com acervo atualizado e compatível com os programas desenvolvidos.
- É relevante a existência de convênios de cooperação técnico-científica com outras instituições congêneres.
- O programa deve demonstrar capacidade de captação de recursos extra-orçamentários, para a manutenção e sustentação dos trabalhos de pesquisa.

Ciências Biológicas

Ciências Biológicas I

Para ser recomendado, um programa de pós-graduação *stricto sensu* na área de Ciências Biológicas I (mestrado e/ou doutorado), subáreas de Biologia Geral, Botânica, Genética, Oceanografia Biológica e Zoologia, deve apresentar os seguintes requisitos mínimos:

1. Objetivos

O programa deve apresentar objetivos bem definidos, atendendo às demandas em âmbito regional e nacional. A vinculação efetiva com as características regionais deve ser apresentada. De preferência ele deve possuir características que demonstrem sua importância para a região, com carência de programas similares na mesma, o que faz prever uma efetiva demanda de candidatos.

2. Corpo docente

O corpo docente deve ter titulação adequada (doutor ou superior) com a grande maioria atuando na própria instituição, em regime de tempo integral. Embora seja recomendável a participação de docentes de outras instituições (professores visitantes e participantes), evitando assim a endogenia, não deve haver uma dependência de docentes de outras instituições.

Recomenda-se que pelo menos 70% do corpo docente do programa, seja constituído por professores permanentes, vinculados à instituição responsável pelo curso.

Todo o corpo docente deve estar envolvido em atividades de ensino, pesquisa e orientação. As atividades de pesquisa dos mesmos devem estar relacionadas com os objetivos, linhas de pesquisa e disciplinas ministradas no programa. Sua produção científica deve ser regular ao longo dos anos com, pelo menos uma publicação anual, em média, em revistas de nível internacional indexadas ou nacionais, estas últimas conforme lista elaborada para a área.

3. Atividades de pesquisa

As linhas de pesquisa devem ser coerentes com os objetivos do programa. A produção docente e, consequentemente, a produção discente, se já existente, devem estar relacionadas às linhas de pesquisa do programa. O corpo discente, uma vez admitido, deve participar ativamente das linhas de pesquisa apresentadas, vinculadas às propostas do programa e gerando publicações.

Os docentes devem demonstrar capacidade de captação de recursos externos à instituição responsável pelo curso de modo a financiar seus projetos de pesquisa. De preferência deve haver interação com pesquisadores de outras instituições nacionais ou do exterior, com o setor produtivo e com atividades de extensão.

4. Atividades de formação

A estrutura curricular deve ser adequada de modo a preencher as propostas do programa. As disciplinas devem ser oferecidas e ministradas regularmente envolvendo a maioria e se possível, a totalidade do corpo docente do curso. A carga horária distribuída pelos docentes deve ser equilibrada. De preferência, os docentes devem estar envolvidos com atividades de graduação. As ementas das disciplinas devem refletir seu conteúdo, com bibliografia atualizada. A maioria do corpo docente deve possuir pelo menos um orientado de pós-graduação. Professores visitantes e participantes poderão atuar como orientadores, mas não mais do que 20% dos orientados devem ter orientadores de fora da instituição responsável pelo programa.

5. Corpo discente

Em um programa que se inicia, a relação orientado/orientador não deve exceder de um a dois orientados por orientador. Estes valores deverão ser ampliados em anos seguintes à implantação do programa. À medida que o programa se consolida é recomendável manter um

fluxo de titulados superior a 80% do número de ingressantes. Deve existir uma demanda suficiente de candidatos ao programa que permita uma seleção no ingresso de alunos.

6. Teses e dissertações

Quando o programa começar a apresentar titulados, as dissertações e teses têm que estar vinculadas aos projetos de pesquisa demonstrando uma coerência com os objetivos do programa. As dissertações e teses devem gerar publicações em revistas nacionais ou do exterior, de padrão internacional.

7. Produção intelectual

Deve estar vinculada aos projetos e linhas de pesquisa do programa. As publicações geradas pelo programa devem envolver o corpo discente, não só as apresentadas em congressos e reuniões científicas mas também, em revistas especializadas de nível internacional. Trabalhos de divulgação, livros e capítulos de livros são também recomendados.

8. Infra-estrutura

O programa deve possuir instalações adequadas como: salas de aula, laboratórios de pesquisa bem equipados, área de campo experimental quando for o caso, biblioteca com acervo atualizado na área do programa ou, pelo menos, ligada em rede, permitindo acesso aos sistemas de referência informatizados. O programa deve possuir facilidades na área de informática permitindo acesso do corpo discente às mesmas. O programa deve também possuir facilidades de secretaria, com fácil busca de informações pelo corpo docente e discente. A secretaria deve estar capacitada a elaborar relatórios e resgate da memória do programa quando o mesmo estiver em andamento.

Ciências Biológicas II

1. Proposta do programa

A proposta de um novo programa deve ter em vista a possibilidade de proporcionar, de um modo geral, a formação de recursos humanos habilitados para desenvolver projetos de

pesquisa relevantes e para exercerem atividades de ensino com enfoque original e criativo. Os programas de doutorado devem propiciar também condições de assegurar a formação de novas lideranças científicas, capazes de atuar em C&T com autonomia e responsabilidade científica marcadamente individualizada e aptas para atuarem na formação de outros recursos humanos. Os propósitos acima devem constituir compromissos da proposição, explicitados na forma de objetivos gerais e específicos, a serem alcançados por seus graduados, mestres e doutores.

Além dessas características gerais, a proposta deve incluir:

- Título do programa;
- Indicação da(s) área(s) de concentração do programa;
- Objetivos gerais e específicos do programa;
- Indicação de atividades obrigatórias e optativas, aí incluídas as disciplinas;
- Ementas das disciplinas;
- Carga horária e crédito de cada disciplina;
- Flexibilidade para inclusão, sempre que convenientes e como atividade regular do programa e, portanto, com atribuição de créditos, de cursos monográficos e tópicos especiais, versando sobre temas avançados da área;
- Diversidade de mecanismos de atribuição de créditos, para atividades, tais como: participação e apresentação de seminários, e *journal clubs*; orientação de estudantes e estagiários de iniciação científica e outros; atividades dos pós-graduandos no ensino e graduação; atribuição de créditos por redação de trabalhos científicos em português e inglês, etc;
- Compromisso explícito de suporte ao programa, manifestado em documento próprio pelas autoridades superiores da instituição.
- Indicação de compromisso de participação dos docentes no programa.

2. Corpo docente

- Quadro-resumo com nomes dos docentes permanentes, participantes e dos pesquisadores visitantes, indicando: situação funcional no programa como orientador (ou não) e o nível (mestrado e/ou doutorado); instituição e unidade do vínculo empregatício; formação pós-graduada: nível, ano de formação e instituição; experiência internacional: pós-doutorado ou equivalente, instituição, país e período; tempo de dedicação ao programa;
- Quadro-resumo com os nomes dos orientadores, indicando: número total de artigos publicados em revistas indexadas; experiência na pós-graduação (número de mestres e doutores orientados e os cursos respectivos); outras experiências de orientação (número de monografias, aperfeiçoamento, estudantes de iniciação científica e outros);
- *Curriculum Vitae* de todos os docentes (modelo CAPES);
- Linhas e projetos de pesquisa, indicando coordenador e equipe.

3. Produção científica do corpo docente nos últimos cinco anos

- Lista completa de artigos publicados nos últimos 5 anos (excluir resumos de congresso), indicando as categorias dos periódicos conforme classificação (A, B ou C) do programa Qualis da área de Ciências Biológicas II;
- Lista de outras publicações como livros, capítulos de livros;
- Lista dos trabalhos publicados em revistas não classificadas no programa Qualis da área.

4. Estrutura técnico-administrativo-financeira

- Listagem dos equipamentos dos laboratórios;
- Outras facilidades laboratoriais e de pesquisa dando ênfase às de uso comum;
- Lista das revistas da área específica localizadas em biblioteca acessível a estudantes e professores;
- Infra-estrutura computacional incluindo disponibilidade de programas e outras facilidades de computação e de informática para análise de dados e produção de textos e artigos com ampla possibilidade de utilização pelos pós-graduandos e docentes;
- Facilidades de acesso aos bancos de dados e fontes de informação via Internet;
- Organização da secretaria de pós-graduação;
- Fontes de recursos financeiros e auxílios para pesquisa. Indicar valores, período de duração e agências financiadoras;
- Recursos financeiros da instituição destinados à pós-graduação;
- Outras fontes de recursos.

Perfil exigido para aprovação dos programas de pós-graduação na área de Ciências Biológicas II

Quanto ao programa

1. O programa deve propiciar condições para que seus graduados, mestres e doutores, sejam formados em conformidade com os objetivos específicos apontados na proposta;
2. Os programas deverão ser organizados de maneira a permitir a conclusão do mestrado e doutorado em dois e quatro anos, respectivamente;
3. conjunto de atividades obrigatórias e eletivas deverão estimular a participação ativa dos alunos, propiciando ao pós-graduando alcançar créditos de modo a premiar o seu esforço pessoal e seu desempenho;
4. Os tema, as ementas e o conteúdo das disciplinas obrigatórias e optativas deverão ter a abrangência necessária para permitir uma sólida formação acadêmico-científica na área do conhecimento específico;

5. Os cursos monográficos, os seminários, *journal clubs*, conferências, bem como o conjunto de disciplinas, deverão contemplar e abranger os avanços do conhecimento científico na área específica;
6. O programa deve apresentar acentuada ênfase na capacidade de interação da graduação com a pós-graduação através da iniciação e de outras formas de estágio;
7. O programa deve estimular os docentes-pesquisadores e seus grupos de pesquisa a manterem projetos de intercâmbio e colaboração com outros grupos brasileiros e estrangeiros com reconhecida atividade nas respectivas áreas de pesquisa.

Quanto ao corpo docente

1. O corpo docente deverá ser constituído por um número mínimo de 10 docentes-pesquisadores, com o nível de doutorado;
2. Os orientadores de tese de mestrado deverão ter o título de doutor e experiência mínima de 3 anos na orientação de recursos humanos;
3. Os orientadores de tese de doutorado deverão ter pós-doutorado ou treinamento equivalente em centros científicos especializados, desempenho compatível e experiência de cinco anos na orientação de pós-graduandos e de recursos humanos em outros níveis de formação. Os orientadores ainda inexperientes devem ser estimulados a atuar como co-orientadores;
4. Todos os docentes devem possuir um nível compatível de envolvimento com o ensino de graduação e de pós-graduação;
5. Os orientadores deverão atuar com dedicação integral ao ensino e à pesquisa, sendo que um mínimo de 70% devem pertencer ao departamento/unidade sede do programa de pós-graduação.

Quanto à produtividade do corpo docente

1. Para os docentes-orientadores de mestrado, publicação de pelo menos dois trabalhos nos últimos cinco anos, em revistas identificadas com a classificação no nível A no programa Qualis da área de Ciências Biológicas II da CAPES;
2. Para os docentes-orientadores de doutorado, publicação de pelo menos três trabalhos nos últimos cinco anos, em revistas identificadas com a classificação no nível A no programa Qualis da área de Ciências Biológicas II da CAPES;
3. Participação freqüente em reuniões científicas;
4. Colaboração com pesquisadores de outros centros do País e/ou exterior.

Quanto à estrutura técnico-administrativa

1. Existência de secretaria de pós-graduação organizada;
2. Laboratórios equipados adequadamente para realização dos projetos de pesquisa;
3. Acesso às principais revistas da área específica;

4. Acesso por professores e alunos à Internet;
5. Suporte financeiro para pesquisa de agências financiadoras e de outras fontes;
6. Apoio institucional explicitado em documento próprio;
7. Estrutura de coordenação adequada do programa, incluindo, minimamente, um coordenador e seu vice, comissão de pós-graduação (com representação dos pós-graduandos).

Ciências Biológicas III

Do processo deverão constar as informações discriminadas nos itens abaixo:

1. Proposta do programa

- objetivo do programa;
- título da área de concentração do programa;
- disciplinas obrigatórias e optativas;
- ementas das disciplinas;
- descrição dos tópicos teóricos a serem ministrados;
- carga horária e crédito de cada disciplina.

2. Corpo docente

- Lista dos professores permanentes; título acadêmico, função (orientador de tese, professor-docente, ou função administrativa), e tempo de dedicação ao programa;
- Lista dos professores participantes e visitantes: título acadêmico, função e tempo de dedicação ao programa.

3. Produtividade nos últimos cinco anos

- Lista dos trabalhos publicados em revistas indexadas com impacto maior do que 0,94 para Parasitologia; 1,17 para Microbiologia e 1,62 para Imunologia (esses números se referem à mediana dos impactos das revistas mais utilizadas nas diferentes áreas).
- Lista dos trabalhos publicados com impacto inferior aos números citados acima;
- Lista dos trabalhos publicados em revistas não indexadas;
- Lista das publicações de resumos de congressos, conferências e mesas redondas;
- Lista de publicação de capítulos de livros;
- Lista de alunos orientados (pós-graduação, aperfeiçoamento, iniciação científica);

- Lista de projetos de pesquisa em andamento;

4. Estrutura técnico-administrativo-financeira

- Lista de equipamentos dos laboratórios;
- Lista das revistas da área específica em biblioteca acessíveis a estudantes e professores;
- Organização da secretaria de pós-graduação;
- Lista de auxílios para pesquisa de agências financeiras;
- Recursos financeiros da instituição destinados à pós-graduação.

Perfil exigido para aprovação dos programas de pós-graduação nas áreas de Imunologia, Microbiologia e Parasitologia (Ciências Biológicas III)

1. Quanto ao programa

- Os programas deverão ser organizados para permitirem a conclusão dos cursos de mestrado e doutorado em dois e quatro anos, respectivamente;
- O conjunto de disciplinas obrigatórias e optativas deverá ter a abrangência necessária para permitir uma sólida formação acadêmico-científica na área do conhecimento específico.

2. Quanto à formação do corpo docente

- O corpo docente deverá ser constituído de pelo menos cinco docentes com o título de doutor;
- Os orientadores de tese de mestrado deverão ter o título de doutor e experiência mínima de três anos ;
- Os orientadores de tese de doutorado deverão ter pós-doutorado ou treinamento equivalente em centros específicos especializados e experiência mínima de cinco anos.

3. Quanto à produtividade do corpo docente

- Publicação de pelo menos dois trabalhos nos últimos cinco anos, em revistas indexadas, pelos docentes orientadores de mestrando;
- Publicação de pelo menos três trabalhos nos últimos cinco anos , em revistas indexadas, pelos docentes orientadores de doutorado;
- Participação freqüente em reuniões científicas;

- Colaboração como pesquisadores de outros centros do País e/ou exterior.

4. Quanto à estrutura técnico-administrativa

- Existência de secretaria de pós-graduação organizada;
- Laboratórios equipados adequadamente para realização dos projetos de pesquisa;
- Assinatura das principais revistas da área específica;
- Acesso por professores e alunos à Internet;
- Suporte financeiro para pesquisa de agências financeiras.

Ecologia e Meio Ambiente

1. Organização acadêmica e administrativa

Os cursos devem apresentar estruturas acadêmica e administrativa que viabilizem um bom funcionamento, como a estrutura tradicional de pró-reitoria de pós-graduação e pesquisa, à qual se encontram subordinados todos os cursos da instituição. Estes, por sua vez, apresentam coordenação e comissão de pós-graduação próprias com representação dos segmentos docente e discente. É recomendável que cada curso tenha uma secretaria de pós-graduação própria, de fácil acesso e capacitada a: atender docentes e discentes; organizar todas atividades acadêmicas; manter os registros atualizados e disponíveis; fornecer todas informações solicitadas pelas diferentes instâncias administrativas e agências externas ligadas à pós-graduação; registros acadêmicos completos e organizados referentes às disciplinas ministradas e em andamento.

2. Estrutura curricular

Na área de Ecologia e Meio Ambiente, foi criado há quase cinco anos o Fórum dos Coordenadores em Ecologia que tem discutido e padronizado algumas exigências mínimas com relação às disciplinas de pós-graduação. Recomenda-se que os cursos ofereçam cinco conteúdos que contemplem uma formação básica em Estatística Aplicada à Ecologia, Ecologia Geral; Ecologia de Populações, Ecologia de Comunidade e Ecologia de Campo. Os cursos antigos têm se adaptado a isto e na criação dos novos o Fórum tem atuado recomendando que elas sejam incluídas. Além destas, a estrutura curricular deve contemplar a abrangência e os objetivos do curso. Na área de Ecologia espera-se que os enfoques regionais, tanto em termos de ambiente quanto sociais, sejam contemplados. A proporcionalidade entre disciplinas obrigatórias e optativas (ou das áreas de concentração e campo complementar) é observada.

Observa-se a qualificação do docente em relação à área de formação e atuação em pesquisa e a compatibilização do mesmo com a disciplina que ministra.

3. Corpo docente

Dimensão: No mínimo dez docentes doutores, NRD6. Destes pelo menos 60% devem ser docentes e pesquisadores “seniores” com alta produtividade.

Composição: No curso como um todo, a proporção de 60% NRD6 e 40% de outros participantes é considerada desejável.

Qualificação: É avaliada em relação à titulação, qualidade da instituição onde os docentes se qualificaram e, principalmente, à compatibilização entre a formação do corpo docente e a proposta do curso de pós-graduação.

Regime de trabalho: O ideal é a maior proporção possível de docentes em regime de tempo integral e dedicação exclusiva (Retide), pelo menos 60% dos docentes NRD6 devem pertencer a esta categoria. Estes devem atuar simultaneamente na graduação e na pós-graduação. É importante que os docentes mais qualificados sejam responsáveis pela maior carga didática. É necessária a orientação nos três níveis: iniciação científica, mestrado e doutorado.

Relação orientando/orientador: Considera-se adequado 5 ± 2 orientados por orientador em média. Contudo, este aspecto deve ser avaliado em relação à idade do curso e aos recursos disponíveis.

Produtividade científica do corpo docente: Considera-se que pelo menos 50% dos docentes devem ter no mínimo uma produtividade de 3 trabalhos por ano, sendo pelo menos 1 em revista indexada com fator de impacto superior a 0,5.

4. O Processo de seleção de candidatos

Preferencialmente por avaliação combinada de exame de conhecimento e avaliação de currículo. É importante que haja excelência acadêmica.

5. Infra-estrutura física e financeira

Deve haver indicação clara da existência de infra-estrutura adequada para o ensino e pesquisa de qualidade na área de abrangência do curso. Isto se refere às instalações de salas de aula, laboratórios (espaço e equipamentos) e aos recursos bibliográficos e computacionais para docentes e discentes. Observam-se os títulos mais importantes na área e a existência ou não de

bibliografia atualizada. A comprovação deve ser feita por documentação ou por visita. Observa-se a capacidade do corpo docente de captar recursos através das agências de fomento externas através da análise dos projetos já financiados.

Ciências da Saúde

Medicina I

1. Proposta

A proposta deve ter coerência com o fornecimento de metodologias de pesquisa da área que visem a formação do professor pesquisador.

2. Infra estrutura

A instituição deverá ter condições para que o pós-graduando possa desenvolver pesquisas clínicas ou experimentais, com hospital bem equipado e laboratórios onde as metodologias propostas possam ser desenvolvidas.

A biblioteca deverá ter condições de prover o estudante do material necessário, ou localmente ou via internet.

3. Corpo docente e/ou de orientadores

- a) Deverá ser composto de doutores com linha ou linhas de pesquisa definidas e trabalhos publicados na área em revistas de corpo editorial rigoroso, de preferência internacionais. Deverá, também, conversar amplamente com a comunidade através de participação e eventos nacionais e internacionais ou com a produção de livros de divulgação.
- b) Deverá ter envolvimento com o ensino e demonstrar capacidade de orientação, ou de pós-graduandos, ou de iniciação científica, ou de residentes e estagiários.
- c) Os docentes e orientadores deverão ter período integral na instituição ou nas instituições que realmente integrem o programa.
O corpo docente do programa deverá ter no mínimo 70% dos docentes que realmente orientam com as características acima.

4. Recursos financeiros

O programa, na figura da instituição e dos seus docentes, deverá demonstrar capacidade de levantar verbas para pesquisa e formação de infra-estrutura.

5. Formação

O curso deverá ter condição para que o estudante possa conviver em Epidemiologia, Epidemiologia Clínica, Etnografia, Bioestatística, Pedagogia e Bioética.

Medicina II

Um programa de pós-graduação deve proporcionar a formação de recursos humanos habilitados e autônomos para o desenvolvimento da pesquisa.

1. Proposta do programa

A avaliação se inicia averiguando a proposta do programa, buscando coerência e consistência entre as áreas de concentração e as linhas de pesquisa em atividade. No caso de haver integração de diferentes áreas deve-se averiguar se há consistência com os objetivos estabelecidos pelo programa.

2. Infra-estrutura

Verificar:

- adequação de espaço para os estudantes;
- instalação da unidade de pesquisa;
- adequação de laboratórios e equipamentos;
- acesso às revistas científicas e livros especializados;
- aquisição de *softwares* relacionados com o processo de análise de dados e produção de artigos científicos.

3. Corpo docente e grupo de orientadores

A composição do corpo docente deve levar em conta o número de doutores e o seu envolvimento no ensino, pesquisa e orientação. A produção intelectual do programa deve apresentar coerência com a proposta do curso, em qualidade e quantidade que refletem o

envolvimento regular discente e docente em projetos de pesquisa. Para ser docente do programa não é necessário ser doutor, porque há várias áreas de conhecimento relacionadas com a pesquisa, como informática, técnicas de laboratório, etc., que não precisam ser ministradas por doutores. Contudo, é importante salientar que o doutorado isoladamente não credencia o indivíduo como orientador. O orientador deve demonstrar domínio de uma determinada metodologia de investigação em sua área, devendo preencher os seguintes requisitos:

- Ter atividade reconhecida no ensino e formação de pesquisadores;
- Possuir título de doutor ou equivalente;
- Apresentar produção científica divulgada através de veículo de qualidade reconhecida em sua área de atuação;
- É recomendável que o orientador tenha uma ou mais linhas de pesquisa definidas e atuais, produção científica compatível com as mesmas e de qualidade reconhecida pela comunidade científica nacional e internacional (que deve se expressar através de artigos avaliados por pareceristas externos, publicados em revistas indexadas, no mínimo de um artigo por ano nos últimos três anos);
- O número mínimo para formar um programa de pós-graduação deve ser de cinco orientadores (que preencham os critérios acima).

4. Estrutura curricular

A estrutura curricular deve dar ênfase aos aspectos metodológicos e pedagógicos e manter coerência com as especificidades do programa. O programa de pós-graduação deve se distanciar de um curso de especialização, e deve proporcionar aos alunos uma formação científica sólida e atualizada. Na área de saúde é importante o ensino de Epidemiologia, Epidemiologia Clínica, Etnografia (no caso de estudos qualitativos) e técnicas laboratoriais, segundo a necessidade do aluno e a especificidade do programa. O programa pode ainda contemplar as seguintes áreas: Bioestatística Avançada, Pedagogia (técnicas de aprendizado), Filosofia da Ciência, Revisão Sistemática e Metanálise, Bioética, Princípios de Economia aplicados à Saúde, Políticas de Saúde, entre outras relacionadas com o processo de produção do conhecimento.

5. Itens adicionais

Outros pontos importantes na avaliação de um programa de pós-graduação:

- Facilitar a participação de alunos da graduação, em atividades de iniciação científica;
- Estimular o intercâmbio com instituições nacionais e internacionais, com reconhecimento científico na área;
- Facilitar o desenvolvimento de recursos humanos (através de liberação de carga horária, bolsas ou outros incentivos) para garantir a nucleação e consolidação de grupos de pesquisa.

Medicina III

1. Proposta do programa

Será avaliado se a proposta do programa está de acordo com a política geral da área Medicina III da CAPES e se está de acordo com os interesses regionais e nacionais da comunidade científica.

2. Corpo docente (peso 20%)

Para a avaliação do corpo docente, serão utilizados os seguintes indicadores:

- NRD6+5: porcentagem de professores do Núcleo de Referência Docente NRD6 + NRD5, em relação ao número total de professores do programa;
- Doutores: porcentagem de professores doutores, em relação ao número total de professores do programa;
- Relação orientado / orientador;
- Orientadores: porcentagem de professores orientadores em relação ao número total de professores do programa.

3. Atividade de pesquisa (peso 10%)

As linhas e projetos de pesquisa devem estar vinculados à proposta do programa. Projetos de pesquisa isolados poderão existir, desde que apresentem contribuição efetiva para o programa, com as linhas e projetos de pesquisa.

4. Atividades de formação (peso 15%)

Os programas devem compatibilizar a estrutura curricular e a oferta de disciplinas de formação acadêmica com as linhas de pesquisa e a proposta do programa, sendo que o conteúdo programático não deve ter conotação de formação redundante com a formação *lato sensu* (não deverá ter caráter assistencial). Deverá, em outras palavras, ter a base de conhecimento que o alunado necessita para acompanhar os vários passos de sua pesquisa, sua formação de pesquisador e professor de nível superior.

O oferecimento de disciplinas deve ocorrer em número e regularidade suficientes para assegurar o cumprimento dos planos de estudos dentro dos prazos pré-estabelecidos, quando

então serão considerados “adequados”. As disciplinas deverão, em síntese, proporcionar oportunidade formativa do bom pesquisador e professor de 3º grau, como também capacitar o aluno a entender as bases e implementação das linhas de pesquisa do programa onde seu projeto de tese será desenvolvido.

5. Corpo discente (peso 10%)

O corpo discente deverá ter dimensão compatível com a proporção de NRD6+5 (média máxima de 4:1 discente por docente). O percentual anual de *alunos titulados* C *total de alunos* é indicador positivo importante de qualidade e deverá ser o maior possível. Ao contrário, a evasão do alunado (% *desistência ou índice de evasão*) por decurso de prazo (jubilação) ou abandono é indicador negativo e deverá ser o menor possível. Os discentes devem ser estimulados a apresentar trabalhos e produzir artigos para publicação, individualmente ou em parceria com os docentes. Serão considerados discentes autores aqueles que tiveram produção intelectual de publicações (revistas, anais, boletins ou capítulos de livros) e/ou técnicas (conferências, mesas redondas, temas ou vídeos livres), referentes ao período analisado (critérios de sim ou não por aluno).

6. Teses e dissertações (peso 15%)

Os conteúdos das teses e dissertações deverão estar nitidamente vinculados com a proposta do programa (item I), o que se caracteriza pelo enquadramento delas nas linhas de pesquisa e projetos de pesquisa do programa. As teses ou dissertações deverão ser submetidas a bancas examinadoras, sendo que pelo menos 30% dos examinadores devem ser de origem externa à instituição de ensino superior à qual pertence o programa.

Os critérios para a avaliação das teses e dissertações serão: a) número de teses ou dissertações produzidas por ano, em relação ao número de alunos inscritos; b) tempo médio de titulação em nível mestrado; e c) tempo médio de titulação em nível doutorado.

Além desses itens, serão analisados ainda o vínculo das teses ou dissertações com os projetos de pesquisa do programa, o tempo médio de titulação de bolsistas e não-bolsistas (bem como sua relação), e composição das bancas examinadoras (se com 30% dos integrantes externos à instituição de ensino superior).

7. Produção intelectual (peso 30%)

Este deverá ser considerado o principal item da avaliação, definidos os indicadores gerais. Para sua obtenção, observar-se-á duas categorias de produção intelectual: atividades de

publicações e atividades técnicas. Os itens 7.2 e 7.3 demonstram os critérios de atribuição de pontos nessas áreas de atividades.

7.1. Indicadores gerais

- a) Pontos por número de publicações por docente / ano.
- b) Pontos por atividades técnicas por docente / ano.

É desejável a demonstração de homogeneidade nos indicadores acima dentre todos os membros do corpo docente do programa.

7.2. Atribuição de pontos para a produção intelectual relativa às publicações

	Nacional	Internacional
a. Artigo publicado em periódico Qualis A	10	20
b. Artigo publicado em periódico Qualis B	7	14
c. Artigo publicado em periódico Qualis C	3	6
d. Autor ou editor de livro	10	20
e. Capítulo de livros	8	16
f. Trabalho completo publicado em anais	4	8
g. Resumo publicado em anais (tema-livre)	1	2
h. Artigo em boletim	0,5	1

7.3. Atribuição de pontos para a produção intelectual relativa às atividades técnicas

	Nacional	Internacional
J. Conferência	4	8
K. Colóquio, mesa-redonda	2	4
L. Tema-livre, vídeo-livre	1	2
m. Cirurgia demonstrativa em congresso	8	16
n. Orientação de dissertação ou tese	10	
o. Exame ou avaliação de dissertação ou tese	2	

Odontologia

1. Proposta do programa

- 1.1 Deve mostrar clareza, coerência e consistência entre os conteúdos que integram a proposta;
- 1.2 a quantidade de disciplinas oferecidas deve ser adequada à formação acadêmica que a subárea requer;
- 1.3 deve haver relação entre os conteúdos que integram a área de concentração e as linhas de pesquisa;
- 1.4 as linhas de pesquisa devem ser consistentes, ter clareza, abrangência adequada e ser coerentes com a área de concentração do programa;
- 1.5 o programa deve prever tempo médio de titulação de 2 anos no mestrado e 3 anos no doutorado;
- 1.6 a instituição deve evitar dispersão de recursos humanos e econômicos com proposta de criação de cursos isolados.

2. Corpo docente

- 2.1 Deve ter perfil de formação adequado à subárea;
- 2.2 deve ser constituído por doutores em NRD6, em índice não inferior a 60% da equipe na área de concentração;
- 2.3 deve exercer atividades de ensino e de pesquisa com produção regular nos últimos 5 anos publicada em periódicos Qualis A e/ou B. No caso de docente com menor tempo que esse, deve-se considerar a produção a partir da data da titulação;
- 2.4 para cada 4 vagas que o programa oferecer, deve existir, pelo menos, na área de concentração, 1 professor doutor em NRD6;
- 2.5 o programa não deve mostrar dependência de docentes de outras instituições;
- 2.6 cada disciplina da área do domínio conexo deve ter, no mínimo, 1 professor responsável com formação adequada para lecionar o conteúdo da subárea;
- 2.7 deve ter um corpo de professores doutores vinculados à área de concentração, cadastrados como orientador de teses e dissertações, numa relação que não deve ser superior 1:5;
- 2.8 os docentes em tempo parcial (24/30hs) só podem orientar, no máximo, 2 trabalhos de tese ou de dissertação;
- 2.9 os professores cadastrados para orientação devem ser do quadro permanente ou participante e vinculados à área de concentração e linhas de pesquisa existentes;
- 2.10 o docente para se cadastrar orientador deve comprovar vínculo com as linhas de pesquisa através de publicações em periódicos Qualis A e/ou B, nos últimos três anos com capacidade demonstrada de orientação (IC, AP, M, D).

3. Produção científica

- 3.1 A produção científica deve estar centralizada na área de concentração e vinculada às linhas de pesquisa do programa;
- 3.2 cada docente deve ter publicado, nos últimos 5 anos, pelo menos 4 trabalhos em periódicos Qualis A e/ou B;
- 3.3 os docentes do programa devem ter participação em, pelo menos, um evento científico de pesquisa por ano com apresentação de trabalhos de comunicação oral ou painel;
- 3.4 as Inhas e projetos de pesquisa desenvolvidos pelo docente, devem estar estreitamente vinculados à área de concentração;
- 3.5 deve haver adequação das linhas de pesquisa à proposta do curso.

4. Infra-estrutura física e financeira

- 4.1 devem existir recursos bibliográficos adequados ao bom funcionamento do ensino e da pesquisa;
- 4.2 é de fundamental importância a informatização da biblioteca para ter acesso ao Comut, Bireme, Lilac's e Medline;
- 4.3 a biblioteca deve manter, no mínimo, 20 (vinte) assinaturas dos melhores periódicos nacionais e internacionais, para a subárea;
- 4.4 deve apresentar estrutura adequada ao ensino e à pesquisa, no que tange aos laboratórios, clínicas e seus equipamentos;
- 4.5 é importante que o corpo docente obtenha recursos para pesquisa de agências de fomento ao ensino e pesquisa, nacionais e internacionais.

Saúde Coletiva

1. Infra-estrutura

- 1.1 Possuir ou ter acesso direto à biblioteca, cujo acervo disponha de livros básicos dos diferentes campos de atuação da Saúde Coletiva (epidemiologia, ciências sociais em saúde e planejamento em saúde) atualizados e assinatura de periódicos internacionais e nacionais, com nível A ou B do sistema QUALIS e de ampla circulação.
- 1.2 Laboratório de informática ou sistema computacional compatível com o número de alunos, dispondo de acesso aos mais recentes meios de comunicação e acesso à informação de natureza virtual.

- 1.3 Salas em número adequado e espaço suficiente para a realização de reuniões e seminários, oferta de disciplinas e para facilitar estudo dos alunos.
- 1.4 Apoio administrativo compatível com o número de alunos.

2. Corpo docente

- 2.1 Núcleo central composto por docentes com título de doutor com formação e atuação científica na área de conhecimento da Saúde Coletiva, respeitada a vocação de cada programa.
- 2.2 Predominância de docentes com dedicação de tempo integral à instituição.
- 2.3 Docentes com linhas de pesquisa definidas e do âmbito da área de conhecimento da Saúde Coletiva.

3. Produção científica e técnica

- 3.1 Produção intelectual regular e contínua no campo de atuação da Saúde Coletiva.
- 3.2 Distribuição da produção pelo conjunto de docentes, evitando a concentração em alguns deles.
- 3.3 Média de 1 (uma) publicação/docente/ano de produtos técnico-científicos, compreendendo artigos em periódicos A ou B do sistema Qualis, livros ou capítulos de livros publicados por editoras com corpo editorial.

4. Estrutura curricular

- 4.1 Oferta de disciplinas cobrindo as áreas de concentração propostas.
- 4.2 Flexibilidade do programa, com equilíbrio entre disciplinas obrigatórias e optativas.
- 4.3 Possibilidade de realização de crédito em outros programas correlatos.

Farmácia

Os requisitos sugeridos englobam tanto cursos de mestrado quanto de doutorado. No entanto, é desejável que a solicitação de credenciamento para doutorado se efetue após experiência inicial com o mestrado, incluindo massa crítica mínima de titulados em tempo compatível com o exigido pela CAPES. Tal requisito servirá de balizamento para a avaliação da capacidade formadora do programa e a oportunidade de se instalar o doutorado.

1. Organização acadêmica e administrativa

1.1. Acadêmica

- As disciplinas devem abranger a(s) área(s) de concentração do programa, de preferência, sem distinção entre obrigatórias e optativas. Caso haja essa necessidade, deve existir clara separação entre os dois tipos.
- Havendo mais de uma área de concentração, é importante que exista equilíbrio entre as disciplinas que fazem parte da grade curricular de cada uma delas.
- O número de disciplinas oferecidas anualmente deve ser planejado para que haja compatibilidade com o número de créditos exigidos, evitando-se que o tempo de complementação dos mesmos seja excessivamente longo. É desejável que a integralização dos créditos para o mestrado possa ser realizada em doze e para o doutorado em dezoito meses.
- A maior parte das disciplinas deve estar sob a responsabilidade do corpo docente em NRD6, para que não se caracterize dependência do programa em relação a professores em outros NRD ou visitantes.
- As ementas apresentadas devem compreender, de forma objetiva, os temas que constituem o conteúdo programático, com bibliografia atualizada.

1.2. Administrativa

- O coordenador do programa, assim como o vice, deve ter, no mínimo, o título de doutor e pertencer ao NRD6, com participação e experiência em ensino e pesquisa. Deve-se reportar a colegiado específico, definido por regimento próprio.
- É desejável que o programa mantenha secretaria própria, com disponibilidade de programas básicos de informática, incluindo ligação a outras IES via Internet.

1.3. Interação da pós-graduação com a graduação

- Deve haver interação básica dos dois níveis mediante estágios de Iniciação Científica.
- É desejável a implementação de programas de aperfeiçoamento de ensino, ou mesmo de disciplinas relacionadas de docência orientada, permitindo ao pós-graduando o treinamento e a integração necessária com os alunos de graduação.

2. Corpo docente

2.1. Dimensão

- O número de orientadores deve ser compatível com o de alunos, sendo desejável a relação de 1:3 (orientador:aluno), com tolerância para mais 2 alunos por orientador. Esta relação deve estar claramente definida no regimento do programa.
- O número de docentes ligados a cada área de concentração, caso exista mais de uma, deve ser equilibrado, permitindo o melhor ajuste à relação anteriormente mencionada.
- As condições de credenciamento de orientadores devem estar objetivamente descritas no regimento do programa, levando-se em conta que para o mestrado é desejável que o docente tenha experiência prévia na orientação de estagiários de Iniciação Científica ou assemelhado: para o doutorado, recomenda-se como requisito que tenha, no mínimo, titulado um mestre, com publicação(ões) resultante(s).
- O regimento deve estabelecer o prazo de recredenciamento, idealmente, não inferior a três anos.
- A responsabilidade por disciplinas deve estar distribuída equilibradamente entre os membros do corpo docente, evitando-se sobrecargas.
- Indicar perspectivas, se houver, de crescimento real do corpo docente.

2.2. Composição

- É desejável que a maior parte do quadro docente, em torno de 70%, deva enquadrar-se no NRD6, com desempenho em atividades de ensino, pesquisa e orientação.
- É desejável que, para evitar endogenia, até 20% dos docentes pertençam a outros NRD6.
- A participação de professores visitantes de IES estrangeiras deve ser planejada, abrangendo atividades didáticas – programas intensivos – e de pesquisa. No caso de programas intensivos, estes poderiam fazer parte de disciplinas de tópicos avançados, na(s) área(s) de concentração.

2.3. Qualificação

- O quadro docente deve ser formado por professores com, no mínimo, título de doutor.
- Todos os docentes em NRD6 devem estar envolvidos em atividades de pesquisa, a maioria com capacidade demonstrada de captação de recursos de agências de fomento à pesquisa.
- Os docentes do NRD6 devem apresentar experiência mínima em atividade de orientação.

- A produtividade científica dos docentes do quadro deve ser relevante e equilibrada, relativamente às publicações nacionais, no exterior e às comunicações científicas, demonstrando a experiência em atividade de pesquisa posterior à titulação.

3. Corpo discente

3.1. Processo e critérios de seleção de candidatos

- O processo de seleção deve estar claramente definido no regimento interno do programa, sendo desejável que este englobe, além de prova(s) de habilitação na área, prova de títulos e entrevista.
- O número de vagas deve levar em conta a dimensão do corpo docente em NRD6 e a relação orientador/orientado definida em regimento e anteriormente mencionada, bem como o número de alunos já existentes, no caso de programas já em funcionamento.
- Todos os alunos selecionados deverão estar ligados a orientadores desde a primeira matrícula no programa.

4. Pesquisa e produção científica

- As linhas de pesquisa devem ser bem definidas, abrangendo projetos relacionados, estando de acordo com a(s) áreas de concentração do programa.
- Caso haja mais de uma área de concentração, é desejável que exista equilíbrio entre as linhas de pesquisa relacionadas a cada uma delas.
- Todos os docentes em NRD6 devem estar envolvidos em atividades de pesquisa, com projetos próprios ou em colaboração, de preferência, financiados.
- A produção científica do corpo docente no início da implementação do programa deve refletir a experiência em pesquisa, de preferência posterior à titulação.

5. Infra-estrutura física e financeira

5.1. Física

5.1.1. Laboratórios

- Os laboratórios devem estar minimamente estruturados para permitir o desenvolvimento das atividades didáticas e de pesquisa constantes da proposta do programa.

- Os laboratórios devem dispor de equipamentos básicos para o desenvolvimento dos projetos relacionados às linhas de pesquisa.
- Deve-se demonstrar as perspectivas concretas de se aumentar a capacidade instrumental dos laboratórios.
- Em casos de envolvimento de ensaios biológicos, o programa deve prover biotérios, ou compartilhar daqueles centrais, dentro das normas próprias de funcionamento.

5.1.2. Biblioteca

- A biblioteca deve demonstrar capacidade de manutenção da regularidade do acervo, no que diz respeito a periódicos, e de atualização, no que se refere a compêndios.
- A biblioteca deve contar com recursos básicos de informática, com disponibilidade de consultas em bancos de dados que contemplem a(s) área(s) de concentração do programa. O acesso à Internet é desejável para o acesso mais rápido às informações.

5.1.3. Espaço para docentes e discentes.

- É importante que se destine espaço próprio para discentes e docentes, com disponibilidade de recursos mínimos de informática, levando-se em conta o número de alunos do programa.
- Salas de aula, com recursos audiovisuais mínimos, devem estar disponíveis para o programa.

5.2. Financeira

- O programa deve demonstrar, claramente, com quais recursos contará, ao menos no início do funcionamento do mesmo.
- A integração com os serviços de extensão também no aspecto financeiro é desejável.
- A capacidade de captação de recursos de agências de financiamento por parte dos docentes deve ser demonstrada, permitindo antever as perspectivas no funcionamento do programa.

6. Intercâmbio com outras instituições.

- É desejável que já exista algum intercâmbio com IES nacional e/ou internacional, ou perspectivas concretas de este vir a ser estabelecido, permitindo a integração dos alunos em “bolsas sanduíche”, de preferência no exterior, especialmente nas áreas em que há coerências no plano nacional.

- intercâmbio poderá incluir cursos ministrados por professores visitantes e desenvolvimento de pesquisas conjuntas, dando possibilidade de visitas dos professores do programa aos centros envolvidos.

Educação Física

1. Coerência e consistência do programa em relação às áreas de concentração, linhas de pesquisa e corpo docente;
2. Corpo docente constituído de pelo menos 8 docentes (NRD6), com produção científica regular em veículos de qualidade, vinculada às áreas de concentração e linhas de pesquisa;
3. Adequação e abrangência da estrutura curricular em relação à proposta do programa e corpo docente;
4. Infra-estrutura adequada em termos de biblioteca, laboratórios e recursos de informática.

Enfermagem

1. Proposta do programa

- Apresentar uma estrutura curricular constituída de disciplinas que fortaleçam a formação acadêmica do pós-graduando e que tenham vinculação com a(s) área(s) de concentração e as linhas de pesquisa do programa.
- Oferecer disciplinas em número e regularidade suficientes para assegurar o cumprimento do plano de estudos dentro dos prazos preconizados pela CAPES (24 meses para o mestrado e 48 para o doutorado).
- Evidenciar compatibilidade, coerência e equilíbrio entre os componentes fundamentais do programa: o NRD, a estrutura acadêmica e a infraestrutura física e financeira.

2. Corpo docente

- Ser constituído em sua totalidade por doutores, dos quais um percentual não inferior a 60% pertencentes ao NRD6.
- Ter formação compatível com a especialidade da(s) área(s) de concentração e com a abrangência das linhas de pesquisa e disciplinas do programa.
- Exercer atividades de ensino, pesquisa e orientação, com distribuição equilibrada e regular entre os docentes.

- Apresentar produção científica regular nos últimos 5 anos, publicada em periódicos classificados no Qualis como A ou B.
- No caso de docentes recém-doutores, deve-se considerar a publicação da produção a partir da titulação.
- Para cada cinco vagas que o programa oferecer, deve existir, pelo menos, na área de concentração, um professor doutor em NRD6.
- Ter um corpo de professores doutores vinculado à(s) área(s) de concentração, cadastrado como orientador de dissertações e teses, numa relação não superior a 1:5.
- O docente cadastrado como orientador deve comprovar vínculo com as linhas de pesquisa do programa, por meio de publicações em periódicos Qualis A e B, nos últimos três anos e experiência de orientação de alunos em IC, AP, M, ou D.

3. Produção científica

- Deve apresentar coerência com a área de concentração e as linhas de pesquisa do programa.
- Os docentes do NRD devem ter publicado ao menos, 1 trabalho completo por ano, nos últimos 5 anos, em periódicos Qualis A ou B e 2 resumos em anais de eventos científicos de níveis A ou B.

4. Infra-estrutura física e financeira

- Contar com instalações (biblioteca, laboratórios, salas de estudo para alunos e professores) e recursos tecnológicos adequados ao bom funcionamento do ensino e da pesquisa.
- Manter, com periodicidade regular, um acervo dos principais periódicos da área de concentração (nacionais e internacionais).
- Ter recursos informacionais que permitam o acesso a bases de dados.
- Contar com fontes de financiamento da própria instituição e de agências de fomento à pesquisa.

opinião

Considerações sobre exames de proficiência e admissão para universidades dos Estados Unidos da América

Yuri Lopes Zinn

Técnico da Coordenadoria de Estudos e Divulgação Científica/CAPES¹

A comprovação de proficiência em um determinado idioma é, e deve ser, um requisito essencial para a admissão de candidatos a estudo ou emprego em um país cuja língua (ou línguas) oficial é diferente daquela corrente em seu país de origem e na qual o interessado obteve sua formação. As razões para a prevalência sempre mais ampla dessa condição são facilmente compreensíveis, e se fundamentam na necessidade de selecionar mais acuradamente os indivíduos com maiores chances de sucesso, assumindo que a proficiência é essencial para tanto. Como é do conhecimento geral, a seleção de candidatos a pós-graduação depende de forma crítica desse instrumento, e por isso mesmo, já é de praxe para os que almejam cursar esse nível no exterior o longo preparo para um tal exame, antes mesmo de efetuarem suas inscrições.

Dada a importância desse tipo de avaliação, e considerando a aparente desinformação geral sobre o tema (em especial por parte dos candidatos), acredito serem necessárias algumas considerações a esse respeito. Aqueles que mantêm contato constante com o meio acadêmico já se habituaram a ouvir discussões e indagações sobre essas provas, como: “é tão difícil assim?”, “vale a pena fazer um curso preparatório?”, “quantos pontos são necessários?” etc. Tendo já realizado três provas diferentes para os Estados Unidos da América (EUA), duas destas recentemente, e sendo funcionário da Coordenadoria de Estudos e Divulgação da CAPES, entendi ser oportuno sistematizar algumas informações com o fim único de expor aspectos dos testes e impressões pessoais, que visam aumentar o esclarecimento por parte de possíveis candidatos a pós-graduação no exterior, e também de técnicos de instituições de ensino e agências de fomento.

Somente serão discutidos, conforme o título, os testes requeridos para os EUA (também aceitos por muitas instituições no Canadá Britânico), pelo simples fato de ter me submetido somente a estes. Contudo, essa experiência pessoal não difere daquela de boa parte dos bolsistas da CAPES e candidatos: de acordo com o Boletim Estatístico da Agência, em fevereiro de 2000 havia 471 alunos bolsistas de todos os níveis nos EUA, perfazendo cerca de 30% do total no exterior. Considerando apenas o doutorado pleno, cujos critérios de seleção são mais estreitos, são 264 estudantes, ou 32% do total de 833 doutorandos no exterior. É o país com maior número de bolsistas da CAPES, somando maior contingente que a combinação dos outros países anglófonos. Cerca de metade dos bolsistas da CAPES realiza seus estudos em países de idioma inglês.

¹ Este artigo reflete somente a opinião do autor e não a da CAPES. O autor não possui qualquer interesse não-acadêmico em relação às instituições estrangeiras aqui citadas e sua menção se faz apenas como subsídio útil aos interessados.

Antes de discutir as provas em si, há que se fazer algumas distinções importantes. A primeira é quanto ao organismo que solicita a realização de uma prova desse tipo, se a agência brasileira de fomento ou a instituição no exterior. Enquanto a CAPES, dentre outras agências, exige certificar o domínio de inglês pelo *Test of English as a Foreign Language* (Toefl), com pontuação mínima de 213 (na versão aplicada por computador), ou o *International English Language Test* (Ielts), para o Reino Unido com 60 pontos, uma universidade ou programa nos EUA pode exigir apenas o *Graduate Record Examinations* (GRE), ou o Toefl com pontuação superior, ou mesmo os dois juntos. É necessário também distinguir se a prova em questão é realmente um teste de proficiência em inglês, ou se é uma forma adicional de seleção de candidatos para a pós-graduação, independentemente do idioma nativo dos mesmos, como se fosse um pequeno vestibular. Tal é o caso do já citado GRE, conforme se verá a seguir.

Exames de Proficiência: Mtelp (Melab) e Toefl

A tendência atual parece ser, em relação aos testes de proficiência, de aceitação e exigência cada vez maior de provas elaboradas e realizadas por instituições independentes e muito solicitadas, como o Toefl, em detrimento daquelas desenvolvidas por instituições de ensino – como, por exemplo, o *Michigan Test of English Language Proficiency* (Mtelp) –, ainda que estas gozem de largo prestígio internacional.

Esses dois testes avaliam o domínio do idioma pelo candidato, que, para ser bem sucedido, deve estar habituado ao uso do idioma, de modo a compreender diálogos em velocidade coloquial e textos de complexidade média, e ainda conhecer estruturação, gramática e ortografia necessárias a elaboração de uma ensaio também de complexidade média. Para tanto, o vocabulário cotidiano norte-americano ou britânico é suficiente; contudo, é natural supor que o uso de termos mais refinados e latinos tende a elevar a pontuação final – por exemplo, o uso da palavra *sufficient* em vez de *enough*. Os dois exames têm a mesma validade de dois anos.

À época em que realizei o Mtelp, em 1994, o teste era feito com base em papel e caneta (hoje é aplicado com base em computador e é chamado de *Michigan English Language Battery* – Melab), e incluía uma seção de conversação com interlocutores norte-americanos. A meu ver, era este um teste mais elaborado e eficaz do que o Toefl atual, com as vantagens da pontuação clara em sistema decimal (0-100%) e o certificado final de aprovação, muito bem especificado e com a assinatura dos responsáveis do centro de avaliação onde se fez a prova. Contudo, não posso opinar sobre como o teste é realizado agora. O Melab pode ser apresentado, em substituição ao Toefl, em diversas instituições norte-americanas, além da Universidade de Michigan; contudo, é pouco conhecido no Brasil e normalmente preterido pelas agências, que optam pelo Toefl.

O Toefl é provavelmente o exame de proficiência mais adotado e requisitado no mundo, de modo que mesmo aqueles não diretamente ligados a academia já conhecem essa sigla. Até julho de 1998, o teste era realizado com base em papel e sua pontuação máxima era de 677 (a proverbial antipatia anglófona por sistemas decimais...), exigindo-se normalmente um mínimo de 550, embora alguns programas estabelecessem um limite inferior diferente, como por

exemplo 600 pontos. A adoção do sistema de teste aplicado por computador mudou completamente o caráter da prova, em especial por que esta é agora “adaptativa”: à medida que se preenchem acertadamente as questões, o computador seleciona perguntas mais difíceis; quando se erra, a questão seguinte é um pouco mais fácil. Ou seja, o nível da prova é adaptável ao desempenho do examinando. Além disso, não se pode voltar atrás em itens já respondidos. A prova é dividida em quatro seções: perguntas sobre audições de diálogos e explanações (com uso de fone de ouvido), estrutura, interpretação de textos e a redação. Todas as questões são de múltipla escolha (exceto a redação), e ao fim do exame o computador exibe a pontuação obtida em cada seção (exceto a redação) e a amplitude do escore geral, considerando a nota mínima e a máxima possíveis na redação. Ou seja, o candidato deixa a sala de prova sabendo a nota mínima e a máxima que pode ser alcançada. A menção final depende da avaliação do ensaio, levando no mínimo quinze dias para ser entregue ao candidato e instituições escolhidas ao fim da prova. Infelizmente, o documento certificativo entregue ao candidato possui péssima apresentação (apesar da taxa significativa de U\$ 100), assemelhando-se a uma fotocópia de baixa qualidade e com uma fotografia freqüentemente de má definição (tirada antes do teste). O informe sobre os escores que é entregue às instituições possui apresentação melhor. Por outro lado, o sistema de pontuação no sistema por computador foi alterado, de modo que menção final varia até 300 pontos, o que facilita sua eventual conversão para sistema decimal.

A preparação para realizar uma prova dessas deve ser o contato constante com publicações de bom nível, audição e compreensão de diálogos ou explanações, e principalmente uma prática adequada de redação. Creio que isso pode ser atingido plenamente com o esforço do candidato, sem que o mesmo necessite de estágio em país anglófono ou um curso específico de preparação à prova. Esses cursos têm se multiplicado na esteira da aceitação crescente do Toefl, sendo oferecidos mesmo em universidades públicas, que visam aumentar a admissão de seus docentes e egressos para cursos nos EUA. Embora não conheça nenhum desses cursos, penso que a grande vantagem em realizá-los é a familiarização com as seções e com a mecânica do teste, suas características básicas e outros detalhes. Não se pode esperar que um curso, mesmo que dure seis meses, possa prover um candidato de conhecimentos satisfatórios de estrutura de texto, gramática e vocabulário de bom nível, se este não tiver um domínio razoável da língua. Dessa forma, os grandes beneficiados por tais cursos devem ser aqueles que já possuem um contato habitual com o idioma; os que não se sentem à vontade em dialogar ou redigir em inglês deveriam redobrar seus investimentos pessoais de estudo e utilizar esses cursos como orientadores. Tal é, não coincidentemente, a orientação oficial da equipe elaboradora do Toefl.

Exames de Admissão: o GRE Geral

Para além do exame de proficiência o candidato à pós-graduação nos EUA pode ver-se diante de outro obstáculo, a meu ver muito mais difícil do que o Toefl: o GRE, *Graduate Record Examination*, e suas variantes. (*Subject Tests* – específicos para certas áreas do conhecimento – e *Graduate Management Admission Test* – Gmat). As origens dessa prova podem ser atribuídas ao próprio crescimento da *graduate school* nos EUA: Greene & Minton estimavam, em 1989, que havia cerca de 1 milhão de pós-graduandos no país. A crescente demanda por esses cursos acarretou naturalmente uma maior seletividade por parte das

coordenações dos programas, em especial aqueles mais conhecidos e de maior qualidade, que, segundo aqueles autores, aprovam menos de 10% dos candidatos. De acordo com Kaplan (1999), os americanos que cursaram a pós-graduação podem ganhar até 50% mais do que simples graduados, fato que, por si só, já pode ser considerado uma causa para esse crescimento. De qualquer modo, houve um aumento considerável no número de candidatos à prova GRE: de cerca de 293.000, em 1987, para aproximadamente meio milhão, em 1998 (Kaplan, 1999). Portanto, qualquer interessado em ingressar em programas de topo nos EUA deve se informar sobre a exigência do GRE, que é quase certo; contudo, para áreas do conhecimento ou programas menos concorridos, é possível que não haja esse requerimento ou que o mesmo seja apenas uma “formalidade”. Isso é possível pelo sistema de pontuação e menção final adotado, que é ainda mais complexo do que o do Toefl, somado ao fato de que freqüentemente os escores mínimos requeridos não são informados pelos programas.

Para compreender melhor o sistema de pontuação do GRE Geral, deve-se primeiro conhecer a constituição da prova. Como o Toefl, é um teste adaptável ao desempenho do examinando. No entanto, as habilidades avaliadas são substancialmente diferentes, divididas em três seções de questões de múltipla escolha, a saber:

- Verbal – consiste na seleção das melhores opções de antônimos, relações análogas, complementação de sentenças e interpretação de textos. Não inclui redações, talvez a parte mais temida no Toefl.
- Quantitativas – avalia o conhecimento e raciocínio matemático, em questões similares, em nível, àquelas de vestibulares brasileiros, e de interpretação de gráficos. Considero esta a seção mais fácil do GRE.
- Analítica – avalia, por meio de questões de “jogos” e de resolução de problemas, o raciocínio lógico do candidato. Segundo o manual de Kaplan, é a seção mais temida da prova.

A pontuação para as três seções oscila entre 200 e 800. As menções individuais por seção são informadas ao final da prova, e o certificado final indica, ao lado da nota, uma percentagem que indica a posição relativa do candidato em relação aos outros examinados. Por exemplo, o resultado

Verbal	%
550	73

extraído de um resultado oficial do ano de 2000, significa uma pontuação de 550 na seção Verbal, que situa o examinado acima de 73% das pessoas que realizaram o teste nos últimos três anos. Dessa forma, percebe-se que os limites de seleção do candidato pelo programa podem variar muito. Alguns programas estipulam um mínimo de 500 em cada seção, outros privilegiam certas seções, exigindo um percentual de 70 e 80 nos itens Verbal e Quantitativo, respectivamente, e desprezando o Analítico etc.

No entanto, o real desafio do GRE está na dificuldade e dinâmica da prova. Não se pode dizer que as seções Analítica e Quantitativa sejam fáceis, porém o conhecimento necessário para

aprovação é tão somente o raciocínio matemático e lógico, que apenas precisa ser rememorado e adaptado à mecânica da prova. A grande dificuldade do GRE, a meu ver, reside na seção Verbal, cujos vocabulário e textos para interpretação podem atingir um nível **extraordinariamente complexo**. Essa dificuldade é um objetivo do GRE, pois almeja-se que a prova avalie as habilidades necessárias ao candidato para bem desincumbir-se de suas atividades do primeiro ano na pós-graduação. Estas incluem, além do raciocínio rápido, conhecimento do idioma suficiente para compreender textos de estrutura e lógica do nível mais alto que se possa atingir. Dessa forma, o exame assume uma dimensão completamente diferente do Toefl: o conhecimento de inglês exigido para atingir um escore elevado nesta prova é apenas necessário, e não suficiente, para atingir pontuação razoável no GRE. No que se refere ao vocabulário, pode-se dizer que este prima pela ênfase em latinismos, arcaísmos, palavras pouco utilizadas e mesmo jargões. A presença dos latinismos poderia mesmo ser esperada, posto que é bem conhecido o fato de que o inglês escrito de alto nível tende sempre a empregar mais vocábulos de origem latina. Isto não configura uma dificuldade especial para os brasileiros (entretanto, há alguns falsos amigos recorrentes no GRE, como *ingenuity* e *recreancy*), mas certamente o é para os candidatos norte-americanos, que também concorrem à admissão. O maior problema para os não-anglófonos, como nós, é a presença também maciça de termos pouco empregados mesmo em publicações científicas, por vezes referentes a assuntos restritos (por exemplo, manobras de esgrima). Após realizar a prova, o candidato pode ter a impressão de que o vocabulário se assemelha ao de Shakespeare, ou outro autor de língua inglesa a ele comparável em refinamento e erudição no trato com o idioma. Considerando o fato de que a prova é adaptativa ao desempenho, mesmo o candidato mais bem-preparado pode ver-se diante de questões cujas opções de resposta são palavras completamente desconhecidas.

Entretanto, as **dificuldades** particulares do GRE não se atêm ao conteúdo das questões, mas também à dinâmica da prova. O tempo admitido para cada seção é o seguinte: Verbal – 30 minutos (30 questões), Quantitativo – 45 minutos (28 questões) e Analítico – 60 minutos, para 35 questões. Esse tempo é exíguo em todas as seções, de modo que creio poder afirmar que o candidato quase que certamente não terá tempo para analisar e responder a todas as questões, em especial nas seções Verbal e Analítica. Restará a ele escolher quais questões analisar e quais marcar aleatoriamente, uma vez que o computador não admite deixar um item em branco. Não me é fácil fazer essa recomendação, já que não me recordo da última vez em que “chutei” questões de prova, mas não posso deixar de dizer que o candidato, ao deparar-se com um enunciado longo e complexo, lendo-o mais de duas vezes sem compreender, fatalmente terá que marcar qualquer opção e seguir rapidamente adiante (outro problema é que tais enunciados por vezes embasam 3 ou 4 questões seguintes...). Isso é necessário porque pode-se perder um tempo precioso que poderia ser usado para resolver corretamente outras questões.

Esses aspectos do GRE permitem concluir que, ao contrário do que ocorre com o Toefl, o simples contato constante e avançado com o idioma não é suficiente. A preparação para o exame deve quase necessariamente ser feita com ajuda de material específico, além daqueles exercícios que são apresentados nas páginas da Internet (ver em *Fontes Consultadas*). Infelizmente, esses materiais não são gratuitos. Mas considerando o fato de que mesmo para os bem-preparados não há tempo na prova sequer para ler as diretrizes e normas de cada seção, posso garantir que tal estudo diferenciado é indispensável: antes de fazer a prova, o candidato deve (não tenho nenhuma dúvida) ter feito vários testes simulados e cronometrados no

computador. Adicionalmente, há que se fazer um programa de exercícios para memorização do vocabulário tradicionalmente recorrente no GRE. Posso também afirmar que as palavras (muito rebuscadas) que constam nos exercícios disponíveis no *site* do GRE são uma amostra diminuta do que se pode encontrar na prova. Tais recomendações são ainda mais relevantes se lembrarmos do significativo custo da prova (U\$ 125), que faz ensejar que a mesma só seja feita uma vez. Não é exagero dizer que a preparação para o GRE deve ser similar àquela para um vestibular ou concurso bastante disputado (na verdade, o é). Ao contrário do Toefl, o certificado final emitido é bem explicitado e possui excelente apresentação.

Contudo, há um aspecto amenizador dessas características do GRE: se a prova é difícil, não se pode esquecer de que também essa dificuldade existe para todos os outros candidatos, mesmo americanos. A pontuação final não é o mais importante: o escore Verbal exemplificado acima conta 550 pontos, o que é consideravelmente distante do máximo de 800, mas é suficiente para situar o examinado acima de 73% dos demais concorrentes (em boa parte, anglófonos). Por outro lado, isso varia com a seção. É necessário uma nota maior para obter a mesma porcentagem na seção Analítica e Quantitativa. Todas essas informações devem ser consideradas na preparação para o GRE.

Fontes consultadas

Greene H. & Minton R. *Beyond the Ivy wall – 10 essential steps to graduate school admission*. Little, Brown and Cia., NY, 1989. 198p.

Kaplan Educational Center. *GRE 1999-2000*. Kaplan Books, NY, 1999. 370p.

<http://www.gre.org>

<http://www.kaplan.com>

<http://www.toefl.org>

Reunião sobre Mestrado Profissionalizante em Direito

O evento, que objetivou a discussão e posicionamento da comunidade acadêmica de Direito sobre os projetos de Mestrado Profissionalizante (MP) na área, teve lugar no auditório do MEC, no dia 01 de fevereiro. A reunião contou com a participação do Diretor de Avaliação da CAPES, prof. Adalberto Vasquez, dos representante e vice-representante da área, profs. Luiz Fachin e Fernando Scuff, de coordenadores de programas de pós-graduação e membros do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (Conpedi).

Dentre as principais posições sugeridas pela plenária à CAPES, estão:

- projetos de criação de MPs devem ser elaborados somente por IES que já ofereçam programas reconhecidos pela CAPES (nota 3);
- mestres profissionais não devem ser incluídos no cômputo de docentes com mestrado/doutorado, para fins de adequação à LDB;
- serão aceitos convênios entre uma IES com programa reconhecido e outra instituição, ainda que esta não seja de ensino superior;
- a porcentagem máxima de não-doutores no curso de MP de ser de 20%, e esses devem ter titulação mínima de mestre (acadêmico);
- os diplomas devem conter a discriminação de “Mestre Profissional”;
- para aprovação final, será necessária a elaboração de dissertação, supervisionada por orientador e defendida perante banca de examinadores.

Avaliação Internacional - Engenharias

Durante a semana de 13 a 17 de março, a CAPES empreendeu a Avaliação Internacional da Pós-Graduação na grande área das Engenharias. Para tanto, 14 consultores estrangeiros, de reconhecida atuação no ensino e na pesquisa em suas áreas, empreenderam visitas a todos os programas que receberam conceito 6 na Avaliação de 1998 (não foram atribuídos conceitos 7 na área). Cada comitê avaliador foi acompanhado por um representante da comunidade acadêmica brasileira (de outra área do conhecimento) e de um técnico bilíngüe da CAPES. O objetivo da Avaliação Internacional é o de verificar a adequação dos conceitos de excelência (6 e 7) aos padrões internacionais. São relacionados abaixo o nome dos consultores e dos programas visitados.

Wilfrid Hofmann — *Universidade de Tecnologia de Chemnitz / Alemanha – Eng. Elétrica*
e Janie Fouke — *Fundação Nacional Ciência / EUA – Eng. Biomédica*
Programas: Eng. Elétrica - UFPB; Eng. Elétrica – PUC/Rio; Eng. Biomédica – UFRJ.

Norman Beaulieu — Universidade Queens / Canadá – Eng. Elétrica e de Computação
Karl-Friedrich Knoche — RWTH Aachen/ Alemanha - Eng.Mecânica
Programas : Eng. Elétrica – Unicamp; Eng. Elétrica e Eng. Mecânica – USP; Eng. Elétrica – UFSC.

Dieter Dinkler — Universidade Técnica de Braunschweig / Alemanha – Estruturas
Peter Hoadley — Universidade Vanderbilt / EUA - Geotecnia
Programas : Eng. Civil (Estruturas) e Geotecnia – USP/SC; Eng. Civil – UFRJ; Eng. Civil – PUC/Rio; Geotecnia – UNB.

M. Lea Rudee — Universidade da California em San Diego/ EUA - Eng. Materiais
Helmut Kaesche — Universidade Erlangen-Nuremberg – Alemanha
Programas: Ciência e Eng. dos Materiais - UFSCar ; Eng. Metalúrgica e de Minas – UFMG; Eng. Metalúrgica e de Materiais – UFRJ.

Muzio Gola — Instituto Politécnico de Turim/Itália – Eng. Mecânica
Shlomo Carmi — Universidade de Maryland / EUA – Decano de Engenharia
Wolfgang Massberg — Universidade Ruhr em Bochum / Alemanha – Eng. Mecânica
Programas: Eng. Mecânica – UFRJ; Eng. Mecânica – Puc/Rio; Eng. Mecânica – Unicamp; Eng. Mecânica – UFSC.

Ignacio Grossmann — Universidade Carnegie Mellon – Diretor do Dep. de Eng. Química
Xavier Joulia — Inst. Politécnico de Toulouse / França - Eng. Química
Robert Wellek — Fundação Nacional para a Ciência / EUA – Eng. Química
Programas: Eng. Química – Unicamp; Eng. Química – UFRJ; Eng. de Minas, Metalúrgica e de Materiais- UFRGS.

Avaliação Internacional - Física e Química

Além da área das Engenharias, a CAPES submeteu também à Avaliação Internacional os programas de pós-graduação das áreas de Física e Química, que receberam o conceito 6 ou 7 na Avaliação de 1998. As visitas, de acordo com o esquema abaixo, foram realizadas na última semana de março.

John Dowell — Universidade de Birmingham – Inglaterra
Hans Otto Lutz — Universidade de Bielefeld – Alemanha
Programas: Física – UFPE; CBPF/RJ; UFMG

John S. Gallagher III — Universidade de Madison – EUA
Daniel Paget — Laboratório de Física da Matéria Condensada - Escola Politécnica - França
Programas: Astronomia – USP; Física – USP; Física/Astronomia – UFRGS

Gilles Cohen-Tannoudji — DMS – CEA , Paris – França

José Luis Móran Lopez — Universidade Autônoma de San Luís Potosí – México

Programas: Física – Unicamp; USP/SC

Klaus Hafner — Universidade Técnica de Darmstadt - Alemanha

Dennis Stynes — Universidade de York - Canadá

Programas: Química – UFPE; Química Orgânica – UFRJ; Química – UFMG

Jean-Yves Bottero — Cerege – UMR – CNRS - França

Armin de Meijere — Universidade Georg August - Alemanha

Programas: Química Analítica – USP/SC; Físico-Química – USP/SC; Química – UFSCar; Química Orgânica – USP.

Juan Luis Gautier Zamora — Universidade de Santiago do Chile

Anatole Yatsimirsky — Universidade Nacional Autônoma de Mexico

Programas: Química – UFSC; UFSM

Programa de Apoio a Eventos no País

A CAPES concedeu apoio, na forma de passagens aéreas nacionais/internacionais ou recursos financeiros, aos seguintes eventos realizados no País, durante o 1º trimestre de 2000.

IES	Evento	Data
UFRJ	Conferência do IEEE	Janeiro
FOPCB	Desenvolvimento da Escola de Aperfeiçoamento Odontológico	Janeiro
IPRI	Anuário de Política Internacional	Fevereiro
UFMT	XXIII Congresso Brasileiro de Zoologia	13-18/Fev
UFV	XXII Reunião de Genética de Microorganismos - Sociedade Brasileira de Genética	16-18/Fev
UFPel	XX Reunião da Comissão Brasileira de Pesquisa da Aveia	21-23/Mar
UFPE	VII Escola Jorge André Swieca de Ótica Quântica e Não-Quânt.	21/02-03/03
Unirio	Seminário Nacional de Teatro e Cultura –Tradições Cômicas: história e performance	26/03-01/04
USP/SP	VII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física - EPEF	27-31/Mar

Boletim Estatístico da CAPES

A CAPES, dando continuidade à divulgação de dados sobre seus programas de apoio e fomento, iniciada no número anterior do Infocapes, publica agora números referentes à utilização de bolsas no ano de 1999 (janeiro a dezembro). Os relatórios abaixo foram extraídos do Boletim Estatístico da CAPES, documento periódico produzido por aplicativo computacional que utiliza como base o banco de dados da Agência.

Programas de Bolsas no País: número de bolsistas ao longo de 1999

Mês	Demanda Social		PICDT				PEC-PG	
	Mest.	Dout.	Mestrado		Doutorado		Mest.	Dout.
			Parcial	Pleno	Parcial	Pleno		
Jan	10.351	3.449	17	760	136	4.106	61	60
Fev	10.224	3.438	17	760	136	4.096	61	60
Mar	10.053	3.652	55	913	369	2.925	76	63
Abr	10.668	3.830	55	913	369	2.920	82	65
Mai	10.862	3.875	55	910	369	2.913	81	69
Jun	10.872	3.882	53	1.180	358	3.647	80	67
Jul	10.858	3.894	52	1.165	355	3.619	79	67
Ago	10.761	3.891	50	1.149	360	3.585	77	64
Set	10.477	3.836	16	835	307	3.548	49	64
Out	10.627	3.902	16	825	306	3.527	49	64
Nov	10.572	3.896	17	816	309	3.520	51	65
Dez	10.485	3.877	18	816	309	3.516	49	65
Média	10.567,5	3.785,2	35,1	920,2	306,9	3.493,5	66,3	64,4

Programas de Bolsas no Exterior: número de bolsistas em 1999

Mês	Graduação Sanduíche	Especialização (esp. Apartes)	Mestrado	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduíche	Pós-Doutorado
Jan	293	82	9	882	262	116
Fev	199	120	9	871	256	120
Mar	197	79	9	869	270	117
Abr	197	77	9	855	255	110
Mai	197	73	8	838	263	126
Jun	197	70	7	832	268	128
Jul	197	58	7	835	275	131
Ago	240	53	7	816	264	122
Set	240	65	7	840	296	137
Out	240	61	8	859	286	139
Nov	240	58	8	851	302	144
Dez	240	58	8	825	299	140
Média	223,1	71,2	7,5	847,8	274,7	127,5

Número médio anual (1999) de bolsistas no País por região

Regiões	Demanda Social		PICDT		PEC-PG	
	Me	Do	Me	Do	Me	Do
Sudeste	6.433	2.945	131	959	48	51
Sul	2.100	511	217	1.161	6	12
Nordeste	1.376	204	377	968	6	
Centro-Oeste	472	93	117	364	4	1
Norte	187	32	114	348	2	
Total:	10.568	3.785	955	3.800	66	64

Número médio anual (1999) de bolsistas no exterior, por região de origem

Regiões	Graduação Sanduíche	Especialização	Mestrado	Doutorado	Doutorado Sanduíche	Pós-Doutorado
Sudeste	151,9	37,7	2,4	375,4	187,9	65,3
Sul	41,1	9,8	1,3	182,3	58,5	14,4
Nordeste	22,8	3,1	0,9	83,2	20,3	2,8
Centro-Oeste	7,3	7,4	1,6	48,1	2,9	0,8
Norte		0,3		8,8	2,1	
Exterior		7,8	1,3	150	2,9	44,3
N. Informado		5,1				
Total:	223	71	7	848	275	128

Número médio anual (1999) de bolsistas no País por grande área do conhecimento

Regiões	Demanda Social		PICDT		PEC-PG	
	Me	Do	Me	Do	Me	Do
C. Exatas & da Terra	1.207	548	79	345	9	6
C. Biológicas	975	538	32	383	7	1
Engenharias	1.754	564	110	588	9	20
C. Saúde	1.381	642	134	460	10	6
C. Agrárias	1.473	453	108	423	7	12
C. Sociais Aplicadas	1.057	201	124	359	6	3
C. Humanas	1.792	545	259	931	13	14
Linguística, Letras e Artes	606	178	91	254	5	2
Multidiscip.	322	116	18	44	1	1
Total	10.568	3.785	955	3.788	66	64

**Número médio anual (1999) de bolsistas no exterior, por país
Mestrado**

País	Graduação Sanduíche	Especialização (esp. Apartes)	Mestrado	Doutorado Pleno	Doutorado Sanduíche	Pós-Doutorado
EUA	18	25	5	265	100	50
França	99	5		167	66	30
R. Unido		20	1	176	35	12
Alemanha	106	11	1	26	6	5
Espanha		1		87	12	5
Canadá				51	14	7
Portugal		1		13	13	7
Holanda		4		21	6	2
Itália		2		7	8	5
Austrália				10	3	4
Bélgica				7	4	
Suíça		1		2	4	
Dinamarca				2	3	1
N.Zelând				4		
Argentina			1	1	1	
Suécia				2		1
Áustria		1		1	1	
México				2	1	
Finlândia				1	0	
Japão				1	0	
Noruega				1		
Chile						1
Irlanda				1		
Malásia				1		
Rússia		1				
Total	223	71	7	848	275	128

53^a Reunião do CTC

Realizou-se na CAPES, nos dias 01 e 02 de março de 2000, a 53^a reunião do Conselho Técnico-Científico (CTC). Foram analisados 41 projetos de implantação de programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu*, estando os recomendados relacionados abaixo:

Curso	IES	Nível	Nota
Direito	Unesa	Mestrado	3
Direito	FDC	Mestrado	3
Direito	PUC-PR	Mestrado	3
Direito	ITE	Mestrado	3
Direito	FDMC	Mestrado	3
Direito	UFRGS	Doutorado	3
Engenharia Elétrica	Mackenzie	Mestrado	3
Engenharia Elétrica	USP-SC	Doutorado	3
Engenharia	UFMA	Mestrado profissionalizante	3
Engenharia Civil	UFPE	Doutorado	3
Engenharia de Computação	UERJ	Mestrado	3
Física	Unesp-RC	Mestrado	3
Química	UEL	Mestrado (recurso)	3
Odontologia (Biopatologia Bucal)	Unesp-SJC	Mestrado Doutorado	4
Epidemiologia	UFRGS	Doutorado Mestrado	4
Cardiologia	Unifesp	Mestrado profissionalizante	4
Fisiopatologia Clínica e Experimental	UERJ	Mestrado Doutorado	4
Psiquiatria	UFRGS	Doutorado Mestrado	3
Nutrição Humana	UnB	Mestrado	3
Medicina Tropical	UFPE	Doutorado	3
Neurologia	Unifesp	Mestrado profissionalizante	4
Cirurgia	UFRGS	Doutorado	3
Modelagem Computacional	LNCC	Doutorado Mestrado	3

capes responde

1.

Estou cursando Matemática na PUC/PR e gostaria de saber qual o procedimento para me inscrever no Curso de Mestrado em Engenharia Mecânica e conseguir uma bolsa de estudos pela CAPES.

Resposta:

O primeiro passo é, evidentemente, após a conclusão de seu curso de graduação, inscrever-se no exame de seleção para o curso pretendido. Sendo aprovado, ficam-lhe duas possibilidades, no que diz respeito a sua inclusão nos programas de bolsas no país da CAPES: 1) no caso de ser o pretendente à bolsa docente ou técnico de uma instituição de ensino superior participante do Programa Institucional de Capacitação de Docentes e Técnicos (PICDT), poderá ser pleiteada, na própria instituição a que pertence, uma bolsa por esse programa; 2) se o pretendente não estiver na situação anterior, e não tiver qualquer outro vínculo empregatício, poderá ser pleiteada, no curso de mestrado pretendido, uma bolsa do Programa de Demanda Social (DS). É importante observar que, nos dois casos, o curso de mestrado a que se destina o candidato tenha sido avaliado pela CAPES, obtendo em sua última avaliação (ocorrida em 1998), no mínimo, a nota 3.

2.

Sou servidor público federal e gostaria de obter informações de como devo proceder para pleitear uma bolsa de estudo de pós-graduação. Sempre tive vontade de fazer cursos de especialização em Auditoria Interna e Externa e também em Planejamento e Administração de Recursos Humanos, porém nunca foi possível, devido a seu alto custo. Será possível obter apoio da CAPES para esse fim?

Resposta:

A CAPES não tem atualmente apoiado a realização de cursos de especialização. O apoio antes concedido previa a alocação de recursos para pagamento de bolsas e manutenção do curso, porém a sistemática sempre foi a de repasse da verba para a instituição ofertante do curso, cuja proposta de implantação era previamente examinada e aprovada pela CAPES, cabendo a escolha dos alunos bolsistas à própria instituição de ensino. Em vista do esclarecido, sugerimos ao interessado verificar com a coordenação do curso pretendido se há alguma outra forma de subsídio a seu alunado e os critérios de seleção adotados.