

**MEC**  
**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**INFOCAPES**

Boletim Informativo Vol. 10, Nº 1 janeiro/março 2002

O boletim Informativo **Infocapes**, editado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma publicação técnica, 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 relacionados com a formação de recursos humanos de alto nível. Divulga documentos oficiais de políticas para a educação superior, estudos e dados sobre a pós-graduação, discussões e comunicados de interesse da comunidade acadêmica e científica.

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.

*Editor Responsável*

Fernando spagnolo – CED

*Conselho Editorial*

Jacira Felipe Beltrão – SPP

Sandra Mara Carvalho de Freitas – CEC

Geraldo Nunes Sobrinho – SPE

*Periodicidade*

trimestral

*Tiragem*

3.000 exemplares

*Equipe Técnica Editorial:*

*Apoio Editorial, Distribuição e Cadastro de Assinaturas*

Catarina Glória de Araújo Neves – CCD

*Composição Gráfica*

Astrogildo Brasil – CCD

*Apoio Editorial*

Gladis Calhau – CED

*Projeto Gráfico*

Francisco Inácio Homem de Melo

INFOCAPES -Boletim Informativo da CAPES  
Vol.10 - Nº 1 – Brasília, CAPES, 2002

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.10, Nº1 p.01-189 jan/mar 2002

*Endereço para correspondência:*

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Coordenação de Estudos e Divulgação Científica (CED)

Ministério da Educação – Anexo II - 2º andar

Caixa Postal 365

CEP 70047-900 - Brasília – DF

*e-mail* – ced@capes.gov.br

sumário

**Apresentação 4**

estudos e dados

**Observadores Internacionais avaliam a avaliação da CAPES 5**

documentos

**Portaria CAPES Nº 10/2002 33**

**Portaria CAPES Nº 12/2002 41**

**Portaria CAPES Nº 14/2002 43**

**CAPES - A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o  
ajustamento do Sistema de Avaliação às características desse segmento 50**  
**Avaliação 2001 - Documentos de Área: 57**

**1. Ciências Humanas 57**

- 1.1. Antropologia/Arqueologia
- 1.2. Ciência Política
- 1.3. Educação
- 1.4. Filosofia/Teologia
- 1.5. Geografia
- 1.6. História
- 1.7. Psicologia
- 1.8. Sociologia

**2. Ciências Sociais Aplicadas 113**

- 2.1. Administração/Turismo
- 2.2. Arquitetura/Urbanismo
- 2.3. Ciências Sociais Aplicadas I
- 2.4. Direito
- 2.5. Economia
- 2.6. Planejamento Urbano/Demografia
- 2.7. Serviço Social/Economia Doméstica

**3. Letras/Lingüística 168**

**4. Artes / Música 174**

**5. Ensino de Ciências e Matemática 177**

opinião

**Avaliação: Em busca da perfeição 183**

*Glaci Zancan*

**Pressões sobre a avaliação da CAPES 184**

Eliane Brígida Morais Falcão

capes informa

**Evolução orçamentária 1995-2002 186**

**CAPES apoia programas com a Espanha 186**

**Eventos apoiados no trimestre 186**

**Educação reúne Brasil e Estados Unidos no Itamaraty 187**

**Cursos novos recomendados na 66ª reunião do CTC 187**

**Estatísticas da pós-graduação 189**

## apresentação

A internacionalização do trabalho científico demanda recursos humanos cada vez mais competitivos, com formação em instituições de pesquisa e pós-graduação que apresentem padrões de qualidade comparáveis aos centros de excelência reconhecidos pelo mundo globalizado. Preocupada em aprimorar seu modelo de avaliação e em testar até que ponto o perfil de qualidade traçado para a pós-graduação brasileira atende ao modelo de pós-graduação que o País precisa, a CAPES convidou observadores estrangeiros para participar da Avaliação/2001. Esta inovação, em termos práticos, representou uma “avaliação” da Avaliação. Os resultados desta experiência são apresentados por Fernando Spagnolo e Maria Gladis Calháu em “Observadores Internacionais Avaliam a Avaliação da CAPES”.

Cabe às comissões de avaliação, ao encerrar as atividades de um ciclo avaliativo, elaborar o relatório - Documento de Área - em que ficam registrados o conjunto de considerações sobre os procedimentos de trabalho adotados pela comissão, a situação dos programas e/ou área no contexto nacional e inserção internacional e as recomendações para os cursos e para a CAPES. Nesta edição, o Infocapes inicia a publicação dos Documentos de Área relativos à avaliação do triênio 1998/2001 com os relatórios das Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Letras/Lingüística, Artes e Ensino de Ciências e Matemática.

A divulgação dos resultados da Avaliação/2001, como sempre, suscitou alguns descontentamentos e exacerbou as críticas. Os conflitos até então localizados e/ou latentes ganharam maior visibilidade no meio da comunidade acadêmica. Na seção Opinião, Glaci Zancan e Eliane Brígida Morais Falcão alertam para o desgaste dos critérios utilizados na avaliação e chamam a atenção para as pressões institucionais, de grupo e individuais que começam a se avolumar, colocando em risco a própria legitimidade do processo de avaliação conduzido pela CAPES.

## Observadores Internacionais avaliam a avaliação da CAPES

Fernando Spagnolo \*  
Maria Gladis Calhau \*\*

**RESUMO.** *A preocupação constante da CAPES em aprimorar seu modelo de avaliação fez com que especialistas estrangeiros fossem convidados para observar como se processou a última avaliação (2001). O presente trabalho está dividido em duas partes. Na primeira parte, após uma introdução sobre as experiências da CAPES em avaliação internacional, são apresentados os comentários críticos e apreciações dos consultores convidados sobre a iniciativa da instituição, a atuação das comissões, o modelo de avaliação, processos e procedimentos adotados, os critérios e indicadores utilizados, entre outros tópicos. A segunda parte reúne sugestões sobre aspectos considerados importantes mas pouco contemplados ou ausentes no modelo atual, tais como: a qualidade do ensino e da aprendizagem, o formato do mestrado, a visita aos programas, a auto-avaliação, teses e dissertações e infra-estrutura. Essas ponderações fornecem elementos para uma reflexão sobre a política de avaliação da CAPES e para a definição de uma agenda para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira.*

### Introdução — A CAPES e a Avaliação Internacional

Em tempos de globalização e de competitividade, comparações internacionais e até avaliações internacionais se tornam inevitáveis. A CAPES tem pelo menos duas razões para buscar tais avaliações. Estando empenhada em melhorar constantemente seu modelo de avaliação, nada melhor, além de ouvir as vozes internas da academia<sup>1</sup>, do que solicitar as opiniões de fora e analisar outras experiências. Como é visto o modelo brasileiro por especialistas de outros países? Estamos no caminho certo? A segunda razão é que na avaliação da CAPES as notas mais altas (6 e 7) qualificam os programas que demonstram elevados níveis de “inserção internacional”, ou seja, não apenas são excelentes programas para o País mas estariam no mesmo nível dos bons programas de países desenvolvidos. Importa saber, então, se a percepção que as comissões da CAPES têm de “qualidade internacional” é compartilhada por acadêmicos e pesquisadores de áreas congêneres que atuam em boas universidades no exterior.

Experiências com a participação de avaliadores e/ou observadores estrangeiros em processos de avaliação de programas e instituições nacionais, e debates sobre a utilidade de tais iniciativas, fazem também parte da agenda de avaliação do ensino superior de outros países. Na Inglaterra, em ampla consulta à comunidade acadêmica em preparação à Avaliação da Pesquisa de 2001 (*Research Assessment Exercise – RAE*), foi proposta também da questão da conveniência de se integrar ou não cientistas estrangeiros nas comissões de avaliação.

---

\* Coordenador da CED/CAPES e professor da Universidade Católica de Brasília.

\*\* Analista Senior de C&T da CED/CAPES

Os autores agradecem a Raimundo Tadeu Corrêa pela atenta leitura do texto e as valiosas sugestões para melhorá-lo.

<sup>1</sup> As críticas e sugestões encaminhadas por membros das Comissões de Avaliação, por solicitação da própria CAPES, são sistematizadas em documento de circulação interna elaborado pela CED/DAV: “A avaliação da CAPES: o ponto de vista dos avaliadores que participaram do processo de 2001”.

As agências responsáveis reconheceram que a participação de estrangeiros é particularmente desejável em áreas onde a comunidade de pesquisadores nacionais é relativamente pouco desenvolvida. Mesmo não se alcançando consenso universal, foi deixada aberta a possibilidade de serem incluídos nas comissões membros estrangeiros como avaliadores (HEFCE, SHEFC, HEFCW, DENI, 1998).

Na Holanda, desde o início das avaliações conduzidas pelo VSNU sempre houve a participação de estrangeiros. Vroejenstijn (1999, p.10), sintetiza a evolução da avaliação das universidades holandesas da seguinte maneira: “o 1º ciclo (1988-1992) se caracteriza pela avaliação dos programas individuais; o 2º ciclo (1993-1999), por uma abordagem comparativa; o 3º ciclo (2000-2006) provavelmente deve caracterizar-se por uma maior flexibilidade, pelo credenciamento ou não e pela comparação internacional (*international benchmarking*)”. É explícita a preocupação de ampliar, de alguma forma, a dimensão internacional.

Entre outras experiências, podemos ainda citar as avaliações promovidas pelo Conselho de Reitores da Europa (CRE) que são conduzidas por comissões basicamente “externas” ao país da instituição avaliada.

A CAPES começou a investir nesse aspecto em 1997, quando convidou sete *experts* em avaliação do ensino superior – da Alemanha, Argentina, Canadá, França (2), Irlanda e Estados Unidos - a passar uma semana na CAPES para analisar o modelo brasileiro de avaliação da pós-graduação.<sup>2</sup>

Na avaliação da CAPES de 1998, relativa ao biênio 1996-97, foi permitido a algumas comissões, que mostraram interesse, convidar consultores / observadores externos nacionais (de outra área) e internacionais (da mesma área). Assim, cinco consultores estrangeiros participaram da avaliação integrando as comissões de: Saúde Coletiva (Laura Rodrigues – London School of Hygiene and Tropical Medicine/Universidade de Londres); Arquitetura/Urbanismo (Donatella Calabi – Istituto Universitario di Architettura di Venezia); Ciências Biológicas II (Eduardo Charreau – Buenos Aires); Planejamento Urbano (Francisco de La Cruz – Architectural Association Graduate School – Londres); e Engenharia III (Peter Hagedorn – Universidade de Darmstadt / Alemanha).

Concluída essa edição da avaliação, em que pela primeira vez haviam sido introduzidas as notas 6 e 7, a CAPES resolveu fazer um exercício de validação para testar a "qualidade internacional" dos programas assim classificados pelas comissões e cujas notas seis e sete haviam sido referendadas pelo Conselho Técnico Científico (CTC). Entre 1999 e 2000, foram convidados, para este fim, 35 especialistas estrangeiros que visitaram - geralmente em dupla e acompanhados por um consultor brasileiro – um total de 57 programas das áreas de Ciências Agrárias, Economia, Engenharia, Medicina, Física e Química.<sup>3</sup> O resultado das visitas, no geral, foi uma confirmação de que esses programas têm efetivamente padrões de qualidade compatíveis com os bons programas internacionais das respectivas áreas. Em poucos casos os avaliadores internacionais discordaram da avaliação feita pela CAPES: dois programas não teriam atingido o nível de excelência em que foram classificados e dois estariam no limite do aceitável; por outro lado, julgaram que três programas avaliados como nota seis eram merecedores da nota sete.

---

<sup>2</sup> Ver o relatório produzido por essa comissão no INFOCAPES Vol. 5 N. 2 abril/junho 1997 p.24-29.

<sup>3</sup> Ver os relatórios elaborados por essas comissões internacionais nos INFOCAPES Vol. 9 N. 1 e N. 4 de 2001.

A experiência de convidar observadores / avaliadores estrangeiros durante o processo de avaliação consolidou-se e ganhou mais expressão na avaliação de 2001. Durante dois meses, de 14 de maio a 6 de julho de 2001, consultores estrangeiros – com algum domínio da língua portuguesa - se revezaram na CAPES para acompanhar a semana decisiva que encerrava o processo trienal de avaliação. Nem todas as 44 áreas solicitaram a participação de especialista estrangeiro e nem todos os que foram convidados estavam disponíveis na semana fixada para a avaliação.

Os critérios para escolha dos especialistas variaram. Alguns foram convidados diretamente pelo coordenador de área; outros foram escolhidos pela Diretoria de Avaliação a partir de uma lista de nomes sugeridos pelas comissões; outros ainda foram convidados pela CAPES. Também foi variado o nível de participação dos observadores nos trabalhos das Comissões que dependeu de contatos anteriormente mantidos entre coordenadores e especialistas, do clima e do entrosamento que se conseguiu estabelecer no âmbito da comissão, bem como do entendimento e da iniciativa de cada convidado. De acordo com as categorias utilizadas por Junker (1972) para caracterizar o tipo de "observação participante", podemos dizer que nossos convidados assumiram papéis que variaram de "participante como observador" e "observador como participante" a "observador integral". Ou seja, uns atuaram como efetivos avaliadores dos programas e outros como observadores do processo. Com efeito, a carta convite enviada não dava orientações claras a esse respeito, informando apenas que *"A CAPES espera dos observadores convidados que acompanhem os trabalhos das comissões e que elaborem um Relatório Final sobre os procedimentos observados bem como críticas e sugestões a respeito da sistemática de avaliação adotada pelas comissões e pela Agência"*.

É importante ressaltar que, tal como é praxe para com os consultores nacionais, não houve remuneração pela consultoria demandada. Apenas foram cobertas as despesas de transporte e de alimentação e estadia por meio do sistema vigente de diárias no país. Apesar da falta de incentivos financeiros, os convidados manifestaram grande interesse em conhecer a experiência brasileira de avaliação e em colaborar com a CAPES.

Assim, a avaliação da CAPES foi analisada, individualmente, por 18 especialistas de dez países, conforme quadro abaixo.

Para dar aos convidados total liberdade de expressão e de crítica, a Diretoria de Avaliação comprometeu-se a não divulgar os relatórios individuais, que seriam utilizados apenas internamente pela CAPES. Nem mesmo os coordenadores de área teriam a eles acesso sem a permissão dos autores. Tentando minimizar a preocupação com a elaboração de textos que poderiam causar constrangimentos nos pares, espera-se que os observadores tenham manifestado suas impressões e pontos de vista sem maiores censuras.

Julgou-se conveniente, por essas razões, elaborar um único documento-síntese, o mais completo e fiel possível, para tornar públicos os posicionamentos, comentários, críticas e sugestões apresentadas, preservando o anonimato dos consultores estrangeiros. Obviamente, as muitas idéias repetidas ou apresentadas com ênfases diferentes tiveram que ser agregadas, às vezes resumidas ou parafraseadas para dar unidade e coerência ao texto. Os autores deste trabalho foram tradutores, mediadores e intérpretes. As liberdades tomadas em pequenas adaptações e deslocamentos fizeram com que as abundantes citações fossem, na verdade, *"quase literais"* mantendo, entretanto, a autenticidade das idéias originais. Tais citações são apresentadas em parágrafos distintos - precedidos por um tracinho – e em itálico.

EDUCAÇÃO FÍSICA	Antonio Teixeira Marques	Universidade Do Porto	PORUGAL
MEDICINA II	Alejandro Llano Cuentas	Universidad Peruana Cayetano Heredia	PERU
SAÚDE COLETIVA	Alberto Pellegrini Filho	Organização Pan-americana da Saúde	EUA
ODONTOLOGIA	Reinaldo Todescan Jr.	Universidade de Toronto	CANADÁ
SOCIOLOGIA	Carlos José C.G.Fortuna	Universidade De Coimbra	PORUGAL
CIÊNCIAS AGRÁRIAS I	Nick Comerford	University Of Florida	EUA
VETERINÁRIA	Fernando Osório	University Of Nebrasca	EUA
COMPUTAÇÃO	Philippe Mahey	Université Blaise Pascal	FRANÇA
QUÍMICA	Eduardo Castro Carlos A. Peniche Cobas	Asoc. Quimica Argentina Universidad de La Habana	ARGENTINA CUBA
GEOCIÊNCIAS	Daniel Ronen	Universidade de Tel Aviv	ISRAEL
C. BIOLÓGICAS I	Thomas Maack	Cornell University	EUA
DIREITO	Antônio J. Avelás Nunes	Universidade de Coimbra	PORUGAL
ARQUITETURA	Carlos Morales Hendry	ISTHMUS	PANAMÁ
EDUCAÇÃO	Robert Cowen	Institute of Education – Universidade de Londres	INGLATERRA
ENGENHARIAS II	Carlos Luis M. Gutiérrez	ISPJAE	CUBA
ENGENHARIAS III	Muzio Gola	Politecnico di Torino	ITÁLIA
ENGENHARIAS IV	Colin Adamson-Macedo	University of Westminster (ex-Reitor)	INGLATERRA

O formato livre dos relatórios individuais e a variedade de tópicos abordados demandavam um reagrupamento que configurou a estrutura do presente trabalho, dividido em duas partes. Na primeira, estão relatadas as apreciações críticas sobre os principais tópicos do sistema de avaliação da CAPES, entre outros a atuação das comissões, o modelo de avaliação, os processos e procedimentos adotados, os critérios e indicadores utilizados. A segunda parte reúne sugestões sobre aspectos considerados importantes mas pouco valorizados no modelo atual, tais como: a qualidade do ensino e da aprendizagem, o formato do mestrado, a visita aos programas, a auto-avaliação, teses e dissertações e infra-estrutura. Essas ponderações fornecem elementos para uma reflexão sobre a política de avaliação da CAPES e para a definição de uma agenda para o desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

Como os observadores acompanharam diferentes comissões, é possível que algumas observações ou sugestões se refiram especificamente a determinada área. A maioria delas, entretanto, são de interesse geral e, ao nosso ver, bastante úteis para promover uma reflexão, tanto por parte da CAPES como por parte das Comissões de área e da comunidade acadêmica em geral, sobre o atual modelo de avaliação, seus procedimentos e critérios e sobre as possíveis medidas para o seu aperfeiçoamento.

## PARTE I – Visão crítica da avaliação da CAPES

### 1. A Iniciativa da CAPES e a atuação das comissões de avaliação

Vale destacar, inicialmente, que um aspecto que impressionou positivamente os observadores externos foi a dedicação ou – termo freqüentemente usado - a "abnegação" dos membros das comissões avaliadoras no cumprimento da tarefa para a qual foram convocados. Surpreendeu ver acadêmicos experientes e cientistas renomados em suas áreas submeterem-se a trabalho tão longo e extenuante, mesmo sem receber remuneração financeira. Eis algumas manifestações:

- *Estou fortemente impressionado com a eficácia e o profissionalismo mostrados pelo coordenador e membros das comissões durante esta semana de intensas deliberações e duro trabalho. O zelo e a dedicação demonstrados pelos avaliadores e a equipe de apoio da Diretoria de Avaliação da CAPES foi excepcional e fundamental para o êxito do empreendimento.*
- *A Comissão revelou-se um grupo muito unido, que não tem regateado esforços no sentido de levar o seu trabalho a bom termo, desenvolvendo-o com escrupulosa seriedade e com o espírito de humildade pessoal e científica.*
- *Antes de mais nada, devo sublinhar a dedicação e a organização com que os trabalhos foram conduzidos. O tempo de trabalho diário de todos os membros da comissão chegou a alcançar 12 horas e cada julgamento só foi emitido após um atento exame e reexame dos dados objetivos.*
- *Todas as comissões gastaram um tempo enorme para montar suas próprias tabelas para avaliar dados que eles consideravam como críticos.*
- *A equipe trabalhou duro e bem em conjunto, com dedicação, energia e bom humor em circunstâncias estressantes.*
- *É difícil para mim imaginar um outro país onde equipes de professores altamente qualificados estariam dispostos a dedicar uma semana inteira em semelhante processo de crítica construtiva.*

Mesmo sabendo que a atitude cortês e certa troca de gentilezas são habituais nas várias formas de colaboração acadêmica, não há dúvida de que os visitantes ficaram visivelmente impressionados pelo esforço dos que participaram do processo de avaliação. Sobraram elogios à competência acadêmica e científica das comissões de avaliadores e à adequação da escolha, e também à eficiência e dedicação da equipe técnica da CAPES que fez o processo fluir com um mínimo de contratemplos. Finalmente, não faltaram os agradecimentos pela oportunidade proporcionada de acompanhar o processo de avaliação e a possibilidade de interagir com pares brasileiros. Alguns enfatizaram ter apreendido muito com a experiência e reconheceram a importância da preocupação da CAPES de revisar, de tempo em tempo, os vários aspectos do processo de avaliação.

### 2. O modelo de avaliação da CAPES

Como é visto o modelo de avaliação adotado pela CAPES? A apreciação, de uma forma geral, é positiva. Nada menos do que é feito – assegura-se – em outros países desenvolvidos. Uns consideram que até se faz mais; o Brasil tem coisas a ensinar, como afirmam dois observadores europeus, um dos quais com experiência de trabalho na América Latina.

- *A amplitude e a abrangência, como a transparência e o impacto na comunidade, deste processo ambicioso, não tem equivalente em outros países da América Latina, como provavelmente no resto do mundo desenvolvido. De fato, com esse sistema não apenas se formam os doutores de que o país necessita mas se forçam todas as áreas do conhecimento a perseguir um nível de excelência de padrão internacional.*
- *Este sistema de avaliação mostra-se muito coerente na sua generalidade e denota um nível/qualidade avaliativa muito elevado, em alguns casos mesmo superior àquilo que é comum encontrar no plano internacional, nomeadamente no quadro da União Européia.*
- *Partindo da premissa de que não existe nenhum sistema de avaliação perfeito, o da CAPES é suficientemente útil e exigente, de acordo com os padrões internacionais. Aliás, este modelo de avaliação trienal e acompanhamento anual para todos os mestrados e doutorados é único.*
- *A natureza objetiva do modelo é um ponto forte. Entretanto, me impressiona como a subjetividade também é importante. Ela é usada nos comentários escritos feitos pelos avaliadores. Esses comentários são muito úteis para ilustrar os pontos fortes e fracos identificados durante o processo de avaliação. Parece-me, tudo somado, que os números não foram mais fortes de que uma avaliação cuidadosa. O perigo é exatamente quando números e objetividade são a base absoluta da avaliação. Acho, também, que a experiência e a competência dos avaliadores foi sempre o fator estabilizador. Parecia que eles sempre acrescentavam uma dose de bom senso para manter o processo de avaliação dentro do mundo real.*
- *A transparência do processo é vista como um grande trunfo da CAPES pois faz com que a comunidade respeite as decisões da comissão avaliadora como também leve em conta as orientações e recomendações presentes nos relatórios. O empenho em garantir transparência em todo o processo fica patente no rigor com que foram elaborados e tornados públicos os critérios da avaliação e também na inclusão de observadores internacionais.*
- *Uma característica da avaliação da CAPES que é típica do modelo holandês, é o fato de ser comparativa: todos os programas de uma mesma área são avaliados pela mesma comissão, o que garante uma certa homogeneidade. Visto que a avaliação alimenta a competitividade - pois a alocação de alguns recursos depende da nota final do programa – esta abordagem parece ser a mais correta. Por certo, isto só é possível no Brasil porque as comissões trabalham unicamente com documentos e não realizam visitas. Embora este procedimento sobrecharge as comissões, representa uma garantia de uniformidade da avaliação. Também é interessante certa uniformidade, ou continuidade, no âmbito das áreas, derivada da estabilidade no tempo das comissões que mudam apenas alguns membros de uma edição para outra - o que permite acompanhar e comparar os julgamentos.*

Vamos a outras considerações mais críticas do modelo:

- *É um modelo de avaliação da qualidade dos cursos que se baseia, essencialmente, em dois tipos de dados: qualidade e quantidade dos recursos de entrada (sobretudo recursos humanos) e produção de saída (sobretudo produção científica). Repara-se que os “dados de processo” são muito limitados, basicamente reduzindo-se à duração dos estudos (tempo de titulação). Para a pesquisa, simplesmente não existem dados de processo pois não há informações sobre o apoio financeiro de cada pesquisa, sobre os equipamentos de laboratório disponíveis e suas condições de manutenção e funcionamento para os vários projetos. Embora alguns desses dados sejam de conhecimento das comissões, o modelo se apoia no pressuposto*

*de que o fato de ter trabalhos aceitos para publicação em revistas de destaque é, por si, um estimador indireto da adequação dos recursos disponíveis.*

- *Pelos relatórios solicitados aos programas, pela formulação dos indicadores intermediários e pelos pesos dados aos indicadores finais, o modelo da CAPES caracteriza-se como “centrado na pesquisa e em sua excelência”. O tipo de informações coletadas parece satisfazer duas exigências distintas: a) informar sobre a eficiência (relações entre os recursos humanos disponíveis e a capacidade per capita de produzir pesquisa e ensino); informar sobre a qualidade dos produtos (os dados objetivos que realmente contam são os que se referem à pesquisa; por meio de critérios baseados no *QUALIS* – tipicamente acadêmicos – pretende-se medir o valor das publicações).*
- *A padronização do modelo de avaliação levanta duas questões fundamentais: a primeira, é a heterogeneidade das áreas do saber e a segunda é a heterogeneidade das instituições em relação a recursos e ambiente econômico regional.*

Outro observador chama a atenção sobre importantes diferenças entre a avaliação da CAPES e as realizadas em seu país para avaliar departamentos universitários.

- a) *As avaliações ocorrem em intervalos que não são menores do que cinco anos (às vezes, com intervalos de seis a oito anos).*
- b) *A equipe de avaliadores externos é composta por pessoas indicadas pelo corpo docente do programa.*
- c) *Não há comparações diretas com os demais programas da área no país.*
- d) *Os principais critérios de avaliação incluem, tipicamente, categorias tais como: i - rigor no padrão de admissão de novos alunos (médias de notas, testes padronizados de admissão, etc.); ii - gastos em pesquisa, sobretudo recursos federais obtidos pelo corpo docente, em base competitiva; iii - prêmios e reconhecimentos/distinções recebidos pelos docentes; iv - produtividade (níveis) e qualidade das publicações diretamente derivadas de atividades desenvolvidas no curso; v - gastos da instituição em biblioteca, infra-estrutura e apoio geral aos estudantes; vi - sucesso dos que se formaram no programa (impacto no mercado de trabalho, nível salarial e posição na hierarquia, êxito em provas da especialidade); vii - em conexão com os itens acima listados, alguns índices são utilizados para classificar e comparar os programas de pós-graduação, tais como: alunos em tempo integral / docentes em tempo integral; percentual de alunos que obtém o PhD e/ou número de titulados por ano.*
- e) *Finalmente, é importante lembrar que os docentes da unidade avaliada têm obrigação de considerar e responder a todas as recomendações e pontos levantados pela Comissão, sendo esta a matéria que constitui o principal ponto de partida na próxima avaliação, cinco anos mais tarde.*

Quanto à composição das comissões, considerou-se que o processo de escolha dos avaliadores obedece a critérios próprios da comunidade científica, com representação das boas universidades de diferentes regiões do país. Sugeriu-se que seria interessante incluir nas comissões profissionais exteriores à comunidade universitária (no caso de Direito, por exemplo, um jurista indicado pela OAB e outro pelas associações de magistrados).

Entende-se que há um manifesto benefício para todo o sistema de avaliação em conservar tanto quanto possível a estrutura e composição da atual comissão, pelo menos do seu “núcleo duro”, para assegurar a transmissão e estabilização do patrimônio de discussão e conhecimento já adquirido no decurso destes últimos três anos.

A “ficha de avaliação” utilizada é considerada um instrumento importante porque, além de qualificar cada aspecto do programa, permite emitir apreciações, sugestões e observações que podem ser valiosas para melhorar o programa. Um observador considerou que, apesar da importância dos indicadores numéricos (sobretudo sobre publicações), no conjunto da avaliação da CAPES não deixa de prevalecer, no final, uma *análise qualitativa*, pois também é levado em

conta o desenvolvimento da região onde o programa está inserido e é dado um tratamento diferenciado aos programas. Isso é reconhecido como de vital importância, pois a comissão contribui para o desenvolvimento da especialidade nas regiões mais necessitadas.

Vários observadores consideram excessiva a freqüência anual do exercício de avaliação, pois isso representa uma carga adicional de trabalho para os coordenadores de cursos e para quem deve preencher questionários. Sugerem que sejam mais espaçadas, tanto a trienal, que atribui notas, quanto o monitoramento anual.

- *Acredito que o sistema seria igualmente bem servido, ou até melhor, se em lugar de avaliações anuais e trienais os programas fossem monitorados a cada três anos e avaliados a cada seis.*
- *Em muitos casos isso pode levar a um preenchimento perfunctório de formulários e com muitos erros ao transcrever os dados do programa. Ademais, muitas vezes é difícil, num curto período de tempo, corrigir deficiências como melhorar a qualificação dos docentes, aumentar a produção científica e vincular artigos publicados a teses.*
- *O processo de avaliação repetido anualmente coloca uma carga extra de trabalho tanto nos técnicos da CAPES como nas Comissões de Avaliação, e – o que é mais importante – três anos é um período curto demais para detectar progressos substantivos de um determinado programa para mudar sua classificação.*
- *Uma avaliação realizada com uma freqüência praticamente anual só pode ser entendida se se considera o crescimento explosivo da graduação com a consequente demanda para pós-graduação que deve formar docentes para as novas instituições. Por outro lado, deve-se reconhecer que esse controle de qualidade intensivo parece garantir um conjunto básico de padrões aceitáveis para todos os programas.*

Em conclusão, o sistema de avaliação é considerado completo e rigoroso. Entende-se que não é apenas válido para qualificar o nível de determinado programa, mas que o conjunto de recomendações e indicações que fornece é uma contribuição para o aperfeiçoamento contínuo da pós-graduação. Por outro lado, não é pouco o preço a pagar, sobretudo em termos de tempo e de esforço de representantes da comunidade acadêmica e da própria CAPES, para manter todo o processo de julgamento transparente e legítimo.

### 3. Critérios, indicadores e índices

Inúmeras observações foram feitas sobre esta parte crucial do processo de avaliação; algumas sobre questões de fundo e outras sobre aspectos marginais. Listamos, a seguir, os comentários sobre os vários tópicos abordados pelos observadores estrangeiros, sem grande preocupação em encontrar a seqüência lógica mais adequada. Pelas numerosas referências de que foi objeto o tópico "Produção Científica", achamos conveniente apresentá-lo em separado, na próxima seção.

Um dos indicadores que chamou bastante a atenção dos observadores é o de "tempo de titulação" dos alunos.

- *Alguns indicadores poderiam ser refinados e tornados mais claros. É o caso, por exemplo, das indicações relativas ao tempo de titulação. A duração das teses – ou tempo de formação – não é a mesma quando se trata de um trabalho baseado na experimentação ou quando tem seu componente principal na computação. Isto não é levado em conta ao determinar o tempo ótimo de duração de um programa.*
- *Não é claro o estabelecimento de diferenças do tempo em que estudantes com e sem financiamento obtém a titulação. Também está pouco claro o critério padrão de duração do tempo para concluir doutorados e mestrados. Dependendo do caso, podem ser interessantes*

*tempos mais curtos ou não. Para quem se ausenta de sua região pode ser muito conveniente acelerar ao máximo seus estudos; para quem mora no local, pode ser conveniente um tempo mais longo para não prejudicar outras responsabilidades profissionais ou familiares. Em ambos os casos o programa pode enriquecer-se: seja pela presença permanente e intensa de estudantes; seja pela oportunidade de integrar a vivência acadêmica com a atividade profissional continuada. Recomenda-se, então, discutir este aspecto com uma maior amplitude.*

Há outros critérios que recomendam sejam discutidos com bastante cuidado, como o de “renovação” versus “consolidação” do corpo docente, de “produtividade docente”, de “dimensão” e de “consistência e coerência” do programa.

- *Existe uma reiteração de exigências e porcentagens que parece desnecessária. Provavelmente mais importante é a referente a títulos, e a participação ativa em atividades dentro da instituição e por força dela. Em alguns casos, as recomendações podem entrar em conflito com os "benefícios". Por exemplo: um programa que consegue constituir um corpo docente relativamente permanente e estável (processo desejável e difícil de alcançar) não poderia cumprir adequadamente o critério de ampliação e renovação do corpo docente como também é exigido.*
- *Com os critérios atuais, um programa com cinco alunos cada ano tem o mesmo valor que outro com 50 alunos. Existem importantes diferenças no número, qualidade, investimento econômico no corpo docente e discente das instituições e obviamente no custo-benefício e no impacto para o país entre esses dois programas. Faz sentido que se utilize um coeficiente que pondere essas diferenças.*
- *É problemático o critério de produtividade que compara relações entre número de alunos e de papers dividido pelo número de docentes. A homogeneidade nunca foi um atributo de grupos de cientistas. Sempre há “o” líder (ou vários) que têm uma grande produção científica e atraem muitos estudantes. E são esses docentes que levantam toda a área.*
- *Há uma preocupação de especialização na concepção de "coerência" do programa e de seu corpo docente, traduzida pela estreita relação pretendida entre as áreas de concentração, a estrutura curricular e o perfil do corpo docente. Esse enredo é cada vez mais complexo nas sociedades contemporâneas. Os programas de notas 6 e 7 concretizarão melhor o perfil de excelência nos formandos se os confrontarem com problemas que estão para além das necessidades específicas de cada área de conhecimento e das necessidades do tempo presente. Uma formação altamente especializada é, contemporaneamente, uma formação datada no tempo, sem futuro. Nesta perspectiva, pretender que um programa de alta qualificação (programas de notas 6 e 7) deva evidenciar claramente coerência e consistência entre a área básica, as áreas de concentração e as linhas de pesquisa não é necessariamente o caminho. Pelo contrário, parece justificar- se cada vez mais uma atitude diferente. A coerência com a tradição acadêmica e profissional da área básica do conhecimento não é necessariamente prejudicada por uma leitura mais contemporânea da sociedade.*  
*A complexidade dos problemas do nosso tempo e a necessidade de superação das limitações com que o conhecimento e os métodos tradicionais de investigação se vêm confrontando recomendará cada vez mais a adoção de uma formação de banda larga. Não apenas nas disciplinas oferecidas aos estudantes, mas também nos especialistas convocados para o apoio aos programas de formação pós-graduada.*
- *É necessário introduzir medidas que facilitem e automatizem um pouco mais o processo de avaliação tais como: bancos de dados eletrônico em que docentes, pesquisadores e alunos poderiam cadastrar-se para facilitar o processo de obtenção de informações e de análise das mesmas (o que vem sendo feito com a integração da plataforma LATTES); filtros que facilitem a verificação de consistência dos dados (por exemplo, se uma lista se refere a atividades docentes ou produção científica de docentes NRD-6, o programa deveria automaticamente recusar a inclusão nesta lista de docentes não pertencentes a esta*

*categoria); formatar um conjunto de tabelas e gráficos para facilitar a atividade dos avaliadores.*

É manifestado um certo desconforto com o número excessivo de indicadores, alguns considerados de pouca serventia para a avaliação, e ao mesmo tempo lamenta-se a falta de indicadores de natureza mais qualitativa.

- *Não há como evitar redundâncias, considerando-se a grande quantidade de quesitos abordados.*
- *Parece que muita informação solicitada aos programas e transferida para as planilhas não é levada em conta pelos avaliadores.*
- *É recomendável analisar a conveniência de diminuir a quantidade de dados submetidos às comissões avaliadoras. Talvez não seja necessário fornecer tantos indicadores quantitativos para uma avaliação que deve ser essencialmente qualitativa, e restringi-los aos realmente úteis, que variam de uma comissão a outra. Neste sentido é importante conhecer o parecer dos membros das comissões avaliadoras.*
- *A grande quantidade de informação que se solicita e se obtém, está principalmente destinada a obter respostas quantitativas (índices, média, tabelas etc.) aplicáveis a disciplinas diversas e estabelecem a base comum para uma parte da avaliação. Não se percebe similar preocupação para aspectos qualitativos não reduzíveis a termos numéricos ou estatísticos. É precisamente neste aspectos qualitativos que se encontram as especificidades de cada disciplina, aquilo que pode distingui-las de outras e que dificilmente pode ser reduzido a critérios comuns.*
- *Como os indicadores são ponderados, existe o risco de que os professores e os coordenadores dos programas começem a trabalhar com base nos indicadores que têm peso maior no sistema de avaliação, o que não necessariamente implicaria em melhoria da qualidade de seus programas. Sugere-se que, para determinar se realmente houve progresso, sejam utilizadas metodologias qualitativas.*
- *Há universidades totalmente organizadas e que aprenderam bem a lição: dar à CAPES o que ela quer. Em outras palavras, se você tem aqueles índices básicos certinhos – e eles são em sua maioria medidas de eficiência interna – você já está na direção de uma nota decente. E quando aspectos qualitativos, como os referentes a publicações, entram em cena não ter menor poder para afetar o resultado geral.*
- *Há boas razões para acrescentar fontes de informação adicionais no que se refere a projetos, equipamentos e sua utilização ou não utilização, rede de relações externas e outras circunstâncias que estão fora do atual sistema de coleta de informações. O atual sistema de coleta deveria ser ampliado para abranger esses itens que não se adequam a uma simples contabilidade numérica e demandam um julgamento profissional.*
- *Não há indicadores que levem em conta a opinião do corpo discente sobre a satisfação e a qualidade do ensino. Tão pouco existem parâmetros para medir o impacto dos programas.*
- *Parece que um critério importante da qualidade de um programa são as publicações que resultam de dissertações. Neste sentido, supõe-se que se o trabalho é de boa qualidade, cada tese terminada deve dar lugar ao menos a uma publicação. Este poderia ser um critério de qualidade incorporado, e ao mesmo tempo seria uma recomendação que os programas deveriam levar em conta.*
- *A participação dos NRD 6 e 7 nas disciplinas de graduação é tida em consideração como um dos critérios de qualidade. O que me parece bom. Mas pode-se ir mais longe. Os professores titulares, com uma sólida cultura universitária, devem não apenas participar nas atividades*

*de graduação, mas fazê-lo desde os primeiros semestres. É aqui que os jovens estudantes que iniciam a sua formação universitária podem ser influenciados de forma decisiva no desenvolvimento dos seus interesses e de uma atitude universitária. Trata-se de revalorizar a velha relação mestre/aluno, que está se perdendo na universidade e tão importante é na formação acadêmica.*

A questão de resumir todo o processo de avaliação numa única nota, como a ela se chega e o que exatamente significa não podia deixar de chamar a atenção dos observadores convidados.

- *Seria interessante estudar a influência dos fatores individuais sobre o resultado final, para chegar a uma eventual simplificação, que de um lado diminua a massa de dados e o trabalho para coletá-los e, de outra, torne mais evidentes os critérios – e a política – em que se apoia a apreciação da qualidade (eficiência? eficácia? excelência?).*
- *O problema de traduzir os diversos indicadores de qualidade que caracterizam um curso de pós-graduação em uma nota única cai na dificuldade de misturar vários critérios. É de importância que os relatórios de avaliação sejam os mais explícitos possíveis, para sinalizar aos cursos a melhor política a ser seguida para alcançar o perfil de excelência.*
- *Tendo em conta os itens em análise nas fichas de avaliação, talvez fosse bom que os membros da comissão pudessem ter também uma reunião com um grupo de personalidades extra-universidade, provenientes de vários setores de atividade não diretamente ligadas à academia. Uma diligência assim é feita em meu país e creio que com resultados positivos.*
- *Estou perplexo sobre a validade de um indicador único que soma em seu interior dimensões que não podem ser somadas e deveriam ser consideradas separadamente. Minha perplexidade foi confirmada ao constatar que a comissão utilizava o valor do indicador como uma primeira sugestão para posicionar o programa na escala de pontos, mas que a decisão final era feita após atenta consideração dos fatores ou indicadores separados e que a nota final podia não seguir a posição relativa do indicador.*
- *É necessário discriminar com os detalhes necessários o significado das notas para os propósitos da comissão. Os participantes de fato refinam a escala para chegar à decisão - o que acho certo e deve ser feito. Mas seria útil que esses critérios refinados fossem, em algum momento, escritos e passados para a nova comissão, que poderá eventualmente discordar deles, mas não ignorá-los.*
- *Na escala de qualificação há diferença objetiva entre as qualificações de 1 e 2? Há necessidade desses dois valores, já que em ambos os casos o programa deve ser fechado? Talvez possa considerar-se a possibilidade de destinar a categoria de “aprovado condicional” àqueles programas que obtém qualificação 2, estando obrigados a obter 3 na próxima avaliação ou correr o risco de serem fechados. Neste caso, estaria-se dando um ultimatum para que resolvam seus problemas.*
- *Minha sugestão é que na avaliação trienal seja dado um peso maior à melhoria anual dos programas, mais do que fazer uma simples média ou soma do desempenho dos três anos. Embora a melhoria (ou pioria) pareça ser facilmente detectável nos formulários, ela demanda uma análise um pouco mais complexa.*
- *Um aspecto que me parece possível introduzir no processo de avaliação é o exercício de sinalização do sentido (melhorou, estabilizou ou piorou) da evolução parcial dos elementos/itens da avaliação (qualitativa) dos anos intercalares do triênio. Seria um elemento de orientação interna à comissão, não necessariamente divulgada aos cursos, que tornaria mais ágil e expedito o exercício de classificação dos programas na avaliação trienal, oferecendo indicações para eventuais trânsitos na escala de notas.*

- Faz-se necessária uma distinção mais clara entre os perfis ou critérios 4 e 5. Tal como definidos na grande área de ciências humanas, estes perfis ou critérios dão origem, com freqüência, a dúvidas desnecessárias quanto à classificação a atribuir e aos conteúdos a observar. Um início de clarificação poderia ser estipular que o critério 5 pressupõe um programa com mestrado e doutorado consolidados.

#### 4. Estrutura do Curso: disciplinas, linhas de pesquisa e projetos

- A seção "disciplinas" / "estrutura do programa" foi para mim a mais difícil de avaliar. Como pesquisa e ensino estão interligados sugiro que sejam incluídas em cada curso as áreas de concentração e as linhas de pesquisa que elas sustentam. Na seção "programa" resumir as disciplinas oferecidas por área de concentração e linhas. Isso ajuda a ver se as ofertas em cada área de concentração são igualmente fortes e se cada linha de pesquisa é adequadamente coberta.
- Seria interessante que as disciplinas fossem classificadas, de forma a saber quais são as disciplinas de base para o conhecimento científico ("developmental course") como estatística, química; quais são as disciplinas "centrais" do programa ("core course"); e quais são importantes para o programa, mas são oferecidas por outros programas ("related course").
- Seria melhor organizar todas as informações em torno dos programas de pesquisa, de forma que relate a dimensão (duração, financiamento, composição dos grupos), o programa de trabalho, a produção bibliográfica, a produção técnica e a participação dos alunos. Isso não impediria de reagrupar as mesmas informações de outras formas para construir outros indicadores. Mas certamente poderíamos ter uma leitura das informações em níveis mais "externos".
- Pesquisa só se faz se há recursos suficientes. O sistema da CAPES informa se um projeto é financiado ou não. Se financiado, nos diz se tem bolsa ou outro auxílio financeiro. Não vejo nada nessas informações que me permita concluir se os recursos são suficientes para fazer o projeto. Também não há informações que me digam se os docentes são bem-sucedidos em atrair recursos externos. Recursos de fora significaria que os pesquisadores são competitivos em nível nacional e também fora do âmbito do governo brasileiro. As informações deveriam deixar claro para os avaliadores quais os recursos financeiros e humanos (alunos) para realizar projetos. Na categoria "projeto sem financiamento", não é claro para mim se realmente há um projeto de pesquisa. Como um projeto pode ser desenvolvido sem financiamento?
- Cada docente participa, normalmente, de várias pesquisas. Faltam indicações sobre o percentual de tempo dedicado a cada uma delas e sobre os recursos com que efetivamente pode contar.
- É habitual na academia ter um número bastante elevado de linhas e projetos de pesquisa: isso porque para respeitar a individualidade do docente se consideram, junto com as pesquisas propriamente ditas (apoiadas com recursos adequados e com prazos de conclusão), atividades mais próximas a "interesses de estudo". É um problema geral da academia que poderia ser aliviado se tivéssemos a coragem de distinguir pesquisa de estudo (que talvez seja próximo do que a CAPES chama de "projeto isolado"), reservando o nome de pesquisa a empreendimentos dotados de programação e documentação, com um dado número de participantes e com adequada mobilização de recursos. Isso daria dignidade própria ao "estudo" sem cair na ambigüidade de chamar de "pesquisa" o processo da própria formação continuada. O nome pode até estar correto, mas na grande maioria dos casos isso não corresponde à forma de empreendimento organizado responsável pelo progresso do conhecimento.

- *Na definição das linhas de pesquisa, em lugar de limitar-se à “coerência com a tradição acadêmica” deveriam ser incluídas questões relativas à adequação dessas linhas em função de problemas, de processos de identificação desses problemas, grau de participação de potenciais usuários do conhecimento, etc.*
- *No desenvolvimento dos projetos de pesquisa é interessante indicar a existência de redes de colaboração com outras instituições (extra-muros), o grau de participação de outros agentes, as perspectivas de continuação do projeto, os produtos intermediários, etc.*
- *Para disseminação e utilização dos resultados de pesquisa, além da publicação em revistas de excelência de circulação no âmbito da própria academia, incluir outros meios de divulgação que dêem acesso a outros atores; pensar em indicadores de impacto da produção científica na formulação de políticas. A introdução gradativa deste itens de avaliação iria sinalizar no sentido de fortalecer um maior equilíbrio entre mérito e relevância, com altos níveis de exigência em ambos aspectos, já que não há nenhuma contradição entre eles, pelo contrário um reforço mútuo.*

## 5. Produção Científica

- *A seção "trabalhos em preparação" permite prever a produtividade do ano seguinte. Essa seção deveria passar para Produção Bibliográfica, não para calcular índices mas para se ter uma visão do conjunto da produção bibliográfica do programa: publicada, no prelo e submetida para aceitação.*
- *Fazer o ranking das publicações pela qualidade das revistas é uma idéia extremamente útil. Mas não notei nenhuma organização óbvia em apresentar as publicações para análise das comissões. Sugiro que as publicações sejam organizadas pelas categorias (A,B,C, etc) e pela linha de pesquisa. Isso ajudaria avaliar a força de cada área, quais são as mais produtivas e se a produção entre as áreas é uniforme.*
- *Produção Técnica: é uma seção ideal para identificar a clientela para o produto. A sugestão é de organizá-la pela linha de pesquisa a que está vinculada e, se possível, identificar claramente a que clientela está servindo.*
- *Seria bom que do dossier disponibilizado aos membros da comissão de avaliação constasse a lista dos trabalhos publicados pelos professores dos programas, com indicação do título, número de páginas, editora do livro ou nome e número da revista ou meio em que foram publicados. Este elemento de informação permitiria uma apreciação mais qualitativa e mais fundamentada do que aquela que agora é possível.*
- *Não houve preocupação na comissão em verificar a real participação dos alunos no processo criativo, destacando os papers do programa que têm o estudante como primeiro autor. Isso indicaria que o aluno foi o idealizador e o principal responsável pelo trabalho.*
- *Cuidados devem ser tomados quanto à duplicitade de informações, quando uma mesma publicação consta em dois projetos distintos. Deveria ser aplicado um "peso" estatístico, por exemplo, a publicação citada duas vezes deveria contabilizar como ½ publicação.*
- *Deveria-se esclarecer melhor o que considerar como “evento”. Percebe-se das informações que vêm das universidades que o conceito é exageradamente elástico.*
- *A comissão demonstrou uma atitude positiva em reconhecer que a excelência de um programa está correlacionada com a excelência das publicações científicas e à freqüência de publicações em periódicos internacionais. Eu mesmo pesquisei em duas importantes bases de dados internacionais, durante esta semana da avaliação, e os resultados mostram que as*

citações brasileiras na área estão relacionadas, em geral, com as instituições que na avaliação passada receberam as notas mais altas (5 e 6).

- A conclusão do programa “Qualis” será um importante avanço no sentido de categorizar as distintas publicações.
- As comissões estavam muito preocupadas com a classificação dos periódicos científicos. É uma questão extremamente importante pelo reflexo que vai ter na avaliação da produção científica. Mas acho que seria melhor adotar um sistema mais simples de classificação dos periódicos científicos. Em lugar de classificá-los em nacionais / internacionais (critério que pode confundir um pouco), deviam ser classificados, inicialmente, como indexados no ISI ou não indexados e, se possível, incluir o número de citações do artigo (apesar dos óbvios problemas que haveria nas avaliações anuais onde os artigos muito recentes ainda não alcançaram seu pleno potencial de citações).
- Para as revistas não indexadas, cada área deveria classificar o periódico de acordo com os critérios de excelência dos periódicos (por exemplo, manuscrito rigorosamente avaliado por “referees”; editor e corpo editorial de competência científica reconhecida; revista amplamente distribuída em livrarias acadêmicas e/ou em formatos eletrônicos; revista freqüentemente utilizada pelos pesquisadores de ponta na área para publicar seus trabalhos, revista consultada habitualmente pelos pesquisadores da área, etc.). Esses mesmos critérios deveriam ser utilizados para classificar os periódicos brasileiros.
- Utilizar os mesmos critérios para todas as subáreas pode causar uma série de problemas, pois há diferenças objetivas entre elas na medida em que tendem a focar problemas locais ou nacionais mais do que internacionais. Publicar tais resultados em revistas internacionais pode ser muito difícil. Neste sentido as comissões deveriam ter um pouco mais de flexibilidade.

## 6. Estratégias de trabalho: processos e procedimentos

Grande número de comentários e sugestões dos observadores internacionais se referem ao processo de avaliação e às estratégias e procedimentos de trabalho das comissões.

- O processo de avaliação parece ser vagaroso e de difícil execução. Observei a dificuldade dos avaliadores em analisar os dados do programa Coleta. Em vários momentos necessitaram procurar e reorganizar as informações enviadas pelos cursos, já que estas nem sempre eram claras ou informativas.
- A comissão gasta uma considerável quantidade de tempo analisando nomes e títulos de programas e de áreas de pesquisa. Muitas vezes entram em discussões semânticas sobre esses problemas. Parecem dar grande importância à propriedade de uma frase ou de uma palavra para descrever de forma consistente linhas de pesquisas e áreas. Em suma, gastam muito tempo para sugerir aos programas mudanças que são mais de natureza cosmética que estrutural.
- Alguém poderia dizer que, em vários momentos, a discussão foi dispersa e redundante – uma característica típica dos acadêmicos pelo mundo afora. Também que houve alguma arbitrariedade sobre o tipo de variação a ser aplicado a cada item. Não obstante isso, pelo final do terceiro dia estava convencido de que os membros da Comissão haviam chegado a um consenso que permitiria uma avaliação efetiva e confiável da qualidade de cada item.
- A análise do processo de avaliação evidencia um sistema acreditável, exigente e que funciona. Pode dizer-se que estamos em presença de um trabalho sério, participado e transparente, com alguns aspectos a corrigir.

- *Os procedimentos adotados para avaliar parecem corretos e apropriados mas exigem um trabalho insano de produção e análise de documentos, antes e durante o processo. Por outro lado, não consigo imaginar outra forma melhor para avaliar a pós-graduação.*

A premência do tempo é um aspecto que foi particularmente comentado. Para alguns, o período de cinco dias dado para análise de dezenas e dezenas de cursos é claramente insuficiente. Outros chamam a atenção sobre como é gasto o tempo. A "questão tempo" se torna particularmente dramática nos últimos dias, quando decisões importantes devem ser tomadas, como ilustra o seguinte relato:

- *Os últimos dois dias de trabalho da Comissão foram bastante agitados e alguns membros me pareciam oprimidos pelo tamanho da tarefa final de compor os números que haviam produzidos para chegar à nota de cada programa. Tabelas enormes contendo literalmente centenas de números eram olhadas fixamente pelos experts das subáreas. Era óbvio, para mim, que esta tarefa extenuante não só era ineficiente como podia levar a erros. Admirei o fôlego dos membros da Comissão, mas isso não exclui que o cansaço natural, acrescido à complexidade de números e índices que deviam ser analisados, possa levar a erros desnecessários no processo de avaliação.*
- *Uma das consequências desse processo é que os debates finais, em minha opinião muito importantes, foram deixados para as últimas horas do último dia. Minha sugestão é que os formulários sejam simplificados e que os cálculos desejados sejam feitos antecipadamente pelos técnicos da CAPES, de forma a deixar um tempo maior para a mais importante tarefa que é de debater em detalhes a qualidade dos programas.*

Esta sugestão de facilitar ou reduzir o “trabalho braçal” dos avaliadores para que possam dedicar mais tempo e energia à tarefa que só eles poderiam desempenhar e para a qual foram convocados – avaliar a qualidade dos programas – é encontrada, com maior ou menor ênfase, em quase todos os relatórios. Eis outras manifestações a esse respeito:

- *O tempo gasto nessa exaustiva conferência de dados feita por todos os membros das comissão é significativo e os distrai da tarefa de entrar em discussões mais profundas sobre outros aspectos importantes da avaliação, tais como a avaliação comparativa da qualidade da pesquisa nos vários programas. Talvez deixar essas atividades de controle de tabelas a outros técnicos da CAPES (ou a outros experts ou softwares específicos) liberaria tempo precioso das reuniões das comissões avaliadoras para aprofundar com mais detalhes a questão da qualidade e do mérito científico dos programas.*
- *As informações a serem analisadas deveriam ser encaminhadas às comissões com bastante antecipação para permitir que façam seu “trabalho de casa” antes das reuniões, permitindo assim uma interação mais curta e mais produtiva da comissão. Parece que fornecer todas as informações para análise por meio de CD não substitui adequadamente o papel impresso. Muitos preferem receber o material pronto para leitura e, naturalmente, com alguma antecedência com relação à semana da reunião.*
- *A infra-estrutura do processo precisa de cuidados. A equipe de avaliadores tem que lidar com muito papel e são quase que esmagados por ele. Acho que trabalham mais de oito horas por dia. Mais cedo ou mais tarde essa carga de trabalho vai afetar a qualidade dos debates – a parte realmente importante do processo, quando os acadêmicos estão exercitando sua capacidade de julgar.*
- *Há umas perguntas básicas que devem ser colocadas. Qual a quantidade mínima de papel necessária para se ter um trabalho bem feito? Dessa massa de dados, de quantos a comissão realmente precisa para chegar a julgamentos qualitativos? Qual a seleção a ser feita, desses montes de papéis, para produzir o tipo de evidência capaz de discriminar qualitativamente os programas?*

- *A CAPES deveria fazer todo o esforço possível para reduzir a quantidade de tempo investido pelos membros das comissões na avaliação sem comprometer a qualidade do processo. Isso pode ser feito simplificando os formulários. Muitos itens dos formulários são importantes para conhecer a situação da pós-graduação no Brasil (é a “função censitária” da coleta) mas não são necessariamente relevantes para avaliar a qualidade dos programas. Corre-se então o risco de se gastar uma enorme quantidade de tempo em processar, analisar e discutir itens dos formulários que têm muito pouco impacto na avaliação da qualidade do programa. As duas funções dos dados – de informar sobre a pós-graduação brasileira e de avaliar a qualidade dos programas - embora em alguns aspectos estejam relacionadas, não devem ser misturadas.*
- *Parece-me que todos os membros da comissão concordam – e eu concordo com eles – que as questões chaves na análise da qualidade de um programa são: I) produção científica; II) qualidade dos docentes; III) dedicação dos docentes ao programa; IV) eficiência do programa em formar mestres e doutores nos prazos esperados. Os itens relacionados a esses pontos deveriam estar no centro da análise e claramente separados de outras informações. Há um grande ruído nos cadernos de indicadores que obriga a comissão de avaliadores a “dissecar” as informações relevantes para que se chegue ao que interessa, que é avaliar a qualidade do programa. E esta tarefa de “dissecar”, embora executada com muita competência, leva uma absurdade de tempo. Para resolver este problema da simplificação dos formulários, a CAPES deveria formar uma comissão ad hoc.*
- *Muitos dos dados são quantitativos e se transformam, mais ou menos na base de algumas fórmulas, em julgamentos qualitativos. Muito bem, mas não é necessário que sejam os próprios acadêmicos a fazer este trabalho, embora um deles possa conferir essas operações numéricas detalhadas que poderiam ser feitas por um grupo de bons técnicos da CAPES. Não há uma distinção clara entre acadêmicos como contadores e operadores de computer e acadêmicos como senior scholars e acadêmicos líderes que usam toda sua experiência para chegar a julgamentos qualitativos. É por isso que estão aí trancados numa sala por uma semana.*
- *Não seria possível designar para cada comissão, por uma semana, uma boa secretária executiva? Esta organizaria bem o material, faria boa parte da redação de rotina que os acadêmicos estão fazendo e daria assistência ao coordenador para montar uma agenda da semana e uma agenda para cada expediente de trabalho e o ajudaria a fazer cumprir cada mini-agenda. Haveria menos ansiedade em todos – até mesmo no pessoal da CAPES - em completar a avaliação no prazo estipulado.*
- *Os primeiros dois dias foram gastos em calcular e recalcular mecanicamente valores e índices usando canetas, papel e calculadoras (muitos desses cálculos sem impacto substantivo na avaliação final do programa). A contra-argumentação que me foi apresentada por alguns membros da comissão foi que, em assim fazendo, eles teriam uma melhor visão do programa. Pessoalmente não estou muito convencido, sobretudo pelo tanto de tempo que levou fazer esses cálculos. Minha sugestão é que a CAPES deveria ajudar as comissões a calcular valores e índices antes que as reuniões aconteçam. A comissão deveria enviar seus critérios à CAPES antes da reunião final de avaliação. Técnicos da CAPES poderiam efetuar esses cálculos de uma forma mais eficiente usando métodos automáticos como programas de planilhas.*

Outras observações se referem a aspectos dos procedimentos observados nas comissões que podem melhorar ou prejudicar a eficácia e a confiabilidade do processo.

- *Cada programa foi avaliado por pelo menos duas equipes de dois avaliadores. Entretanto, os comentários da primeira equipe eram, de alguma forma, passados ao segundo grupo de avaliadores, quebrando a anonimidade dos comentários que é ideal para não influenciar a opinião do outro grupo. Se as primeiras avaliações fossem feitas em casa, antes da reunião,*

*essa quebra de anonimidade seria evitada. Isso reforça a importância de avaliar programas selecionados, antes da reunião na CAPES.*

- *Membros da comissão estiveram presente durante todo o processo, mesmo quando seu próprio programa estava sendo avaliado. Isto encerra um potencial conflito de interesses. Mesmo que esse conflito não venha a existir na prática, a presença de alguém do programa que está sendo avaliado pode inibir o livre debate sobre as deficiências do programa. Embora os interessados e o coordenador afirmassem que não havia problemas com isso, mantenho a opinião que pode ser um problema real.*
- *No processo de tomada de decisão desta semana me chamou a atenção uma certa confusão sobre avaliação formativa e somativa. Entendo que esta última semana de avaliação é para tomada de decisão de acordo com os critérios previamente elaborados. Mas na discussão do grupo eram freqüentes as colocações que retomavam discussões formativas em determinados programas. Acho que isso pode ser consertado deixando um dia para tomada de decisão inicial; em seguida, esta decisão provisória poderia ser re-avaliada a partir de um olhar mais crítico sobre o "fator de melhoramento" e sobre outros aspectos considerados importantes de avaliação formativa.*
- *As discussões plenárias são as de maior riqueza para estabelecimento de consensos sobre critérios e análise de tendências. Por esta razão a semana de concentração deveria dedicar-se fundamentalmente a estas sessões plenárias, deixando a revisão de dados, tabulação, preenchimento de fichas de avaliação, etc. para um trabalho individual prévio (cerca de 1/3 do tempo da semana foi consumido neste tipo de trabalho individual ou de dupla, em detrimento das plenárias).*

Como já foi possível perceber, muitos dos comentários se referem à quantidade de dados coletados e ao conjunto de informações repassadas aos avaliadores. Há um entendimento geral que este excessivo volume de informação poderia ser reduzido consideravelmente. Além de muitas, as informações estariam num formato semi-elaborado que resultam em uma imensa carga de trabalho para que as comissões obtenham as informações que efetivamente forneçam elementos para a tomada de decisão avaliativa.

A sugestão é que para montar os próximos cadernos para as comissões sejam levados em conta os quadros e as tabelas construídos e utilizados pelas comissões para saber o tipo de informação que a elas interessa e procurar fornecê-las para a próxima avaliação. Provavelmente reduziria pela metade o trabalho dos avaliadores que poderiam se ocupar mais com análises qualitativas.

No que se refere ao conteúdo dos dados observa-se que deveria haver coletas diferenciadas e não um conjunto universal de dados para todas as especialidades. Argumenta-se que solicitar informações padronizadas a todas as áreas é supor uma igualdade que não existe.

- *Por que pedir dados sobre "apresentações em congressos" se nessa área é dada pouca ou nenhuma importância a esses trabalhos?*
- *O modelo exige um esforço enorme de levantamento de informações por parte dos coordenadores dos cursos, como também exige dos membros da Comissão um ingrato trabalho de verificação coletiva desses dados. A CAPES corre o risco de esconder ou não evidenciar como deveria os dados relevantes para a avaliação anual, que são uma fração muito pequena do conjunto.*

## **PARTE II – Uma agenda para avaliação: sugestões à CAPES**

A segunda parte deste relatório aborda algumas questões que os observadores consideram importantes para um sistema de avaliação e que não estão presentes no modelo atual da CAPES, ou apresentam ambigüidades ou deficiências graves e que deveriam ser trazidas para o centro do debate, aprofundadas e, na medida do possível, incorporadas ao modelo.

Há tópicos que chamaram particularmente a atenção dos *experts* estrangeiros e que serão apresentados em seções separadas. São eles: a visita aos programas, o ensino na pós-graduação, o mestrado e a auto-avaliação. Outras questões que também vale a pena relatar, embora mencionadas com menor intensidade, são as que dizem respeito a metodologias qualitativas, à infra-estrutura, ao nível internacional e ao papel do observador externo. Fecham esta segunda parte do relatório algumas reflexões mais gerais que perpassaram os textos sobre a política de avaliação e implicações estratégicas para o desenvolvimento da pós-graduação.

### **1. A qualidade do ensino e da aprendizagem**

- *O sistema de avaliação parece que procura inferir a qualidade do ensino a partir da análise: (i) do volume e qualidade das publicações, (ii) da qualificação do corpo docente, (iii) das orientações programáticas e (iv) da carga horária. Todavia, não é feita qualquer referência a uma questão decisiva para a qualidade da formação: os métodos de ensino e de avaliação.*
- *Diz-se que a estrutura curricular deve fornecer a base do conhecimento que o corpo discente necessita para: (i) acompanhar os vários passos da pesquisa, (ii) formar-se como pesquisador e (iii) ser um professor de nível superior. Os dois primeiros aspectos estão de uma forma ou outra acautelados nas preocupações da avaliação, mas o terceiro resulta claramente desvalorizado.*
- *A carga horária das aulas deverá ser toda creditada do mesmo modo? Qual a importância do ensino laboratorial e das aulas de seminário? Qual a importância do ensino prático em relação ao teórico? Qual a importância do processo de ensino baseado no auto-estudo do aluno? O que é mais importante para a qualificação dos formandos: o desenvolvimento de um projeto de pesquisa ou a realização de um estágio num laboratório ou num centro de excelência no país ou no estrangeiro?*
- *A respeito das horas de aula dadas pelo corpo docente, duas perguntas devem ser feitas, sobretudo nos cursos de mestrado – sendo que as respostas devem ser qualificadas pela infra-estrutura de que os alunos dispõem para sua auto-aprendizagem: i) o que é realmente fundamental neste curso? ii) o que é essencial para a especialidade do curso que não pode ser omitido? São questões que poderiam ser feitas numa visita ao curso. Os efeitos de tais questionamentos podem ser dramáticos.*
- *Observa-se que não se incentiva o trabalho docente quando comparado com pesquisas e publicações. Naturalmente, se fosse dado valor a este aspecto, a atividade docente deveria ser avaliada de acordo.*
- *O sistema de avaliação da CAPES está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade de ensino. Supor que a pesquisa e as publicações que dela derivam são também evidências da qualidade do ensino é uma hipótese muito discutível. A formação de qualidade exige competências pedagógicas e científicas que nem sempre emanam da atividade de pesquisa.*

- A orientação que prevalece hoje no Centro-Norte da Europa parece ser a de definir claramente os requisitos formativos (por meio de levantamentos com as partes interessadas) e daí formular os objetivos formativos, em termos de conhecimentos, habilidades técnico-específicas, capacidades operativas e habilidades transversais que o programa deve induzir no estudante; especificar os métodos de ensino mais adequados e de apuração dos conhecimento adquiridos (provas).
- É bastante interessante notar que os sistemas industriais para controle de qualidade (ISO versão VISION 2000) são fortemente apoiados em elementos de controle do processo, e apropriada ABET credencia cursos de Engenharia não apenas na base de requisitos curriculares mínimos, mas também na base de elementos do processo. A necessidade de controlar o processo didático com maior detalhe afirmou-se porque é difícil avaliar a qualidade do produto. Ao contrário do que ocorre com a produção científica, a formação do aluno é de difícil mensuração; mesmo as informações obtidas por meio do monitoramento da carreira após a obtenção do título correm o risco de serem pouco significativas pois são muitos os fatores que interferem na trajetória de uma carreira profissional que têm pouco a ver com as disciplinas cursadas.
- Faltando elementos de observação do processo formativo não se dispõe de elementos para intervir caso haja problemas com algum docente ou com a estrutura do programa de formação ou com a inadequação das modalidades de aferição da aprendizagem. Ou seja, podem existir problemas mas não são identificados.
- A ênfase exclusiva é posta sobre o docente e suas competências; a bibliografia, em muitos casos, é mais extensa que a descrição do ensino. Alguém de fora, portanto - e é meu caso -, é levado a acreditar que não se trata de uma lista de livros de referência para o aluno (que tem que ler para se formar) mas de uma lista dos textos mais importantes com que o professor se formou. A qualidade do processo formativo (entendido como processo de aprendizagem) é uma cinderela.
- O ambiente de aprendizagem se refere diretamente a padrões, mas nem sempre é tratado como tal. Quaisquer que sejam as atitudes individuais, a base da transmissão do conhecimento mudou irrevogavelmente com a chegada dos microcomputadores e, consequentemente, o acesso a material pedagógico organizado. Em decorrência, o papel do docente médio mudou: cada vez mais vem assumindo o papel de mentor e guia às fontes do conhecimento. A disponibilidade desses recursos e de bibliotecas mais eficientes ficou associada à idéia de que os alunos têm que ter uma responsabilidade maior para aprender a aprender. O ponto importante aqui é que um bom ambiente de aprendizagem, que inclui bom ensino, bom material didático e um uso crescente de novas tecnologias, não se cria por decreto. Tem que ser construído e depois monitorado e devidamente mantido. Mais ainda, sua qualidade terá sempre um componente físico, mas sua vitalidade não pode ser averiguada por meio de formulários.
- Um observador externo pode detectar uma deficiência óbvia no sistema de avaliação atual da CAPES. A qualificação dos docentes, resultados de pesquisa, publicações, patentes, etc., tudo é medido e lançado em relatórios, mas a 'qualidade do ensino' - para simplificar - está faltando. Esta qualidade indefinida é uma questão delicada, é crítica para o processo de aprendizagem, é complicada de medir e/ou avaliar e freqüentemente exige medidas compensatórias... Uma comissão de visita deveria ter a obrigação de investigar o 'ambiente de aprendizagem' de responsabilidade do programa que está sendo avaliado. A necessidade do que poderia ser chamado, de uma forma geral, de "um bom ambiente de ensino/aprendizagem" é cada vez mais reconhecida. Para este fim, muitas universidades no mundo inteiro mantêm programas de formação / treinamento de professores. Não basta a universidade ter uma boa reputação; este é um problema que diz respeito a cada programa e a cada curso.

## 2. O mestrado

Um grupo de críticas se refere ao fato de, no modelo CAPES, não serem separados como deveriam o mestrado e o doutorado na avaliação do programa.

- *Se tomarmos a pesquisa como um indicador da capacidade de manter os conhecimentos no nível das fronteiras mais avançadas - e o impacto dessa "manutenção" interessa muitíssimo ao ensino - o modelo CAPES é muito eficaz para avaliar a qualidade do doutorado com base no ambiente de aprendizagem oferecido aos estudantes. Mas deixa uma questão em aberto: se a imposição válida para o doutorado também consegue captar a qualidade da formação em nível de mestrado. Uma formação totalmente voltada para pesquisa e sem referenciais precisos às exigências formativas de quem entrará no mundo do trabalho profissional (portanto nem pesquisador nem professor) parece conflitante com o dado de 18 mil titulações de mestres contra 6 mil de doutores conferidas anualmente.*
- *Os cursos de mestrado parecem estar excessivamente valorizados na avaliação da CAPES. Isto é, o esforço de aumento de exigências, pautadas em padrões internacionais, deveria ser feito, basicamente, em nível de doutoramento. Ao mesmo tempo, deveriam ganhar importância os mestrados profissionais. Em síntese, na formação pós-graduada deve se atribuir prioridade aos doutoramentos e aos mestrados profissionais.*
- *O fato de ter uma avaliação comum para cursos que tem ou não o nível de doutorado é um fator muito positivo, mas não deve resultar em uma penalização para cursos mais novos que ainda não tem massa crítica para implantar um curso de doutorado.*
- *Considero que os critérios de avaliação dos cursos de mestrado deveriam ser substancialmente diversos dos de doutorado, e que os respectivos resultados deveriam ser divulgados de uma forma distinta. A qualidade dos cursos de mestrado é disputada na competência dos docentes, mas também em outros planos não menos importantes.*
- *Os objetivos do mestrado devem ser melhor definidos: forma pesquisadores ou engenheiros que vão ocupar posições fora da academia? Onde estão especificados os requisitos de formação? Foram consultados os empregadores a respeito dos objetivos (quando do projeto do plano de formação) e do desempenho dos alunos? É possível que os docentes tenham, a esse respeito, elementos informais.*
- *Em lugar algum é apresentada a estrutura do curso e seus objetivos formativos. Não estão descritas as modalidades de provas; a utilização que os docentes e os alunos podem fazer dos laboratórios, nem as modalidades de exercícios e práticas que complementam as aulas teóricas. O curso, assim, se apresenta como uma série de atividades vinculadas a determinadas linhas de pesquisa. Isto pode estar certo para um doutorado, mas duvido que o esteja para um mestrado.*
- *A manutenção da concepção de mestrados que antecedem a doutorados representa um desperdício que o país não deveria se permitir. Quando um aluno pretende continuar com o doutorado, não é necessário que primeiro obtenha o grau de mestre. Com razão a CAPES se preocupa com o tempo de formação em nível de pós-graduação. As resistências, tanto por parte de docentes como de alunos, para adotar uma tal política são infundadas. Se os candidatos ao doutorado tiverem um desempenho que não é compatível com o grau de doutor, mas o é com o de mestre, lhes pode ser conferido o grau mais baixo. Igualmente, se um doutorando tem que abandonar o doutorado por alguma razão, mas já fez trabalho suficiente em nível de mestrado, poderia obter esse grau. Finalmente, alunos que inicialmente pretendiam cursar apenas mestrado e depois resolvem fazer o doutorado podem se candidatar ao doutorado antes ou depois de terem obtido o grau de mestre.*

- Nos programas que têm mestrado e doutorado é dada uma única qualificação (nota), sem estabelecer as diferenças na qualificação dos dois cursos que compõem o programa. No entanto, um dos objetivos dos resultados da avaliação, e que se cumpre no momento em que esses resultados são publicados, é de informar a sociedade sobre a qualidade dos programas que se oferece. Esta informação seria mais detalhada se naqueles programas em que existe mestrado e doutorado fosse dada uma nota ou caracterizações independentes para cada curso.
- A diferença entre doutorados e mestrados deve ser mais clara e objetiva, não só com relação ao tempo de sua duração, mas também, na qualidade e na abordagem do tema de pesquisa.
- Os critérios para avaliar os mestrados profissionais e acadêmicos não aparecem diferenciados, podendo o quadro de referência da avaliação para os mestrados acadêmicos prejudicar a necessária consolidação e desenvolvimento dos mestrados profissionais. Nesta perspectiva, a necessidade de estimular o desenvolvimento dos mestrados profissionais recomendaria a avaliação destes por comissões diferentes das que fazem a avaliação dos programas acadêmicos. Essas comissões deveriam incluir ainda representantes das áreas profissionais e recorrer a critérios de avaliação com um maior grau de diferenciação dos utilizados na avaliação dos programas de formação acadêmica.

### 3. Visita aos programas

- A análise dos “quesitos” é insuficiente para uma boa avaliação do programa. Mesmo quando existe um esforço importante de um programa para melhorar, isso não se traduz, automaticamente, num melhoramento de sua classificação final, o que pode desestimular o programa. Aqueles com problemas, deveriam ser visitados por uma comissão com a finalidade de verificar a informação in situ e fazer as recomendações pertinentes (não só aqueles com nota 3).
- No decurso dos trabalhos fui consolidando a idéia de que a qualidade da avaliação ganharia (e afastar-se-ia mais da indesejável “matematização” de que aqui ouvi falar) se todas as instituições avaliadas fossem objeto, previamente, de uma visita de trabalho por parte de dois membros da Comissão, que elaborariam um relatório. Durante a visita, os membros da Comissão visitariam as instalações (salas de aula e de apoio, biblioteca, etc.) e teriam reuniões de trabalho com o corpo docente e com o corpo discente.
- Para se ter garantia que está em operação um ambiente de pesquisa/ensino aceitável, deve ser implantado um sistema de inspeção com observação direta. Só assim são criadas condições de crítica em que as boas práticas podem ser observadas e provavelmente propostas para serem imitadas por outros; e por outro lado, práticas descontínuas ou pobres podem ser destacadas com recomendações para melhoramento.
- Se o intervalo entre as avaliações fosse mais espaçado, seria possível visitar todos os programas num período de seis anos. A visita in loco é reconhecida internacionalmente como um dos melhores instrumentos para avaliar a qualidade de um programa, porque muitos aspectos que podem ser observados (estruturas, instalações físicas, etc.) dificilmente podem ser apreciadas por meio de relatórios.
- As visitas permitem complementar e melhorar a natureza da informação contida nas avaliações intercalares (qualitativas) que antecedem a avaliação (quantitativa) do último ano do triênio.
- A auscultação in loco enriquece, humaniza e reforça a legitimidade de um processo que, de outro modo, tende a ser visto de modo frio e distanciado, quando não mesmo meramente administrativo e burocrático.

- É extremamente positivo e deve por isso ser conservado o regime de visitas, que introduz um manifesto acréscimo na eficácia avaliativa.
- Acho uma falha a falta de verificação in loco da informação recebida dos programas e, dentre outros aspectos, da qualidade das instalações e dos laboratórios – que só é feita nos programas 7 e 6 por comissões internacionais.
- O espectro de atividades que uma comissão de visita deveria, tipicamente, considerar, inclui considerações sobre a documentação relativa ao departamento e a seus cursos antes da visita de inspeção; reuniões com lideranças acadêmicas, docentes e discentes; atenta inspeção dos laboratórios, da qualidade dos equipamentos para os propósitos declarados, relações externas, financiamentos de empresas e outros, comprometimento dos docentes com o ensino e a supervisão de projetos, tipo e natureza dos projetos, taxas de sucesso, desequilíbrios de qualquer tipo entre os departamentos, tipo e disponibilidade de equipes não acadêmicas de apoio, política atual e perspectivas futuras.
- Os cenários tecnológicos mudam rapidamente e constantemente aparecem novas sub-disciplinas. Um efeito secundário da expansão das fronteiras tecnológicas tende a ser a concentração de expertise. Detectar e encorajar tais tendências por parte de uma comissão de visita bem informada sobre a área pode ser muito importante. No mínimo, o moral do corpo docente recebe uma injeção de ânimo ao ver que o seu potencial é reconhecido por um grupo de experts.
- Há um interesse crescente no mundo na idéia de Centros de Excelência, ou conceitos similares. Eles surgem porque equipes de docentes/pesquisadores criam-nos ou, em muitos lugares, estão ansiosos para criá-los. Grupos que dominam certas tecnologias em engenharia, por exemplo, são bens escassos, e precisam de cuidados e atenção por parte das autoridades responsáveis. Uma boa comissão de visitadores teria condições de detectar o potencial que existe em tais áreas.

#### 4. Auto-avaliação

- Aparentemente no Brasil as universidades não são obrigadas a manter unidades de auto-avaliação que podem gerar um tipo importante de informação. Porém, mesmo que tal informação exista, parece que não é levada em conta. A ausência das unidades de auto-avaliação não permite uma retroalimentação adequada do sistema local e toda a responsabilidade da avaliação é assumida pela CAPES, quando a avaliação deveria ser um sistema de responsabilidade compartilhada.
- A avaliação como processo de regulação sistemático parece ser mais das comissões do que dos programas de pós-graduação. Seria desejável a existência de comissões independentes das coordenações de pós-graduação, com a incumbência de realizar regularmente a auto-avaliação. Estas comissões, funcionando como instância de auto-regulação, são instrumentos fundamentais no desenvolvimento de um sistema interno de promoção da qualidade dentro de cada instituição do ensino superior. A não existência destas comissões e de quadros regulares de avaliação parece significar que os programas estão de fato mais interessados nos resultados da avaliação e menos no processo de formação, o que não é um fator estruturante.
- No relatório de auto-estudo, de responsabilidade dos programas, seria importante que os documentos apresentados contivessem sínteses críticas por capítulos, isto é, referentes aos principais itens da avaliação, e não apenas uma apreciação crítica global. Particularmente importante nestas sínteses seria a apresentação dos pontos fortes e fracos. O que suporia a identificação dos problemas e a apresentação das soluções - medidas, programas e respectiva calendarização - que permitiriam superar os pontos críticos.

- *Não é exigida uma auto-avaliação dos programas que estão sendo avaliados. Nesses casos seria de utilidade para as partes não somente um resultado derivado a partir de indicadores numéricos, mas dispor também de uma análise qualitativa detalhada dos pontos fortes e fracos do programa. Isto poderia ser válido tanto para a auto-avaliação como para a avaliação que é realizada pela comissão.*

## 5. Testes e dissertações

- *Uma sensível deficiência do processo é a incapacidade de extrair informações mais substantivas sobre teses que, junto com os artigos científicos, constituem o resultado principal de um programa de pós-graduação. Os avaliadores acabam classificando os programas pela relação das teses com as linhas principais do laboratório. O que importa é ter uma idéia mais clara da qualidade de pesquisa realizada pelos alunos. Pelo menos os resumos das teses e dissertações deveriam ser disponibilizados.*
- *Vale a pena observar a irregularidade que há na qualidade de teses. Também há uma alta proporção de teses que lidam com assuntos teóricos. Mas a tendência é de tomar o número de teses e dissertações como critério da qualidade da produção do programa.*
- *Com o formato atual dos relatórios da CAPES é difícil, se não impossível, saber qual o percentual de teses que vira artigo em boas revistas. Ao mesmo tempo, é difícil identificar, a partir das tabelas fornecidas, quais as teses que tiveram o apoio da CAPES, o que seria um ponto importante a ser analisado pela agência.*
- *Identificar cada tese e dissertação com suas linhas de pesquisa é extremamente útil, pois permite ver o nível de atividade intelectual do aluno em cada área de concentração, bem como se o nível de atividade é homogeneousemente produtivo em todas as áreas de concentração e linhas de pesquisa.*
- *Teses e dissertações devem ser olhadas mais de perto. O momento mais importante na classificação dos mestrandos e doutorandos é o da discussão da dissertação apresentada. Isto significa que o trabalho de orientação das dissertações (do lado dos professores) e de organização e redação (do lado dos alunos) é o que deve ser mais valorizado.*
- *No fim, há alguma forma de escapar da leitura de uma amostra da produção científica dos docentes e das teses dos alunos, como parte principal para definir a “qualidade acadêmica”?*

## 6 . Infra-estrutura

- *Acredito que seja necessário levar também em consideração a qualidade da infra-estrutura que existe no programa e analisar a maneira com que as verbas dadas ao pesquisador/orientador foram utilizadas para a melhora da infra-estrutura do programa.*
- *Para além da qualidade e da dedicação do corpo docente, a qualidade do ensino depende muito, sobretudo em determinados cursos, da qualidade das bibliotecas, aferida por vários índices: quantidade, qualidade e atualização das monografias; número, qualidade e variedade das publicações periódicas (revistas especializadas); dimensão (número de lugares) e qualidade das salas de leitura; facilidade de acesso à informação pelos meios informáticos. A internacionalização das instituições pode operar-se com elevado nível de eficiência e qualidade por meio de um acervo bibliográfico que integre livros e revistas oriundos dos melhores centros estrangeiros. Creio, por isso, que deveria ser mais elevado o peso atribuído à qualidade das bibliotecas no processo de avaliação. A visita que recomendei*

acima permitiria que os membros da Comissão formassem uma opinião mais consistente sobre os indicadores que permitem classificar a qualidade de uma biblioteca.

- Parece importante dispor de informação, mesmo que genérica, do investimento na atualização/renovação dos acervos bibliográficos que sustentam cada programa, no período de avaliação em causa. Essa informação relativa ao acervo de livros e revistas, nacionais e internacionais, diretamente relacionados com as áreas de concentração e às linhas de pesquisa dos programas, pode oferecer um critério suplementar de avaliação.
- Indicações precisas sobre os equipamentos informáticos e computacionais postos à disposição dos programas e as condições de acesso por parte dos alunos pode igualmente ajudar a esclarecer as condições infra-estruturais em que decorre o trabalho de ensino/pesquisa.

## 7. A questão do nível internacional

- A manifesta preocupação de aproximação às exigências de programas internacionais consolidados deve ser visto como uma meta, sem prejuízo das particularidades do ensino superior brasileiro e do estado de desenvolvimento em que este se encontra.
- É bom enfatizar que os programas que se credenciam a obter os conceitos 6 e 7 devem antes atender a todos os critérios tanto de pertinência como de excelência dos que obtiveram o conceito 5. Do contrário, corre-se o risco de estimular cursos tipo “enclaves”, ou seja, cursos com estreitos vínculos com o exterior, alta produção científica em revistas internacionais, etc., mas com débeis vínculos com seu entorno. Também em relação aos conceitos 6 e 7, os critérios correspondentes devem ser melhor divulgados e os formulários de coleta de dados devem contemplá-los de maneira a permitir sua verificação.
- Há algo que me intriga na definição de qualidade internacional. Em alguns momentos é definida como acordos de intercâmbio internacional, professores visitantes, etc. E quando se refere a publicações, freqüentemente são mencionadas as revistas brasileiras assim classificadas pelo QUALIS. Isso é uma premissa perigosa e mais grave ainda, retira maiores estímulos para que a interpretação brasileira sobre temas como pós-modernidade, economias do conhecimento ou múltiplas alfabetizações (visual, científica, textual) seja ouvida internacionalmente.
- A CAPES deveria reforçar o critério de que nos programas que aspiram à nota 6 ou 7 deveria ser normal a publicação em revistas estrangeiras. Afinal, a CAPES há décadas manda centenas de estudantes para o doutorado no exterior. Onde estão suas vozes num mundo globalizado em que é crescente o discurso internacional?
- Parece ser conveniente considerar de forma destacada a informação ao grau de internacionalização dos vários programas. Convênios e protocolos envolvendo o programa, publicações científicas, saída/estadas de docentes no exterior, convites e estadas de especialistas externos podem, entre outros, indicar o grau de “desenvoltura” internacional dos programas, numa fase de acentuada internacionalização do trabalho científico.
- Será que o atual sistema de avaliação vai estabelecer, digamos por dez anos, uma nova e elevada base mínima de qualidade para as universidades brasileiras – uma espécie de elevação do patamar nacional? E depois reservar a nota sete à produção acadêmica internacional e deixar que as implicações disso mexam no inteiro sistema?
- Espera-se realmente que todas as universidades brasileiras entrem no mesmo jogo de padrão internacional? Ou pretende-se deliberadamente estruturar alguma diferenciação nos esquemas de avaliação de forma a permitir que haja excelentes universidades locais?

## 8. O Papel do Avaliador Externo

- *Convidar um avaliador externo é muito importante porque permite uma apreciação ‘original’ sem o conhecimento de dentro que as pessoas já envolvida têm. Seria também uma boa idéia que os observadores pudessem visitar alguns dos cursos avaliados (por exemplo, com nota 4 e 7) para ver pessoalmente a realidade dos programas.*
- *Gostei da oportunidade de ser observador. Talvez meu papel tivesse sido mais útil para a comissão se recebesse de antemão um resumo de cada programa (no próprio formato disponibilizado pela CAPES), e também as decisões da comissão tomadas em encontro preliminar anterior.*
- *Teria sido útil ter um encontro de todos os observadores presentes no mesmo período e uma reunião final com o diretor de avaliação da CAPES para uma reflexão coletiva. Também teria sido útil para o observador estrangeiro ter algum feedback da CAPES e da comissão de avaliação sobre a utilidade de seu papel.*
- *A participação dos consultores externos é importante. Promove um reforço da cultura da qualidade, principalmente quando estes já têm alguma experiência de avaliação. Mas é preciso ir mais longe. É igualmente importante que docentes/pesquisadores de universidades estrangeiras participem no próprio processo de avaliação, isto é, no trabalho das comissões de avaliação das áreas disciplinares.*

## 9. Outras questões a serem consideradas

- *Seria interessante coletar dados sobre a situação dos recém-formados, pelo menos nos três anos seguintes à defesa.*
- *É importante que as limitações detectadas na última avaliação sejam detalhadas por item e que as ações corretiva tomadas para corrigi-las sejam especificadas. Isso só aparece ocasionalmente nos relatórios dos cursos.*
- *Contemplar indicadores para os mestrados profissionais ou cursos de educação a distância, que inevitavelmente vão se desenvolver no país.*
- *Deveriam ser levados em conta, em algum momento, indicadores de custo-benefício, custo-efetividade, assim como avaliações do impacto da pesquisa e dos recursos humanos formados para solucionar os problemas do País.*
- *Os critérios de classificação de revistas deveriam ser analisados tendo em conta a evidente insuficiência de bases internacionais como ISI e MEDLINE que não foram originalmente criadas com essa finalidade. Novas formas de divulgação eletrônica, como a criação de bancos de dados de artigos, que seguramente em um futuro próximo devem adquirir grande importância, deveriam também ser objeto de análise.*
- *A nota final pode ser entendida como um índice de aprovação. Para cada programa foi como que criada uma pasta acadêmica em que todos os elementos relevantes diretamente mensuráveis foram organizados e cadastrados e o quadro geral de detalhes mensuráveis é satisfatório para efeitos comparativos. No entanto, evidências sugerem que esse retrato global é incompleto no que se refere aos padrões alcançados internamente nos programas / departamentos. Colocando a questão de forma bem direta, até que ponto os padrões podem ser elevados, dentro de cada programa, por meio de um mais efetivo desdobramento de recursos físicos e humanos? E se isso for feito, surgirão consequências benéficas como*

*comparações favoráveis entre programas que venham a promover a emulação de boas práticas em outros departamentos.*

- *Ao longo do processo de avaliação não houve nenhuma referência ao critério de “verbas obtidas” de instituições nacionais e internacionais. Os cientistas brasileiros podem obter verbas dos Estados Unidos e da Europa individualmente ou com parceiros desses países. Há recursos especialmente reservados para América Latina (BIRD, OEA, CE). Além de recursos adicionais para a ciência brasileira, a obtenção de verbas internacionais é uma grande motivação para publicar em boas revistas internacionais.*
- *Indicadores com a capacidade de atrair recursos externos devem ser usados com o maior cuidado.*
- *Projetos envolvendo consultorias e ações integradas entre universidade e indústrias demonstram a maturidade do programa, caso elas sejam devidamente acompanhadas pela formação de jovens pesquisadores e pela publicação de resultados de pesquisa. O mesmo pode ser dito de ações de cooperação internacional.*
- *Deveria-se incluir, de maneira muito explícita, a interdisciplinaridade. No futuro, como fruto do processo de interdisciplinaridade, pode ser mais importante o nível de estudos em termos gerais que o nível de estudos em uma disciplina específica. Esta tendência deve ser levada em conta e, pouco a pouco, integrada no processo de avaliação.*
- *Seria interessante ter uma seção em que é caracterizada a clientela dos diferentes cursos: onde os alunos estão empregados ou encontram emprego; quem busca esses cursos; quais os setores públicos e privados que mostram interesse nos cursos e participam em seu financiamento, etc.*
- *Sistematizar o uso de uma memória dos trabalhos das comissões anteriores.*
- *É crescente a tendência, por parte dos estudantes, de escolher a universidade e os cursos com base na qualidade declarada. É o caso de pensar na publicação de um relatório resumido que seja acessível ao grande público.*
- *O processo de avaliação deveria evidenciar também em que medida a escassez dos meios de financiamento pode estar na origem das deficiências detectadas. Isso é importante sobretudo no caso de universidades públicas, para que os órgãos competentes de governo disponham de informação adequada para a definição e execução de políticas de apoio às instituições com manifestas carências e tenham justificativas para tais ações.*

## 10. Política de avaliação e estratégias para o desenvolvimento da pós-graduação

A política para a avaliação e a política para a pós-graduação devem ser pensadas juntas. Uma política de avaliação bem articulada não significa apenas coerência interna entre as várias partes do processo. Obviamente as partes do processo e os procedimentos adotados devem estar em consonância com os princípios que regulam o modelo. Para desenhar uma boa política de avaliação é indispensável ter claro que tipo de pós-graduação queremos e os rumos a serem tomados para seus futuros desenvolvimentos.

Há quem questione certa ambigüidade, ou ao menos a insuficiente explicitação da política para a pós-graduação a que o modelo de avaliação da CAPES supostamente atende.

- *Há a eterna questão que causa profundo embaraço em todos os avaliadores : afinal, o que é qualidade? Faz sentido falar em "qualidade acadêmica" em abstrato? De que qualidade estamos falando? Quais as implicações estratégicas da avaliação para o desenvolvimento da*

pós-graduação?

- Qual o equilíbrio pretendido entre permitir e incentivar a diferenciação dos programas, e regulamentar e uniformizar seus processos de ensino e de pesquisa?
- Qual é o equilíbrio real em termos de medida de eficiência na construção e na conduta de programas, e medidas de sua qualidade acadêmica e intelectual?
- O problema estratégico de uma política de financiamento derivada da avaliação aparentemente não faz parte das preocupações da CAPES. De fato, avaliando apenas com base nos trabalhos publicados, sem uma política declarada de apoio à pesquisa e sem um censo dos recursos disponíveis, permanece o dilema entre investir onde os recursos são objetivamente insuficientes ou em grupos que já demonstraram a capacidade de utilizar com proveito quantias volumosas de recursos.  
*A avaliação observa apenas a capacidade do programa de encontrar recursos para suas próprias pesquisas e de saber utilizá-las. Em poucas palavras, é avaliada a capacidade de autogovernar-se na melhor das formas possíveis.*
- Na última rodada da avaliação somativa são dadas, junto com as notas, sugestões para o melhoramento dos programas. Qual é o peso que a CAPES está disposta a dar ao que poderíamos chamar de "fator de melhoramento"? É um ponto importante porque é pouco provável que universidades do Norte ou Nordeste alcancem rapidamente os mais altos níveis de qualidade.  
*É deprimente estar sempre classificado nos grupos mais baixos – mas pode ser uma honra obter de forma consistente pontos altos na escala de "fator de melhoramento". Se a CAPES desse atenção a este aspecto, ele poderia ser integrado numa estratégia de política para a melhoria das universidades mais fracas do País.*
- É evidente que o processo de avaliação adotado utiliza apenas em parte o enorme potencial de informações, cuja análise em maior profundidade e com instrumentos adequados poderia ajudar a um maior conhecimento de tendências da produção científica, de enorme valor para definição de políticas de C&T. Deve fazer parte da política de avaliação um conjunto de incentivos, inclusive financeiros, a investigadores das diversas áreas para que aprofundem a análise dos dados existentes nos formulários de avaliação.
- Deveriam ser realizados periodicamente grandes seminários sobre temas específicos para aperfeiçoar os critérios de avaliação. Uma primeira sugestão de seminário deste tipo, por exemplo, podia ser sobre os meios de divulgação da produção científica que estão sendo utilizados como principal referência para avaliação da qualidade desta produção.
- Observa-se que são muito poucas as revistas brasileiras que estão classificadas na categoria internacional 1 do *QUALIS*. São necessárias políticas de estímulo para que um maior número de revistas brasileiras passem para as categorias internacionais. Deve-se incrementar a participação de investigadores do exterior em revistas brasileiras (talvez com ênfases 'latino-americanas') e tornar comum o uso do inglês e do português, indistintamente.
- Dada a possibilidade de programas eficientes e com certa produção de pesquisa garantirem boas notas, e dado que, muitas universidades aprendem rapidamente como organizar seus programas de acordo com as regras, o que fazer para os próximos dois ciclos de avaliação a respeito da provável inflação de notas?
- O sistema de avaliação reforçou claramente a sua orientação para a desenvolvimento de uma cultura da qualidade e nesta perspectiva manifesta-se adequado. Já a sua orientação para o aumento da quantidade dos cursos de pós-graduação – também necessária - carece de ser demonstrada neste quadro de exigências elevadas pela aproximação dos programas acadêmicos aos padrões internacionais. Essa situação é particularmente sensível nos cursos novos que se defrontam ainda com dificuldades de instalação e de afirmação das condições

*necessárias ao seu funcionamento. Deverão pois ser pensadas as questões do equilíbrio entre as exigências da qualidade e as necessidades de crescimento do sistema de formação pós-graduada.*

- *Há de se lamentar que não haja maior coordenação com o processo de avaliação da pesquisa realizado em paralelo pelo CNPq. Os objetivos são claramente diferentes, mas seguramente não ortogonais.*
- *A CAPES deveria pensar num curso de capacitação sobre os critérios da avaliação, registros da informação e cálculo de indicadores a ser oferecido a distância, via página web da CAPES.*

## Conclusão

Parece-nos que os objetivos pretendidos pela CAPES, ao convocar observadores estrangeiros para avaliar seus procedimentos avaliativos, foram em larga parte atingidos.

A variedade de pontos levantados, a qualidade das observações e a perspicácia das análises revelam que a tarefa foi altamente produtiva. Não foi nosso interesse avaliar, neste momento, a contribuição individual dos observadores para a respectiva comissão de área, nem a qualidade do relatório final produzido para a agência. Como observado na introdução deste trabalho, deixou-se ampla margem de liberdade para que cada convidado atuasse da forma considerada mais conveniente para ele próprio, sem interferir excessivamente no trabalho da comissão, a não ser que entendimentos específicos tenham sido mantidos com o coordenador. Como as expectativas não eram uniformes, não o foram as formas de atuação. Entretanto, é evidente a riqueza da contribuição coletiva que permitiu a elaboração deste quadro crítico do sistema de avaliação da CAPES.

Vale insistir no fato de que vários aspectos foram mencionados por praticamente todos os observadores e que portanto deverão ser analisados com bastante cuidado na hora de revisar o modelo e repensar procedimentos. Entre estes, talvez o comentário mais freqüente se refira à excessiva quantidade de dados coletados e submetidos ao escrutínio dos avaliadores. Identificar um número seletivo de indicadores que efetivamente permitam uma avaliação qualitativa dos programas, tornando o processo mais ágil e menos oneroso para as comissões, para a CAPES e, inclusive, para os programas, parece ser o primeiro desafio que é proposto à agência.

Além das observações de caráter técnico ou formal, foram levantadas questões que por muito tempo permaneceram à margem da avaliação da CAPES. Dentre essas, a qualidade do ensino na pós-graduação, a concepção do mestrado, a visita aos programas e a auto-avaliação, que são ilustradas na segunda parte deste trabalho. Trazer essas questões para o centro do debate certamente contribuirá para uma reflexão aprofundada tanto sobre a política de avaliação como sobre o desenvolvimento da pós-graduação.

## Referências bibliográficas

- HEFCE, SHEFC, HEFCW, DENI. *Research Assessment Exercise 2001: key decisions and issues for further consultation*. HEFCE : Bristol, 1998 (Ref RAE 1/98).
- JUNKER, Buford H. *Introducción a las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Marymar, 1972.
- MEC/CAPES. Relatório da Comissão Internacional de Avaliação sobre o Processo de Avaliação do Programa de Pós-Graduação da CAPES. *INFOCAPES* Vol. 5 N. 2 abril/junho 1997 p.24-29.

MEC/CAPES. Avaliação Internacional da Pós-Graduação. *INFOCAPES* Vol. 9 N. 1 janeiro/março, 2001 p. 31-59.

MEC/CAPES. Avaliação Internacional da Pós-Graduação. *INFOCAPES* Vol. 9 N. 4 outubro/dezembro, 2001 p. 17-107.

VROEIJENSTIJN, Anton I. Ten Years External Quality Assessment in Dutch Universities. Utrecht, s.d. (mimeo).

documentos

## Portaria CAPES nº 10, de 27 de março de 2002

O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 21, incisos II e IV do Decreto nº 3.543 de 12 de julho de 2000, e considerando a necessidade de regulamentar a sistemática do Programa de Apoio à pós-graduação – PROAP, resolve:

Art. 1º. Aprovar o novo Programa de apoio à pós-graduação, anexo a esta Portaria.

Art. 2º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no DO, revogada a Portaria nº 53, de 26 de maio e 2000 e disposições em contrário.

*Abílio Afonso Baeta Neves*

*(Anexo à Portaria CAPES nº 10 de 27/ março/2002)*  
Regulamento do Programa de Apoio à pós-graduação - PROAP

### Capítulo I

#### Objetivo do Programa e Critérios para Aplicação dos Recursos

Art. 1º. O Programa de Apoio à Pós-Graduação - **PROAP** destina-se a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos, a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ministrados pelas Instituições de Ensino Superior Públicas - IES, observados os seguintes aspectos:

I - apoio às atividades inovadoras dos programas de pós-graduação, voltadas para o seu desenvolvimento acadêmico, de modo que ofereça formação cada vez mais qualificada e diversificada aos estudantes de pós-graduação;

II - utilização dos recursos disponíveis à titulação de mestres e doutores em número capaz de atender as principais necessidades da demanda nacional e em tempo adequado;

III - acesso aos recursos direcionados ao custeio das atividades acadêmicas e de pesquisa dos programas de pós-graduação relacionadas aos estudos de dissertação e tese dos estudantes de pós-graduação, e à manutenção e desenvolvimento desses programas; e

IV - apoio ao desenvolvimento dos trabalhos de planejamento, definição e execução da política Institucional de pós-graduação e a articulação da participação da IES no PROAP.

### Capítulo II

#### Requisitos para Ingresso da Instituição no PROAP

Art. 2º. A IES participante do PROAP deverá:

I - possuir personalidade jurídica de direito público e ensino gratuito;

II - manter programa(s) de pós-graduação *stricto sensu*, avaliado pela CAPES que possua quota de bolsa concedida pelo Programa de Demanda Social-DS da CAPES com nota igual ou superior a 3 (três);

III - manter uma infra-estrutura administrativa responsável pela gerência do PROAP na instituição a exemplo da DS; e

IV - responsabilizar-se pelo cumprimento das obrigações estipuladas nos convênios firmados com a CAPES.

### Capítulo III

#### Gerenciamento do PROAP

Art. 3º. O gerenciamento do PROAP é feito por meio da sistemática de co-gestão com as instituições participantes, pelo apoio ao órgão da administração superior responsável pela pós-graduação *stricto sensu*, doravante denominado Pró-Reitoria.

§ 1º Caberá à CAPES, a Instituição participante e as Coordenações dos Programas as seguintes atribuições:

##### I - Atribuições da CAPES:

- a) definir os valores de referência fixados para cada programa de pós-graduação e da Pró-Reitoria;
- b) efetuar o repasse dos recursos necessários à execução do PROAP; e
- c) acompanhar e avaliar o desempenho do PROAP.

##### II – Atribuições da Instituição participante

- a) encaminhar à CAPES o Plano de Trabalho Institucional (Anexo I), resultado da consolidação dos Planos de Trabalho de todos os programas de pós-graduação da Instituição e da Pró-Reitoria (Anexo II);
- b) conferir e enviar à CAPES toda a documentação necessária à implementação do PROAP;
- c) divulgar internamente todos os comunicados enviados pela CAPES referentes ao PROAP; e
- d) efetuar, nos prazos estabelecidos, a prestação de contas dos convênios executados;
- e) interagir com a CAPES para o aperfeiçoamento do PROAP e o desenvolvimento da pós-graduação.

##### III - Atribuições das Coordenações dos Programas de Pós-Graduação

- a) observar as normas do PROAP;
- b) manter atualizado para cumprimento das disposições legais, um arquivo com informações administrativas relativas ao PROAP, permanentemente disponível para a Pró-Reitoria e para a CAPES.

§ 2º Em cada instituição participante, a Pró-Reitoria coordenará a execução do PROAP, sendo responsável pelo contato da instituição com a CAPES.

### Capítulo IV

#### Normas gerais e operacionais do PROAP

## **Seção I**

Art. 4º. O valor de referência para alocação de recursos financeiros para cada programa de pós-graduação é fixado em função da:

I - disponibilidade orçamentária da CAPES;

II - quota de bolsas DS , natureza da área do conhecimento (tabela de pesos no Anexo III), nível de formação (mestrado ou doutorado) e é representada pela seguinte expressão:

Valor de referência = quota de bolsas de mestrado DS X R\$ 500,00 X peso da área + quota de bolsas de doutorado DS X R\$800,00 X peso da área + R\$ 16.000,00 ;

Parágrafo único. Adiciona-se uma parcela de recursos do total concedido aos programas de pós-graduação de cada Instituição, que será 10% do total concedido, a ser gerida pela Pró-Reitoria e incluída no Plano de Trabalho Institucional.

## **Transferências de Recursos**

Art. 5º. Os recursos serão repassados mensalmente, nos termos do Convênio firmado com a IES, com a programação financeira da CAPES e com base nos valores descritos nos planos de atendimento.

## **Itens Financiáveis**

Art. 6º. O Plano de Trabalho Institucional apresentado poderá financiar despesas de custeio essenciais ao atendimento das finalidades relacionadas e descritas a seguir:

### *Manutenção de Equipamentos*

I - aquisição de materiais de reposição; contratação de serviço de pessoa jurídica, com ou sem fornecimento de peças, utilizadas pelos programas de pós-graduação nas atividades-fim estabelecidas no inciso III do artigo 1º .

### *Funcionamento de Laboratórios de Ensino e Pesquisa*

II - aquisição de materiais de consumo e serviços de terceiros – pessoa jurídica -, necessários ao funcionamento do laboratório;

III - despesas com passagens e diárias para docentes e técnicos que se deslocarem para realizar treinamento em novas técnicas de laboratório e utilização de novos equipamentos, vinculados com o desenvolvimento das dissertações ou teses dos alunos de pós-graduação;

IV - as despesas com os docentes visitantes convidados para ministrarem o treinamento poderão ser financiadas com recursos para a aquisição das passagens e diárias de acordo com a tabela vigente na IES e por um período máximo de 14 (catorze) dias.

### *Produção de Material Didático-Instrucional e Publicação de Artigos Científicos*

V - material de consumo e serviços de terceiros – pessoa jurídica -, para à confecção de materiais didático-instrucionais, editoração gráfica e material de divulgação das atividades apoiadas pela CAPES;

VI - publicação de artigos científicos no país e no exterior;

VII - manutenção do acervo de periódicos, desde que não esteja previsto no Programa de periódico da CAPES;

VIII - pagamento da anuidade da Instituição para as Associações Científicas e Associações Nacionais de Programas de pós-graduação.

*Aquisição de novas tecnologias em Informática*

IX - financiamento de aquisição de programas de novas tecnologias em informática, aplicativos, suprimentos e periféricos classificados nas instituições como itens de custeio, serviços de terceiros para treinamento de alunos, professores e técnicos das Instituições.

*Realização de Eventos Técnico-Científicos promovidos pelo Programa de pós-graduação*

X - material de consumo, aluguel de espaço físico e de equipamentos, necessários à realização dos eventos, serviços de terceiros de tradução e apoio a outros serviços relacionados à consecução do evento programado. As despesas com os docentes convidados poderão ser financiadas com recursos da alínea “XI” deste artigo.

*Participação de professores convidados em Bancas Examinadoras de dissertações, teses e exames de qualificação*

XI - despesas para pagamento de passagens e diárias, estabelecidas conforme legislação em vigor, para os professores convidados a participar de bancas examinadoras de dissertações, teses e exames de qualificação em eventos em até 05 (cinco) dias.

*Participação de professores em eventos no país*

Art. 7º. Poderá ser contemplada com recursos para cobrir despesas com taxa de inscrição no valor máximo de R\$400,00 (quatrocentos reais), passagens e diárias (estabelecidas conforme legislação em vigor) por um período máximo de 3 (três) dias consecutivos.

Parágrafo Único. A cobertura destas despesas, destina-se somente aos professores que fizerem apresentação de trabalho.

*Participação de professores em eventos no exterior*

Art. 8º. Poderá ser complementada com recursos para cobrir despesas com diárias e taxa de inscrição (pessoa jurídica) no valor equivalente em reais a, no máximo, US\$400,00 (quatrocentos dólares americanos) por professor (estabelecida conforme legislação em vigor) por um período máximo de 7 (sete) dias.

Parágrafo único. A cobertura destas despesas só poderá ser efetuada se a solicitação para a aquisição de passagem aérea internacional tiver sido deferida ou obtiver parecer favorável quanto ao mérito do pleito pelo **Programa de Auxílio Viagem ao Exterior-AEX** da CAPES ou por Programa de mesma natureza de outra agência pública de fomento à pós-graduação. Desta forma, os docentes interessados devem procurar os Programas acima descritos nas respectivas agências, para obter a referida passagem aérea e apresentar, na sua instituição, a carta de concessão e obter o apoio citado neste item. Em caso de apoio de outra agência, poderá ser utilizado recursos do PROAP, desde que o professor receba como apoio apenas a passagem aérea. O professor deverá cumprir interstício de 2 (dois) anos para recebimento do auxílio, salvo os eventos realizados nos países do Mercosul.

*Participação de alunos em eventos no país*

Art. 9º A participação de alunos regularmente matriculados em eventos científicos no país, tais como congressos, seminários e cursos poderá ser contemplada com recursos destinados a cobrir as seguintes despesas:

I - taxas de inscrição ( no máximo de R\$400,00 (quatrocentos reais) por evento, passagem, hospedagem, alimentação e locomoção urbana.

II - nos casos de participação em congressos e seminários a cobertura dessas despesas será exclusiva para os alunos que fizerem apresentação de trabalhos por um período máximo de 3 (três) dias consecutivos e o seu valor não poderá ser superior à quantia equivalente em diárias para um professor que venha a participar do mesmo evento.

III – a participação em cursos ou disciplinas que inexistam na grade curricular obrigatória das instituições, será permitida desde que estejam necessariamente vinculados às dissertações e teses destes alunos.

Parágrafo Único. Havendo vantagem econômica, será possível substituir passagens dos alunos que fizerem apresentação desses trabalhos, por locação de veículo coletivo (pessoa jurídica), o que possibilitará, eventualmente, a participação de outros alunos, sem a cobertura de suas despesas pelo PROAP.

#### *Participação de alunos de doutorado em eventos no exterior*

Art. 10. A participação de doutorando em eventos científicos no exterior, desde que regularmente matriculado, será contemplada com recursos para cobrir despesas com taxa de inscrição (pessoa jurídica) no valor equivalente em reais, a no máximo, US\$400,00 (quatrocentos dólares americanos) por doutorando na data da realização da despesa, passagem aérea (com tarifas promocionais), alimentação, hospedagem e locomoção urbana até o valor máximo estabelecido na tabela vigente na IES e por um período máximo de 7 (sete) dias.

§ 1º O financiamento das despesas para a participação de alunos de doutorado em congressos ou conferências no exterior somente será autorizada mediante o cumprimento das seguintes exigências:

I - o doutorando deverá ser o autor principal do artigo a ser apresentado no evento;

II - apresentar trabalho em sessão oral ou sessão de pôsteres em evento de reconhecida relevância internacional na área do conhecimento e

III - apresentar ao programa de pós-graduação em que está regularmente matriculado, documento comprobatório de aceitação e/ou comunicação oficial para participar em congresso/conferência.

#### *Participação de professores visitantes nos Programas*

Art. 11. A participação de professores visitantes, nacionais ou estrangeiros, nos programas em atividades acadêmicas com duração de 30 (trinta) dias consecutivos, ou não, para cada período de 1 (um) ano, será apoiada com recursos para cobrir despesas com passagens e diárias no valor máximo de R\$110,00 (cento e dez Reais) por dia.

#### *Participação de professores e alunos em trabalhos de campo e coleta de dados no país*

Art. 12 . A participação de professores e alunos em trabalhos de campo e coleta de dados no país será contemplada com recursos para cobrir despesas com locação de veículos, serviços, material de consumo necessário ao desenvolvimento das atividades de campo e passagens e

diárias para os professores (visitantes ou da própria instituição) assim como despesas com passagens, hospedagem, alimentação e locomoção urbana para a participação dos alunos.

§ 1º Poderão ser custeados os gastos com combustível para proporcionar a locomoção de professores e alunos na participação em trabalhos de campo somente se o veículo for da própria Instituição, alugado, ou formalmente cedido por pessoa jurídica.

§ 2º Este item também financia a aquisição de passagens para todos os alunos regularmente matriculados que realizarem estágio em instituição nacional conforme estabelecido no Regulamento do Programa de Demanda Social.

#### *Pagamento de diárias a professores*

Art. 13. Quando houver pagamento de diárias com a participação de professores nos eventos previstos neste Regulamento, não será permitido custear outras despesas como hospedagem, alimentação e locomoção urbana.

#### **Itens não Financiáveis**

Art. 14. Não serão permitidos, em nenhuma hipótese, os pagamentos de pró-labore, consultoria, gratificação, assistência técnica ou qualquer outro tipo de remuneração para professores visitantes, ou não visitantes, ministrarem cursos, seminários ou aulas, apresentarem trabalhos, participarem de bancas examinadoras ou de trabalhos de campo com recursos deste programa, assim como pagamentos de serviços de terceiros – pessoa física – para cobrir despesas que caracterizem contratos de longa duração, vínculo empregatício, contrapartida da Instituição, contratações que não sejam utilizadas nas atividades-fim da pós-graduação ou contratações em desacordo com a Lei nº 8.666/93 e a Lei nº 9.648/98 e IN/STN001 DE 15/01/97.

#### **Legislação Federal pertinente**

Art. 15. Na utilização dos recursos concedidos pelo PROAP devem ser respeitadas as determinações da legislação federal em vigor –, Lei nº 9.394/96 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) Lei Complementar nº 101, de 04 de maio de 2000, Lei 8.429 de 02 de fevereiro de 1992, Lei 8.666 de 21 de junho de 1993, Instrução Normativa nº 1 de 15 de janeiro de 1997 e – as normas do PROAP, as condições estabelecidas no convênio assinado com a Instituição, a distribuição dos recursos contidos no Plano de Trabalho Institucional apresentado pela Pró-Reitoria e as orientações específicas emanadas da Diretoria de Administração da CAPES.

#### **Prazo de execução**

Art. 16. O Plano de Trabalho Institucional deverá ser desenvolvido durante o ano acadêmico compreendido entre 1º de março de 2002 e 28 de fevereiro de 2003.

#### **Anexos**

I - Plano de Trabalho Institucional – PROAP/2002

II - Plano de Trabalho do Programa de Pós-Graduação – PROAP/2002

III - Tabela de Pesos por Área do Conhecimento e Nível – PROAP/2002

#### **Anexo I**

Plano de Trabalho Institucional – PROAP/2002

#### **Instituição:**

**Itens Financiáveis:**

<b>Item</b>	<b>Descrição das Atividades/Natureza das Despesas</b>	<b>Custeio</b>
Inciso I do Art. 6º	Manutenção de equipamentos	
Incisos II, III e IV do Art. 6º	Funcionamento de laboratórios de ensino e pesquisa	
Incisos V, VI, VII e VIII do Art. 6º	Produção de material didático-instrucional e publicação de artigos científico	
Inciso IX do Art. 6º	Aquisição de novas tecnologias de informática	
Inciso X do Art. 6º	Realização de eventos, técnico-científicos promovidos pelo programa de pós-graduação	
Inciso XI do Art. 6º	Participação de professores convidados em bancas examinadoras de dissertações, teses e exame de qualificação	
Art. 7º	Participação de professores em eventos no país	
Art. 8º	Participação de professores em eventos no exterior	
Art. 9º	Participação de alunos em eventos no país	
Art. 10	Participação de alunos de doutorado em eventos no exterior	
Art. 11	Participação de professores visitantes nos programas	
Art. 12	Participação de professores e alunos em trabalhos de campo e coleta de dados no país	
<b>TOTAL</b>		

(Observar o disposto na Lei Complementar 101/00, Lei 8.666/93, Instrução Normativa STN nº 01/97.)

**Data e Assinatura do Pró-Reitor de Pós-graduação:**

**Anexo II**  
Plano de Trabalho do Programa de Pós-graduação – PROAP/2002

**Itens Financiáveis:**

<b>Item</b>	<b>Descrição das Atividades/Natureza das Despesas</b>	<b>Custeio</b>
Inciso I do Art. 6º	Manutenção de equipamentos	
Incisos II, III e IV do Art. 6º	Funcionamento de laboratórios de ensino e pesquisa	
Incisos V, VI, VII e VIII do Art. 6º	Produção de material didático-instrucional e publicação de artigos científicos	
Inciso IX do Art. 6º	Aquisição de novas tecnologias de informática	
Inciso X do Art. 6º	Realização de eventos, técnico-científicos promovidos pelo programa de pós-graduação	
Inciso XI do Art. 6º	Participação de professores em eventos no país	
Art. 7º	Participação de professores em eventos no exterior	

Art. 8º	Participação de alunos em eventos no país	
Art. 9º	Participação de alunos de doutorado em eventos no exterior	
Art. 10	Participação de professores visitantes nos programas	
Art. 11	Participação de professores e alunos em trabalhos de campo e coleta de dados no país	
Art. 12		

(Observar o disposto na Lei Complementar 101/00, Lei 8.666/93, Instrução Normativa STN nº 01/97.)

Data e Assinatura do Coordenador do Programa de Pós-graduação

**Anexo III**

Tabela de Pesos por Área do Conhecimento e Nível – PROAP/2002

<b>Grande Área</b>	<b>Peso</b>	
	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
Ciências Exatas e da Terra	4	5
<b>Exceções:</b>		
Matemática	3	4
Estatística	3	4
Ciências Biológicas	4	5
Engenharias	4	5
Ciências da Saúde	4	5
<b>Exceções:</b>		
Educação Física	3	4
Enfermagem	3	4
Ciências Agrárias	4	5
Ciências Sociais Aplicadas	2	3
<b>Exceções:</b>		
Arquitetura	3	4
Comunicação	3	4
Ciências Humanas	2	3
<b>Exceção:</b>		
Psicologia	3	4
Antropologia	4	5
Geografia	4	5
Letras e Lingüística	2	3
Artes	3	4
Multidisciplinar	3	4
Ensino de Ciências	2	3

Portaria CAPES nº 012, de 28 de março de

Estabelece normas e procedimentos sobre a avaliação de proposta de curso novo de pós-graduação.

O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES, no uso de suas atribuições, tendo em vista assegurar maior objetividade e eficiência ao processo

de avaliação de propostas de cursos novos, ouvido o Conselho Técnico e Científico, CTC, na reunião de 14 e 15 de março de 2002,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar as normas e procedimentos, especificados em anexo, para a organização, tramitação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado, com vistas a seu reconhecimento no Conselho Nacional de Educação.

Art. 2º - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

*Abilio Afonso Baeta Neves*

## AVALIAÇÃO DE PROPOSTAS DE CURSOS NOVOS DE MESTRADO E DOUTORADO: NORMAS E PROCEDIMENTOS PARA SEU ENCAMINHAMENTO, TRAMITAÇÃO E APRECIAÇÃO PELA CAPES

### 1. Elementos Fundamentais na Avaliação de Propostas de Cursos Novos

A avaliação da proposta de curso novo é centrada nos seguintes aspectos:

- 1.1. Comprometimento institucional e infra-estrutura do curso: verificação dos indicadores do comprometimento da instituição com o êxito da proposta e da adequação dos recursos de infra-estrutura de ensino e pesquisa assegurados para a viabilização do funcionamento do curso;
- 1.2. Proposta do curso: adequação da concepção do projeto, no que se refere à apresentação de objetivos, perfil de formação, áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa e estrutura curricular bem definidos e articulados;
- 1.3. Dimensão e regime de trabalho do corpo docente – verificação se o número de docentes, especialmente daqueles com tempo integral na instituição, é suficiente para dar sustentação às atividades do curso, consideradas as áreas de concentração e o número de alunos previstos;
- 1.4. Competência e consolidação da capacidade de pesquisa – verificação se o programa conta, no seu núcleo de docentes permanentes, com pesquisadores com maturidade científica, demonstrada pela sua produção nos últimos três anos que antecedem a apresentação da proposta, segundo parâmetros definidos pelas áreas. Esse núcleo docente deverá demonstrar envolvimento prévio com a pesquisa na instituição e ser capaz de garantir o adequado desenvolvimento dos projetos de pesquisa e das atividades de ensino e orientação previstos.

### 2. Assessoramento da CAPES para Criação de Cursos Novos

- 2.1. A Capes, com vistas à promoção e desenvolvimento da pós-graduação nacional, desenvolve regularmente atividades de assessoramento a instituições de ensino e pesquisa interessadas na criação de cursos de mestrado ou doutorado. Tais instituições poderão, portanto, solicitar a esta Agência o envio de consultores para orientar a elaboração de propostas ou subsidiar discussão de aspectos relativos à concepção e estrutura dos referidos cursos, como também o envio de técnicos para instruir sobre procedimentos e prestar esclarecimentos sobre o sistema de avaliação desse nível de ensino.

2.2. A oferta do assessoramento supramencionado cessa a partir do envio de proposta formal de criação de curso novo à Capes e não ocorrerá durante todo o período em que tal proposta estiver sendo avaliada.

### 3. Normas Gerais para Avaliação das propostas

3.1. A decisão da Capes sobre a proposta será conclusiva.

3.2. O parecer da Comissão de Área e a posição do CTC, que fundamentam a decisão da Capes, referem-se à proposta de curso tal como foi apresentada pela instituição.

3.3. É de trinta dias o prazo limite para a apresentação de recurso, devidamente fundamentado, contra resultado de avaliação da Capes, a contar da data em que o mesmo foi comunicado, por via eletrônica, à instituição. Tal recurso deve referir-se exclusivamente à avaliação em si, não sendo admitida a alteração dos dados apresentados quando da inscrição da proposta.

3.4. O recurso impetrado pela instituição será julgado pelo CTC.

3.5. Proposta de curso novo não aprovada pela Capes, ou que tenha sido retirada da pauta de julgamento a pedido da instituição deverá cumprir, para ser novamente inscrita para avaliação, interstício mínimo de dez meses, a contar da data da reunião do CTC em que tal decisão foi tomada ou de cuja pauta tenha sido excluída.

### 4. Encaminhamento e Fluxo de Procedimentos

4.1. A inscrição de proposta de curso novo para avaliação pela Capes é feita mediante o encaminhamento das informações para esse fim requeridas, por via eletrônica, no formato definido pela Agência, respeitados os prazos fixados no calendário em vigor.

4.2. As informações recebidas na Capes são conferidas pela Coordenação de Organização de Informações (COI) e, em seguida, remetidas à Coordenação de Acompanhamento e Avaliação (CAA), para os procedimentos de avaliação.

4.3. A CAA encaminha a proposta para o Representante de Área, para análise de seu conteúdo básico.

4.4. Se o Representante de Área julgar que há necessidade de verificar ou complementar informações contidas na proposta, solicita à CAA a obtenção dos dados faltantes ou a realização da visita, especificando, objetivamente, a finalidade de tal iniciativa e o produto dela esperado.

4.5. De posse das informações coletadas ou de relatório de visita, a CAA retorna a proposta ao Representante de Área, com os anexos correspondentes ao que foi solicitado, para o prosseguimento regular do fluxo de procedimentos.

4.6. É constituída e convocada a Comissão de Área que, avaliada a proposta, emite parecer conclusivo sobre sua recomendação, ou não, e sugere a nota a lhe ser atribuída.

4.7. O CTC, à luz do parecer da Comissão de Área e critérios correspondentes à grande área do conhecimento, decide pela aprovação ou não-aprovação da proposta e atribui nota na escala de 1 a 7.

4.8. A Capes comunica à instituição o resultado da avaliação da proposta.

4.9. A instituição pode apresentar recurso, devidamente fundamentado, contra o resultado da avaliação da Capes, dentro do prazo previsto de trinta dias.

4.10. O recurso é julgado pelo CTC e seu resultado comunicado à instituição pela Capes.

4.11. Não tendo havido recurso ou este tendo sido julgado, a Capes encaminha sua decisão para deliberação quanto à autorização ou reconhecimento pela CES/CNE.

Brasília, 28 de março de 2002

*Abilio Afonso Baeta Neves*

## Portaria CAPES nº 014, de 28 de março de 2002

O Presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo Art. 21, incisos II e V, do Decreto nº 3.543, de 12 de julho de 2000, e considerando a necessidade de evoluir na sistemática do Programa de Demanda Social pelas importantes vantagens que a práxis vem apresentando na consecução dos seus objetivos, resolve:

Art. 1º Aprovar o novo Regulamento do Programa de Demanda Social constante do Anexo a esta Portaria.

Art. 2º Esta Portaria entra vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União, revogada a Portaria nº 052, de 26 de maio de 2000 e disposições em contrário.

Abilio Afonso Baeta Neves

(Anexo à Portaria CAPES N° 14/2002)

### Regulamento do Programa de Demanda Social – DS Objetivos do Programa e Critérios para Concessão de Bolsas

Art. 1º O Programa de Demanda Social - DS tem por objetivo a formação de recursos humanos de alto nível necessários ao País, proporcionando aos programas de pós-graduação stricto sensu condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades.

§ 1º O instrumento básico da DS é a concessão de quota de bolsas aos programas de pós-graduação stricto sensu, definida com base nos resultados do sistema de acompanhamento e avaliação coordenado pela CAPES, para que mantenham em tempo integral alunos de excelente desempenho acadêmico.

§ 2º O retorno do investimento dos recursos públicos aplicados neste programa deverão ocorrer, preferencialmente, por meio da absorção do pessoal qualificado nas Instituições de Ensino Superior e Institutos de Pesquisa do País.

### Requisitos para Ingresso da Instituição no Programa

Art. 2º A instituição que pretende participar na DS deverá:

- I - possuir personalidade jurídica de direito público e ensino gratuito;
- II - manter programa(s) de pós-graduação stricto sensu, avaliado pela CAPES, com nota igual ou superior a 3 (três);
- III - outorga de poderes à Pró-Reitoria ou órgão equivalente da administração superior para representá-la perante a CAPES e manutenção de infra-estrutura compatível com a respectiva execução;
- IV - instituição de Comissão de Bolsas-CAPES, com um mínimo de três membros, integrada pelo Coordenador do programa e por representantes dos corpos docente e discente, com atuação decisiva na seleção dos bolsistas;
- V - firmatura do convênio específico com a CAPES.

#### **Atribuições das Partes Envolvidas no Programa**

##### **Atribuições da CAPES**

Art. 3º São atribuições da CAPES:

- I - definir as quotas de bolsas para os programas de pós-graduação e da Pró-Reitoria;
- II - efetuar, observada a disponibilidade orçamentária, o repasse dos recursos necessários à execução da DS;
- III - acompanhar e avaliar o desempenho do Programa.

##### **Atribuições da Instituição**

Art. 4º Na execução do Programa DS, são atribuições das instituições participantes:

- I - incumbir formalmente à Pró-Reitoria, ou a unidade equivalente, a responsabilidade pela coordenação da execução do Programa;
- II - representar a Instituição perante a CAPES, nas relações atinentes ao Programa;
- III - supervisionar as atividades da DS no âmbito de sua instituição;
- IV - garantir o funcionamento de uma Comissão de Bolsa-CAPES da DS em suas dependências;
- V - preparar e enviar à CAPES toda a documentação necessária à implementação do Programa;
- VI - proceder aos pagamentos dos bolsistas informando à CAPES sobre as respectivas datas da efetivação;
- VII - cumprir rigorosamente e divulgar entre os candidatos e bolsistas todas as normas do Programa e o teor das comunicações pertinentes feitas pela CAPES;
- VIII - cientificar aos bolsistas que seu tempo de estudos somente será computado para fins de aposentadoria se efetuadas contribuições para a Seguridade Social, como “contribuinte facultativo”, (Artigo 14 e 21, da Lei nº 8.212, de 24/07/91);

IX - restituir integral e imediatamente à CAPES todos os recursos aplicados sem a observância das normas do Programa de DS procedendo a apuração das eventuais infrações ocorridas no âmbito de sua atuação, para cobrança regressiva, quando couber;

X - disponibilizar via on-line até o dia quinze de cada mês as alterações ocorridas em relação ao mês em curso dos bolsistas do Programa;

XI - efetuar nos prazos estabelecidos as prestações de contas dos convênios executados;

XII - interagir com a CAPES para o aperfeiçoamento do Programa e o desenvolvimento da Pós-Graduação;

XIII - apresentar prontamente quaisquer relatórios solicitados pela CAPES e praticar todos os demais atos necessários ao bom funcionamento do Programa.

### **Comissão de Bolsas/CAPES da DS**

§ 2º Em cada IES será constituída Comissão de Bolsa-CAPES, com três membros, no mínimo, composta pelo Coordenador do Programa por um representante(s) dos corpos docente e discente, sendo os dois últimos escolhidos por seus pares, respeitados os seguintes requisitos:

I - no caso do representante docente, deverá fazer parte do quadro permanente de professores do Programa;

II - no caso do representante discente, deverá estar, há pelo menos um ano, integrado às atividades do Programa, como aluno regular.

§ 3º São atribuições da Comissão de Bolsa/CAPES:

I - observar as normas do Programa e velar pelo seu cumprimento;

II - examinar as solicitações dos candidatos ;

III - selecionar os candidatos às bolsas do Programa mediante critérios que priorizem o mérito acadêmico, comunicando à Pró-Reitoria ou a Unidade equivalente, os critérios adotados e os dados individuais dos alunos selecionados;

IV - manter um sistema de acompanhamento do desempenho acadêmico dos bolsistas e do cumprimento das diferentes fases previstas no Programa de estudos, apto a fornecer a qualquer momento um diagnóstico do estágio do desenvolvimento do trabalho dos bolsistas em relação à duração das bolsas, para verificação pela IES, ou pela CAPES;

V - manter arquivo atualizado, com informações administrativas individuais dos bolsistas, permanentemente disponível para a CAPES.

### **Normas Gerais e Operacionais da Concessão de Bolsas**

Art. 5º As informações necessárias à formalização de candidatura e quaisquer outras relativas à concessão de bolsas de estudo devem ser obtidas pelos interessados diretamente na Pró-Reitoria.

### **Definições de Quota de Bolsas**

Art. 6º As definições da quota de bolsas, obedecerão os seguintes requisitos:

I - característica, dimensão e desempenho do curso e dos bolsistas, aferido pelo tempo médio para titulação;

II - necessidades de formação mais prementes verificadas no país;

III - recomendações específicas do Conselho Técnico Científico, acolhidas pela Diretoria da CAPES.

### **Benefícios abrangidos na concessão das bolsas**

Art. 7º As bolsas concedidas no âmbito do Programa de Demanda Social – DS consistem, em:

I - pagamento de mensalidade para manutenção, cujo valor será divulgado pela CAPES, observada a duração das bolsas, constante deste Regulamento;

II - pagamento de mensalidade complementar para o bolsista que aufera rendimentos admitidos, correspondendo à complementação de sua remuneração bruta para atingir o valor fixado no inciso I deste artigo.

III - o auxílio-tese corresponde ao valor de uma mensalidade da bolsa, vigente no mês de repasse da CAPES à instituição e é destinado à cobertura das despesas referentes à confecção da dissertação ou tese, sendo pago somente a quem detenha a condição de bolsista da CAPES quando entregar a versão do trabalho à banca examinadora, para posterior defesa.

Parágrafo único. Cada benefício da bolsa deve ser atribuído a um indivíduo, sendo vedado o seu fracionamento sob qualquer pretexto.

### **Requisitos para concessão de bolsa**

Art. 8º Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos:

I - dedicação integral às atividades do programa de pós-graduação;

II - quando possuir vínculo empregatício, estar liberado, das atividades profissionais sem percepção de vencimentos;

III - comprovar desempenho acadêmico satisfatório, consoante as normas definidas pela instituição promotora do curso;

IV - não possuir qualquer relação de trabalho com a instituição promotora do programa de Pós-Graduação;

V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no artigo 17º deste regulamento;

VI - não acumular a percepção da bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa de outro programa da CAPES, ou de outra agência de fomento, pública nacional;

VII - não ser aluno em programa de residência médica;

VIII - não se encontrar aposentado ou em situação equiparada;

IX - carecer, quando da concessão da bolsa, do exercício laboral por tempo não inferior a vinte anos ou vinte e quatro anos para obter aposentadoria voluntária, conforme concorra à bolsa de doutorado ou mestrado, respectivamente;

X - ser classificado no processo seletivo especialmente instaurado pela Instituição de Ensino Superior em que se realiza o curso.

§ 1º Poderá ser admitido como bolsista, o pós-graduando que perceba remuneração bruta inferior ao valor da bolsa, decorrente de vínculo funcional na área de educação ou saúde coletiva, desde que liberado integralmente da atividade profissional.

§ 2º A inobservância pela IES dos requisitos deste artigo acarretará a imediata interrupção dos repasses e a restituição à CAPES dos recursos aplicados irregularmente, bem como a retirada da quota de bolsa utilizada irregularmente.

### **Duração das Bolsas**

Art. 9º A bolsa deverá ser concedida pelo prazo de doze meses, podendo ser renovada anualmente até atingir o limite de 48 (quarenta e oito) para o doutorado, e de 24 (vinte e quatro) meses para o mestrado, se atendidas as seguintes condições:

I - recomendação da comissão de Bolsa-CAPES, sustentada na avaliação do desempenho acadêmico do pós-graduando;

II - persistência das condições pessoais do bolsista, que ensejaram a concessão anterior;

§ 1º Na apuração do limite de duração das bolsas considerar-se-ão também as parcelas recebidas anteriormente pelo bolsista, advindas de outro programa de bolsas da CAPES e demais agências para o mesmo nível de curso, assim como o período do estágio no exterior subsidiado por qualquer agência ou organismo nacional ou estrangeiro;

§ 2º O bolsista de mestrado que obtiver recomendação para ingresso no doutorado, sendo contemplado com bolsa deste nível não poderá ter a duração de bolsa superior a 60 (sessenta meses), considerados ambos os níveis;

§ 3º Os limites fixados neste artigo são improrrogáveis. Sua extração será causa para a redução das quotas de bolsas do Programa, na proporção das infrações apuradas pela CAPES, sem prejuízo da repetição do indébito e demais medidas cabíveis.

### **Suspensão de bolsa**

Art. 10º O período máximo de suspensão da bolsa, devidamente justificado, será de até dezoito meses e ocorrerá nos seguintes casos:

I - de até seis meses no caso de doença grave que impeça o bolsista de participar das atividades do curso ou para parto e aleitamento de filho;

II - de até seis meses para mestrado e até doze meses para doutorado sanduiche, dentro do Programa PROCAD/CAPES;

III - de até dezoito meses, para bolsista de doutorado, que for realizar estágio no exterior, relacionado com seu plano de curso, apoiado pela CAPES ou por outra Agência;

§ 1º A suspensão pelos motivos previstos no inciso I deste não será computada para efeito de duração da bolsa.

§ 2º É vedada a substituição de bolsista durante a suspensão da bolsa.

### **Coleta de dados ou estágio no país**

Artº 11º Não haverá suspensão da bolsa quando o mestrando, por prazo não superior a seis meses, ou o doutorando, por prazo de até doze meses, se afastar da localidade em que realiza o curso, para realizar estágio em instituição nacional ou coletar dados necessários à elaboração de sua dissertação ou tese, se a necessidade da coleta ou estágio for reconhecida pela Comissão de Bolsa para o desenvolvimento do plano de trabalho proposto.

### **Revogação da concessão**

Art. 12º Será revogada a concessão da bolsa CAPES, com a consequente restituição de todos os valores de mensalidades e demais benefícios, nos seguintes casos:

I - se apurada omissão de percepção de remuneração, quando exigida;

II - se apresentada declaração falsa da inexistência de apoio de qualquer natureza, por outra Agência;

III - se praticada qualquer fraude pelo bolsista, sem a qual a concessão não teria ocorrido.

Parágrafo único. A bolsa poderá ser revogada a qualquer tempo por infringência à disposição deste regulamento, ficando o bolsista obrigado a ressarcir o investimento feito indevidamente em seu favor, e impossibilitado de receber benefícios por parte da CAPES pelo período de cinco anos, contados do conhecimento do fato.

### **Cancelamento de bolsa**

Art. 13º O cancelamento de bolsa, com ou sem a imediata substituição por outro aluno do mesmo Programa, deverá ser comunicado à Pró-Reitoria, a qual informará mensalmente à CAPES os cancelamentos ocorridos.

Art. 14º No âmbito da IES, a Comissão de Bolsa-CAPES poderá proceder, a qualquer tempo, novas concessões de bolsas e substituição de bolsistas, devendo comunicar o fato à CAPES.

Parágrafo único. Não cabe substituição de bolsista durante a suspensão da bolsa a pedido.

Mudança de nível Art. 15º Admitir-se-á, até o décimo oitavo mês, contado do ingresso no curso de Mestrado, a “Mudança de Nível”, assim compreendida a recomendação de ingresso do bolsista no Doutorado, que tenha ou não defendido a dissertação do Mestrado.

§ 1º O programa que autorizar a mudança de nível será contemplado com uma bolsa empréstimo de doutorado.

§ 2º Ocorrendo a referida mudança a bolsa de mestrado permanecerá no Programa, podendo ser utilizada para outro aluno.

§ 3º Caso o bolsista seja de outra Agência, será possível a mudança de nível, desde que exista disponibilidade de quota de bolsa de doutorado da DS.

### **Transformação de nível de bolsa**

Art. 16º As Instituições de Ensino Superior poderão ampliar a quota de bolsas de doutorado definida pela CAPES, mediante a transformação de bolsas de mestrado, sem aumento de despesas, desde que o doutorado possua conceito “3” ou superior, e apresente adequado nível de titulação de bolsistas.

§ 1º Entender-se-á ausente o aumento de despesas quando observada a proporção na qual três bolsas de mestrado são substituídas por duas de doutorado.

§ 2º A transformação de que trata este artigo implica em automática alteração das quotas de bolsas, com repercussão nas quotas dos exercícios posteriores.

#### Estágio de Docência

Art. 17º O estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, a qualificação do ensino de graduação e será obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social, obedecendo os seguintes critérios:

I - o Programa que possuir os dois níveis, mestrado e doutorado, a obrigatoriedade ficará restrita ao doutorado;

II - o Programa que possuir apenas o nível de mestrado, ficará obrigado a realização do estágio;

III - as Instituições que não oferecerem curso de graduação, deverão associar-se a outras Instituições de ensino superior para atender as exigências do estágio de docência;

IV - o estágio de docência com carga superior a 60 (sessenta) horas poderá ser remunerado a critérios da Instituição, vedado a utilização de recursos repassados pela CAPES;

V - a duração mínima do estágio de docência será de um semestre para o mestrado e dois semestres para o doutorado;

VI - compete a Comissão de Bolsa/CAPES, registrar e avaliar o estágio de docência para fins de crédito do pós-graduando, bem como a definição quanto a supervisão e o acompanhamento do estágio;

VII - o docente de ensino superior que comprovar tal atividade, ficará dispensado do estágio de docência;

VIII - as atividades do estágio de docência deverá ser compatível com a área de pesquisa do Programa de pós-graduação realizado pelo pós-graduando.

Art. 18º Os casos omissos serão resolvidos pela CAPES.

Luiz Valcov Loureiro  
*Diretor de Programas*  
Abílio Afonso Baeta Neves  
*Presidente*

#### CAPES — A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissional e o ajustamento do sistema de avaliação às características desse segmento

1. Documento anexo à ata da 65ª reunião do Conselho Técnico-Científico da CAPES, realizada nos dias 4 e 5 de fevereiro de 2002

A estratégia do governo brasileiro para o desenvolvimento de nossa pós-graduação expressou-se, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, na decisão de investir maciçamente na formação dos profissionais com maior poder “multiplicador” – os professores do ensino superior

- para garantir a formação dos quadros de docentes e pesquisadores essenciais para a expansão do próprio sistema e para a promoção da pesquisa científica e tecnológica no País.

Em parte por causa dessa estratégia, a pós-graduação nacional, desde sua implantação, visou essencialmente ao atendimento das necessidades do mercado acadêmico, isto é, à formação do pesquisador independente, capaz de gerar conhecimento científico e novas tecnologias. Dentro dessa perspectiva, mesmo na fase em que os esforços se concentravam no aumento de nossa competência de formar mestres, a referência e grande meta da política de desenvolvimento da pós-graduação nacional foi a expansão e consolidação de cursos de *doutorado acadêmico* – nível em que se consubstancia o ideal da formação do pesquisador.

Refletindo essa realidade, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação da CAPES foi concebido e estruturado para aferir o desempenho de programas e cursos voltados para a formação acadêmica, orientando-se, portanto, por parâmetros, critérios, indicadores e tipo de enfoque ajustados a tal propósito. A competência adquirida pela CAPES na avaliação da pós-graduação nacional foi, em consequência, calcada na realidade de programas e cursos vocacionados para a formação acadêmica.

## 2. Exigências de diferenciação de nossa pós-graduação

A partir principalmente do início da década passada, quando eram evidentes os indicadores do êxito de nossa pós-graduação na oferta de cursos acadêmicos, fatores relacionados com as profundas transformações observadas em nossa sociedade – expansão e diferenciação do sistema produtivo e da estrutura de empregos, utilização de alta tecnologia pelos diferentes setores produtivos, contínua elevação dos requisitos educacionais para o exercício de determinadas profissões (títulos de mestrado ou de doutorado passaram a ser exigidos para funções antes exercidas por graduados), globalização da economia, necessidade de contínua e rápida modernização dos sistemas de produção, extrema competitividade nos mercados de produtos e serviços – alimentaram a crescente demanda por profissionais com perfil de qualificação altamente especializada e não voltada para a pesquisa. Tais profissionais não poderiam, certamente, ser formados como subprodutos de cursos vocacionados para a qualificação acadêmico-científica.

Confirmando esse fato, os resultados das avaliações realizadas pela CAPES demonstravam a ocorrência de distorções na caracterização e funcionamento de nossa pós-graduação:

- apesar de tradicionalmente identificada como acadêmica, na prática, nossa pós-graduação oferece, desde a criação dos primeiros programas desse nível de ensino, cursos com orientação tipicamente profissional;
- há áreas do conhecimento em que, pela sua natureza ou especificidades, prevalece a orientação para o oferecimento de formação essencialmente profissional, e não acadêmica, como formalmente assumido;
- há áreas do conhecimento em que a qualidade do desempenho de programas é seriamente comprometida pela ambivalência resultante do fato de tentarem atender, em um mesmo curso, duas ordens de necessidades distintas e contraditórias: capacitar cientistas para a carreira de pesquisa e capacitar profissionais para o exercício de funções não-acadêmicas altamente especializadas (essa contradição foi, aliás, apontada pela comissão internacional de consultores como um dos grandes obstáculos ao desenvolvimento da pós-graduação brasileira em algumas áreas);
- parte significativa dos abandonos de cursos de mestrado e doutorado após a obtenção dos créditos das disciplinas curriculares – fato que onera os programas e todo o sistema de pós-graduação – deve-se a alunos vocacionados para atividades profissionais que têm frustradas

suas expectativas de qualificação para um segmento do mercado de trabalho em que a habilitação desejada não se relaciona com a elaboração de dissertações e teses de natureza acadêmica.

Ante essa realidade, é forçoso reconhecer que a pós-graduação brasileira deve abranger duas vertentes de formação igualmente importantes para o desenvolvimento do País:

- a acadêmica – cujo propósito, formar pesquisadores, se consubstancia na oferta do doutorado. Nessa vertente, cabe ao mestrado o papel de curso propedêutico, justificável nos casos em que essa etapa preparatória se revela necessária, face ao estágio de desenvolvimento da área de conhecimento no País ou em determinada região geográfica, ou para a superação de deficiências observadas na formação anterior dos alunos; e
- a profissional – cujo objetivo é a formação de profissionais capacitados para o desempenho de funções outras que não a pesquisa acadêmica, mediante a oferta de cursos voltados para a aplicação, em um campo profissional definido, de conhecimentos e métodos científicos atualizados. O mestrado, neste caso, tem o caráter de curso terminal para a obtenção da habilitação pretendida.

No contexto de uma pós-graduação assim diferenciada, o papel de cada programa dependeria de sua vocação ou opção: dedicar-se exclusivamente à formação acadêmica; oferecer cursos acadêmicos e profissionais; oferecer apenas cursos profissionais.

Ainda sobre o processo de diferenciação da pós-graduação brasileira, é importante esclarecer que o instrumento normativo que orientou a estruturação desse nível de ensino no País – o Parecer 977/65, do Conselheiro Newton Sucupira, do então Conselho Federal de Educação – não apenas admitia, mas até mesmo estimulava, a criação de cursos com orientação profissional.

A evolução desse componente de nosso sistema educacional foi, porém, como antes destacado, diferente do que o referido Parecer permitia prever: imprimimos a esse nível de ensino uma espécie de rótulo acadêmico, que prevaleceu inclusive nas subáreas que, pela sua natureza, não poderiam adotar, pelo menos exclusivamente, tal orientação.

### 3. Os ajustes do Sistema de avaliação da CAPES

No que tange à esfera das atribuições da CAPES, o ajustamento dos procedimentos de avaliação a uma realidade em que os cursos orientados para a formação profissional eram formalmente reconhecidos e incentivados deu-se progressivamente, de forma mais incisiva, pelas seguintes manifestações ou regulamentos:

- discussão pelo Conselho Superior, em 1995, da necessidade de a pós-graduação brasileira se diversificar para atender às novas demandas de nossa sociedade e definição de providências voltadas para esse objetivo;
- Portaria nº 47, de 17/10/95, que determina a implantação pela capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado orientados para a formação de caráter profissional;
- Portaria nº 80, de 16/12/98, que estabelece pressupostos e procedimentos para a recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de Mestrado Profissional;
- aprovação pelo CTC, em 15/09/99, de pressupostos e parâmetros para a avaliação de propostas de mestrado profissional;

- resolução do Conselho Superior, em 12/11/2001, aprovando as idéias básicas contidas neste documento sobre o ajustamento do Sistema de Avaliação às necessidades de desenvolvimento da pós-graduação.

Sob a égide dessas novas orientações, verificou-se o crescimento anual do número de propostas de cursos de mestrado profissional aprovadas pela CAPES: quatro em 1997; seis em 1998; 24 em 1999; 22 em 2000. Em 2001, foram aprovadas 16 propostas no primeiro semestre, e, neste segundo semestre, estão sendo avaliadas 47 novas propostas.

Entretanto, apesar dessa expansão e da observância de alguns progressos na identificação do papel e importância desses cursos, são muitos os indicadores de que as medidas adotadas foram insuficientes para alavancar o desenvolvimento desse segmento de nossa pós-graduação. Diante disto, a CAPES reconhece ser urgente a implantação das condições que viabilizem a consecução desse objetivo.

#### 4. Obstáculos a serem superados pela CAPES

Não há dúvida de que, como ocorreu na expansão e consolidação dos cursos acadêmicos, cabe à avaliação da CAPES desempenhar um papel de crucial importância para que o desenvolvimento da vertente profissional de nossa pós-graduação se efetive no ritmo esperado e segundo os padrões de qualidade exigidos desse nível de ensino.

O êxito da CAPES em relação a este novo desafio depende, contudo, de que sejam superadas duas ordens de obstáculos: os problemas relativos à forma como é realizada a avaliação das propostas de cursos profissionais e as resistências de parte da comunidade acadêmica a essa diferenciação de nossa pós-graduação.

##### 4.1. Problemas relativos à forma como a CAPES realiza a avaliação

- Deficiências no conhecimento das características, necessidades e perspectivas de desenvolvimento dos cursos de mestrado profissional no País. A falta de informações adequadas sobre os cursos em funcionamento e falhas observadas no acompanhamento e avaliação dessas iniciativas pela CAPES – conforme é a seguir destacado – dificultam a promoção de análises e debates criteriosos sobre o desenvolvimento desse segmento de nossa pós-graduação, o que é imprescindível para a fundamentação de políticas bem-sucedidas voltadas para esse propósito.
- Inadequação das informações coletadas pela CAPES sobre a caracterização das propostas e condições de funcionamento dos cursos profissionais. As informações solicitadas para a inscrição de propostas no SNPQ (as mesmas adotadas para os cursos acadêmicos) não sinalizam para a importância de serem apresentados aspectos básicos da concepção de cursos profissionais: perfil do profissional a ser formado; clientela ou tipo de empresas ou organizações que poderão acolher os egressos dos cursos; como se processa a articulação entre formação básica sólida, domínio de metodologia científica atualizada e a obtenção da habilitação profissional pretendida ... Da mesma forma, os dados coletados não permitem a adequada caracterização da produção intelectual de caráter não-acadêmico (essencial para demonstrar a qualificação dos docentes para as disciplinas relativas a práticas profissionalizantes) e não incluem referências sobre outros aspectos que ajudam a demonstrar o potencial do curso (esquemas de intercâmbio do programa com o setor produtivo a ser beneficiado; fontes de financiamento da iniciativa; infra-estrutura adequada para as práticas profissionais previstas ...).

- Vinculação da avaliação do mestrado profissional à avaliação da pós-graduação acadêmica. Todo o processo de avaliação da CAPES é orientado por parâmetros, critérios e enfoques próprios para a análise do desempenho e produtividade de programas voltados exclusivamente para a pesquisa científica e formação de pesquisadores. Essa prática, além de impedir que sejam consideradas as especificidades dos cursos profissionais, reduz esse segmento de nossa pós-graduação à condição de atividade secundária e marginal dos programas desse nível de ensino – o que não se coaduna com a dimensão e relevância a ser assumida por esse componente do sistema educacional brasileiro.

#### **4.2. Inquietações de parte da comunidade acadêmica sobre o papel do mestrado profissional**

- Receio de que a nova modalidade de cursos venha a ser orientada por padrões de qualidade menos rigorosos do que os tradicionalmente exigidos dos cursos acadêmicos – constituindo-se em uma pós-graduação de “segunda categoria”. A esse respeito, é importante frisar, as duas modalidades de cursos estão sujeitas à mesma legislação que rege a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos e devem apresentar padrões de qualidade equivalentes. Assegurar que essa exigência seja atendida por todos os nossos programas de pós-graduação é o grande desafio e principal compromisso da CAPES e de seu quadro de consultores.
- Receio de que o crescimento dessa nova vertente da pós-graduação venha a se contrapor ao desenvolvimento da formação acadêmica – acarretando a redução dos investimentos governamentais nesta realizados. Contra esse tipo de inquietação há que se considerar que os mesmos fatores econômicos e sociais que impõem o desenvolvimento do mestrado profissional também reforçam o papel da Ciência e Tecnologia como base de todo e qualquer projeto de desenvolvimento do País – o que forçosamente implica a valorização da pós-graduação acadêmica, que é a responsável pela formação dos pesquisadores, daqueles que geram o conhecimento científico e tecnológico. Neste contexto, não há outra saída para o governo brasileiro: nossa pós-graduação tem que se capacitar para atender aos dois segmentos da demanda por recursos humanos de alto nível, sob pena de se inviabilizar o desenvolvimento do País. Por outro lado, há que se considerar que, enquanto o segmento acadêmico depende, no Brasil, fundamentalmente de investimentos governamentais, o segmento profissional, pela sua ligação com necessidades imediatas de setores industriais, comerciais e de serviços, tende a atrair outras fontes de financiamento, e, em muitos campos, a se autofinanciar.
- Receio de que os títulos referentes a cursos profissionais sejam aceitos para o ingresso e ascensão na carreira docente, notadamente do ensino superior – e, neste caso, serem considerados para o cumprimento das exigências da LDB sobre qualificação docente. A intensidade desse receio varia de acordo com a fonte da demanda a ser atendida pela nova modalidade de cursos. Poucos, por exemplo, contestam a importância e necessidade da pós-graduação profissional para a formação de pessoal para atuarem em diferentes setores da economia. Da mesma forma, é cada vez maior a aceitação da contribuição que os mestrados profissional podem dar para a solução dos problemas que afetam nossos sistemas de ensino fundamental e médio, desde que tais cursos atendam a altos padrões de produção técnica e científica e adotem mecanismos e critérios de avaliação condizentes com seus objetivos.

Na verdade, o que gera veementes reações contra o reconhecimento oficial da diferenciação de nossa pós-graduação é a possibilidade de a oferta do novo perfil de cursos vir a repercutir na estruturação da carreira docente do ensino superior que, no Brasil, fundamenta-se no princípio de que todos os integrantes dessa carreira devem ser habilitados para a pesquisa acadêmica e dedicar-se ao desenvolvimento dessa atividade. Em relação a este foco principal de reações adversas à implantação de mestrados profissionais, são necessários alguns comentários adicionais.

Em primeiro lugar, há que se considerar que não compete à CAPES se posicionar sobre matérias do âmbito da autonomia universitária. São as universidades que devem definir que títulos e que tipo de formação admitirão em seus concursos para a carreira docente. Algumas poderão aceitar o título de mestrado profissional; outras poderão não o aceitar, ou aceitá-lo apenas para algumas áreas ou disciplinas. O edital de cada concurso é que estipulará as exigências da instituição para o processo seletivo em questão.

Em segundo lugar, vale observar que mesmo nos países mais desenvolvidos apenas uma fração das instituições de ensino superior são caracterizadas como de ensino e pesquisa. No Brasil, não é grande o percentual de instituições que têm suas atividades e cursos respaldados no ideal de tornar efetiva essa associação.

Além disso, é importante ressaltar que os currículos do ensino superior incluem disciplinas e práticas essencialmente profissional. Nestes casos, é de se perguntar: o magistério dessas disciplinas ou a orientação dessas práticas só devem caber a pesquisadores acadêmicos? O profissional habilitado em um curso de pós-graduação profissional e com desempenho destacado em seu campo de atividade não teria uma contribuição relevante a dar na formação de alunos em áreas vinculadas a esta prática? Não seria admissível que, para o magistério de algumas dessas disciplinas, uma instituição fixasse como requisito exatamente o título correspondente à pós-graduação profissional?

Uma incursão na área do Direito oferece um bom exemplo das incoerências geradas pela rigidez e uniformidade que fundamentam a concepção da carreira docente do ensino superior brasileiro. Há justificativas de votos, sentenças, acórdãos, de membros do STF e dos Tribunais Superiores, de desembargadores, de procuradores, defesas de advogados eméritos, de importância eqüivalente a dissertações e teses. Ante tal fato, é de se indagar: por que não podemos ter programas de formação profissional em Direito em que esses profissionais de competência incontestável atuem na formação de advogados, promotores, juizes, mesmo sem terem o doutorado acadêmico? Vamos sinalizar na direção dessa possibilidade, ou vamos permanecer determinando que somente o doutorado acadêmico qualifica para a docência em um curso de Direito? Exemplos semelhantes podem ser dados nas mais diversas áreas.

Por fim, não se pode desconhecer que a dimensão mais dramática da qualificação docente no País ocorre fora das universidades, nas instituições isoladas – que atendem a bem mais da metade dos alunos desse nível de ensino. Tais instituições não se orientam e, muito provavelmente, jamais se orientarão para a pesquisa acadêmica; não possuem e, muito provavelmente, jamais virão a possuir as condições e mecanismos indispensáveis para o desenvolvimento dessa atividade. Em síntese, a contratação de egressos de mestrados profissionais por instituições vocacionadas para a formação profissional, ajudaria muito, bem mais do que se insistirmos na fantasia de lhes impor a contratação de acadêmicos, qualificados e vocacionados para a realização de pesquisa, para ministrar disciplinas de caráter não coerente com seus interesses e habilitação profissional.

## 5. Ajustamento do Sistema de Avaliação da CAPES à necessidade de promoção do pleno desenvolvimento da vertente profissional da pós-graduação brasileira

Considerados os aspectos anteriormente destacados, é indispensável que a CAPES promova, com urgência, o ajustamento do processo de avaliação dos cursos profissionais: só assim ela poderá contribuir mais efetivamente para que esse segmento de nossa pós-graduação venha a atender às demandas do País. Para assegurar o adequado planejamento e execução das providências relativas a esse propósito, a CAPES decidiu estabelecer apenas algumas diretrizes bem amplas para o trabalho a ser realizado e instituir um mecanismo especial de coordenação da avaliação desse segmento da pós-graduação: a concepção de orientações e providências mais específicas, ajustadas à realidade de cada área ou subárea do segmento, ficará a cargo de uma comissão coordenadora, como a seguir especificado.

## 5.1 Diretrizes

- a oferta de curso acadêmico não se constitui em requisito para a oferta de cursos de mestrado profissional: os programas podem se dedicar exclusivamente à formação acadêmica, podem manter cursos acadêmicos e profissionais, ou podem se concentrar apenas na manutenção de cursos profissionais;
- o *mestrado acadêmico* e o *mestrado profissional*, embora cumpram propostas diferenciadas de habilitação profissional, asseguram formação de igual nível e qualidade;
- a composição do quadro docente dos programas deve ser coerente com as propostas e currículos dos cursos por estes oferecidos: disciplinas acadêmicas devem ser ministradas por pesquisadores de alta qualificação e produtividade, enquanto disciplinas correspondentes a práticas profissionais devem ficar a cargo de profissionais com reconhecida competência no exercício regular de atividades que abranjam o domínio de tais práticas;
- a concepção e estrutura dos cursos devem expressar respostas adequadas às características e necessidades especiais de suas clientelas, no que se refere, por exemplo, à promoção de iniciativas voltadas para programas de educação continuada; à fixação de calendários e horários passíveis de serem cumpridos por alunos que não possam se licenciar de seus empregos; à devida exploração das oportunidades de “treinamento em serviço” e ao adequado planejamento e supervisão dos estágios a serem realizados pelos alunos;
- as comissões formadas pela CAPES para a avaliação de programas ou cursos profissionais deverão incluir, além de consultores acadêmicos, profissionais – pesquisadores ou não – com reconhecido desempenho no segmento do mercado de trabalho atendido pelo curso.

## 5.2 Coordenação das atividades de acompanhamento, avaliação e desenvolvimento da pós-graduação profissional

O segmento profissional da pós-graduação, mediante às peculiaridades da demanda a que deve atender e do tipo de formação que deve propiciar – capacitando os alunos para aplicarem conhecimentos, tecnologias e resultados científicos atualizados à solução de problemas em áreas específicas de atuação profissional –, não pode ser submetido a um modelo único de estruturação: um nível razoável de flexibilidade na concepção e forma de condução dos cursos terá que ser forçosamente respeitado, não sendo aconselhável nem mesmo definir-se previamente setores ou campos de atividades a serem atendidos.

Nesse contexto, o grande desafio da CAPES na condução do processo de avaliação e de definição de políticas de desenvolvimento do segmento profissional de nossa pós-graduação expressa-se na necessidade de que venha a conciliar as exigências de flexibilidade, próprias dessa modalidade de cursos, com a necessidade de preservação do padrão de qualidade correspondente a esse nível de ensino. Isso requer alto nível de coordenação das atividades relacionadas com a avaliação desses cursos e decisões fundamentadas no conhecimento das necessidades e perspectivas de desenvolvimento desse segmento – objetivos que a CAPES deseja atingir com a criação de uma Comissão Coordenadora da avaliação da Pós-graduação profissional, com as seguintes características:

### Composição

É composta por sete membros:

quatro pesquisadores de áreas do conhecimento relacionadas com os grandes campos de formação profissional, um dos quais, obrigatoriamente, com atuação acadêmica voltada para a formação de professores para o ensino fundamental, médio ou superior;

três profissionais não-acadêmicos - empresários, industriais - com destacado desempenho em seu campo de atividade e com condições de ajudar a CAPES a conhecer e interpretar as novas exigências do mercado de trabalho em relação ao segmento profissional da formação pós-graduada e a avaliar a adequação da formação assegurada pelos cursos em funcionamento.

### **Representação no Conselho Técnico e Científico, CTC**

Dois membros da Comissão passarão a integrar o CTC, oferecendo subsídios para as análises e decisões deste colegiado sobre a pós-graduação profissional.

### **Principais atribuições da comissão**

- promover estudos sobre a situação e perspectivas de desenvolvimento dessa modalidade de cursos e apresentar à CAPES proposta de políticas voltadas para o pleno desenvolvimento dessa vertente de nossa pós-graduação;
- em face do caráter inovador e mesmo experimental de muitas iniciativas, acompanhar, sistematicamente, a evolução dos cursos profissionais, buscando contribuir para a solução dos problemas identificados e para a consolidação de tais cursos;
- estabelecer parâmetros, critérios, indicadores, instrumentos de coleta de dados ajustados à natureza e realidade de cursos de mestrado profissional;
- coordenar o processo de avaliação dos cursos profissionais com a colaboração de consultores *ad hoc* (acadêmicos e não-acadêmicos com ampla e destacada experiência no campo da habilitação pretendida);
- apresentar ao CTC e às instituições de ensino pareceres circunstanciados sobre as propostas e o desempenho de cursos profissionais;
- discutir com as instituições de ensino questões relacionadas com as demandas nacionais de formação profissionalizante e a criação e funcionamento de cursos de pós-graduação que atendam a essa demanda segundo padrões de qualidade requeridos.
- (1999/2000, já que o curso começou a funcionar em 1999), de se manter a nota 2, anteriormente atribuída, se baseou nas informações contidas nas fichas de avaliação e reavaliação, nas fichas do programa, no recurso apresentado e no entendimento gerado no longo processo de discussão realizado no CTC.

Após ampla discussão, o CTC decidiu que os dados e as análises apresentadas nos documentos antes mencionados não acrescentam fatos novos que justificam a mudança da nota anteriormente atribuída.

O CTC entende que o excessivo número de turmas fora de sede, a alta relação alunos/orientadores, a fraca produção acadêmica, os pequenos resultados de titulação discente e as deficiências de qualificação do corpo docente não recomendam a manutenção do programa na sua forma atual.

Por outro lado, a atribuição do conceito 2 assegura a conclusão dos cursos em andamento, no que se refere aos alunos já matriculados, e a concessão dos respectivos títulos.

Por fim, a recorrente recomendação da comissão de avaliação de que os programas de mestrado profissionalizante e de mestrado e doutorado acadêmicos fossem fundidos não pode ser uma decisão da CAPES, para fins de avaliação de desempenho do programa, já que esta é uma decisão interna da própria instituição que abriga o programa.

## Avaliação 2001 — Documentos de Área

### Ciências Humanas

#### Antropologia/Arqueologia

##### 1. As etapas da avaliação

Respeitando o cronograma estabelecido pela CAPES para a avaliação de cursos de pós-graduação, a comissão de avaliação da área de Antropologia e Arqueologia reuniu-se em Brasília para fazer a avaliação em três etapas. Na primeira, de sete a nove de maio, foi elaborado o Qualis a partir de propostas enviadas por alguns programas. Entre os dias 25 e 29 de junho foi realizada a segunda etapa, quando foi feita uma avaliação comparativa do desempenho dos programas de pós-graduação da área. Finalmente, o comitê se reuniu no dia 12 de julho para redigir o documento de área e, assim, concluir o processo de avaliação.

##### 2. Ressalvas

A impossibilidade de contar com os dados referentes ao ano 2000 na primeira etapa da avaliação prejudicou o desenvolvimento do processo. Além disso, os constrangimentos de tempo impostos pelo racionamento de energia no prédio do MEC durante a segunda etapa dificultaram muito as atividades da comissão. Embora tenha havido uma grande melhora no preenchimento dos relatórios, há ainda problemas quanto a uniformização dos dados qualitativos que devem constar das propostas dos programas.

##### 3. Definição dos conceitos

A comissão seguiu os critérios estabelecidos em 1999 no documento de área, incorporando as diretrizes estabelecidas no Perfil dos programas de pós-graduação da grande área de Ciências Humanas, elaborado pelos representantes de área em 15 de fevereiro de 2001.

##### **3.1 - Nota 3**

A comissão estabeleceu os seguintes critérios para um programa nota 3:

#### **Corpo Docente**

O corpo docente dos cursos de pós-graduação em Antropologia deve ser constituído, em sua totalidade, por professores/pesquisadores doutores.

Todos os docentes permanentes devem realizar atividades de ensino e orientação na graduação (quando existir), além das atividades no programa de pós-graduação. A participação de alguns docentes em tarefas de natureza administrativa (coordenação de cursos e chefia do departamento) ou representativa (participação em conselhos acadêmicos) deve ser considerada como um fator positivo.

### **Atividades de Pesquisa**

As linhas, núcleos ou eixos de pesquisa devem ser bem definidos, visíveis e atuantes. Devem ser em quantidade e diversidade suficiente para se adequar às especialidades dos docentes e abranger diversos temas da Antropologia. Deve haver coerência entre as áreas de concentração, linhas de pesquisa e estrutura curricular. As atividades de pesquisa devem envolver alunos de graduação e pós-graduação, resultando em produção intelectual docente e discente.

### **Atividade de Formação**

O programa deve proporcionar uma sólida formação teórica dos fundamentos da área. A estrutura curricular deve apresentar uma perspectiva pedagógica clara e bem fundamentada, compatível com a disponibilidade docente e com as características institucionais dos cursos. Os programas das disciplinas devem refletir as especializações do programa e apresentar bibliografia adequada e atualizada. Deve existir uma adequada relação orientando/orientador (entre dois e cinco alunos por professor), para garantir um acompanhamento sistemático do trabalho final dos estudantes. Os professores orientadores devem ser doutores. O trabalho de orientação deve ser bem distribuído prioritariamente entre os docentes permanentes.

São valorizadas as atividades de integração do curso de pós-graduação com a graduação. Os docentes devem participar de atividades de planejamento acadêmico, ensino, formação, treinamento ou iniciação em pesquisa na graduação.

### **Corpo discente e titulação**

O programa deve, em princípio, titular anualmente em torno de 30% de seus mestrandos e, quando possuir também curso de doutorado, 20% de seus doutorandos. Os alunos devem ser encorajados a apresentar os resultados de suas pesquisas em congressos e publicações científicas. As teses e dissertações devem ser bem articuladas com as linhas de pesquisa do programa e o tempo médio de titulação não deve exceder 30 meses para o Mestrado e 48 meses para o Doutorado. A qualidade das teses deve ser garantida pela participação de membros externos ao programa nas bancas examinadoras.

### **Produção acadêmica docente**

A produção intelectual de um programa deve refletir os resultados de pesquisas realizadas pelos membros do corpo docente, sendo, em geral, articulada às linhas de pesquisa.

#### **3.2 - Nota 4**

Para obter uma nota 4 o programa deve contemplar, além dos critérios anteriores, os seguintes pontos:

## **Corpo docente**

Além disso, o programa deve possuir um corpo docente estável, permanente e comprometido em tempo integral. Deve ser valorizada a presença e a participação de visitantes estrangeiros e nacionais, em sintonia com a proposta e objetivos do curso. No entanto, a presença de professores visitantes não deve ser utilizada para sanar deficiências do núcleo permanente.

### **Atividades de formação**

Os orientadores dos cursos de doutorado devem ter obtido a titulação de Doutor há pelo menos quatro anos e possuir significativa experiência de orientação de dissertações.

### **Produção acadêmica docente**

Deve ser estável e bem distribuída entre os docentes, incluindo livros, capítulos de livros e artigos em periódicos nacionais de reconhecida qualidade científica com arbitragem de pares.

#### **3.3 - Nota 5**

Para obter uma nota 5 o programa deve contemplar, além dos critérios anteriores, os seguintes pontos:

### **Atividades de Formação**

Deve haver uma participação efetiva dos alunos de mestrado e doutorado em atividades que envolvam alunos de graduação: estágio docente, equipes e projetos de pesquisa, etc...

### **Corpo docente**

Deve ser igualmente considerada a participação do corpo docente nas associações científicas (cargos em diretorias e comissões). A participação dos docentes (cerca de 10 a 15% dos permanentes) em programas de reciclagem, especialmente nos programas de pós-doutoramento, deve ser valorizada positivamente.

### **Corpo discente e titulação**

Os discentes devem apresentar trabalhos em congressos e outros eventos relevantes para a área.

#### **3.4 - Nota 6**

Para obter uma nota 6 o programa deve contemplar, além dos critérios anteriores, os seguintes pontos:

- Trata-se de um centro de excelência, com impacto nacional, que tem recrutamento amplo do corpo discente nacional e estrangeiro.
- Pela produção de titulados, doutores e mestres, dá uma contribuição significativa para a formação de quadros nacionais e estrangeiros de excelência.
- Os membros do núcleo básico de docentes têm ampla circulação em outras universidades no país e no exterior.

- Produzem conhecimentos científicos originais que são divulgados em publicações nacionais e internacionais de reconhecido mérito e com arbitragem de pares.
- Há uma significativa produção intelectual do corpo discente.

### 3.5 - Nota 7

Para obter uma nota 7 o programa deve contemplar, além dos critérios anteriores, os seguintes pontos:

- programa é reconhecido como par por outros centros de excelência internacionais em pesquisa e ensino de Antropologia. Inclui expoentes de projeção internacional em diversas subáreas da Antropologia.
- Exerce liderança nacional reconhecida.
- Possui revista de circulação internacional freqüentemente citada por pesquisadores brasileiros e internacionais.
- Produz teses e livros premiados.
- Mantém convênios ativos com centros de excelência de outros países.
- Mantém programa de pós-doutorado.
- Possui uma biblioteca de referência nacional com obras básicas e coleções completas e atualizadas das revistas principais da área.
- Deve ter um bom tempo médio de titulação (respeitada as especificidades da área).

## 4. A ficha de avaliação

Para avaliar os onze programas de pós-graduação em Antropologia e Arqueologia, a comissão trabalhou com dados fornecidos pela CAPES extraídos do relatório DATACAPES.

Para sublinhar a natureza comparativa da avaliação, a comissão examinou todos os onze programas quanto a um mesmo quesito, configurando o perfil de cada programa. Atribuindo um grande peso aos quesitos que considerou mais reveladores de um excelente nível (“Produção Intelectual”, “Composição do NRD6”, “Tempo Médio de Titulação”, e “Número de Titulados”), a comissão elaborou sua avaliação de cada programa conforme a ficha de avaliação fornecida pela CAPES. Segue uma descrição desses quesitos e os itens de cada um.

### 4.1 Proposta de programa (sem peso)

A Proposta de programa foi examinada para proceder a uma avaliação que - ao mesmo tempo que estipula critérios de excelência para a área como um todo - leva em consideração as especificidades de cada programa. Nas páginas narrativas do relatório também foram apreciadas informações sobre eventos extracurriculares, infra-estrutura informática, núcleos de pesquisa, programas de intercâmbio internacional, existência de revista científica própria, existência de sistema de acompanhamento dos egressos, forma do sistema de seleção e qualidade da biblioteca.

### 4.2 Corpo docente (peso 20)

A comissão avaliou, no primeiro item desse quesito (peso 20), a composição, a atuação, a dedicação e o vínculo institucional do corpo docente, estabelecendo como “regular” o número de oito a dez professores em efetivo exercício no programa e como “muito bom”, 14 ou mais. No segundo item (Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente - peso 15) foi avaliada a dimensão do núcleo de professores em relação ao universo de docentes de alguma forma

envolvidos no programa com base na escala: mais de 80% “muito bom”, 80% a 71% “bom”, 70% a 61% “regular”, 60% a 51% “fraco” e 50% ou menos “deficiente” (ver Tabela A-CD-03).

A qualificação e a adequação do corpo docente (item 3, peso 20) foi avaliada com base na proporção de doutores em relação ao núcleo do corpo docente, conforme a escala: 95% ou mais - “muito bom”, 90 a 94% “bom”, 85% a 89% “regular”, 80% a 84% “fraco” e 79% ou menos “deficiente” (A-CD-04). As iniciativas de intercâmbio e renovação do corpo docente foram avaliadas com base na presença/ausência de professores visitantes e recém-doutores por ano (item 4 - peso 15). Finalmente, a atuação do núcleo do corpo docente em atividades de orientação e ensino de pós-graduação foi avaliada com base na escala: mais de 70% “muito bom”, 70% a 61% “bom”, 60% a 51% “regular”, 50% a 41% “fraco” e 40% ou menos “deficiente” (item 5 - peso 30) (Tabela A-CD-06).

#### **4.3 Atividade de pesquisa (peso 10)**

Este quesito, que teve o peso geral de 10, incluiu cinco itens de avaliação, cujas definições foram amplamente discutidas pela comissão até atingirem a forma definitiva.

O item 1 (Adequação das Linhas de Pesquisa à Proposta do Programa) teve peso 35 e escalonou os programas entre a posição máxima de “adequação total” e a mínima de “até 30% das linhas não adequadas à Proposta”. O item 2 (Vínculo entre os Projetos de Pesquisa e as Linhas de Pesquisa) teve peso 35 e avaliou o número relativo de projetos isolados em cinco níveis entre o “vínculo total” e “até 30% dos projetos sem vínculo com as linhas”. O item 3 (Quantidade de Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão do NRD 6) teve peso 15 e considerou ideal a existência de “entre um e três projetos por docente”. A nota mais baixa estaria no nível de “de 30% menos de 1 (em relação ao número de docentes) ou mais de três em diante”. O item 4 (Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa) teve peso 15 e escalonou as notas entre a faixa máxima de “mais de 70% dos alunos envolvidos na pesquisa” e a mínima de “menos de 10% dos alunos envolvidos na pesquisa”. O dado utilizado foi o das referências 22 e 23 de P-AP-02 do documento de “síntese e indicadores”.

#### **4.4 Atividades de formação (peso 10)**

Este quesito, que teve o peso geral 10, foi desdobrado nos seguintes itens: Em primeiro lugar “Adequação e abrangência da estrutura curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração” (peso 30): o comitê considerou importante, na análise da estrutura curricular, observar a relação entre disciplinas obrigatórias e optativas, entendendo que, além de uma sólida formação nas áreas básicas (particularmente no Mestrado), deve ser oferecida aos alunos uma ampla opção de disciplinas em diversos assuntos. A estrutura curricular de um programa deve ter um impacto relevante na constituição temática e teórico-metodológica de seus projetos e linhas de pesquisa e áreas de concentração, contribuindo assim de maneira decisiva para o desenho da proposta do Programa. No item 2 (peso 20) foi avaliada a distribuição da carga letiva entre os docentes.

A sobrecarga de determinados docentes com mais de cinco disciplinas durante o ano (incluindo a pós-graduação e a graduação) foi considerada um ponto negativo, assim como a participação excessiva de “outros participantes” (mais de 20%) na docência. No item 3 (peso 25) foi avaliada a distribuição da orientação entre os docentes e o número médio de orientandos por docente (A-AF-03). Considerou-se que, para assegurar um bom nível de formação, os alunos devem ser distribuídos de forma equilibrada entre os professores capacitados para orientação, sendo dois a cinco alunos por docente orientador um número ideal. Foi considerado um ponto negativo a concentração de alunos (mais de dez) em um só orientador. Foi considerada de grande importância para a integração dos cursos de graduação e pós-graduação a atuação dos professores como docentes e orientadores de alunos de graduação (item 4 - peso 25). Uma média

de mais de 60% dos docentes participando na graduação configurou uma avaliação “muito boa”, mais de 50% “boa” e mais de 40% “regular” (Tabela A-CD-06).

#### **4.5 Corpo discente (peso 10)**

No item 1 (peso 30) foi avaliada a “Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6. O item 2 da ficha (Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente - peso 10) foi considerado irrelevante, dadas as especificidades de cada programa e, sendo impossível por motivos técnicos eliminá-lo da ficha, foi atribuída uma nota que não infletisse positiva ou negativamente a pontuação geral. No item 3 desse quesito, foi avaliado o fluxo de alunos (Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente - peso 30) (Tabela A-FA-01a e b), devendo a nota máxima ser atribuída ao programa que tiver 17,9 % ou mais. No item 4, foi considerada a proporção de alunos que publicam artigos ou apresentam trabalhos em congressos (peso 30).

#### **4.6 Teses e dissertações (25)**

O primeiro item deste quesito mediou o vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa (peso 20), escalonando os programas entre a posição máxima de “adequação total” e a mínima de “até 30% das teses e dissertações não vinculadas”. No segundo item (peso 30) foi avaliado o tempo médio de cada programa e a escala estendeu-se entre a nota máxima - (para o Mestrado - 30 meses ou menos, para o Doutorado - 60 meses ou menos) e a nota mínima (para o Mestrado - 43 meses ou mais, para o Doutorado - 70 meses ou mais) (Tabela A-TD-01a). No terceiro item (Número de titulados em relação à dimensão do NRD6 - peso 30) a escala variou entre mais de um diplomado por professor por ano (nota máxima) e menos de 0.25 (nota mínima). O item 4, referente à qualificação das bancas examinadoras, ficou com peso 20.

#### **4.7 Produção Intelectual (Peso 25)**

Para melhor avaliar a produção bibliográfica, foi utilizado o ranking provisório de periódicos em que os docentes publicam, de acordo com o sistema Qualis elaborado pela Comissão. Já que não foi feito o ranking dos anais e congressos, nem dos jornais e revistas, esses continuarão constando na avaliação exclusivamente por “quantidade”.

Os termos “internacional”, “nacional” e “local” dizem respeito à abrangência da circulação do veículo e não ao lugar de publicação.

Os níveis e critérios foram:

- “A” - Periódicos locais, nacionais ou internacionais de qualidade reconhecida, com referees, que servem como referência na área.
- “B” - Periódicos locais, nacionais, ou internacionais com referees que publicam artigos de qualidade e Séries organizadas por PPGs em Antropologia de publicações internas que têm ampla divulgação.
- “C” - Periódicos locais, nacionais, internacionais sem referees e de impacto limitado.
- A avaliação da produção intelectual de cada programa foi desdobrada em cinco itens:
  - Item 1 (peso 10): a adequação da produção bibliográfica com as áreas de concentração foi avaliada qualitativamente após a leitura das áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos relatados nos dados sobre o programa. Todos os programas apresentaram muito bom nível de adequação, merecendo menção 5.

- Item 2 (peso 30): este item afere a qualidade dos periódicos em que um programa publicou. Para isto, calculou-se o número das publicações em periódicos classificados como internacionais A e B e nacionais A, e capítulos de livros, coletâneas organizadas e livros publicados por editoras de nível nacional ou internacional, e dividiu-se pelo número total de publicações.
- Item 3 (peso 30): a medida da quantidade de publicações foi baseada no cálculo do número das publicações em periódicos classificados como internacionais A e B e nacionais A, e capítulos de livros, coletâneas organizadas e livros publicados por editoras de nível nacional ou internacional, dividido pelo total de professores NRD6.
- Item 4 (peso 10): considerou-se relevante a proporção dos discentes autores em relação ao número total dos alunos no biênio.
- Item 5 (peso 20): introduziu-se ainda a medida da dispersão das publicações dentro do corpo docente. Para isto, consideraram-se os quadros elaborados pela CAPES. O quadro A - PB - 01 a - coluna A permite a leitura da distribuição da autoria entre os docentes, e o quadro A - PB - 01 - coluna F revela o coeficiente de curtose, permitindo identificar a concentração de publicações entre poucos professores.

## 5. Resultados da avaliação da área de Antropologia e Arqueologia para o triênio 1998-1999-2000

UFRJ - 7  
 UnB - 7  
 UFRGS - 5  
 USP (Antropologia Social) - 5  
 USP (Arqueologia) - 5  
 UNICAMP - 5  
 UFSC - 5  
 UFPe - 5  
 UFF - 4  
 UFPa - 3  
 UFPr - 3

A avaliação dos onze programas atuais de Antropologia confirma a existência de uma área consolidada com expressiva produção e projeção no mundo acadêmico brasileiro e internacional. Deve-se lembrar que a Antropologia brasileira, mesmo antes da implantação dos primeiros programas ora avaliados, já possuía uma qualidade internacional reconhecida. Além do mais, nesses Programas originais a interlocução internacional já se colocava de modo abrangente. A maioria dos programas aumentou o número de doutores permanentes. Considerando os onze programas de Antropologia e Arqueologia que foram objeto de análise do último triênio, observamos que foram defendidas um total de 374 teses (91) e dissertações (283), o que significa um aumento da titulação na área nas seguintes proporções:

Biênio	92-93	94-95	96-97
Teses de DO	24	26	39
Teses de ME	128	120	166

### e no último triênio: 1998-2000

Teses de DO	91
Teses de ME	283

O tempo médio de titulação no mestrado diminuiu significativamente no triênio, passando de 49 meses na avaliação anterior para 39 meses. Todos os programas diminuíram sensivelmente o tempo de titulação, destacando-se os programas da UFPe, da UNICAMP e arqueologia da

USP, onde a redução foi superior a dez meses no triênio. Os melhores tempos para o mestrado permanecem com a UFRJ e UnB, com menos de 30 meses de titulação. No que concerne ao doutorado, apesar de ter havido um crescimento significativo no número de teses defendidas, não se obteve o mesmo sucesso em relação ao tempo de titulação. Além do processo de redução de tempo no doutorado ser mais longo em razão da duração do curso, e da especificidade do trabalho de campo que freqüentemente impõe prolongamentos na atividade de pesquisa, o regulamento de alguns programas também tem contribuído para as dificuldades de redução do tempo de titulação dos alunos.

Duas novas revistas foram lançadas no triênio, “Ilha” (UFSC) e “Campos” (UFPri), ampliando a oferta de periódicos qualificados na área. As demais publicações mantiveram sua qualidade e periodicidade.

Inúmeros seminários e eventos de alcance internacional foram organizados ao longo do triênio pela maioria dos programas avaliados. Entre os eventos de grande impacto, destacam-se as duas Reuniões Brasileiras de Antropologia, em 1998 na UFES e em 2000 na UnB, a IV Reunião de Antropologia do Mercosul (Misiones, Argentina, 1999) e o Encontro de Antropologia do Norte/Nordeste (UFPa, Belém, 1999). Deve-se ressaltar ainda a intensa participação dos programas nas reuniões anuais da ANPOCS e da SBPC. Membros dos programas também tiveram participação expressiva em eventos científicos realizados no exterior.

O Museu Nacional/UFRJ permanece com a nota 7 porque manteve seus altos padrões de excelência e liderança, condição agora compartilhada com a UnB. Ambos os programas apresentam corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais, demonstram competitividade em nível internacional, tal como indicam os intercâmbios e os programas de cooperação científica. Estes programas são comparáveis a programas internacionais de muito bom nível.

Todos os programas que receberam o conceito 5 têm um corpo docente muito bem qualificado, tradição acadêmica na área, produção docente e discente de qualidade, e são programas claramente consolidados.

A UFRGS apresentou excelente produção bibliográfica, tem bons convênios internacionais, investiu na formação pós-doutoral de seu quadro docente, e vem sediando a ABA desde julho de 2000.

A USP teve o maior número de titulados no doutorado no período, embora continue com o pior tempo médio de titulação no mestrado. Deve ser destacado o esforço do quadro discente de manter a publicação de duas revistas (Cadernos de Campo e Sexta-Feira).

A UNICAMP se destaca pela qualidade de suas atividades de pesquisa (convênios internacionais).

A UFSC se destaca por ter titulado o maior número de mestrandos no período, por ter lançado a revista ILHA, que está se firmando na área, e pela diversidade de interesses de pesquisa que se reflete nos bons indicadores de produção bibliográfica.

Dois programas ascenderam a patamares mais elevados: UFPe e arqueologia da USP, que obtiveram conceito 5. O programa da UFPe, que existe desde 1977, mostrou que tem um mestrado bem consolidado, e teve seu curso de doutorado aprovado em 2000. No triênio teve um grande número de titulados, reduzindo de forma consistente o tempo médio de titulação, e exerce inegável liderança regional. A arqueologia da USP melhorou consistentemente seus indicadores atendendo recomendações das avaliações anteriores. Teve o melhor tempo de titulação no doutorado, muitas publicações internacionais e está em franca expansão.

A UFF manteve o conceito 4. Houve diminuição do NRD6, o que mostra que o corpo docente não está ainda estabilizado. Por outro lado, houve um incremento no número de publicações, principalmente de livros e coletâneas.

A UFPA manteve o conceito 3 apesar da visível melhoria de alguns indicadores. Aumentou consideravelmente o número de titulados (apesar do tempo médio para a titulação continuar elevado), os indicadores de pesquisa, e consolidou a parceria com o Museu Goeldi.

O programa da UFPr criado no triênio mostrou grande vitalidade e potencial de desenvolvimento, possui atividade de pesquisa estruturada e produção intelectual. Mostra perspectiva de progresso e capacidade de crescimento, pela incorporação gradativa de recém-doutores. Destaca-se como meritório a defesa das quatro dissertações e o primeiro número da revista Campos.

## 6. Recomendações finais para os programas

### **Recomenda-se:**

- que os programas forneçam informações mais detalhadas sobre as condições da biblioteca e infra-estrutura em geral.
- que os programas informem os resumos de participação dos corpos docente e discente em eventos científicos publicados em anais e programas.
- que os programas informem de forma mais consistente a produção científica dos alunos de graduação, ai incluídos resumos de participação em congressos (salões de iniciação científica, SBPC etc.), artigos e trabalhos de conclusão de curso.
- que os programas procurem fornecer dados sobre a absorção dos egressos pelo mercado de trabalho.

## 7. Recomendações finais para a CAPES

### **Recomenda-se:**

- que os dados para a avaliação se encontrem disponíveis com mais antecedência. Apesar dos esforços da equipe, o rendimento da utilização do banco de dados foi severamente prejudicado pela entrega tardia dos indicadores e listagens.
- embora não tenha sido recomendado nas fichas de avaliação dos programas que fossem feitas visitas, uma vez que não foi constatada nenhuma ocorrência que merecesse tal recomendação, o Comitê sugere à CAPES que em 2002 todos os programas sejam visitados para a realização de seminários de avaliação crítica, com o objetivo de dar maior transparência ao processo de avaliação da área, viabilizando uma visão mais abrangente dos problemas e carências dos programas.

### **Comissão de Avaliação**

- Giralda Seyferth - UFRJ - coordenadora
- Luís R. Cardoso de Oliveira - UnB
- Miriam Pillar Grossi- UFSC
- Russel Parry-Scott - UFPE
- Tania Andrade Lima - UFRJ

### **Ciência Política**

A área de Ciência Política possui dez programas de pós-graduação, três deles oferecem mestrado e doutorado (IUPERJ, USP e UFRGS), dois possuem participação em doutorado interdisciplinar (UNICAMP e UFMG), dois se concentram em Relações Internacionais (PUC-Rio e REL/UnB) e três oferecem apenas o mestrado em Ciência Política (UFF, POL/UnB e UFPE).

A área possui um total de 136 docentes, sendo que 71% deles compõem o NRD6, que atende um conjunto de 615 estudantes em mestrado e doutorado (6,4 alunos por docente em NRD6 e 4,5 alunos por docente). No ano de 2000, foram aprovadas 92 dissertações de mestrado e 24 teses de doutorado na área.

Os programas, em seu conjunto, desenvolvem diversas linhas de pesquisa, abrigando todos os temas relevantes da Ciência Política reconhecidos internacionalmente. Observa-se um duplo movimento na direção de maior cooperação interdisciplinar, ao mesmo tempo que novos temas são incorporados como objetos de investigação e temas tradicionais vêm recebendo tratamento renovado. Simultaneamente, domínios clássicos da disciplina seguem tendo peso importante.

A comissão, no processo de avaliação Contínua, vem considerando os seguintes critérios mínimos que devem constar do padrão de excelência. São eles:

- 1) Estruturação do Programa - Definição precisa das áreas de concentração; conexão entre as Áreas de Concentração, as Linhas de Pesquisa e os Projetos de Pesquisa que delas decorrem. A estrutura curricular deve corresponder, igualmente, a definição do Programa presente tanto

nas Áreas de Concentração, como nas Linhas de Pesquisa. Naturalmente, as dissertações e teses devem resultar, substantivamente, dessa estrutura.

- 2) Composição do Corpo Docente - A predominância no corpo docente de professores pertencentes ao NRD6. Ressalta-se a importância da participação tanto de professores externos na instituição, como a de docentes da instituição em programas externos.
- 3) Produção Científica - Deve ser privilegiada a publicação de artigos em periódicos de circulação nacional, classificados nos níveis A e B no Programa QUALIS-CAPES e/ou com pareceristas externos, periódicos internacionais de reconhecida qualidade e, também, a produção de livros por editoras reconhecidas e com distribuição nacional. Secundariamente, capítulos de livros e organização de coletâneas serão considerados. Também deve ser levada em conta e estimulada a participação dos alunos em projetos de pesquisa e as publicações do corpo discente.

Observou-se na presente avaliação uma melhoria geral no desempenho dos programas, principalmente em relação ao quesito referente à estruturação do Programa. A importância deste aspecto foi muito acentuada na avaliação anterior, tendo sido discutido com todos os programas a necessidade de se investir esforços nesta direção. No ano de 2000, todos os programas evoluíram adequadamente neste sentido, permanecendo, contudo, três programas com problemas nesta dimensão. No que se refere ao Corpo Docente, observou-se uma mesma proporção de docentes em NRD6 da verificada no ano anterior. Houve, porém, uma ampliação no número de pesquisadores e professores visitantes, revelando uma preocupação dos programas com a diversificação. Quanto à produção intelectual e de teses e dissertações deve ser registrado não apenas o crescimento no volume, mas também a melhoria nos veículos de divulgação.

A comissão julga que, a despeito de resultados positivos na estruturação dos programas, ainda persistem problemas relacionados à definição das Áreas de Concentração e sua conexão com as Linhas de Pesquisa. Outro aspecto a ser considerado com atenção na área é o tempo de titulação. O tempo médio de titulação foi reduzido, embora ainda permaneça alto.

Por fim, registre-se, ainda, os resultados positivos decorrentes dos procedimentos de avaliação adotados neste ano: foram realizadas visitas a todos os programas, procurando-se combinar critérios qualitativos àqueles contemplados nas fichas de avaliação. Foram examinadas as dissertações e teses, ouviu-se os alunos e os coordenadores dos programas.

## **Comissão de Avaliação**

- Celina Maria Souza Motta - USP
- Leonardo Avritzer - UFMG
- Maria Tereza Sadek - USP - coordenadora
- Paulo Carlos Du Pin Calmon - UnB
- Renato de Andrade Lessa - IUPERJ
- Sebastião Carlos Velasco e Cruz - UNICAMP

## 1. Sistematica de Trabalho

Os trabalhos se desenvolveram em três etapas:

- 1) Reunião de toda a equipe, em Brasília, em novembro de 2000. Nessa reunião foram rediscutidos os critérios de avaliação, com base na experiência da avaliação continuada, e reformulada a Ficha de Indicadores.
- 2) Distribuição dos relatórios consolidados dos programas, para uma primeira avaliação. Cada membro da comissão ficou responsável por quatro Programas (Maio de 2001).
- 3) Primeira avaliação dos programas. Esta atividade foi realizada, individualmente, pelos membros da comissão, no final de maio e início de junho.
- 4) Primeira reunião de toda a equipe, em Brasília, nos dias seis a oito de junho. Nesta reunião os resultados iniciais do trabalho realizado individualmente pelo avaliador foram discutidos e revistos em pequenos grupos, cada um composto por três avaliadores. Em um segundo momento, a comissão, a partir dessas discussões, refinou ainda mais os critérios e a ficha de indicadores.
- 5) Segunda reunião de toda a equipe, em Brasília, nos dias 25 a 29 de junho. As fichas finais da avaliação de cada programa foram discutidas, uma a uma, pela totalidade dos membros da Comissão.

## 2. Perfil dos programas em cada nível

A comissão de avaliação da área de Educação decidiu assumir, para esta avaliação, os perfis dos programas de nível 1 a 7, definidos pela grande área de Ciências Humanas, transcritos a seguir:

O programa de nível 7 apresenta um corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais, exerce papel de liderança acadêmica na área, demonstra competitividade em nível internacional (indicada, por exemplo, por intercâmbios, convênios, programas de cooperação acadêmica e científica, publicações, participação em eventos de relevância na área, exercício de funções editoriais, posições institucionais e reconhecimento por parte das sociedades científicas), bem como um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado. Este programa deverá ser comparável a programas de muito bom nível de outros países.

O programa de nível 6 apresenta corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência, exerce papel de liderança acadêmica na área, bem como demonstra um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado.

O programa de nível 5 apresenta corpo docente muito bem qualificado, tradição acadêmica na área, produção docente e discente de qualidade, sendo um programa claramente consolidado.

O programa de nível 4 se encontra consolidado ou em processo de consolidação, possui um corpo docente bem qualificado, área de concentração bem definida e estruturada, boa produção docente e discente.

O programa de nível 3 conta com um número mínimo de docentes em dedicação exclusiva, bem qualificados, área de concentração bem estabelecida, atividade de pesquisa

estruturada e produção intelectual regular. O programa deve demonstrar perspectivas de progresso e capacidade de investimento, visando ascender a níveis mais altos.

O programa de nível 2 apresenta condições insatisfatórias no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infra-estrutura.

O programa de nível 1 apresenta sérias deficiências no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infra-estrutura de pesquisa.

No que se refere à inserção internacional dos programas, exigência da CAPES para a atribuição dos conceitos 6 e 7, a comissão examinou, preferencialmente, a existência de intercâmbios e convênios internacionais que tenham gerado projetos de pesquisa conjunta, publicações e intercâmbio de professores e alunos.

### 3. Instrumentos e Indicadores

Para a avaliação foram utilizados dois instrumentos: a) ficha de avaliação dos programas, preparada pela CAPES, composta de 7 quesitos, cada qual com 4 itens. Em alguns quesitos foram acrescentados, pela área, itens específicos. b) ficha de indicadores para cada item, preparada pela área (Anexos 1 e 2). Essa ficha procura estabelecer, para cada item da ficha de avaliação, indicadores qualitativos e quantitativos. Os conceitos atribuídos a cada item, com base nos indicadores quantitativos da ficha, foram confrontados com elementos de ordem qualitativa, baseados em outros indicadores e na visão geral do programa. Cada conceito foi analisado e discutido pela totalidade dos membros da comissão.

### 4. Resultados da avaliação

Aos 55 Programas avaliados foram atribuídos conceitos de dois a seis, com a seguinte distribuição:

- Conceito 2: 1 Programa (1,8%)
- Conceito 3: 17 Programas (30,9%)
- Conceito 4: 17 Programas (30,9%)
- Conceito 5: 14 Programas (25,5%)
- Conceito 6: 6 Programas (10,9%)

Os conceito 1 e 7 não foram atribuídos a nenhum programa.

Estes resultados indicam uma melhoria geral da área, não só em comparação com a avaliação anterior, mas também com os resultados da avaliação continuada realizada em 1999 e 2000. Esta evolução pode ser explicada, em parte, pelo empenho dos programas em atender as recomendações da avaliação continuada, que comprova, assim, a sua inegável importância. Além disso, houve muito maior cuidado dos programas no preenchimento dos relatórios.

*Quesito I - Proposta do programa*

<b>Itens</b>	<b>Avaliação</b>
1. Coerência e consistência da proposta do programa	Qualitativo
2. Adequação e abrangência das áreas de concentração	Qualitativo
3. Adequação e abrangência das linhas de pesquisa à proposta do programa	Qualitativo
4. Proporção de docentes, pesquisadores, discentes autores e outros participantes	Qualitativo

Avaliação: adequado ou inadequado

**Quesito II – Corpo docente**

Item 1. Composição do corpo docente: vínculo institucional e dedicação

<b>Indicadores</b>	<b>Critério</b>
NRD3/Total	tabela 1
Carga Horária NRD3/NRD2	tabela 1

Item 2. Dimensão do NRD6 Relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no programa\*

<b>Indicadores</b>	<b>Critérios</b>
NRD6/Total	tabela 1
Docência na pós-graduação	tabela 1
Atuação na graduação	Qualitativo
Orientação pós-graduação	tabela 1
Participação em banca examinadora	tabela 2
Participação em projetos	tabela 3

Item 3. Abrangência e especialização do NRD6 relativamente às áreas de concentração e linhas de pesquisa. Qualificação do NRD6

<b>indicadores</b>	<b>Critério</b>
% de docentes com doutorado	Abaixo de 100% = D
Doutores em educação do NRD6/total do nr6	tabela 4
Tempo de titulação do NRD6 - docentes do NRD6 com mais de 5 anos de titulação/total de docentes do NRD6	tabela 2
Relação entre formação, experiência e produção do NRD6 e as linhas de pesquisa do programa	Qualitativo

\* **Observações:** Relativizar programas grandes e programas com “credenciamento suspenso” – caso não tenham feito seleção – em relação aos itens docência e orientação.

Item 4. Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes

Indicadores	Critério
Atividades de intercâmbio	Qualitativo
Participação de docentes externos ao programa	Qualitativo
Relação recém doutores/total de docentes (*) (*) recém doutores = menos de 2 anos	tabela 5
Relação novos doutores/total de docentes (*) (*) novos doutores = titulação entre 2 a 5 anos	tabela 5

Item 5. Participação em comissões científicas, de consultoria, de avaliação

Indicadores	Critério
Participação em comissões nacionais de avaliação	Qualitativo
Participação em diretorias de associações científicas nacionais e internacionais	Qualitativo
Participação em diretorias, comitês, comissões ou consultorias <i>ad hoc</i> em agências de fomento de âmbito nacional ou estadual	Qualitativo
Participação em comissões científicas de eventos de caráter nacional ou estadual	Qualitativo

Nota: O item 5 só será levado em conta no momento da definição dos programas 6 e 7.

### **Quesito III - Atividades de pesquisa**

Item 1. Adequação e abrangência dos projetos e linhas de pesquisa em relação às áreas de concentração

Indicadores	Critério
Relação entre temáticas de lp e a proposta do programa	Qualitativo

Nota: Avaliar com base no ano 2000

Item 2. Vínculo entre linhas e projetos de pesquisa.

Indicadores	Critério
Relação entre temática das linhas e temática dos projetos	Qualitativo

Observações: (1) verificar a coerência e os vínculos entre projetos e linhas de pesquisa; considerar a possível presença de projetos isolados (se apontam para algo novo ou se desestabilizam a proposta do programa)

Nota: avaliar com base no ano 2000.

Item 3. Adequação da quantidade de linhas e projetos de pesquisa em andamento em relação à dimensão [quantidade] e à qualificação do NRD6

Indicadores	Critério
Porcentagem de docentes NRD6 em projetos de pesquisa	Tabela 3
Avaliação da quantidade de projetos: cada docente deve ser responsável por no mínimo 1 projeto de pesquisa e pode ser responsável por no máximo dois projetos e ser participante em no máximo mais dois projetos, sendo que o total deve ser no máximo 3 projetos	Qualitativo
Qualificação do NRD6 e respectivos projetos de pesquisa	Qualitativo

Item 4. Participação do corpo discente nos projetos de pesquisa

Indicadores	Critério
Projetos de pesquisa com participação de alunos de graduação	Tabela 6
Percentagem de alunos de mestrado em projetos de pesquisa	Tabela 6
Percentagem de alunos de doutorado em projetos de pesquisa	Tabela 2

Observações: verificar condições do programa, sobretudo cota de bolsas.

Item 5. Relação entre projetos concluídos e seus produtos

Indicadores	Critério
Relação entre projetos concluídos e seus produtos (relatórios, artigos, livros, capítulos de livro e trabalhos completos)	Tabela 1

#### IV - Atividades de formação

Item 1. Adequação e abrangência da estrutura curricular relativamente à proposta do programa e às suas áreas de concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às linhas e projetos de pesquisa

Indicadores	Critério
Adequação da estrutura curricular e das disciplinas ministradas à proposta do programa e linhas de pesquisa	Qualitativo

Nota: Avaliar com base no ano 2000

Item 2. Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes

Indicadores	Critério
Total de disciplinas sob responsabilidade do NRD6/total de disciplinas oferecidas	Tabela 1

Verificar o papel do NRD6 na oferta das disciplinas obrigatórias.

Item 3. Quantidade de Orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente

Indicadores	Critério
Número de orientandos do NRD6/total de orientandos	Tabela 1
Número médio de orientandos por docente do NRD6	6 = MB 7 A 8 = B 9 A 10 = R 10 A 12 = F MAIS DE 12 =D

obs. Levar em conta a existência de concentração de orientandos em alguns docentes

Item 4. Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação

Indicadores	Critério
Docentes que lecionam na graduação/total de docentes do programa	Tabela 4
Docentes que orientam na graduação/total de docentes do programa	tabela 4
Número médio de disciplinas na graduação por docente do NRD6	tabela 7

Verificar a existência de concentração de disciplinas em algum docente do NRD6

Item 5. Outras atividades acadêmico-científicas promovidas pelo programa

Indicadores	Critério
Realização de seminários, ciclos de estudos e equivalentes e sua adequação à proposta do programa	Qualitativo

Observações: considerar alcance e impacto na área, bem como significado para o programa.

### Quesito V - Corpo discente

Item 1. Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6

Indicadores	Critério
Corpo discente/ NRD6	MB<=12 13<B=<15 16<R=<18 19<F=>20 21<D

Item 2. Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente

Indicadores	Critério
Número de orientandos/dimensão do corpo discente	B para todos

Item 3. Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente

Indicadores	Critério

Mestrado: total de titulados no triênio/total de matrículas no ano de 1998(início do ano base + novos)	<=90=MB
Doutorado: total de titulados no triênio/total de matrículas no início de 1998	89-80=B
	79-70=R
	69-60=R
	>60=D

Observações: considerar a existência de desistências e abandonos.

Item 4. Número de discentes-autores na pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente

Indicadores	Critério
Número de discentes-autores/total de discentes – mestrado	Tabela 6
Número de discentes-autores/total de discentes – doutorado	Tabela 2

#### **Quesito VI - Teses e dissertações**

Item 1. Vínculo das teses e dissertações com áreas de concentração e com linhas e projetos de pesquisa; adequação ao nível dos cursos

Indicadores	Critério
Relação das teses e dissertações com linhas de pesquisa(lp) e projetos de pesquisa(pp)	Qualitativo

Observações: considerar a proposta do programa e os resumos das dissertações

Item 2. Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas

Indicadores	Critério
Tempo médio de titulação de mestrado	MB<=30MESES B= 31 A 39 R= 40 A 45 F= 46 A 50 D >50
Tempo médio de titulação de doutorado	MB<=48MESES B= 49 A 57 R= 58 A 63 F= 64 A 69 D >69

Item 3. Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes

Indicadores	Critério
Total de titulados no programa/total de docentes do NRD6	Tabela 8

Item 4. Qualificação das bancas examinadoras. Participação de membros externos

Indicadores	Mestrado	Doutorado
MEMBROS EXTERNOS	Qualitativo	Qualitativo
DOUTORES OU NOTÓRIO SABER	Menos de 100%=D	Menos de 100%=D

Item 5. Número de Indicadores

Indicadores	Critério orientadores em relação à dimensão do NRD6
Titulados orientados por docente do nrd6/total de titulados	MB:80% B:>=60% R:>=40% F:>=20% D:<20%

Obs. Levar em conta a distribuição dos titulados entre os docentes

### **Quesito VII - Produção Intelectual**

Item 1. Adequação dos tipos de produção à proposta do programa e vínculo com as áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa ou teses e dissertações

Indicadores	Critérios
Vínculo da produção registrada com a especificidade da proposta do programa	Qualitativo

item 2. Qualidade dos veículos ou meios de divulgação

Indicadores	Critério
Presença de produção em periódicos internacionais e nacionais	Qualitativo
Circulação <i>versus</i> endogenia	Qualitativo

Item 3. Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; Distribuição da autoria entre os docentes

Indicadores	Critérios
Média por docente de artigos completos em periódicos, trabalhos	MB>=2 Títulos

completos em anais, livros (textos integrais, capítulos)	B>=1,5 TÍTULOS R>=1 Títulos F>=0,5 Título D<0,5 Título
Relação entre produção acadêmica do NRD6 e produção total dos docentes do programa	MB>=90% B>=70% R>=50% F>=30% D<30%

Obs. Levar em conta a presença de docentes do NRD6 sem produção; Ponderar concentração da produção em alguns docentes; Ponderar concentração da produção em anais de congressos e eventos.

#### Item 4. Autoria e co-autoria de discentes

Indicadores	Critério
Total da produção bibliográfica e técnica dos discentes/total de discentes	Tabela 6

#### Item 5. Quantidade da produção técnica de docentes

Indicadores	Critério
Produção técnica de docentes por total de docentes (Considerar itens 1, 2, 5, 6, 9, 12, 13 e 14 da produção técnica)	MB mais de 6 B de 4 a 5,9 R de 2 a 3,9 F de 1 a 1,9 D menos de 1

Obs. Levar em conta a distribuição entre os docentes.

#### Anexo 2- Tabelas

Tabela 1	Tabela 2	Tabela 3	Tabela 4	Tabela 5	Tabela 6	Tabela 7	Tabela 8
<= 90 = MB	< 60 = MB	100% = MB	<= 75 = MB	> 5 = R	<= 50 = MB	0 – R	<= 2 = MB
75-89 = B	51-60 = B	90-99 = B	65-74 = B	5-14 = B	40-49 = B	1 – B	1,5-1,99 = B
60-74 = R	41-50 = R	80-89 = R	55-64 = R	15-24 = MB	30-39 = R	2 – MB	1,2-1,49 = R
50-59 = F	30-40 = F	70-79 = F	45-54 = F	25-34 = B	20-29 = F	3 – B	0,9-1,19 = F
> 50 = D	> 30 = D	> 70 = D	> 45 = D	35-44 = R	> 20 = D	4 – R	> 0,9 = D
				45-54 = F		5 – F	
				> 55 = D		6 - D	

<b><i>Escala Final</i></b>	Abaixo de 1,75 = D Entre 1,80-2,55 = F Entre 2,60-3,35 = R Entre 3,40-4,20 = B
----------------------------	---

Foram avaliados 50 programas, aos quais vieram se somar, no momento da atribuição do conceito final, os cinco cursos recomendados no segundo semestre no ano passado e no início de 2001.

#### Comissão de Avaliação

- Acácia Kuenzer - UFPR
- Eduardo Adolfo Terrazzan - UFSM
- Emília Maria da Trindade Prestes - UFPb
- Gaudêncio Frigotto - UFF
- José Carlos Libâneo - UCG
- José Silverio Baia Horta - UFF - coordenador
- Maria Célia Marcondes de Moraes - UFSC
- Maria Helena G. Frem Dias da Silva - UNESP/Araraquara
- Maria Isabel da Cunha - UFPEL
- Marli André - USP e PUC/SP
- Rosa Helena Dias da Silva - UA
- Siomara Borba Leite - UERJ
- Valdemar Sguissardi - UNIMEP

#### Filosofia/Teologia

Os membros da comissão de consultores da sub-área de Filosofia reuniram-se na CAPES, em Brasília, entre os dias 04 e 08 de junho 2001, procedendo à avaliação dos programas de Pós-graduação em Filosofia.

A avaliação teve como parâmetro do documento de área aprovado no exercício de 2000, assim como os indicadores e instrumentos fornecidos pela CAPES durante o processo de avaliação continuada, ocorrido no triênio 1998-2000. Além das análises relativas aos quesitos e itens específicos constantes dos formulários, sobre a base do material fornecido pelos programas, os membros da comissão destacam as seguintes diretrizes que nortearam a atribuição do predicado de excelência acadêmica. Como tais parâmetros, que foram objeto de consenso na área, não sofreram alteração, reproduz-se, quanto aos mesmos, o que fora consignado no Documento de Área do ano 2000.

#### 1. Perfil dos programas de Pós-graduação

- O programa de nível 7 apresenta um corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais, exerce papel de liderança acadêmica na área, demonstra competitividade em nível internacional, bem como um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado.
- O programa de nível 6 apresenta corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência, exerce papel de liderança acadêmica na área, bem como demonstra um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado.

- O programa de nível 5 apresenta corpo docente muito bem qualificado, tradição acadêmica na área, produção docente e discente de qualidade, sendo um programa claramente consolidado e demonstrando boas perspectivas para o futuro.
- O programa de nível 4 se encontra consolidado ou em processo de consolidação, possui um corpo docente bem qualificado, área de concentração bem definida e estruturada, boa produção docente e discente.
- O programa de nível 3 conta com um pequeno número de docentes de dedicação exclusiva, bem qualificados ou em processo de qualificação, área de concentração bem estabelecida e produção docente regular. O programa deve demonstrar perspectivas de progresso e capacidade de investimento, visando ascender a níveis mais altos.
- O programa de nível 2 não consegue oferecer uma formação adequada em pesquisa, com produção docente e discente insatisfatória e com a maioria de dissertações e teses de qualidade insuficiente.
- O programa de nível 1, a juízo da comissão, não reúne condições suficientes para conferir graus de mestrado ou doutorado em Filosofia, não podendo, portanto, ser credenciado.

## 2. Diretrizes gerais da avaliação

As diretrizes gerais da avaliação, baseadas naquelas adotadas pelas comissões anteriores, foram as seguintes:

- Especificidade filosófica das disciplinas, linhas e projetos de pesquisa, das publicações de docentes, eventos, dissertações e teses dos programas.
- Formação e titulação especificamente filosóficas do corpo docente, bem como coerência entre esta formação e a estrutura geral do programa.
- Adequada infra-estrutura de apoio bibliográfico, consistindo de bibliotecas dotadas de um acervo que inclua além dos autores clássicos, em edições críticas, uma bibliografia atualizada em relação às linhas de pesquisa, bem como os periódicos mais importantes da área.
- Equilíbrio na distribuição da carga horária docente entre atividades de ensino e pesquisa, bem como distribuição igualmente equilibrada da produção entre os docentes.
- Relação entre orientando/orientador que permita um acompanhamento eficaz das teses e dissertações.
- Adequada infra-estrutura administrativa que garanta o bom andamento de todas as atividades, que propicie apoio necessário à docência e à pesquisa, permitindo o acompanhamento, a coleta e a organização dos dados do programa, o que deverá refletir-se nos relatórios enviados a CAPES.
- A comissão considerou prioritariamente os aspectos qualitativos do material remetido pelos programas, com ênfase na qualidade das dissertações e teses, da produção intelectual.
- docente e na consistência e coerência da articulação entre atividades de pesquisa e formação. A ênfase atribuída aos aspectos qualitativos da avaliação não ocorreu em detrimento dos patamares indispensáveis de quantificação dos dados, visando fortalecer a objetividade do julgamento.

## 3. Situação da sub-área de filosofia

### **3.1 - Áreas e linhas de pesquisa**

Os dados confirmam que a área consolidou um significativo progresso quanto à especificidade filosófica das publicações, teses e dissertações. Ressalta-se também ser importante preservar, em trabalhos de caráter interdisciplinar, a qualidade acadêmica da pesquisa científica nas diferentes áreas envolvidas.

A comissão constatou que a maioria dos programas ajustou suas propostas de estruturação aos parâmetros da Capes, no sentido de articular de maneira adequada a relação entre áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa, denotando sensível progresso em relação à situação verificada no início do triênio.

Parecem dissipadas as dúvidas quanto ao papel das áreas de concentração, como definindo os domínios teóricos do saber filosófico no interior dos quais se realiza a atividade de formação dos discentes. Tais áreas constituem os núcleos permanentes que determinam o perfil dos programas.

As linhas de pesquisa, por sua vez, devem ser entendidas como campos dentro dos quais se desenvolvem os projetos de pesquisa, visando à produção qualificada de conhecimento, e sua função consiste em aglutinar o trabalho de diferentes pesquisadores em um horizonte comum. As linhas de pesquisa dão, assim, o suporte às áreas de concentração.

Em razão de sua maior mobilidade em relação às áreas de concentração, é na modificação das linhas de pesquisa que se reflete a alteração do trabalho efetivamente desenvolvido ao longo do histórico dos programas, porque o surgimento, consolidação e possível extinção de linhas de pesquisa é uma decorrência dos projetos levados a efeito pelos membros do corpo docente.

### **3.2 - Publicações**

Do mesmo modo como já fora observado na avaliação continuada de 1999, a comissão constatou que a quantidade das publicações de bom nível acadêmico, embora tenha registrado progressos, poderia ser ainda melhor, tendo em vista o número de docentes bem qualificados nos programas, mesmo nos de excelência.

O número de periódicos é quantitativamente grande, mas não demonstra a correspondente qualidade necessária. Trata-se de um efeito perverso da exigência de publicações, enfatizando-se a quantidade em detrimento da qualidade. A comissão evidenciou esforços tendentes ao aperfeiçoamento do instrumento QUALIS, porém este ainda se encontra longe do padrão qualitativo que poderia atingir. Espera-se que o esforço conjunto das próximas comissões e das coordenações do programa venham a suprir, com rapidez e eficiência, as deficiências ainda persistentes.

### **3.3 - Intercâmbio**

Como também já fora indicado ao longo do triênio, a realização de eventos científicos e de intercâmbio docente nacional e internacional é importante e tem crescido significativamente.

A comissão recomenda que essa tendência seja incentivada, no sentido de apresentar indicadores ainda mais expressivos, já que contribui para a integração da comunidade filosófica, bem como para a configuração do perfil de excelência dos programas.

É indispensável a preservação de critérios de qualidade acadêmica e relevância para as áreas do programa de convênios inter-institucionais e projetos de intercâmbio.

### **3.4 -Titulação do corpo discente**

A titulação de mestres e doutores atingiu um patamar adequado do ponto de vista quantitativo. A sua qualidade, no entanto, é heterogênea. O tempo médio de titulação ainda é elevado, sobretudo nos programas melhor classificados. Os programas têm envidado esforços para diminuir o tempo médio de titulação, sem prejuízo do tempo de maturação da produção acadêmica na área. Cabe observar que em muitos casos, lamentavelmente, o encurtamento do tempo médio de titulação opera em detrimento da densidade especulativa e do rigor analítico demonstrados nas teses e dissertações.

Seria conveniente que as coordenações dos programas dedicassem maior atenção à interação entre pós-graduação e graduação, especialmente estimulando e organizando coletivamente projetos de iniciação científica.

### **3.5 - Maturidade e consolidação da área**

A área está consolidada, como atestam o número expressivo de programas de excelência, o progresso qualitativo e quantitativo na produção docente e discente, bem como a titulação, não só nesses programas, mas no conjunto da área.

Esse demonstrado grau de consolidação constitui um dos fatores para a pressão registrada pela comissão no sentido da criação de novos programas de mestrado e implantação do doutorado em programas já existentes. Até o período coberto por essa avaliação trienal, não foram registrados pedidos de abertura de mestrados profissionalizantes na área de Filosofia.

A definição de metas e perspectivas que orientem uma política para o desenvolvimento da pós graduação em Filosofia, em nível nacional, constitui uma preocupação e uma responsabilidade que deve inspirar o esforço coletivo da área.

A comissão pondera que, mantidos os atuais parâmetros para a determinação dos predicados de excelência, tal como explicitados no Documento de Área, os centros de excelência que mais se destacam, sobretudo pela produção intelectual, foram os classificados com o conceito 6, refletindo o crescimento qualitativo e quantitativo da área e a liderança acadêmica exercida por tais programas.

A comissão levou especialmente em conta que a avaliação não deve ser tomada como um resultado estático, porém considerada como um processo a ser continuamente aperfeiçoado, que deve necessariamente levar em conta as modificações constatadas ao longo do triênio 1998-2000, sem prejuízo da memória histórica da área.

Dessa maneira, a avaliação ora concluída, incorporando os avanços possibilitados pelo processo de acompanhamento contínuo das atividades dos programas, abriga também o propósito de contribuir para tornar ainda mais satisfatórios e eficientes os instrumentos de avaliação, no sentido de que os resultados constantes das fichas expressem o mais possível a situação real e as perspectivas de desenvolvimento dos programas.

A comissão destaca ser esta a primeira avaliação trienal do sistema nacional de pós graduação, realizada pela Capes. Por essa razão, o procedimento da comissão foi pautado por agudo senso de responsabilidade e prudência, em relação ao estado atual e às perspectivas de evolução da área, atuando sobretudo no sentido de evitar que essa avaliação trienal se esgotasse em seus propósitos, ao ser concluída. Esses propósitos envolvem, pelo contrário, o debate sobre os indicadores e instrumentos utilizados, dando início a uma reflexão coletiva que deve se

prolongar pelo menos até a próxima avaliação, com tempo suficiente para refinamento conceitual e aperfeiçoamento de métodos, com vistas à fixação de novas diretrizes normativas para o trabalho na área.

A comissão considera que, mantida e ampliada a política acadêmica de investimentos na pós-graduação, bem como a preocupação constante com os padrões de qualidade e regularidade das atividades de pesquisa e da produção científica, os atuais centros de excelência poderão demonstrar maior competitividade em nível internacional, assim como novos centros de excelência terão condições de se consolidar.

Tal convicção encontra respaldo nos resultados apurados na avaliação trienal. Por essa razão, a comissão julgou imprescindível fazer constar no presente Documento de Área sua percepção unânime da urgência e oportunidade de discutir, com a comunidade filosófica da pós graduação, o estabelecimento de critérios melhor definidos para a adequada interpretação do que se deve entender por competitividade em nível internacional, tendo em vista o atual estágio de consolidação e desenvolvimento dos programas com perfil de excelência.

A comissão considera, contudo, que a preservação dos padrões de qualidade alcançados na área é um avanço de patamares de excelência internacional, dependem da correspondência entre os desempenhos apurados nos processos de avaliação, e a política de fomento à pesquisa e à produção docente e discente em nível de pós-graduação.

Esse aspecto constitui objeto de grande preocupação na área, de vez que, nesses últimos anos, a concessão de subsídios e fomento para a docência e a pesquisa tem se realizado sem vinculação com os resultados das avaliações, provocando com isso a perversa distorção consistente em penalizar os programas com melhor desempenho, posto que se vêm frustrados no ingente esforço para elevar seus resultados a patamares superiores de qualidade acadêmica.

### **3.6 – Recomendações**

Ficam mantidas aquelas já indicadas no anterior documento de área, que deverão ser acrescidas das colhidas na reunião programática com os coordenadores dos programas de pós graduação em Filosofia, a ser realizada em Brasília em 02 de julho de 2001.

- É indispensável manter e elevar os padrões de qualidade alcançados pelos programas avaliados como de excelência.
- Deve ser incentivado um maior intercâmbio e debate entre os pesquisadores na área no Brasil, refletindo o amadurecimento e a consolidação da área, o que contribuirá para o crescimento qualitativo da produção acadêmica.
- Visando possibilitar uma avaliação predominantemente qualitativa, os programas deverão encaminhar à comissão de área, em tempo oportuno, exemplares das teses e dissertações defendidas e aprovadas, bem como a produção científica mais relevante de seus docentes, para serem examinados na ocasião das avaliações.
- A comissão recomenda que as coordenações dos programas enviem à CAPES sugestões de itens de avaliação considerados relevantes para que os mesmos possam ser incluídos nas respectivas fichas e devidamente processados pelo sistema de avaliação da CAPES.
- Respeitada a necessidade de manter também o apoio aos programas avaliados com os conceitos 3 e 4, a comissão pondera que a concessão de bolsas de mestrado e doutorado deve levar em conta a avaliação dos programas para realizar uma distribuição eqüitativa, baseada na qualidade da produção discente e docente.

## Comissão de avaliação

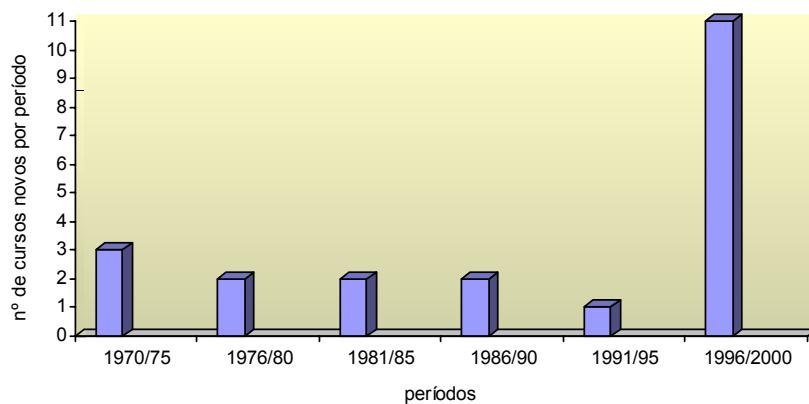
- Marcos André Gleizer - UERJ
- Maria das Graças de Souza do Nascimento - USP
- Nelci do Nascimento Gonçalves - UFPb
- Nelson Gonçalves Gomes - UNB
- Oswaldo Giacoia Júnior - UNICAMP - coordenador
- Paulo Francisco Estrella Faria - UFRGS
- Rodrigo Antonio de Paiva Duarte - UFMG

## Geografia

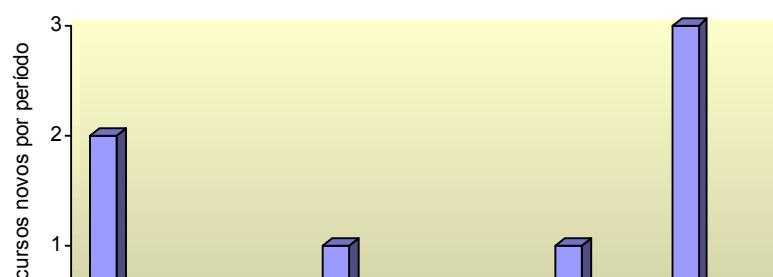
### Introdução – perfil geral e evolução

Os primeiros cursos de pós-graduação em Geografia a integrarem o Sistema Nacional de Pós-graduação foram os de Geografia Humana e de Geografia Física da Universidade de São Paulo, em 1971. A partir destes, a área experimentou um lento crescimento nas décadas de 1970 e 1980 e se expandiu velozmente na segunda metade da década de 1990, dobrando o número de cursos existentes até então. As figuras abaixo mostram claramente estes fatos.

**Pós-graduação em Geografia - evolução - Mestrado**



**Pós-graduação em Geografia - evolução - Doutorado**



Hoje, a área de Geografia tem vinte e um cursos/programas recomendados, dos quais dezessete foram avaliados no triênio 1996/1997 e dezenove no triênio 1998/2000. Deles, sete tem doutorado (sendo um recém recomendado).

O crescimento da área não foi espacialmente equilibrado, pois, dos 21 cursos de mestrado, cinco estão na região Sul, nove no Sudeste, dois no Centro-Oeste e cinco no Nordeste. Nenhum se situa na região Norte.

Com relação ao doutorado a concentração espacial é ainda mais forte, uma vez que todos os cursos estão nas regiões Sul (um) e Sudeste (seis).

O exame das notas obtidas pelos dezessete programas avaliados em 1996/1997 mostra uma distribuição relativamente equilibrada, com quatro notas 3, oito notas 4, três notas 5 e duas notas 6. Há que se lembrar que naquele processo de avaliação houve decisão da comissão de não atribuir nota 7 a nenhum programa.

Ainda sobre aquele momento, é preciso salientar que predominaram critérios de avaliação subjetivos, mesmo para os dados quantitativos e que, dado o caráter de novidade representado pelo novo sistema de coleta de dados que estava sendo implantado e a pouca familiaridade com ele por parte de alguns programas, o relatório apresentado não retratou necessariamente a situação real dos programas o que levou a comissão de então a atribuir as notas possíveis em face dos indicadores. Assim, alguns programas receberam notas que expressavam o relatado e, certamente, não o programa.

A avaliação do triênio que agora se completa trouxe mudanças significativas.

A primeira refere-se à chamada avaliação continuada que permitiu que tanto o desempenho do programa quanto seu relatório pudessem ser examinados ano a ano, informando aos programas as deficiências encontradas em um e outro e dando-lhes a oportunidade de correção de rumos e procedimentos.

A segunda refere-se à indicação do representante de área e à constituição da comissão de avaliação, feitas em sintonia com a Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia – ANPEGE. Esta mudança veio estabelecer um compromisso da comissão com os programas representante destes como na CAPES.

A partir desta posição, foi adotada uma postura de transparência que se refletiu no estabelecimento de critérios de avaliação os mais objetivos possíveis, de conhecimento e definição do conjunto dos programas e que passam a se constituir em parte integrante deste documento e que serão comentados em outra seção.

Uma outra mudança importante diz respeito à decisão da comissão, com total apoio da CAPES, de visitar todos os programas para recolher, *in situ*, informações qualitativas que nem os mais bem feitos relatórios poderiam expressar. Assim, foram visitados 19 programas entre novembro de 2000 e março de 2001 (os dois outros foram visitados por ocasião de sua

recomendação). Destas visitas puderam ser coletadas impressões num espectro que vai das instalações físicas ao acervo bibliográfico; dos equipamentos de laboratórios à opinião dos alunos sobre o programa; dos projetos em desenvolvimento à qualidade das dissertações e teses defendidas em 2000, impressões estas que permitiram refinar e qualificar a avaliação.

Uma quarta mudança foi a realização do chamado Qualis, ou seja, a avaliação e hierarquização dos periódicos científicos da área. Foram examinadas 37 revistas nacionais, a maioria de Geografia e algumas poucas de áreas correlatas onde os programas publicam habitualmente. O Qualis foi utilizado como refinamento dos critérios de avaliação da produção bibliográfica, pela ponderação que permitiu adicionar ao processo.

Sua construção partiu da proposta de avaliação da área de Psicologia, devidamente adaptada para as especificidades da área de Geografia. Por solicitação da representante de área, os editores encaminharam à comissão os dois últimos números publicados, cuja avaliação resultou na nota do periódico e sua classificação em dos cinco grupos quanto à qualidade e quanto à abrangência.

As tabelas de avaliação da produção intelectual que incluíram, além da produção divulgada em periódicos e anais, aquela relativa a livros, coletâneas e capítulos foram fundamentais para a avaliação da produção bibliográfica.

Os pesos para cada tipo de produto bibliográfico foram estabelecidos pelo fórum de programas e os produtos não incluídos nos periódicos classificados receberam avaliação qualitativa que relativizou o indicador quantitativo.

### O Processo de avaliação trienal

A grande área de Ciências Humanas, na qual se insere a Geografia, reunindo seus representantes em fevereiro de 2001, formulou documento definindo os seguintes perfis para julgamento dos Programas de pós-graduação da Grande Área:

- O programa de nível 7 apresenta um corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais, exerce papel de liderança acadêmica na área, demonstra competitividade em nível internacional (indicada, por exemplo, por intercâmbios, convênios, programas de cooperação acadêmica e científica, publicações, participação em eventos de relevância na área, exercício de funções editoriais, posições institucionais e reconhecimento por parte das sociedades científicas), bem como um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado. Este programa deverá ser comparável a programas de muito bom nível de outros países.
- O programa de nível 6 apresenta corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência, exerce papel de liderança acadêmica na área, bem como demonstra um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado.
- O programa de nível 5 apresenta corpo docente muito bem qualificado, tradição acadêmica na área, produção docente e discente de qualidade, sendo um programa claramente consolidado.
- O programa de nível 4 se encontra consolidado ou em processo de consolidação, possui um corpo docente bem qualificado, área de concentração bem definida e estruturada, boa produção docente e discente.
- O programa de nível 3 conta com um número mínimo de docentes em dedicação exclusiva, bem qualificados, área de concentração bem estabelecida, atividade de pesquisa estruturada e

produção intelectual regular. O programa deve demonstrar perspectivas de progresso e capacidade de investimento, visando ascender a níveis mais altos.

- O programa de nível 2 apresenta condições insatisfatórias no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infra-estrutura.
- O programa de nível 1 apresenta sérias deficiências no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infra-estrutura.

Ficou também estabelecido que cada área daria concretude operacional a estes princípios, segundo suas especificidades.

A área de Geografia, pela sua comissão de avaliação, com sugestões e *referendum* dos programas de pós-graduação, estabeleceu parâmetros de avaliação que nortearam as avaliações continuadas e a trienal 1998/2000.

Nestes parâmetros, as informações de natureza quantitativa tiveram tratamento classificatório para indicar em que intervalo de valores deveriam ser atribuídas as menções de deficiente a muito bom.

A classificação de cada conjunto de valores levou em conta os limites mínimo e máximo atingidos pelos programas e o valor médio da área. À classe que contem a média foi atribuída a menção regular para o ano de 1999 e bom para o ano de 2000, estabelecendo-se classes acima e abaixo desta, correspondendo às outras menções. A idéia que jaz por trás desta proposta é a de que, sem impor números cabalísticos, respeitando a dinâmica própria da área é possível induzir ajustes progressivos de modo que num determinado tempo possa se chegar à estabilização dos indicadores.

As informações de natureza qualitativa, por seu turno, foram tratadas comparativamente, tendo como base, além dos relatórios, as visitas.

#### Modelo de avaliação adotado<sup>1</sup>

##### I – Proposta de programa

###### Avaliação qualitativa

---

<sup>1</sup> Parâmetros elaborados em maio de 2000, atualizados em julho de 2000, rediscutidos em janeiro de 2001 e confirmados em junho de 2001, por ocasião da Avaliação Trienal.

##### II – Corpo docente

1 - Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação (%)

MB - mais de 75% dos docentes com vínculo e em NRD3

B - de 60 a menos de 75% dos docentes com vínculo e em NRD3

R - de 50 a menos de 60% dos docentes com vínculo e em NRD3

F - de 40 a menos de 50% dos docentes com vínculo e em NRD3

D - menos de 40% dos docentes com vínculo e em NRD3

2 - Dimensão do NRD6 em relação ao corpo docente (%)

MB - mais de 75% dos docentes com vínculo e em NRD6

B - de 60 a menos de 75% dos docentes com vínculo e em NRD6

R - de 50 a menos de 60% dos docentes com vínculo e em NRD6

F - de 40 a menos de 50% dos docentes com vínculo e em NRD6

D - menos de 40% dos docentes com vínculo e em NRD6

3 - Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de pesquisa. Qualificação do NRD6

Avaliação Qualitativa.

4 - Intercâmbio e renovação do corpo docente. Participação de outros docentes.

Avaliação Qualitativa.

5 - Avaliação dos critérios para credenciamento do programa (%)

MB - mais de 90% do corpo docente com título mínimo de doutor

B - de 80 a menos de 90% do corpo docente com título mínimo de doutor

R - de 70 a menos de 80% do corpo docente com título mínimo de doutor

F - de 50 a menos de 70% do corpo docente com título mínimo de doutor

D - menos de 50% do corpo docente com título mínimo de doutor

### III – Atividades de pesquisa

Todos os itens com avaliação qualitativa.

### IV – Atividades de formação

1 - Adequação e abrangência da estrutura curricular relativamente à proposta do programa e às suas áreas de concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às linhas e projetos de pesquisa avaliação qualitativa

2 - Distribuição carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes

a) Distribuição da Carga Letiva (coeficiente de variação)

MB - até 1,0

B - maior que 1,0 até 1,5

R - maior que 1,5 até 2,0

F - maior que 2,0 até 2,5

D - maior que 2,5

b) Carga Horária Média por docente (h/a/docente)

MB - mais de 50 até 100h/docente

B - mais de 40 até 50 e mais de 100 até 110h/docente

R - mais de 30 até 40 e mais de 110 até 120h/docente

F - mais de 30 até 20 e mais de 120h até 130h/docente

D - menos de 20 e mais de 130h/docente

3 - Quantidade de Orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente (três indicadores)

a) Quantidade de Orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente.

MB - mais de 0,8

B - de 0,7 a menos de 0,8

R - de 0,6 a menos de 0,7

F - de 0,5 a menos de 0,6

D - menos de 0,5

b) Distribuição da orientação entre os docentes (coeficiente de variação)

MB - menos de 0,4

B - de 0,4 a menos de 0,6

R - de 0,6 a menos de 0,8

F - de 0,8 a menos de 1,0

D - 1,0 e mais de 1,0

c) Número médio de orientandos

MB - de quatro a sete alunos por docente

B - de três a menos de quatro ou mais de sete até oito alunos por docente

R - de dois a menos de três ou mais de oito até nove alunos por docente

F - menos de dois ou mais de nove até dez alunos por docente

D - mais de dez alunos por docente

4 - Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação ( dois indicadores)

a) Atividades letivas na graduação (% da carga letiva)

MB - mais de 70%

B - mais de 70 até 80%

R - mais de 80 até 90%

F - mais de 90 até 95%

D - mais de 95%

b) Orientação nos cursos de graduação

MB - de três a seis orientandos por docente

B - de dois a menos de três ou mais de seis até sete orientandos por docente

R - de um a menos de dois ou mais de sete até oito orientandos por docente

F - menos de um ou mais de oito até nove orientandos por docente

D - mais de nove orientandos por docente

5 - Recursos de biblioteca, laboratórios e informática

Avaliação qualitativa.

Relatório de visita.

V – Corpo discente

1 - Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6

MB - de 4,0 a 6,5 alunos por NRD6

B - 3,0 a menos de 4,0 ou mais de 6,5 até 7,0 alunos por NRD6

- R - 2,0 a menos de 3,0 ou mais de 7,0 até 7,5 alunos por NRD6  
F - menos de 2,0 ou mais de 7,5 até 9,0 alunos por NRD6  
D - mais de 9,0 alunos por NRD6

2 - Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente

- MB - de 0,9 a menos de 1,0  
B - 0,8 a menos de 0,9  
R - 0,7 a menos de 0,8  
F - de 0,6 a menos de 0,7  
D - menos de 0,6

3 - Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente (considerar apenas programas de mais de dois anos) (dois indicadores)

a) Número de titulados em relação à dimensão do corpo discente (%)

- MB - mais de 22% de titulados/total de alunos  
B - mais de 16 a 22% de titulados/total de alunos  
R - mais de dez a 16% de titulados/total de alunos  
F - mais de 4 a 10% de titulados/total de alunos  
D - menos de 4% de titulados/total de alunos

b) Número de abandonos em relação à dimensão do corpo discente

- MB - de 0 a menos de 2% de abandonos/total de alunos  
B - de 2 a menos de 4% de abandonos/total de alunos  
R - de 4 a menos de 6% de abandonos/total de alunos  
F - de 6 a menos de 8% de abandonos/total de alunos  
D - mais de 8% de abandonos/total de alunos

4 - Número de discentes autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente (publicações de artigos em periódicos científicos, capítulos de livros ou trabalhos completos em anais).

- MB - mais de 0,7 discentes-autores por aluno  
B - de 0,5 a menos de 0,7 discentes-autores por aluno  
R - de 0,3 a menos de 0,5 discentes-autores por aluno  
F - de 0,1 a menos de 0,3 discentes-autores por aluno  
D - menos de 0,1 discentes-autores por aluno

5 - Participação de discentes em eventos científicos

- MB - maior que 0,3  
B - maior que 0,2 e até 0,3  
R - maior que 0,1 e até 0,2  
F - maior que 0,05 a 0,1  
D - menor que 0,05

6 - Critérios de seleção para ingresso no programa

Avaliação qualitativa

- MB - 3 critérios e mais  
B - 2 critérios  
R - 1 critério

## VI – Teses e dissertações

Para avaliação desse campo, considerar apenas programas com mais de dois anos de instalação.

1 - Vínculo das teses e dissertações com Áreas de concentração e com linhas e projetos de pesquisa; adequação ao nível dos cursos.

- Avaliação qualitativa feita com base no relatório de visita, além da coleta.

2 - Tempo médio de titulação (dois indicadores)

- síntese das menções obtidas em a e b (abaixo) para os programas com mestrado e doutorado
- apenas a menção obtida em a (abaixo) para os programas que só tenham mestrado.

a) Mestrado - tempo médio de titulação (TMT) da área = 37,96 meses ou 38 meses

MB - TMT até de 35 meses

B - TMT entre 35 e 41 meses

R - TMT entre 41 e 47 meses

F - TMT entre 47 e 53 meses

D - TMT acima de 53 meses

b) Doutorado - tempo médio de titulação (TMT) da área = 62,7 meses ou 63 meses

MB - TMT até de 58 meses

B - TMT entre 58 e 66 meses

R - TMT entre 66 e 74 meses

F - TMT entre 74 e 80 meses

D - TMT acima de 80 meses

Obs.: Não se considerou separadamente o Tempo Médio de Titulação de bolsistas e não bolsistas

3 - Número de titulados em relação à dimensão do NRD.

MB - mais de 0,71 titulados por NRD

B - de 0,51 a 0,7 titulados por NRD

R - de 0,31 a 0,5 titulados por NRD

F - de 0,11 até 0,3 titulados por NRD

D - menos de 0,1 titulados por NRD

4 - Qualificação das bancas examinadoras. Participação dos membros externos  
avaliação qualitativa

MB - Com exigência de doutorado e pelo menos um membro externo para mestrado e dois para doutorado

B - com exigência de doutorado

R - sem exigências explícitas

## VII – Produção Intelectual

- 1 - Adequação dos tipos de produção à proposta do programa e vínculo com as áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa ou teses e dissertações

Avaliação qualitativa

- 2 - Qualidade dos veículos ou meios de divulgação

Avaliação com utilização do Qualis (Abrangência) - Tabelas especiais com ponderação

MB - mais de 100 pontos

B - de mais de 75 a 100 pontos

R - de mais de 50 a 75 pontos

F - de mais de 25 a 50 pontos

D - menos de 25 pontos

Obs.: A menção pode ser melhorada, considerando as outras publicações não listadas no Qualis

- 3 - Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes (três indicadores)

- a) Quantidade

Avaliação com utilização do Qualis (Geral) - Tabelas especiais com ponderação - considerando a média do triênio.

MB - mais de 34 pontos por NRD6

B - de mais de 26 a 34 pontos por NRD6

R - de mais de 18 a 26 pontos por NRD6

F - de mais de 10 a 18 pontos por NRD6

D - até 10 pontos por NRD6

OBS.: A menção pode ser melhorada, considerando as outras publicações não listadas no Qualis

- b) Regularidade.

Avaliação qualitativa, verificando a variação dos valores de cada ano do triênio

- c) Distribuição (publicações por docente autor)

MB - mais de 7,5

B - de mais de 5,0 a 7,5

R - de mais de 2,5 a 5,0

F - de 1,0 a 2,5

D - menos de 1,0

- 4 - Autoria e co-autoria de discentes considerando-se a diversidade na concepção de publicações entre as áreas de Geografia Física e Humana, no que concerne à co-autoria entre docente e discentes, realizar a avaliação qualitativa

- 5 - Incidência na produção intelectual de livros, capítulos de livros, artigos em periódicos de reconhecida importância e trabalhos completos em anais (periódicos científicos ou editoras com corpo editorial, excluindo-se as entradas múltiplas). Avaliação qualitativa

- 6 - Publicação de resultados de pesquisas não restrita aos veículos de programa Avaliação qualitativa

Observações gerais:

1 - Os quesitos compostos terão avaliação conforme a tabela abaixo:

MB + MB = MB	B + B = B
MB + B = B	B + R = R
MB + R = B	B + F = R
MB + F = R	B + D = F
MB + D = F	R + B = R
B + MB = B	...

2 - Os quesitos compostos a partir de três menções, deverão resultar da soma dos pontos (MB = 5, B = 4, R = 3, F = 2, D = 1) dividida por três.

A aplicação dos parâmetros de avaliação descritos permitiu a atribuição de menções aos itens dos quesitos avaliados e, via sistema, a identificação da tendência dominante de cada quesito e do programa como um todo. A partir desta foi possível a atribuição das notas até 5.

Os programas com doutorado e que obtiveram, na primeira etapa, nota 5 foram novamente avaliados, reforçando-se as características específicas do doutorado, as informações qualitativas e, em especial, as visitas, para atribuição das notas 6 e 7.

Nesta oportunidade, a comissão entendeu que houve suficiente amadurecimento e inserção internacional de alguns programas da área para permitir a atribuição de nota 7.

#### Resultados da avaliação 1998/2000

Comparando a avaliação 1998/2000 com a 1996/1997 em termos das notas atribuídas, mesmo levando em conta que esta comparação contém desvios importantes pela diferença de critérios, algumas constatações podem ser feitas:

- Dois programas - Geografia Humana/USP e Geografia/UFRJ atingiram nota 7. O primeiro, saltando de 4 da avaliação anterior, conforme já mencionado, por ter sido mal avaliado naquela ocasião em função do relatório apresentado que continha incorreções e omissões. O segundo, evoluindo da nota 6 obtida anteriormente.
- Três programas - Geografia Física/USP, Geografia/UNESP-PP e Geografia/UNESP-RC obtiveram nota 6. Os dois primeiros, melhorando a posição em relação a 1996/1997 e o último, mantendo a posição alcançada anteriormente.
- Três programas - Geografia/UFMG, Geografia/UFU e Geografia UFSC atingiram nota 5, os dois primeiros melhorando a posição anterior e o último, mantendo a posição.
- Nove programas obtiveram nota 4 - Geografia da UFPE, da UFBA, da UFSE, da UFG e da UFF e Tratamento da Informação Espacial da PUC/MG, que mantiveram a nota anterior e Geografia da UEM, da UFPR e da UFRGS, que melhoraram a avaliação.
- Quatro programas ficaram com nota 3 - Geografia da UNB e da UECE, que mantiveram a avaliação anterior e Geografia da UFRN e da UEL, avaliadas com esta nota por ocasião da recomendação.

Figura 3 - Distribuição das notas 1996/1997

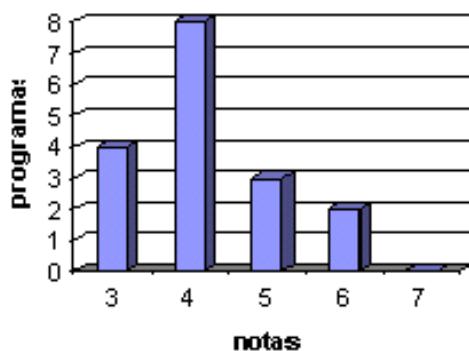
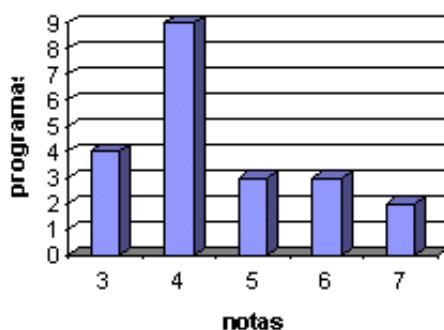


Figura 4 - Distribuição das notas 98/00

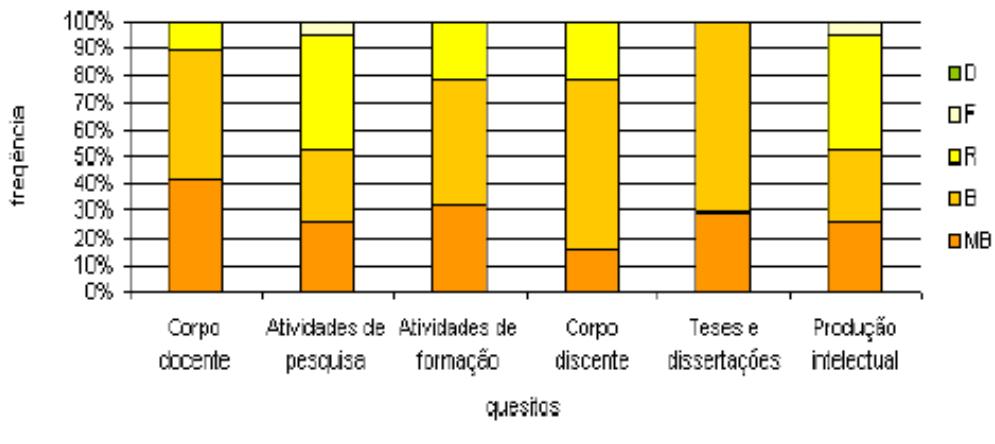


As figuras 3 e 4 mostram que, embora haja predominância de programas nível 4, está havendo um movimento de elevação do patamar geral da área, reflexo de seu amadurecimento.

Outra observação importante e que merece preocupação refere-se à distribuição regional de notas. Os programas do Nordeste e do Centro-oeste são os que receberam menores notas e, embora sejam intrinsecamente diferentes nas suas qualidades e deficiências, estão igualados em sua fragilidade. O melhor equilíbrio de notas acontece no Sudeste.

Observando-se cada quesito avaliado para o conjunto dos programas (Figura 5), é nítida a melhoria geral do corpo docente e das teses e dissertações. O primeiro, pelo aumento numérico e qualitativo e o segundo, pela diminuição do tempo médio de titulação do mestrado que caiu, na média da área, para 38 meses e pelo aumento de titulações.

**Figura 5- Distribuição das menções por quesito  
(98/2000)**



Com relação aos outros quesitos, a maior exigência da atual avaliação em relação à anterior explica a variação observada.

#### Sobre o processo de avaliação

A avaliação trienal, agora concluída, representa o fecho de um processo que vem sendo construído ao longo desses três anos, num diálogo constante entre a comissão e os programas de pós-graduação.

A informação anual, via ficha de avaliação, as visitas realizadas no último ano e as reuniões de coordenadores promovidas pela ANPEGE - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia - permitiram tornar esse diálogo frutífero, quer pelas indicações de reestruturação dos programas e de melhoria do relatório oferecidas pela comissão, quer pelas sugestões de julgamento dos programas à comissão.

A possível objetividade e transparência do processo tem sido sustentada e ampliada e torna-se atitude irreversível no âmbito da avaliação. Esta transparência tem também sido ampliada pela CAPES que, em tempo recorde, divulga dados, documentos e resultados do processo.

É de se louvar, além disso, a quantidade e variedade das informações que são oferecidas aos avaliadores e as facilidades para realização de visitas que esta comissão teve por parte da CAPES, o que permitiu uma avaliação mais criteriosa.

A experiência de um triênio completo com a mesma comissão seria altamente positiva o que nos leva a sugerir mandato coincidente com o período de avaliação.

Apesar do resultado positivo do modelo de avaliação instaurado, alguns ajustes deverão ser feitos para o próximo triênio em função da experiência deste e da própria evolução da área. A comissão, em conjunto com a ANPEGE, deverá iniciar imediatamente a discussão desses ajustes.

O Qualis da área deverá ser ampliado para contemplar outros veículos ainda não avaliados e reavaliar aqueles que já constam do rol, uma vez que, como resultado da própria avaliação, os periódicos deverão corrigir as falhas apontadas. Os itens referentes à circulação e gestão editorial

deverão ser melhorados com a coleta de informações específica dos editores, permitindo, assim, avaliar melhor a abrangência geográfica dos periódicos.

No próximo triênio, mais precisamente no primeiro semestre do último ano (2003) será importante repetir as visitas aos programas para sustentar qualitativamente a avaliação trienal.

#### Comissão de avaliação:

- Ariovaldo Umbelino de Oliveira - USP
- Francisco de Assis Mendonça - UFPR
- Lucia Helena de Oliveira Gerardi - UNESP/ RC - coordenadora
- Maria Encarnação Beltrão Spósito - UNESP - PP
- Maurício de Almeida Abreu - UFRJ
- Pedro da Almeida Vasconcelos - UFBA
- Selma Simões Castro – UFG

#### História

A avaliação de 2000 representou um prosseguimento da avaliação continuada de 1999, quando a comissão teve oportunidade de inteirar-se do processo de avaliação, adotar vários critérios utilizados pela comissão anterior, propor a inclusão de novos pesos, critérios e metodologia (descritos no documento de área de 1999), e ainda receber retorno dos programas da área a respeito dos resultados da avaliação continuada. Em maio de 2000, a comissão promoveu uma reunião preliminar em Brasília, para, com base em documento redigido pela grande área de humanas, definir os perfis dos programas (de um a sete) para a área de história (transcritos adiante), acertar todos os procedimentos de trabalho, afinar critérios (inclusive os comparativos) e receber o volumosíssimo material referente à avaliação do triênio 1998-2000, que a Capes tornou disponível, parte em papel, parte em CD rom. A partir de então, os integrantes da comissão dedicaram-se ao cuidadoso exame desse material, a fim de avaliar os itens de todos os quesitos previstos nos 27 programas, não apenas em relação ao ano de 2000 (cuja avaliação ainda não se procedera), mas também em relação aos anos de 1998 e 1999, com o objetivo de chegar à avaliação do triênio. Os conceitos que aparecem na ficha de avaliação, referentes a cada um dos itens, portanto, correspondem ao da avaliação trienal, já incluída aí a avaliação do ano de 2000, também realizada pela comissão. Em início de julho, durante uma semana, os integrantes da comissão voltaram a reunir-se, para comparar resultados e concluir o processo de avaliação trienal.

#### 1. Perfil dos programas

A comissão de história adotou, na avaliação trienal, o “Perfil dos Programas de Pós-Graduação da Grande Área de Ciências Humanas” - elaborado pelos representantes dessa grande área na Capes e amplamente divulgado entre os coordenadores de programas de pós pela representante da área de história -, fazendo nele apenas ajustes, a fim de adequá-lo ao perfil da área. O documento final é o que se segue:

#### Perfil dos Programas de Pós-graduação da Área de História

- O programa de nível 7 apresenta um corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais, exerce papel de liderança acadêmica na área, sobretudo na formação de docentes universitários e na renovação da

produção historiográfica, demonstra competitividade em nível internacional (indicada, por exemplo, por costumeiros intercâmbios, convênios, programas de cooperação acadêmica e científica, publicações, participação em eventos de relevância na área, exercício de funções editoriais, posições institucionais e reconhecimento por parte das sociedades científicas), bem como um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado consolidados. Este programa deverá ser comparável a programas de muito bom nível de outros países.

- O programa de nível 6 apresenta corpo docente altamente qualificado, inserção internacional (indicada, por exemplo, pela presença de professores visitantes do exterior e pela participação internacional do corpo docente em colóquios, programas acadêmicos, bolsas, etc), uma produção docente e discente de excelência, exerce papel de liderança acadêmica na área, sobretudo na formação de docentes universitários e na renovação da produção historiográfica, bem como demonstra um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado consolidados.
- O programa de nível 5 apresenta corpo docente muito bem qualificado, tradição acadêmica na área, produção docente e discente de qualidade, sendo um programa claramente consolidado, dotado de mestrado e doutorado.
- O programa de nível 4 encontra-se consolidado ou em processo de consolidação, possui um corpo docente bem qualificado, área de concentração bem definida e estruturada e boa produção, docente e discente.
- O programa de nível 3 conta com um número mínimo de docentes em dedicação exclusiva, bem qualificados, área de concentração bem estabelecida, atividade de pesquisa estruturada e produção intelectual regular. O programa deve demonstrar perspectivas de progresso e capacidade de investimento, visando ascender a níveis mais altos.
- O programa de nível 2 apresenta condições insatisfatórias no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infra-estrutura.
- O programa de nível 1 apresenta sérias deficiências no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infra-estrutura.

## 2. Itens incluídos e pesos atribuídos na avaliação

Na avaliação trienal, a comissão utilizou os mesmos itens da avaliação continuada de 1999, amplamente divulgados na área, e que em resumo são os seguintes:

- a) os itens fixos, determinados pela Capes (quatro itens em cada quesito);
- b) os itens incluídos pela comissão, que foram: no Quesito III (“Atividades de pesquisa”), os itens “Captação de recursos” (peso dez) e “Perfil dos projetos de pesquisa: relevância, abrangência e diversidade temática” (peso 25); no Quesito V (“Corpo discente”), os itens “Participação discente em eventos científicos” (medida por publicação de resumos em Anais, peso 15) e “Critério de seletividade para ingresso no programa” (diferença entre o número de candidatos e o de matriculados, examinada em tabela à parte, elaborada a pedido da comissão pela Capes; a isso somou-se o exame dos procedimentos adotados pelo programa para selecionar seus candidatos, peso 25); no Quesito VII (“Produção intelectual”), os itens “Produção técnica/outros” (peso cinco) e “Perfil da produção bibliográfica: relevância, abrangência e diversidade temática” (peso 35).

A comissão manteve a mesma atribuição dos pesos utilizada durante a avaliação continuada de 1999, amplamente divulgada na área. São os pesos que aparecem na ficha da avaliação trienal, os quais priorizam alguns aspectos qualitativos do desempenho dos programas que a comissão julga muito relevantes.

### 3. Princípios da avaliação

Mantiveram-se, na avaliação trienal, os dois princípios fundamentais que nortearam a avaliação continuada de 1999:

- a) reforço à avaliação qualitativa dos programas. Esse princípio foi atendido pela inclusão de itens cujo julgamento é totalmente qualitativo, e aos quais se atribuíram pesos altos, principalmente “Perfil dos projetos de pesquisa: relevância, abrangência e diversidade temática” (peso 25) e “Perfil da produção bibliográfica: relevância, abrangência e diversidade temática” (peso 35). Um terceiro item, previsto para inclusão no Quesito VI (“Teses e dissertações”), denominado “Perfil da produção das teses e dissertações: relevância, abrangência e diversidade temática”, não o foi porque os programas da área decidiram em conjunto, no ano de 1999, não enviar à Capes as relações de suas teses e dissertações consideradas de melhor qualidade, para, entre elas, a comissão escolher uma dissertação e uma tese de cada programa, a fim de serem lidas e avaliadas. A inclusão dos dois itens mencionados possibilitou a avaliação de aspectos considerados fundamentais em programas de pós-graduação, porém não diretamente contemplados nas fichas da Capes.
- b) comparação entre todos os programas. Os conceitos atribuídos a cada programa, em cada um dos itens da ficha de avaliação, foram sempre comparativos. Essa metodologia, já utilizada em 1999, foi aprimorada em 2000, de forma a obter índices comparativos ainda mais precisos e confiáveis. A partir das numerosas tabelas fornecidas pela Capes – compostas com dados retirados dos Datacapes -, a comissão elaborou grandes tabelas comparativas, uma para cada quesito da avaliação, contendo os dados quantitativos mais significativos sobre todos os programas, para cada um dos três anos em avaliação. Com base nesses dados, a comissão calculou as médias da área no triênio, para cada um dos itens em avaliação. A partir dessas médias, elaborou, para cada item, faixas numéricas, que permitiram então classificar os resultados como “Muito Bom”, “Bom”, “Regular”, “Fraco” ou “Deficiente”, conceito então transferido para a ficha de avaliação.

Assim, por exemplo, para o quesito “Atividades de formação”, foram retirados das tabelas da Capes e incluídos nas tabelas da comissão, para cada um dos três anos em avaliação, os dados dos referentes à porcentagem de carga horária letiva na pós-graduação; porcentagem de carga horária letiva na graduação; número de orientandos na pós-graduação por docente; número de orientandos na pós-graduação por NRD6; e número de orientandos na graduação por NRD6. A seguir, foram feitas as médias da área. Essas médias têm a vantagem de expressar o desempenho e as tradições da própria área, de não ser estranhas ao perfil da área de história; assim, por exemplo, para calcular as faixas numéricas de classificação de resultados relativo ao tempo de titulação do corpo discente, a comissão partiu das médias trienais globais da área (35,4 meses para o mestrado e 59,9 meses para o doutorado), e não de critérios externos a ela.

A partir dessas médias, foram construídas faixas de conceitos, para cada um dos itens. Assim, o item quatro do quesito quatro (“Atividades de formação”), por exemplo – relativo a atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação -, teve como média da área, no triênio, 3,2 orientandos de graduação por docente. A partir dessa média, a comissão atribuiu conceito “Muito Bom” aos cursos cuja média trienal situou-se entre 3 e 5 orientandos de graduação por docente; “Bom”, entre 2 e 2,9 e entre 5,1 e 6; “Regular”, entre 1 e 1,9 e entre 6,1 e 7, e “Fraco”, abaixo de 1 e acima de 7,1.

Alguns itens exigiram a combinação dos resultados das tabelas da comissão com outros dados, constantes do material distribuído pela Capes. No quesito quatro mencionado (“Atividades de formação”), por exemplo, esse foi o caso do item três, “Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente”. A segunda variável do item – concentração da orientação – foi obtida graças ao material fornecido pela Capes, por meio do exame das fichas relativas a cada professor do programa, em que está incluído o número de orientandos de cada um, na graduação como na pós.

A avaliação dos vários itens qualitativos também foi realizada em escala comparativa. Privilegiou-se sempre, portanto, não a situação absoluta do programa, mas a posição dele relativamente à área de história.

Conforme solicitava a Capes, a comissão avaliou os dados relativos a 1998, 1999 e 2000. Relativamente aos aspectos qualitativos – tais como adequação e abrangência da proposta do programa, das linhas e projetos de pesquisa, da estrutura curricular, etc –, a comissão achou por bem privilegiar os dois últimos anos, particularmente o ano de 2000, a fim de não prejudicar programas que realizaram reformas profundas e demonstraram grande evolução ao longo do triênio.

#### 4. Perfil da área

Da avaliação trienal 1998-2000 emergiu uma área de história muito mais complexa do que a do biênio 1996-97. O número de programas avaliados aumentou bastante (de 20, em 1997, para 27, no ano de 2000; criaram-se ainda três doutorados, em programas em que antes só havia mestrados, e o próximo triênio já se iniciará com a avaliação de 28 programas); ocorreu uma grande expansão da área geográfica onde os programas se localizam, e os perfis dos programas se tornaram muito mais variados - quanto à dimensão e à experiência dos corpos docente e discente, às temáticas das áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa, à produção docente e discente, etc.

Os três programas avaliados como de excelência localizam-se no Rio de Janeiro e em São Paulo, em instituições públicas conhecidas pela qualidade, uma federal e duas estaduais paulistas; todos já se encontravam na área de excelência, em 1997. Os cinco programas avaliados como muito bons, distribuídos entre instituições públicas federais e instituições privadas (universidades católicas), todas de grande porte, incluem, além daqueles Estados, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Os onze programas considerados bons apresentam grande diversidade entre si, tanto de regiões - estão representados o Nordeste, o Sul, o Centro-Oeste, o interior paulista, etc -, quanto de tipos de instituições (públicas, federais e estaduais, privadas de diferentes matizes, universidades maiores e menores, antigas e recentes, etc). Nesse grupo de bons programas, com perfil consolidado, é que se evidencia o conjunto multifacetado em que se transformou a pós-graduação brasileira na área de história, nos últimos anos.

Finalmente, grande parte dos oito programas considerados regulares foi avaliada pela primeira vez na Capes, muitos deles ainda sem tempo hábil para as primeiras defesas de dissertação; a maioria localiza-se no interior do país e em áreas distantes do Rio de Janeiro e de São Paulo, o que mais uma vez ressalta as grandes transformações por que vem passando a pós-graduação da área. Torna-se claro que há uma demanda regional por programas de mestrado, a fim de capacitar os docentes das várias faculdades, centros universitários e universidades que têm surgido ultimamente nas diversas regiões do país. Entre os cursos novos, alguns se apresentam promissores, demonstrando que, a seguir a trajetória atual, terão condições de ascensão em curto prazo. Outros revelam aspectos problemáticos, alguns deles estruturais, o que alerta a área para a necessidade de rigor em futuros credenciamentos. O surgimento de tantos novos programas de

mestrado em diversas regiões do país, por outro lado, vem repercutindo sobre os mestrados de algumas instituições tradicionais. Muitos desses diminuíram, em número absoluto de alunos e/ou em importância, o que representa um novo desafio para essas instituições.

O material fornecido pela Capes aponta ainda diferentes tendências dos programas, que merecem, cada uma, análise acurada. Aqui, algumas delas estão apenas apontadas, para fins de registro e de estímulo para reflexão na área. São elas: predominância de áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa relacionados à cultura, nas diferentes acepções e facetas com que esta se apresenta; predominância de pesquisas, publicações docentes e teses relacionados à história do Brasil; concentração de pesquisas, dissertações, teses e publicações relativas ao período contemporâneo; surgimento, em vários programas, de pesquisas e publicações em história antiga e em história medieval, raridades até há pouco tempo no Brasil – em alguns programas, já se nota a formação de núcleos de pesquisadores dedicados a essas áreas; surgimento e/ou consolidação de núcleos dedicados à história da América; surgimento dos primeiros núcleos dedicados à história da ciência; existência de programas com corpos docentes compostos, em sua maioria, por titulados há menos de cinco, e às vezes há menos de dois anos, possível consequência da acelerada política de capacitação docente levada a efeito na última década e da grande massa de aposentadorias na área; surgimento de diversos periódicos ligados aos programas de pós, alguns de muito boa ou de boa qualidade, outros ressentindo-se claramente de densidade acadêmica e/ou de periodicidade, o que alerta a área para a necessidade de pensar novas políticas para os periódicos, talvez com o agrupamento de alguns programas em torno de um mesmo periódico; o surgimento e/ou fortalecimento de várias editoras universitárias - algumas apresentando já perfil consolidado e condições de competitividade no mercado editorial -, o que facilita o escoamento da crescente produção acadêmica.

## 5. Sugestões à Capes sobre o processo de avaliação

De modo geral, no triênio 1998-2000 a comissão observou progressos no processo de avaliação, relativamente ao biênio anterior, quando a nova sistemática da Capes foi iniciada e ainda pairavam muitas dúvidas acerca do processo, por parte da instituição como das comissões. Há agora um conhecimento muito maior da sistemática de trabalho, o que resulta no aperfeiçoamento dos procedimentos, por parte da Capes quanto da comissão, ambas beneficiárias da experiência acumulada desde o início da avaliação. Os programas, por seu turno, já se habituaram ao Datacapes e se organizaram para o seu preenchimento, pairando poucas dúvidas sobre o preenchimento do formulário e sobre os critérios de avaliação da área. O fato de todas as informações relativas à avaliação constarem do site da Capes deu transparência ao processo e facilitou o repasse das informações.

Alguns instrumentos, contudo, podem e devem ser aperfeiçoados. A principal sugestão da comissão diz respeito ao alargamento das faixas de classificação dos programas. Embora formalmente os programas possam ser distribuídos em sete faixas – conceitos 1 a 7 -, o fato é que as faixas 6 e 7 dizem respeito apenas à excelência, correspondendo a uma espécie de desdobramento do conceito 5, pertencendo, portanto, a uma outra escala de avaliação; do mesmo modo, os conceitos 1 e 2, por se situarem numa área que descredencia os programas, pertencem a uma escala diferente de avaliação, utilizável somente em caráter excepcional. Disso resulta que a grande maioria dos programas precisa ser classificada entre os conceitos 3 (Regular), 4 (Bom) e 5 (Muito Bom), o que restringe escolhas, dificultando a hierarquização, um dos principais objetivos da avaliação. A comissão sentiu-se várias vezes “espremida” entre as faixas de conceitos da avaliação, e tem consciência de que acabou por classificar sob um mesmo conceito programas de qualidade diferenciada, que gostaria de ver hierarquizados. A sugestão à Capes é a de que, além das faixas de excelência - 6 e 7 – utilize mais cinco faixas de classificação dos programas - de 1 a 5 -, número considerado ideal pelos especialistas em processos de avaliação. Os programas sem condições de continuar credenciados não receberiam qualquer conceito, desaparecendo do sistema.

A segunda sugestão, pontual, refere-se ao aprimoramento dos itens da avaliação que se referem a mais de um aspecto, às vezes sem relação entre si. Isso dificulta chegar a um conceito final sobre aquele item específico. O exemplo mais contundente é o item quatrodo quesito dois, “Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes”, que trata de coisas diversas: por vezes um programa apresenta muito pouca renovação de seu quadro docente e grande intercâmbio, ou vice-versa, sendo que uma característica não compensa, não equilibra a outra, pois se trata de fenômenos de naturezas distintas.

Outra sugestão é a supressão/substituição do item dois do quesito V (Corpo Discente), “Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente”. Na área de história – e, suspeita a comissão, na maioria das áreas -, em consequência do amadurecimento dos programas de pós-graduação e do processo de avaliação, não existe mais o problema (comum no início da pós-graduação no Brasil) de alunos de pós sem orientadores, principal alvo de medição do item. Isso torna o item sem função; para tentar contornar o problema, a comissão da área atribuiu-lhe o peso mínimo permitido (5).

A comissão sugere ainda que alguns dados, fornecidos no DataCAPES mas inexplicavelmente suprimidos nas tabelas da Capes, integrem estas, para permitir uma avaliação mais acurada. É o caso, por exemplo, do número de candidatos x número de matriculados, essencial para medir o grau de seletividade dos programas. Outro exemplo é a supressão, para vários itens, das médias da área, o que obrigou a comissão a realizar um trabalho adicional penoso.

Finalmente, mas decerto não menos importante, solicitam-se da Capes melhores condições de trabalho. A instituição dispõe de um corpo de funcionários e de espaço físico insuficientes para apoiar e abrigar as centenas de profissionais que trabalham na avaliação dos diferentes programas da instituição (avaliação continuada e trienal da pós-graduação, Minter, Procad, doutorado no exterior, programas novos, solicitações de fluxo contínuo, etc.), e cujo número cresce, a cada ano. Em decorrência, apesar da competência e da boa vontade do reduzido número de funcionários permanentes da Capes, os coordenadores de área e os membros das comissões - que não são pagos - trabalham em péssimas condições, apertados em espaços pequenos e mal arejados, com dificuldade para alimentar-se, e muitas vezes sem o adequado suporte da informática e das seções da Capes a que se ligam os processos. Em 2000, essas condições precárias foram agravadas pelo “apagão” - diário, a partir das 17 horas -, que em muito transtornou os trabalhos da comissão.

## 6. Sugestões à área de história

A principal sugestão da comissão à área - agora que os procedimentos de trabalho foram assimilados e uma metodologia de avaliação foi criada, consolidada e testada - é a de aprofundar e aperfeiçoar a avaliação dos aspectos qualitativos dos programas, os grandes diferenciais internos em qualquer área de conhecimento. A comissão considera absolutamente necessária a avaliação das teses e dissertações, as quais, em decorrência da redução dos prazos de titulação e das mudanças no perfil da área, passaram por profundas mudanças, ainda não apropriadamente examinadas. Não se trata, é evidente, de reavaliar o mérito de dissertações e teses já aprovadas por bancas examinadoras, mas de criar mecanismos que permitam aquilar características consideradas importantes na área - por exemplo, o uso de fontes e de bibliografia especializada, a discussão teórico-metodológica, etc. - e também comparar entre si, a partir desses parâmetros comuns, a produção discente dos vários programas. Dado o seu grande volume, essa produção só pode ser avaliada por sistema de amostragem, cabendo à área definir qual o mais adequado.

A comissão considera igualmente fundamental uma avaliação ainda mais criteriosa da produção docente. Para tanto, é preciso, em primeiro lugar, aperfeiçoar o Qualis da área, a fim de melhor aquilar a qualidade dos periódicos em que os artigos são publicados, e, em segundo lugar, criar critérios mais eficientes de avaliação dos livros, os quais ocupam lugar central na

produção historiográfica. Sugere-se à área refletir sobre a possibilidade de utilizar consultores ad hoc para avaliarem, nos livros, características previamente selecionadas, tais como a contribuição deles para o conhecimento histórico, sua originalidade, etc. O fato de uma mesma comissão ficar doravante responsável pelo conjunto da avaliação trienal decerto facilitará a implantação e o acompanhamento de procedimentos que visem o aperfeiçoamento da avaliação.

Finalmente, a comissão recomenda aos programas que ainda não o fizeram a preencherem cuidadosamente o Datacapes, de forma a não haver incoerências e/ou inconsistência de dados. Um bom exemplo está no preenchimento correto do nome completo e das instituições de origem dos componentes das bancas examinadoras – a comissão sentiu muita dificuldade, e às vezes ficou impossibilitada, em identificar os muitos “Silva, L.” ou “Souza, S.”.... Igualmente importante é oferecer informações escritas sobre todos os aspectos e fatos relevantes do programa, para alimentar a comissão com informações suficientes e claras, facilitando desse modo a avaliação.

#### Comissões e etapas da avaliação

- Anna Maria Martinez Correia - Unesp-Assis
- Eliana Garcia de Freitas Dutra - UFMG
- Janaína Amado - UnB - coordenadora
- Laura de Mello e Souza - USP
- Manolo Garcia Florentino -UFRJ
- Ronaldo Vainfas - UFF

A profa. Eliana Dutra integrou a comissão a partir do final de 1999, participando dos trabalhos relativos ao ano de 2000. A avaliação continuada da área referente ao ano de 1998 foi realizada pela comissão anterior, coordenada pela profa. Maria Helena Capelato (USP) e composta pelos professores Flávio Sombra Saraiva (UnB), Joana Maria Pedro (UFSC), Maria Antonieta Antonacci (PUC-SP), Maria do Socorro Ferraz Barbosa (UFPE), Ronaldo Vainfas (UFF) e Sílvia Regina Ferraz Petersen (UFRGS).

#### Psicologia

A comissão reuniu-se de 2 a 4 de maio de 2001, na Fundação Capes, para discussão e definição dos critérios a serem utilizados e para treinamento dos avaliadores. Além dos itens de avaliação adotados pela CAPES, nos sete quesitos que devem ser aplicados a todos os programas de pós-graduação, a comissão da área de Psicologia introduziu os seguintes:

- Orientação de bolsistas de IC/PET, com peso dez no quesito “Atividade de Formação”
- Participação dos discentes em atividades de graduação, com peso 15 no quesito “Corpo Discente”
- Co-autoria entre docentes do programa (peso cinco) e Participação docente na disseminação do conhecimento (peso 10), no quesito “Produção Intelectual”

Nova reunião, para realização da avaliação oficial a ser remetida à consideração do Conselho Técnico-Científico (CTC) da Capes, foi realizada de 25 a 29 de junho de 2001.

A situação da área, para a avaliação de 2001 (referente ao triênio 1998/1999/2000), apresentava-se como se segue: 38 programas, 17 deles com nível de mestrado e 21 com mestrado

e doutorado. Dez (10) desses programas seriam avaliados pela primeira vez após sua recomendação, todos apenas com o nível de mestrado.

Todos os coordenadores de programas da área de Psicologia já haviam recebido, em 2000, um conjunto de instruções sobre informações importantes para a avaliação que deveriam ser prestadas na parte do relatório que comporta descrições de diferentes aspectos do funcionamento dos programas. Receberam também instruções sobre alguns equívocos que vêm sendo cometidos no fornecimento de informações sobre a produção dos programas, com alguns itens de produção descritos de forma imprópria e outros duplicados. Tais instruções foram levadas em conta pela maior parte dos coordenadores, o que resultou em expressiva melhoria na qualidade dos dados e, por extensão, na precisão da avaliação. Ainda assim, alguns programas omitiram informações importantes e outros prestaram informações inflacionadas sobre a produção de seus docentes.

O total de docentes atuando nos programas de pós-graduação em Psicologia cresceu nos últimos anos: de 455 no ano de 1996, saltamos para 586 em 2000; um crescimento de 29%. Tal dado é influenciado pelo surgimento de novos programas, mas também evidencia que os programas mais antigos estão conseguindo garantir sua continuidade, apesar das incertezas que levaram inúmeros docentes a aposentarem-se nas universidades públicas. Corrobora tal interpretação o fato dos percentuais de docentes recém titulados (há menos de dois anos) terem aumentado nos anos recentes, depois de pequena queda em 1998, indicando que os programas estão conseguindo promover a renovação de seus quadros. Não houve mudanças significativas na distribuição dos docentes com tempos de titulação maiores, nos anos mencionados.

A dedicação dos docentes aos programas de pós-graduação também apresentou mudanças importantes nos últimos anos. Foi observado, a partir de 1996, um declínio acentuado no caso de docentes atuando em mais de um programa, bem como um aumento de 85,3% para 93,6% dos docentes com vínculos permanentes e redução de 15,1% para 4,4% de docentes com até 30% de sua carga horária dedicada aos programas. Os docentes em NRD6 saltaram de 60,4% para 85%. Pode-se dizer, em consequência, que melhorou sensivelmente a institucionalização dos recursos humanos dos cursos de pós-graduação.

Em 1996, ainda existiam 8% de docentes de pós-graduação em Psicologia sem titulação em nível de doutorado. Esse número chegou a zero, nos anos de 1999 e 2000, atingindo o ponto que pode ser considerado a condição ideal diante do quadro nacional de pós-graduação.

O esforço acadêmico, revelado pelo volume de titulados, apresentado mais adiante, também cresceu bastante nos últimos anos. Os diversos tipos de atividades dos docentes aumentaram no período 1996-2000, sugerindo consolidação de um perfil de docente que não se especializa num único tipo de atividade nas instituições:

- docência na pós-graduação, de 64% para 80%; na graduação, de 66% para 86%;
- orientação na pós-graduação, de 82% para 96%; na graduação, de 56% para 74%;
- orientações concluídas, de 50% para 58%; orientações vinculadas, de 42% para 75%;
- autorias e co-autorias, de 86% para 97%;
- participações em bancas examinadoras, de 60% para 67% e
- participações em projetos de pesquisa, de 83% para 98%.

No que concerne às atividades de ensino dos docentes, em média um pouco mais da metade da carga horária ocorreu na graduação e um pouco menos da metade na pós-graduação, embora os números nos cinco anos analisados sugiram uma divisão quase ao meio. O padrão da área ficou consolidado em aproximadamente duas disciplinas em cada um desses níveis, porém existem cursos que discrepam desse padrão, priorizando um dos dois níveis. Em termos gerais, quase não existem docentes que não atuam como orientadores, sendo que a média da área no período foi de oito orientandos por orientador (três de graduação e cinco de pós-graduação).

O quadro de alunos de mestrado é acrescido a cada ano, em média, em 29%. Os programas titulam a cada ano, em média, 21% de seu quadro total de alunos. No caso do doutorado, o acréscimo do quadro de discentes é, em média, de 27% a cada ano, sendo titulados a cada ano, em média, 12% do quadro total de doutorandos. A relação de proporção entre corpo discente e

corpo docente (em NRD6) é de cinco para um no mestrado e de 3,5 para um no doutorado. O fato dos percentuais de ingressantes e de titulados não ser mais semelhante pode ser explicado pelo surgimento de novos programas ao longo dos últimos anos. Tais programas contribuem para esta assimetria entre os percentuais de ingressantes e de titulados, pois passam a fase inicial de suas atividades apenas absorvendo novos pós-graduandos, sem promover titulações.

Os indicadores da área de Psicologia, relativos a essas atividades de ensino e orientação, revelam forte presença dos docentes de pós-graduação na graduação. Tais dados apontam, também, uma consolidação maior do mestrado, quando comparado ao doutorado. Os próximos dados fortalecem esta conclusão.

O tempo médio de titulação do mestrado caiu 29,7% entre 1996 e 2000, reduzindo-se de 47,8 meses para 33,6 meses, enquanto o do doutorado caiu 11,3%, reduzindo-se de 53,8 para 47,7 meses. Nesses cinco anos, foi mantida uma proporção média de 0,8 mestres titulados por docente do NRD6 e de 0,4 doutores titulados por docente do NRD6. Uma análise da evolução dessa proporção, no período, revela que ela cresceu em 57% no caso do mestrado e permaneceu estável no caso do doutorado. Portanto, além de melhor consolidado, o mestrado conseguiu ficar bem mais eficiente no período analisado, provavelmente porque o referido período seja um pouco curto para que o doutorado possa mostrar igual desempenho, já que é um curso que demanda mais tempo dos alunos.

A evolução dos números de titulados entre 1996 e 2000 também é bastante reveladora da expansão (tanto no caso do mestrado como do doutorado) e da eficiência da área. Os dados, tanto para mestrado como para doutorado, são apresentados a seguir:

<b>ANO / TITULADOS</b>	<b>Mestres</b>	<b>Doutores</b>	<b>Total</b>
1996	298	61	359
1997	374	75	449
1998	347	75	422
1999	427	122	549
2000	540	138	678
<b>TOTAL em 5 anos</b>	<b>1986</b>	<b>471</b>	<b>2457</b>

Os dados acima, cobrindo um período de cinco anos, mostram que a taxa média de crescimento de titulados foi de aproximadamente 17% ao ano. A taxa média de crescimento de titulados mestres ficou em 15% ao ano, enquanto o crescimento de titulados doutores foi de 22% ao ano.

Outra clara evidência do vigor da área é o expressivo crescimento de discentes autores nos relatórios, o que espelha o maior envolvimento destes no conjunto da produção dos programas e maior volume na atividade docente de orientação. Em 1996 constavam dos relatórios dos programas 1317 discentes autores. Em 2000 este número saltou para 3351, um aumento de 154,5%.

A já relatada situação de imprecisão de alguns dados forçou um cuidado especial com a computação e análise dos itens de produção. A produção da área, na forma de artigos publicados em periódicos, distribuiu-se por mais de 400 títulos nacionais e estrangeiros muitos deles vinculados, primordialmente, a outras áreas de conhecimento. Para que a produção pudesse ser avaliada levando-se em conta a qualidade de tais periódicos, foi feita uma busca em toda a base de dados do programa Qualis, verificando-se como cada periódico foi classificado pelo comitê de área mais próximo da temática coberta por tal periódico. Para os periódicos estrangeiros da área de Psicologia a classificação foi feita pela própria comissão de Psicologia e, no caso dos periódicos nacionais, por comissão conjunta Capes/Anpepp, com base em critérios já divulgados no Infocapes, 1999, 7(3): 7-13.

Todo o levantamento da produção de artigos publicados em periódicos, capítulos de livros, livros organizados, livros com autoria de texto integral e trabalhos completos publicados em anais de congressos foi feito por inspeção direta do *Caderno Produção Bibliográfica*, docente por docente, tendo sido eliminados itens que não se caracterizavam como um dos tipos de produção arrolados acima, assim como itens duplicados, no mesmo ano ou em anos subsequentes. Itens lançados nos relatórios de dois ou mais programas dos quais o docente participa, sem qualquer justificativa em termos de co-autorias, foram divididos entre os respectivos programas no processo de computação. Tal procedimento anulou as distorções que apareciam nas tabelas do *Caderno Programa*. Ao realizarmos esse trabalho de identificação de dados idênticos lançados por mais de um programa, notamos que o mesmo problema ocorre de forma sistemática em outras áreas de conhecimento (Engenharias, Ciências Biológicas e Medicina, por exemplo). Portanto, alertamos à CAPES para o fato de que existe uma probabilidade elevada de que as informações sobre a produção intelectual dos cursos de pós-graduação estejam bastante infladas em sua base de dados.

O esforço extra relativo a essa correção minuciosa, manual e que demandou tempo da comissão deve servir de alerta à CAPES, no sentido de melhorar substancialmente os programas informatizados que dão sustentação à coleta de dados a respeito da produção intelectual dos cursos de pós-graduação. Esse foi o maior problema que a comissão de avaliação da área de Psicologia enfrentou, para poder realizar um trabalho de avaliação de boa qualidade. Durante três anos, a área desenvolveu e usou um sistema de qualificação de periódicos científicos, preparando-se para colaborar com a CAPES na avaliação do triênio 1998-2000. Isso exigiu tempo e dedicação de muitos pesquisadores, até mesmo com o apoio financeiro da CAPES, ao lado de muita discussão e negociação de caráter político. Porém, quando foram gerados os dados com as tabelas da produção intelectual qualificada, constatamos que eles não eram confiáveis e que a maioria deles sequer estava classificada pelo sistema, embora este tivesse sido alimentado com a categorização dos periódicos. Para não perdermos três anos de investimento e trabalho, refizemos manualmente toda a classificação da produção científica e recalculamos todos os índices. Além dessa recomendação de melhoria dos programas informatizados, sugerimos à ANPEPP, que implementou a classificação dos periódicos, a manutenção e atualização da mesma e sua expansão para incluir livros, uma importante forma de divulgação científica na Psicologia.

Partindo desses novos dados corrigidos, foi possível gerar nove índices que foram todos levados em conta na avaliação da produção intelectual dos programas. São os seguintes os índices:

- 1) Proporção de artigos em relação ao total de itens de produção;
- 2) Percentual de artigos com autoria apenas de discentes;
- 3) Percentual de artigos em periódicos estrangeiros;
- 4) Concentração de artigos em um único periódico;
- 5) Percentual de docentes sem artigos no período;
- 6) Artigos por docente, por ano;
- 7) Total de itens de produção por docente, por ano;
- 8) Artigos por docente, por ano, utilizando-se como fatores de ponderação valores associados à classificação dos periódicos no Qualis;
- 9) Total de itens de produção por docente, por ano, utilizando-se como fatores de ponderação para os artigos os mesmos valores do item anterior e usando, para os demais itens de produção, valores arbitrados.

Com isso foi possível ter, pela primeira vez, uma base de dados corrigida sobre produção intelectual.

Não é possível fazer comparações globais da produção intelectual do último triênio com a produção do biênio levado em conta na última avaliação (1996/1997), uma vez que os dados

sobre produção do triênio 1998/1999/2000 são muito mais depurados. A produção do período agora sob avaliação apresentou volume muito expressivo e bem distribuído ao longo dos três anos. Se considerarmos os dados apenas dos 28 programas que apresentaram relatórios referentes a todos os três anos do período, o ano de 1998 responde por 29,8% da produção do triênio, o ano de 1999 por 36,2%, e o ano de 2000 por 34,0% da produção do triênio. Esse percentual um pouco mais alto em 1999, comparado a 2000, pode decorrer do fato de muitos programas terem feito correções nos relatórios de 1999, o que permitiu incorporar itens de produção datados de 1999, mas que só vieram a público em 2000. Se forem incluídos os dados de produção dos programas novos, que apresentaram relatórios nos anos de 1999 e 2000, ou apenas em 2000, os percentuais mostram-se crescentes ao longo do triênio.

Destacamos aqui que aderimos à definição dos perfis para julgamento dos programas de pós-graduação da grande área de Ciências Humanas na Capes, elaborados pelos representantes das áreas englobadas. Reproduzimos a seguir esses perfis:

- O programa de nível 7 apresenta um corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência para os padrões internacionais, exerce papel de liderança acadêmica na área, demonstra competitividade em nível internacional (indicada, por exemplo, por intercâmbios, convênios, programas de cooperação acadêmica e científica, publicações, participação em eventos de relevância na área, exercício de funções editoriais, posições institucionais e reconhecimento por parte das sociedades científicas), bem como um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado. Este programa deverá ser comparável a programas de muito bom nível de outros países.
- O programa de nível 6 apresenta corpo docente altamente qualificado, uma produção docente e discente de excelência, exerce papel de liderança acadêmica na área, bem como demonstra um desempenho diferenciado quanto à produção científica, oferecendo cursos de mestrado e doutorado.
- O programa de nível 5 apresenta corpo docente muito bem qualificado, tradição acadêmica na área, produção docente e discente de qualidade, sendo um programa claramente consolidado.
- O programa de nível 4 se encontra consolidado ou em processo de consolidação, possui um corpo docente bem qualificado, área de concentração bem definida e estruturada, boa produção docente e discente.
- O programa de nível 3 conta com um número mínimo de docentes em dedicação exclusiva, bem qualificados, área de concentração bem estabelecida, atividade de pesquisa estruturada e produção intelectual regular. O programa deve demonstrar perspectivas de progresso e capacidade de investimento, visando ascender a níveis mais altos.
- O programa de nível 2 apresenta condições insatisfatórias no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infra-estrutura.
- O programa de nível 1 apresenta sérias deficiências no que se refere à estrutura curricular, titulação de alunos, corpo docente, produção intelectual, atividade de pesquisa e infra-estrutura.

Os conceitos atribuídos a cada programa aparecem a seguir, em um quadro que também inclui os resultados das duas últimas avaliações:

INSTITUIÇÃO/ PROGRAMA	Início MEST	Início DOUT	94/95 MEST	94/95 DOUT	96/97	98/00
PUCCAMP – Psicologia	1972	1995	B		4	4
PUC-Rio – Psicologia Clínica	1966	1984	B	B	5	4
PUC/RS - Psicologia	1972	1995	A		4	5
PUC/SP – Análise do Comportamento	1999					4

PUC/SP – Psicologia Clínica	1976	1983	A	A	5	4
PUC/SP – Psicologia Social	1972	1983	A	A	5	5
UCB – Psicologia	2000				3	
UCG – Psicologia	2000				3	
UNICAP – Psicologia Clínica	2000				3	
UERJ – Psicanálise	1999				3	
UERJ – Psicologia Social	1991	2000	B		4	5
UFES – Psicologia	1992	2000	B		4	5
UFF – Psicologia	1999				4	
UFMG – Psicologia	1989		A		4	4
UFPA – Teoria e Pesquisa do Comportamento	1987	2000	B		4	5
UFPB – Psicologia Social	1976		C		4	5
UFPE – Psicologia Cognitiva	1976	1998	A		5	6
UFPR – Psicologia	1998				3	
UFRGS – Psicologia	1988	1995	A		5	6
UFRGS – Psicologia Social e Institucional	1998				3	4
UFRJ – Eicos	1992		A		4	3
UFRJ – Psicologia	1992*	1992*	B	B	4	4
UFRJ – Teoria Psicanalítica	1988	1994	B		4	6
UFRN – Psicobiologia	1985	1998	C		4	5
UFRN – Psicologia	1999				4	
UFSC – Psicologia	1995				3	4
UGF – Psicologia Social	1973		B		3	4
UMESP – Psicologia da Saúde	1978		C		3	4
UnB – Psicologia	1975	1989	A	A	5	5
UNESP/Assis - Psicologia	2000				3	
UNIMARCO - Psicologia	2000				3	
USP – Neurociências e Comportamento	1991	1991	B	B	5	4
USP – Psicologia Clínica	1975	1982	B	B	3	4
USP – Psicologia Escolar e do Desenv Humano	1970	1974	B	A	4	4
USP – Psicologia Experimental	1970	1974	A	B	5	6
USP – Psicologia Social	1976	1989**	B		4	4
USP/RP – Psicobiologia	1984	1989	A	A	6	7
USP/RP – Psicologia	1995	1995			4	5

\* Início das atividades na UFRJ. Antes funcionava no ISOP/FGV, com início em 1971 (Mest.) e 1977 (Dout.).

\*\* Após alguns anos de funcionamento perdeu a recomendação, voltando a ser recomendado em 1998.

Comparados os status jurídicos das instituições, pode ser verificado que as Universidades Federais tiveram uma distribuição mais elevada de notas, seguidas das estaduais e depois das particulares. As diferenças, contudo, não são muito acentuadas.

Entre os cinco programas que receberam indicações de notas gerais seis (6) e sete (7), só há cursos “vocacionados” - psicobiologia, psicanálise e psicologias experimental, cognitiva e do desenvolvimento, embora seja este um largo espectro de vocações, dentro da área. A repetição desse fenômeno, nas próximas avaliações, poderá ser uma indicação de que os critérios ou procedimentos atualmente em uso estejam definindo um “ideal de curso” dificilmente alcançável por cursos que têm múltiplas vocações.

Nenhum programa mereceu nota 2 ou inferior, o que, mais uma vez, aponta para a consolidação da pós-graduação na área de Psicologia e espelha o vigor com que vêm crescendo os mais diversos indicadores de produção na área. O rigor com que a área tem avaliado as

propostas de criação de novos cursos e tem procedido durante as avaliações continuadas do triênio, bem como as rápidas respostas obtidas de muitos dos cursos que tiveram problemas no triênio, podem ter sido razões para a inexistência da atribuição das notas um (1) e dois (2), que levariam a recomendações de encerramento das atividades dos programas.

As notas finais dos cursos ficaram distribuídas da seguinte maneira:

- oito cursos (21,1%) com nota 3
- 16 cursos (42,1%) com nota 4
- nove cursos (23,7%) com nota 5
- quatro cursos (10,5%) com nota 6
- um curso (2,6%) com nota 7

Uma comparação das notas atuais com os conceitos atribuídos na última avaliação resulta no quadro mostrado a seguir:

<b>Nota Atual X Nota Anterior</b>	<b>Igual</b>	<b>Melhor</b>	<b>Pior</b>	<b>Sem aval. Anterior</b>	<b>TOTAL</b>
Programas c/ nota atual = 3			1	7	8
Programas c/ nota atual = 4	5	5	3	3	16
Programas c/ nota atual = 5 ou mais	2	12			14
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>38</b>

Assim, dentre os programas que já haviam sido avaliados no biênio 1996/1997, 61% melhoraram seus conceitos finais. Isso pode em parte ter sido resultado da estratégia de avaliação continuada introduzida pela Capes, que foi realizada pela área de Psicologia com o objetivo de estimular melhorias nos cursos e nos seus relatórios anuais, visando transformá-la num efetivo instrumento formativo.

Considerada a região geográfica em que os programas estão sediados, a distribuição ficou como se segue:

<b>REGIÃO / NOTA</b>	<b>Três</b>	<b>Quatro</b>	<b>Cinco</b>	<b>Seis</b>	<b>Sete</b>	<b>TOTAL</b>
Norte			1			1
Nordeste	1	1	2	1		5
Sudeste	4	13	4	2	1	24
Sul	1	2	1	1		5
Centro-Oeste	2		1			3
<b>TOTAL</b> por nota	<b>8</b>	<b>16</b>	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>38</b>

Os cursos indicados para receberem as notas seis e sete estão distribuídos em várias regiões: três no sudeste (São Paulo e Rio de Janeiro), um no nordeste (Pernambuco) e um no sul (Rio Grande do Sul). Os cursos que receberam nota geral cinco estão no sul (um), no sudeste (quatro), no nordeste (dois), no norte (um) e no centro-oeste (um). Em geral, esses dados mostram que a qualidade, na área da Psicologia, não parece depender da região do País.

O quadro seguinte mostra uma comparação das notas dos 21 programas que já contam com nível de doutorado com as notas dos 17 programas que funcionam apenas com o nível de mestrado:

<b>NÍVEL / NOTA</b>	<b>Três</b>	<b>Quatro</b>	<b>Cinco</b>	<b>Seis</b>	<b>Sete</b>
Programas com Mestrado & Doutorado		8	8	4	1
Programas apenas com Mestrado	8	8	1		

No quesito proposta do programa, houve somente um caso de atribuição do conceito *inadequado*, por problemas de qualidade das informações fornecidas. Isso indica que é um quesito que atualmente possui baixo poder de discriminação entre os cursos, ou que a grande maioria desses já conseguiu superar problemas gerais relativos a sua concepção e planejamento geral.

A qualidade dos dados foi avaliada como *boa*, em termos de coerência e completude, em 79% dos cursos. Nos casos de problemas nesta avaliação, eles foram mais de completude que de coerência. Isto sugere que, além de superarem seus problemas de concepção e planejamento geral, quase todos os programas de pós-graduação em Psicologia dispõem de condições razoáveis de administração que possibilitam o funcionamento de processos básicos de registro e controle de suas atividades.

A seguir, é feita uma análise dos dados relativos aos seis quesitos, ou conjuntos de itens, que levam à atribuição do conceito geral da avaliação do triênio: atividades de pesquisa e formação, corpos docente e discente, produção intelectual, e dissertações e teses. Cada quesito recebe avaliação numa faixa de variação de cinco níveis: deficiente, fraco, regular, bom e muito bom. Para cada quesito a avaliação é calculada pela média ponderada das avaliações atribuídas aos itens do quesito.

Na avaliação dos quesitos concernentes às atividades relativas a pesquisa e a formação, o conceito *muito bom* foi atribuído a, respectivamente, 66% e 40% dos programas de pós-graduação e o conceito *bom* a 24% e 47% desses mesmos programas. Esta diferença, que favorece as atividades de pesquisa (elas têm um peso três vezes menor que as relativas a formação, para atribuição do conceito final), pode ser parcialmente atribuída à deficiência das informações a respeito das estruturas curriculares fornecidas por alguns dos programas de pós-graduação. Esses dados foram solicitados aos coordenadores, mas alguns não os forneceram. Outra provável razão para essa diferença é que existem vários cursos que ainda não conseguiram definir estratégias eficientes para sua integração com os cursos de graduação. Problemas com os programas de disciplinas e sua bibliografia também prejudicaram alguns cursos.

Quanto aos corpos docente e discente, no primeiro caso o conceito *muito bom* foi atribuído a 63% dos programas de pós-graduação. Já no segundo caso, predominou o conceito *bom*, atribuído a metade desses programas, seguido pelo conceito *muito bom*, atribuído a 34% dos mesmos. Essa diferença, contra o quesito corpo discente (que tem um peso idêntico ao do corpo docente, para atribuição do conceito final), pode ser explicada principalmente pelo baixo volume de titulados em relação à dimensão do corpo docente, à pequena quantidade de discentes autores e à baixa participação dos discentes de pós-graduação em atividades da graduação, fenômenos que ocorreram em alguns programas.

Os resultados imediatos dos cursos, que no modelo de avaliação da CAPES têm sozinhos metade do peso para atribuição dos conceitos finais, foram apreciados nos quesitos **teses e dissertações e produção intelectual**. O primeiro recebeu 42% de conceitos *muito bom* e 32% de *bom*. Os problemas principais, neste quesito, estiveram concentrados na questão dos tempos médios de titulação. O segundo desses quesitos recebeu 29% de *muito bom*, 42% de *bom*, 18% de *regular* e 11% de *fraco*, tendo sido o quesito com maior variação na atribuição de conceitos. Neste caso, os problemas estiveram localizados, principalmente, na qualidade dos veículos de divulgação da produção científica, item que foi objeto de um esforço especial de qualificação pela área de Psicologia durante o triênio, no volume dessa produção, na questão da distribuição da produção entre os docentes, e na concentração da produção em um ou em alguns poucos periódicos ou apenas em periódicos internos. O esforço de qualificação dos periódicos e o fato de que foi dedicada especial atenção aos dados de produção científica, tendo sido analisados com muito cuidado os casos de relatos inflados (repetições de dados em mais de um ano ou em mais de um programa), contribuíram para que este quesito acabasse sendo objeto de uma avaliação especialmente minuciosa, que não é comparável às avaliações feitas nos anos anteriores.

No quesito **síntese evolutiva**, calculado a partir de uma apreciação geral dos avaliadores a respeito de cada um dos seis quesitos anteriores, 55% dos cursos (incluindo-se antigos e novos no triênio) foram avaliados como tendo melhorado no conjunto dos seis quesitos avaliados e 34% como tendo permanecido sem alteração geral.

Registrados aqui o reconhecimento de que a comissão avaliadora não conseguiu tirar todo o proveito possível das avaliações feitas em 1999 e em 2000, como parte do programa de avaliação continuada. Em alguma medida, isso ocorreu por falha da comissão, mas também pela limitação do material colocado à disposição dos avaliadores, que não permitiu acompanhamento adequado e comparativo da evolução dos programas. Reiteramos nosso entendimento de que o programa de avaliação continuada é extremamente útil e, nos próximos anos, saberemos utilizá-lo de forma a maximizar as contribuições que dele podem decorrer para a próxima avaliação trienal.

A expansão dos cursos de graduação em Psicologia, no Brasil, nos últimos três anos, foi enorme, e isso, sem dúvida, aumenta a demanda pela formação pós-graduada. Além disso, o número de outros cursos de graduação que têm afinidades com determinados setores da Psicologia, e que graduam profissionais interessados na pós-graduação em Psicologia, também cresceu. Apenas como referência, indicamos que, em 2001, quase 11 mil novos psicólogos estarão sendo diplomados. Os programas de pós-graduação *stricto sensu* na área absorvem anualmente uma modesta fração da demanda sugerida acima.

Isso quer dizer que a pós-graduação na área de Psicologia tem espaço para crescer e, mais do que isso, precisa crescer. O crescimento da pós-graduação brasileira em Psicologia observado nos últimos anos, principalmente de programas de doutorado, resultou do esforço acentuado, e nem sempre apoiado de forma condizente, de instituições públicas de ensino e pesquisa. No biênio 1996/1997, 11 (68,7%) dos 16 programas com doutorado eram mantidos por instituições públicas; hoje são 16 em 21 (76,2%) os programas com nível de doutorado mantidos pelas instituições públicas. No caso de programas de mestrado a participação de instituições privadas vem crescendo aos poucos: dos 27 programas avaliados em relação ao biênio 1996/1997, 7 (25,9%) estavam sediados em instituições privadas; e hoje contamos com 12 dos 38 programas em instituições privadas de ensino e pesquisa (resultando o percentual de 31,6).

Mantida a tendência de grande participação das instituições públicas na expansão da pós-graduação e da pesquisa em Psicologia, registramos aqui o caráter essencial do crescimento dos quadros de pessoal, da adequação da remuneração de docentes e pesquisadores à importância estratégica das atividades que desenvolvem, e do apoio financeiro dos governos estaduais e federal às instituições de ensino e pesquisa. Não sendo assim, será impossível fazer frente à necessidade de manter a qualidade da formação de graduação, não será satisfeita a demanda aumentada de formação pós-graduada em todos os setores da Psicologia e não será viável aumentar a participação da produção brasileira em Psicologia no cenário mundial.

#### Comissão de Avaliação

- Anna Carolina Lo Bianco Clementino - UFRJ
- Antônio Roazzi - UFPE
- Cláudio Simon Hutz - UFRGS
- Emma Otta -USP
- Emmanuel Zagury Tourinho - UFPA
- Jairo Eduardo Borges-Andrade - UnB - coordenador
- José Carlos Zanelli - UFSC
- José Lino de Oliveira Bueno - USP/RP
- Maria do Carmo Guedes - PUC-SP
- Maria Lúcia Seidl de Moura - UERJ

- Marisa Japur - USP-RP
- Olavo de Faria Galvão - UFPA
- Oswaldo Hajime Yamamoto - UFRN
- Paula Inez Cunha Gomide - UFPR
- Paulo Rogério Meira Menandro -UFES

## Sociologia

### I - Uma História sedimentada

Desde a avaliação de 1998, a comissão de Sociologia vem acumulando densa experiência e enfrentando novos desafios. Nutridos no conhecimento alcançado sobre os programas da área, o andamento da nossa atividade construiu-se no solo de procedimentos consensualmente obtidos, condição que embasou resultados coletivamente compartilhados.

Com o objetivo de recuperar a memória do trabalho sedimentado no decorrer desses últimos anos, retomamos algumas questões fundamentais que guiaram as nossas ações. Segundo o último relatório, era de suma importância pensar diretrizes que articulassem uma política científica para a área, o que significava propor problemas de natureza projetiva, para além do árduo e complexo equacionamento da avaliação. Nesse sentido, o diagnóstico formulou propostas de atuação do comitê que ultrapassavam o universo corrente da nossa atividade, lastreadas, porém, em informações obtidas nas últimas avaliações.

Dentre os procedimentos distinguidos naquele momento, encontrava-se a realização de visitas a todos os programas que compõem a área, com a finalidade de perceber a experiência viva dos nossos cursos de pós-graduação, o seu modo efetivo de funcionamento, aquilatados segundo uma perspectiva dinâmica. E de fato, todos os programas receberam a visita de dois membros do comitê, excetuando-se, apenas, os cursos recém-crediados e que já haviam sido assessorados pela comissão. Na direção apontada, pessoas da comissão estiveram presentes em 27 programas, para cujo concurso contamos com o apoio irrestrito da CAPES, em especial do professor Adalberto Vasquez, diretor da avaliação.

A comissão considerou essa iniciativa de significado decisivo para alargar o conhecimento da área, bem como para melhor respaldar o processo de classificação dos programas. Explicitamente falando, as visitas permitiram formar uma visão muito mais acurada do desempenho efetivo dos programas, expresso nas suas propostas de formação, na relevância do projeto em andamento, que se evidencia na contribuição real dos cursos para o desenvolvimento da Sociologia brasileira. Neste ponto específico, retomamos uma das questões que norteavam a nossa proposta presente no relatório anterior, qual seja a de dimensionar a efetiva contribuição acadêmica, intelectual e profissional da produção na área de Sociologia. O produto dessas visitas materializou-se em relatórios que deverão, proximamente, permitir a realização de um texto consolidado, voltado à expressão mais profunda do perfil da nossa área. Pensamos, em suma, que iniciativas dessa natureza coroam um trabalho coletivamente desenvolvido, construído em moldes consensuais, segundo critérios definidos e acordados previamente no âmbito do comitê.

A relevância dessas visitas, como já se disse, patenteia-se no suporte oferecido ao processo de avaliação. A título de exemplos, os encontros permitiram, concomitantemente, circunscrever as formas de integração da Sociologia no Brasil ao padrão internacional do conhecimento, vis à vis a reflexão sobre a natureza particular da nossa reflexão. Suplementarmente, foi possível a localização de problemas internos a cada programa e o esclarecimento de dúvidas que porventura ocupavam as mentes de professores e de estudantes. Por essa razão, pôde-se efetuar um trabalho real de assessoria e de mediações entre as concepções da CAPES a respeito da pós-graduação e a

experiência efetivamente vivida nos cursos. Os desdobramentos ocorridos (previsíveis em função da proposta encerrada) cristalizaram, além do mais, uma atitude em fase das diferentes formas de organização dos nossos cursos pós-graduados, examinados permanentemente e consequentemente, a partir das concepções explícitas e implícitas do Sistema de Pós-graduação implantado. Nessa virtude, já se definia o conjunto das orientações da comissão, qual seja o de refinar os procedimentos de análise dos programas e o de superar o contato mais puramente técnico de tratamento dos relatórios. Apoiados numa visão global sobre o perfil dos programas de pós-graduação da grande área de Ciências Humanas, que resultou na produção de um documento, delimitamos as diretrizes da avaliação da área de Sociologia.

## II - Diretrizes da avaliação da área de Sociologia

Quando se discute as diretrizes fundamentais que nortearam a avaliação implementada pela área, é necessário distinguir dois tipos particulares de procedimentos. O primeiro refere-se às orientações gerais que expressam as concepções da comissão, desenhando, pois, uma “filosofia” sobre o significado da formação na área no nível pós-graduado; o segundo é especificamente procedural, envolvendo modalidades de operação dos critérios gerais assumidos. Impõe-se, nesses termos, a construção de instrumentos coerentes com as referidas concepções.

No âmbito do primeiro tipo, é imprescindível explicitar, de saída, que a comissão de Sociologia entende a formação enquanto um conjunto de atividade cujos resultados desembocam na titulação de mestres e doutores efetivamente capazes de responder aos desafios da pesquisa, a partir da construção de problemas de investigação apoiados nos princípios da relevância. Vale dizer, se os problemas da pesquisa são múltiplos e variáveis, nem todas são igualmente relevantes. A distinção estabelecida entre eles é construída na relação com as questões sociais decisivas. Nunca é demais lembrar que a disciplina sociológica fundou assim a sua tradição e toda a transformação que se seguiu ao longo do século XX, evidente nos seus reequacionamentos teórico-metodológicos, fez-se no compasso de questões abrangentes. Nesse registro, se os critérios da relevância não estão fixados *ad aeternum*, tendo em vista a dinâmica da vida social, os seus parâmetros de julgamento não são arbitrários.

A partir daí, é possível aquilar a significação, no plano sociológico, da formação na área, configurada nos seguintes indicadores: produção intelectual dos corpos docente e discente; atividades de pesquisa que exprimam problemas relevantes; capacidade ampliada de formação que envolve a orientação de pós-graduandos capazes de construir problemas de investigação, analisados coerentemente no prisma teórico-metodológico. Julgamos que, apenas desse modo, é possível avaliar a profundidade da formação ofertada e projetar os seus desdobramentos futuros. Naturalmente, o dimensionamento desses indicadores implica pensar a relevância da realização da proposta do programa, segundo princípios de excelência, nacionais e internacionais, que se desdobram em papéis incontestáveis de liderança acadêmica.

A construção do segundo tipo, por consequência, realizou-se nos moldes assinalados acima. O comitê de Sociologia concebeu 32 tabelas, agrupadas em seis grandes subtipos: corpo docente; atividades de pesquisa; atividades de formação; corpo discente; teses e dissertações; produção bibliográfica. Tais indicadores reproduzem a orientação básica assumida, mas não se afiguram em instrumento exclusivo. Ao lado da seleção de alguns itens tidos como fundamentais à feitura das tabelas (outros contidos nos relatórios dos programas foram considerados, mas não priorizados), agregou-se o material conseguido por intermédio das visitas. O espírito contido nesse procedimento, pouco percebido nos dados quantitativos, era o de ampliar o julgamento na direção de inferências qualitativamente relevantes. O momento da pré-avaliação foi rico para explicitar e estabelecer de modo mais seguro os critérios que informariam o julgamento final. Somente assim, até por isso, pudemos chegar a concepções compartilhadas no comitê, permitindo-nos criar uma seqüência comparativa entre os programas da área, resguardando, porém, as suas diferenças específicas. A multiplicidade inerente à área pôde conviver com

critérios unitários. O resultado da avaliação expressou, em suma, o sentido anteriormente construído.

### III - Resultado da avaliação

O resultado da avaliação não pode ser corretamente dimensionado, sem se levar em conta o modo como se procedeu no andamento dos trabalhos. Em primeiro lugar, os programas foram avaliados por dois membros do comitê, nem sempre por aqueles que realizaram as visitas, escolhidos pelo critério de maior distanciamento, entendido tanto no prisma geográfico, quanto de relações de proximidade anteriormente existentes. Concluída essa primeira etapa do trabalho, realizamos uma primeira reunião coletiva na qual cada programa foi minuciosamente relatado, segundo o desempenho obtido, presente nos relatórios, acrescido dos documentos obtidos a partir das visitas. Esta combinação permitiu-nos relacionar dados mais estritamente quantitativos a outros de natureza qualitativa, a partir dos quais pudemos conformar um perfil de cada programa (vocação; proposta de formação; modalidades de inserção). Esse procedimento visou a permitir que os programas pudessem ser julgados tendo em vista procedimentos comuns. No transcurso desta primeira reunião, localizamos programas que sinalizavam forte movimento ascendente e um outro que expressava uma dinâmica descendente. Terminada essa fase, dedicamo-nos, no dia seguinte, ao reexame de todos os programas e, em particular, àqueles que estavam assumindo trajetória nítida para mudança da faixa conceitual. O resultado a que se chegou é o seguinte:

1. USP (Sociologia) -Mestrado e Doutorado -7.
2. UFRJ ( Sociologia) - Mestrado e Doutorado -6.
3. UNICAMP (Ciências Sociais) - Doutorado -6.
4. IUPERJ (Sociologia ) - Mestrado e Doutorado -6.
5. UNB (Sociologia)- Mestrado e Doutorado-6.
6. PUC/SP (Ciências Sociais)-Mestrado e Doutorado-5.
7. UFC (Sociologia)- Mestrado e Doutorado-5.
8. UFRGS (Sociologia)-Mestrado e Doutorado-5.
9. UNICAMP(Sociologia)-Mestrado-5.
10. UNESP Araraquara(Sociologia)-Mestrado e Doutorado-5.
11. UERJ(Ciências Sociais)-Mestrado e Doutorado-4.
12. UFSCAR(Ciências Sociais )-Mestrado e Doutorado-4.
13. UFPe (Sociologia)-Mestrado e Doutorado-4.
14. UFMG(Sociologia e Política)-Doutorado-4.
15. UFMG(Sociologia)-Mestrado-4.
16. UFRRJ( Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade).Mestrado e Doutorado-4.
17. UFSC(Sociologia política)-Mestrado e Doutorado-4.
18. UFBA(Sociologia)-Mestrado e Doutorado-4.
19. UNB (Estudos Comparativos: América.Latina e Caribe)-Doutorado-4..
20. UFRN(Ciências Sociais - Desenvolvimento Regional)- Mestrado e Doutorado-4.
21. UFPb(Sociologia)-Mestrado e Doutorado-4.
22. USP(Integração da América Lat.)-Mestrado e Doutorado-4.
23. UFPr(Sociologia)-Mestrado-3.
24. UFG (Ciências Sociais)-Mestrado-3.
25. UNESP-Marília (Ciências Sociais)-Mestrado-3.
26. PUC-MG(Ciências Sociais)-Mestrado-3.
27. UFPA(Sociologia)-Mestrado-3.
28. UEL Londrina (Ciências Sociais)-Mestrado-3.
29. PUC-RGS(Ciências Sociais)-Mestrado Profissional-2.

Como se pode observar, a comissão de Sociologia construiu uma escala bastante semelhante à anterior, demonstrando que o padrão de 1998 permaneceu de modo geral. Houve inequívoca tendência à conservação das posições obtidas, o que não significa, no entanto, inexistência de aprimoramento presente em quase todos os programas. A questão que se pôs,

portanto, dizia respeito àqueles movimentos em direção à mudança de faixa, não se referindo, portanto, às dinâmicas necessárias à manutenção da posição dos programas nas suas respectivas faixas.

No conjunto, três programas tiveram seus conceitos graduados e um programa sofreu rebaixamento. O curso da Universidade de Brasília, anteriormente situado no grau cinco da escala, mudou para posição superior. Na última avaliação, esse curso já se situava no limite superior da sua faixa e durante os três anos subsequentes realizou mudanças ponderáveis que frutificaram, permitindo a mudança de patamar. O mesmo aconteceu com o programa da UNESP, campus de Araraquara, que mudou, inclusive de porte. Já o caso do Programa Integração da América Latina da USP, o problema que ocorreu na última avaliação referia-se a questões de organização interna, de melhor equacionamento da proposta de formação. Este curso, além de contar com um corpo docente altamente qualificado e produtivo, articula uma área temática importante. Quanto ao curso que recebeu conceito 2, insere-se de modo particular no milieus dos nossos programas acadêmicos. Trata-se de um mestrado profissional que não conseguiu realizar as propostas encerradas no projeto, quando do seu credenciamento.

A propósito dos cursos que fogem aos objetivos de formação definidos pela área, aqueles multidisciplinares e com inserção parcial no universo da Sociologia, a comissão teve dificuldade em articular todos os procedimentos usados na consideração dos cursos da área. Como entender essas particularidades diante de perfis de formação bem recortados? Talvez resida aí um problema que exija uma análise mais aprofundada sobre o lugar disciplinar desses programas. Finalmente, usou-se como critério não atribuir conceitos 5 a programas em processo de consolidação dos seus doutorados porque consideramos que todas as suas potencialidades não foram ainda desenvolvidas. O resultado da avaliação foi então produto de todo um trabalho cuidadoso e minucioso, que articulou permanentemente os seus procedimentos. Além da harmoniosa atuação de seus membros, destacamos a participação altamente produtiva do consultor externo à área (Fernando A. Novais) e sobretudo, o consultor internacional Carlos José Fortuna, da veneranda Universidade de Coimbra.

#### IV - Balanço

Há um conjunto significativo de resultados desta avaliação na área de Sociologia, que passamos a arrolar: em primeiro lugar é digno de nota que não houve perda de qualidade dos programas. Contrariamente, ocorreu de forma nítida, não apenas a resolução de problemas assinalados nas últimas avaliações, como também um movimento conjunto de progressão dos cursos. Em segundo lugar, percebe-se que o tempo médio de titulação, que ainda permanece alto em alguns casos, vem caindo de modo sistemático, apontando para uma equalização desse quesito entre todos os cursos da área. Em terceiro lugar, não resta dúvida sobre a natureza das respostas levadas a efeito pelos diversos programas, isto é, os questionamentos presentes no corpo das fichas das avaliações anteriores produzirem efeitos inequívocos. A pós-graduação em Sociologia tem sofrido os influxos das avaliações, procurando adequar-se às novas exigências estabelecidas em 1998. Em suma o patamar da área parece ter subido em função do acompanhamento contínuo segundo normas mais exigentes.

Cabe considerar, ainda, dois outros aspectos relevantes para a configuração atual da Área. Os programas que obtiveram conceitos superiores a 5 tornaram-se mais densos, sobre tudo no campo da produção intelectual, visível no volume das publicações na qualidade dos veículos e na persistente tendência de buscar periódicos de inserção internacional. Na verdade, a produção intelectual tornou-se o grande diferenciador entre os programas. Reversivamente, os programas situados abaixo de 5 adquiriram maior dinamismo do ponto de vista da sua articulação interna, mesmo no setor de publicações. Finalmente, desse conjunto significativo de resultados, é possível asseverar o enraizamento da sistemática de avaliação no âmbito da comunidade acadêmica de ciências sociais, tornando-a mais legítima e reconhecida. Buscamos enfrentar o grande desafio de aquilatar a contribuição acadêmico intelectual dos estudos pós graduados em

Sociologia, para o que foi e tem sido decisiva a reflexão sobre a questão da relevância acima referida. Ao fim e ao cabo não é outro o sentido da disciplina que se desenvolveu problematizando e articulando questões sociais decisivas.

### Comissão de Avaliação

- Maria Arminda do Nascimento Arruda / USP - coordenadora
- Carlos Benedito Martins / UNB
- Fernando Antônio Novais / USP - UNICAMP ( Consultor Externo à Área)
- Irlys Alencar Firmo Barreira / UFC
- José Ricardo Garcia Pereira Ramalho / UFRJ
- Lúcia Maria Machado Bóguus / PUC-SP
- Otávio Soares Dulci / UFMG
- Paulo César Borges Alves / UFBA
- Ricardo Benzaquem de Araújo / IUPERJ
- Ricardo Luis Coltro Antunes / UNICAMP
- Sônia Maria Guimarães Laranjeira / UFRGS

### Ciências Sociais Aplicadas

#### Administração e Turismo

Os trabalhos desenvolveram-se em duas etapas. Na primeira, realizada nos dias 3 e 4 de maio de 2001, a comissão discutiu amplamente os critérios referentes aos vários quesitos e itens, ajustando e aprimorando a definição das faixas de avaliação (Muito Bom, Bom, Regular, etc.). Houve o cuidado de buscar uma combinação harmônica de aspectos quantitativos e qualitativos. Na segunda etapa, ocorrida na semana de 18 a 22 de junho e nos dias 2, 3 e 4 de julho de 2001, a comissão analisou então os 38 programas da área, aplicando os critérios desenvolvidos na primeira etapa, e redigiu o documento da área.

No que concerne à avaliação global da área, há que primeiramente levar em conta os ajustes efetuados nos critérios, especialmente no que tange ao nível de exigência de cada faixa de avaliação. A necessidade de aproximar a área de padrões internacionais exigiu um aprimoramento dos critérios, o que inevitavelmente afetou as avaliações realizadas. Assim, alterações na avaliação do desempenho do programa podem ser decorrentes dos ajustes nos critérios e não necessariamente do desempenho propriamente dito do programa.

O aprimoramento dos critérios foi possível devido aos seguintes eventos, que aumentaram a objetividade e melhoraram o foco da avaliação: (1) implantação do sistema QUALIS, especialmente para periódicos, já que não foi ainda possível categorizar os anais em que a área publica; (2) inclusão unicamente da produção dos docentes pertencentes ao NRD6 dos programas; e (3) desenvolvimento de um quadro apurador, no qual foram atribuídos pontos a cada publicação, levando em conta o tipo de publicação bem como a qualidade do veículo e permitindo desenvolver não só um escore de produção por NRD6, mas também uma imagem das ênfases de produção, bem como da qualidade e da quantidade da mesma nos diversos programas.

Cada programa foi avaliado em relação ao seu desempenho no triênio 1998-2000. Para tanto, foi preciso definir uma forma de ponderar cada ano, de acordo com sua relevância para a avaliação. A comissão decidiu considerar o desempenho médio no período para os itens que avaliam resultados (desempenho) e somente o ano de 2000, embora tenham sido examinados também 1998 e 1999, para os itens que avaliam meios (recursos para atingir resultados). Os únicos itens que medem resultados são: três e quatro do Quesito V (Corpo Discente); dois e três do Quesito VI (Teses e Dissertações); e dois, três, quatro e cinco do Quesito VII (Produção Intelectual). Ponderar mais fortemente 2000 para os itens que medem resultados (produção de teses e dissertações e produção científica) poderia sinalizar indevidamente aos programas que deveriam preocupar-se mais fortemente sempre com o último ano do período de avaliação. Já para os itens que avaliam meios, o último ano é o mais representativo da real situação do programa, havendo sido, por essa razão, ponderado mais fortemente.

Ainda no que se refere à dinâmica da avaliação, a comissão desenvolveu um documento orientador para auxiliar o trabalho de avaliação. Esse documento denomina-se “Critérios Gerais de Avaliação” e é, aqui, apresentado na íntegra. Há a ressaltar, no entanto, que, apesar de em todo o processo haver-se buscado indicadores os mais objetivos possíveis, esteve sempre presente uma preocupação com os aspectos qualitativos da avaliação, evitando-se uma atitude de mera aplicação de fórmulas ou cálculo de índices. Assim, no documento orientador, o limite entre as faixas de avaliação dos itens com indicadores quantitativos ficou fracamente definido. O objetivo foi estimular os avaliadores a terem uma postura mais qualitativa, levando em conta o espírito do quesito ou do item sendo avaliado e não apenas o valor de determinados indicadores que, por melhor que sejam, nem sempre conseguem, por si sós, espelhar a qualidade do objeto em análise.

A seguir faremos algumas considerações sobre os resultados da avaliação. O primeiro aspecto a destacar refere-se ao crescimento da área, medido pelo aumento substancial no número de programas. De 23 no biênio 1996/1997 (última avaliação efetuada) passamos para 38 no triênio 1998/2000, o que representa um aumento expressivo de mais de 70%.

Uma avaliação global da evolução dos três quesitos de maior peso na avaliação (Produção Intelectual, Corpo Docente e Teses e Dissertações) leva-nos a algumas conclusões:

#### Produção intelectual

Dos 22 programas que continuam ativos (dentre os 23 avaliados no biênio 1996/1997), oito pioraram, cinco mantiveram o mesmo nível e nove melhoraram a sua produção intelectual. Desses programas “antigos”, quatro apresentaram no último triênio em produção intelectual um conceito Muito Bom, cinco Bom, oito Regular, dois Fraco e três Deficiente. Na média, o conceito da produção intelectual dos programas “antigos” foi Regular no triênio 1998/2000, tal como havia sido no biênio anterior, apresentando apenas uma ligeira melhoria.

No que concerne aos 16 programas “novos”, avaliados pela primeira vez no último triênio, não é possível, por decorrência, avaliar a evolução da produção. É visível, no entanto, que durante o triênio em análise apenas um obteve, em produção intelectual, conceito Muito Bom, dois obtiveram Bom, quatro Regular, quatro Fraco e cinco Deficiente. Na média, portanto, a produção intelectual dos programas “novos” no triênio ficou entre Fraco e Regular.

Ainda em relação à produção intelectual, constatou-se que a totalidade dos programas tem a sua produção excessivamente concentrada em anais, havendo pouquíssimas publicações em periódicos internacionais de bom nível. Nesse sentido, vale aqui ressaltar, como sinalização para a área, a tendência internacional, já sentida em outras áreas do conhecimento de forma marcante, de cada vez valorizar menos a produção intelectual em anais, por se considerar que estes não chegam propriamente a constituir publicações. Em níveis de excelência, os trabalhos aceitos em

anais acabam por transformar-se em publicações em periódicos nacionais ou internacionais de bom nível, prática essa que deve ser estimulada pelo sistema de avaliação.

### Corpo docente

Dos 22 programas “antigos”, nove melhoraram, dez mantiveram o mesmo nível e três pioraram, quando comparados o biênio 1996/1997 e o triênio 1998/2000. Desses programas, sete obtiveram no último triênio conceito Muito Bom, seis Bom, sete Regular, um Fraco e um Deficiente, o que, na média, mostra um corpo docente com conceito Bom. Essa média é razoavelmente superior à do biênio anterior, em que o conceito obtido foi Regular.

Os programas “novos” apresentaram no triênio um conceito médio Regular, ligeiramente inferior à média dos programas “antigos” no biênio anterior. De modo geral, então, podemos afirmar que os programas “antigos” melhoraram no triênio, apresentando hoje um padrão um pouco melhor que os programas “novos”.

### Teses e Dissertações

Dos 22 programas “antigos”, quatro melhoraram sua avaliação no quesito, dez a mantiveram e oito pioraram. Desses programas, três obtiveram no triênio conceito Muito Bom, cinco Bom, 13 Regular e um Fraco. No geral, a média no quesito caiu um pouco, mantendo-se, no entanto, na faixa entre Regular e Bom. Entre Regular e Bom também, e muito próxima à dos programas “antigos”, ficou a avaliação dos programas “novos”, dos quais um obteve conceito Muito Bom, um Bom e cinco Regular. É imperioso informar que, para nove dos 16 programas, o quesito não se aplica, não havendo portanto sido considerado.

Cabe ressaltar, por fim, que o esforço das diversas comissões da área, ao longo do tempo, permitiu o desenvolvimento de um conjunto de critérios com elevado grau de objetividade e que, pela primeira vez, esses critérios são entregues à comunidade acadêmica na sua inteireza. O objetivo maior dessa total transparência é deixar o mais claro possível a direção a seguir para a construção de programas cada vez mais fortes. Cabe agora aos programas definir estratégias apropriadas e focar devidamente o esforço dos grupos.

### Anexo

#### Critérios de avaliação documento orientador

##### I - Proposta do programa

###### **Itens**

1. Coerência e consistência da proposta do programa.
2. Adequação e abrangência das Áreas de Concentração.
3. Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa à Proposta do Programa
4. Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes.

**Todos os itens terão avaliação qualitativa.**

##### II - Corpo docente

Itens	Pesos
-------	-------

1	Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação.	20
2	Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa.	30
3	Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6.	30
4	Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes.	10
5	Exogenia do Corpo Docente	10

1) Vínculo, composição e dedicação

Vínculo: avaliado pelo NRD4/NRD1

→ Fonte: P-CD-05 linha 4 / linha 1

Percentagem de NRD	Avaliação
Acima de 80 %	MB
Entre 70 e 80 %	B
Entre 60 e 70 %	R
Entre 50 e 60 %	F
Abaixo de 50 %	D

Composição: avaliação qualitativa utilizando a parte superior de P-CD-04

Dedicação: avaliação qualitativa utilizando a parte inferior de P-CD-04

2) Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente.  
atuação do NRD6

Dimensão relativa: NRD6/Total de Docentes

→ Fonte: P-CD-05 linha 6 / P-CD-05  
linha 0

Percentagem de NRD6	Avaliação
Mais de 80 %	MB
Entre 70 e 80 %	B
Entre 60 e 70 %	R
Entre 50 e 60 %.	F
Abaixo de 50 %	D

Observações: (1) Utilizar o Cadastro Docente para depurar a dimensão real do NRD6, considerando-se que um docente não pode pertencer ao NRD6 de mais de uma instituição; (2) Considerar também, qualitativamente, o tipo de participação do NRD6 no Programa (se ministrou disciplinas, se orientou e se teve projeto(s) de pesquisa no período de avaliação → Fonte: P-CD-12).

3) Abrangência, especialização e qualificação do NRD6

Abrangência e Especialização: avaliação qualitativa considerando-se as áreas de formação e atuação do NRD6 relativamente às áreas de concentração e linhas de pesquisa do Programa.

Qualificação: avaliada pela titulação

→ Fonte: P-CD-07 linhas 3+4 / P-CD-07 linha 5 (Base NRD6)

Percentagem Doutores	Avaliação
Acima de 95 %	MB
Entre 85 e 95 %.	B
Entre 75 e 85 %.	R
Entre 65 e 75%	F
Abaixo de 65%	D

4) Intercâmbio e renovação do corpo docente. Participação de outros docentes

Avaliação qualitativa

→ Fonte: P-CD-10 (treinamento) + P-CD-09 (renovação)

Observação: no Quadro P-CD-09 é desejável que a distribuição seja aproximadamente uniforme. Considerar também a participação de outros docentes (Ex.: Professores visitantes, Recém-Doutores, etc.) → Fonte: P-CD-04, parte superior

5) Exogenia do corpo docente

Origem da titulação.

Considerar também fluxo (contratações no período) e estoque (treinamento de antigos). Base: NRD6

III - Atividades de pesquisa

	Itens	Avaliação
1	Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração.	25
2	Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa.	25
3	Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6.	25
4	Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa.	25

Os primeiros três itens terão avaliação qualitativa. O item quatro será avaliado quantitativamente.

1) Participação do corpo discente nos projetos de pesquisa

Número de alunos de mestrado e doutorado envolvidos em projetos de pesquisa / número de alunos no sistema.

→ Fonte: P-AP-02 linhas 22 + 23 / P-FA 0  
linha 1

Percentagem alunos	Avaliação
Acima de 60 %	MB
Entre 40 e 60 %	B
Entre 20 e 40 %	R
Entre 10 e 20%	F
Abaixo de 10%	D

IV - Atividades de formação

	Itens	Pesos
1	Adequação e abrangência da Estrutura Curricular relativamente à Proposta do Programa e às suas Áreas de Concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às Linhas e Projetos de Pesquisa.	30
2	Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes.	25
3	Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente.	30
4	Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação.	15

1) Adequação e abrangência da estrutura curricular

Avaliação qualitativa

2) Distribuição da carga letiva na pós-graduação. Participação de outros docentes

Avaliação qualitativa, porém considerando-se que cada docente do NRD6 deverá ter, no mínimo, uma disciplina por ano na PG.

→ utilizar P-AF-04 e P-AF-07 e verificar o Cadastro de Docentes

3) Quantidade de orientadores do NRD6/total de docentes do NRD6. distribuição da orientação

Avaliação quantitativa  
→ Fonte: P-CD-12 linha 3 (Base: NRD6)

Relação	Avaliação
Acima de 90 %	MB
Entre 80 e 90 %	B

Entre 70 e 80 %	R
Entre 60 e 70%	F
Abaixo de 60%	D

Complementar qualitativamente, para baixo, em função da distribuição de orientandos por orientador. Multiplicar o número de orientandos de doutorado por dois para obter o número de “mestrando-equivalente”.

4) Atividades letivas na graduação

→ Fonte: P-AF-07 linha 1 (Base NRD6)

Índice	Avaliação
Maior ou igual a 1 disciplina/ano por docente	MB
Entre 0,8 e 1	B
Entre 0,6 e 0,8	R
Entre 0,4 e 0,6	F
Menor que 0,4	D

Considerar também as atividades de orientação na graduação [trabalho final (P-AF-09 linha 6), bolsista de IC (P-AF-09 linha 7)]

V - Corpo Discente

	Itens	Pesos
1	Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6.	20
2	Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente.	05
3	Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente.	40
4	Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [e participação de discentes-autores da graduação].	35

1) Dimensão do corpo discente

três a quatro alunos de mestrado e dois de doutorado por NRD6 é MB  $[(M+2D)/NRD6]$  menor ou igual a oito]; considera-se que se houver mais alunos, a qualidade irá piorar.

→ Fonte: P-FA-03 linha 2

2) Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente.

Este item não será avaliado: os dados fornecidos pelo sistema não são confiáveis em virtude das diferentes interpretações que existem.

3) Número de titulados, desistências, abandonos e desligamentos

Número de Titulados: → Fonte: P-FA-01: linha 4 (M) / linha 1 e P-FA-01: linha 4 (D) / linha 1

Avaliação	Mestrado	Doutorado
MB	40% ou mais	20% ou mais
B	Entre 30 e 40 %	Entre 15 e 20%
R	Entre 20 e 30 %	Entre 10 e 15%
F	Entre 10 e 20%	Entre 5 e 10%
D	Abaixo de 10 %	Abaixo de 5%

Desistências, abandonos e desligamentos: avaliação qualitativa, considerando o número de desistências e abandonos de curso, penalizando se excessivo. Considera-se excessivo acima de 10% (D) e abaixo de 5% é MB.

4) Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente

(exclui graduação).

→ Fonte: P-PB-04 coluna 4, linhas 2+5+7 / P-FA-01 linha 1

Avaliação	índice
MB	30% ou mais
B	Entre 20 e 30 %
R	Entre 10 e 20 %
F	Entre 5 e 10%
D	Menos do que 5 %

Atenção: não incluir dissertações!

Completar qualitativamente com o cadastro de produção bibliográfica.

## VI - Teses e dissertações

	Itens	Pesos
1	Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos.	15
2	Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas.	35
3	Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes.	25
4	Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos.	25

1) Vínculo das teses e dissertações

Avaliação qualitativa (até 20% sem vínculo é considerado aceitável)

2) Tempo médio de titulação (bolsistas e não-bolsistas)

→ Fonte: P-TD-04 linha 1 M  
P-TD-04 linha 1 D (mais abaixo)

<b>Avaliação</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
MB	Até 30 meses	Até 54 meses
B	Entre 30 e 36	Entre 54 e 60
R	Entre 36 e 39	Entre 60 e 66
F	Entre 39 e 42	Entre 66 e 72
D	Mais de 42	Mais de 72

3) Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. participação de outros docentes

→ Fonte: P-TD-05 (Base: NRD6) [linha 1, coluna 2 (M) e linha 2, coluna 2 (D)].  
Índice = [Titulados-mestres + 2x (Titulados-doutores)]

<b>Índice</b>	<b>Avaliação</b>
Acima de 1,5	MB
De 1,1 a 1,5	B
De 0,8 a 1,0	R
De 0,5 a 0,7	F
Abaixo de 0,5	D

Incorporar a dependência de outros docentes na orientação:

→ Fonte: P-CD-12 linha 5  
(columna 1 – coluna 3)/coluna 1

<b>Percentual</b>	<b>Avaliação</b>
Até 10%	MB
De 10 a 20%	B
De 20 a 30%	R
De 30 a 40%	F
Acima de 40%	D

4) Qualificação e exogenia das bancas examinadoras

Qualificação: quantitativa

→ Fonte: P-TD-02 linha 18 coluna 2

<b>Percentual Doutores</b>	<b>Avaliação</b>
100 %	MB
De 95 a 100 %	B
De 80 a 95 %	R
Abaixo de 80%	D

Exogenia: quantitativa

→ Fonte: P-TD-02 linha 15 coluna 2 (M) e coluna 4 (D)

	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>
MB maior ou igual a	30%	40%
B entre	25% e 30%	30% e 40%
D menor que	25%	30%

Observações: (1) os dois aspectos acima têm peso igual; e (2) considerar também a diversidade de instituições dos membros externos da banca.

## VII - Produção intelectual

	<b>Itens</b>	<b>Pesos</b>
1	Adequação dos tipos de produção à Proposta do Programa e vínculo com as Áreas de Concentração, Linhas e Projetos de Pesquisa ou Teses e Dissertações.	10
2	Qualidade dos veículos ou meios de divulgação.	35
3	Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes.	35
4	Autoria ou co-autoria de discentes.	05
5	Produção Técnica	15

### 1) Adequação e vínculo:

Avaliação qualitativa.

→ Fonte: P-PB-06 linhas 2, 3 e 4  
coluna 2 + Relatório

### 2 e 3) Qualidade dos veículos de divulgação e quantidade, regularidade e distribuição da autoria

Utilizar a seguinte tabela, computando apenas a produção do NRD6:

<b>TIPO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>PONTUAÇÃO</b>
PERIÓDICO INTERNACIONAL	A	20
	B	12
	C	8
PERIÓDICO NACIONAL	A	10
	B	7
	C	5
PERIÓDICO LOCAL	A	5
	B	3
	C	1
ANAIS	A	7
	B	3
	C	1
LIVROS	A	15
	B	8

	COLETÂNEAS	5
	CAPÍTULOS	5

**Anais A:** Enanpad e Academy of Management.

**Anais B:** Balas, Eneo, Cladea, Iamot, POMS, Simpósio de gestão da inovação tecnológica da USP, Simpoi/FGV.

Editoras cujos livros podem ser considerados A: Atlas, Bookman, Campus, Edusp, FGV/RJ, Makron, Pioneira, UFMG e UnB.

Índice = pontuação total do NRD6/número de docentes no NRD6

Índice	Avaliação
Maior ou igual a 14	MB
De 10 a 14	B
De 7 a 10	R
De 4 a 7	F
Abaixo de 4	D

Regularidade e distribuição da autoria: avaliação qualitativa

#### 4) Autoria ou co-autoria de discentes

(excluir graduação)

→ Fonte: P-PB-04 coluna 4, linhas 2+5+7 / P-FA-01 linha 1

Avaliação	Índice
MB	30% ou mais
B	Entre 20 e 30 %
R	Entre 10 e 20 %
F	Entre 5 e 10%
D	Menos do que 5 %

Atenção: Não incluir dissertações!

#### 5) Produção técnica

Avaliação qualitativa → Fonte: Relatório

Conceito do programa

Proposta do Programa	xxx
Corpo Docente	20%
Atividade de Pesquisa	10%

Atividade de Formação	10%
Corpo Discente	10%
Teses e Dissertações	20%
Produção Intelectual	30%

### Critérios mínimos para recomendação

#### Programa 3

- Proposta ADEQUADA
- Conceito pelo menos REGULAR em Corpo Docente e Produção Intelectual
- Avaliação Global pelo menos REGULAR.

### Critérios de Excelência

#### Programa 5

- Proposta ADEQUADA
- Conceito pelo menos BOM em Corpo Docente e Produção Intelectual
- Avaliação Global MUITO BOM

#### Programa 6

Além do exigido de um Programa 5:

- Programa com Doutorado
- Conceito MUITO BOM em Corpo Docente e Produção Intelectual;
- Inserção Internacional: convênios internacionais ativos com resultados evidenciados; professores visitantes de universidades estrangeiras reputadas como de primeira linha; intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras (em ambos os sentidos); participação na organização de eventos internacionais, no Brasil e/ou no exterior; e participação em comitês e diretorias de associações internacionais
- Pelo menos 20% e no mínimo cinco docentes do NRD6 com artigos publicados em periódicos internacionais A e/ou B no período de avaliação

#### Programa 7

- Programa 6 com desempenho claramente diferenciado e em nível compatível com padrões internacionais no que diz respeito à produção intelectual e grau de inserção internacional
- Pelo menos 40% e no mínimo 10 docentes do NRD6 com artigos publicados em periódicos internacionais A e/ou B no período de avaliação

### Núcleo de referência docente

O núcleo de referência docente (NRD) é a fração do corpo docente que assegura caracterização institucional e continuidade às atividades do Programa. São definidos distintos níveis do NRD, identificados mediante a aplicação de critérios de inferência, sucessiva e crescentemente restritivos. São eles:

NRD1: Docentes com período mínimo de nove meses de vínculo com a IES, no Ano-Base.

NRD2: Docentes do NRD1 com regime de trabalho mínimo de 30 horas semanais, no Ano-Base.

NRD3: Docentes do NRD2 com dedicação ao Programa superior a 30% da carga horária contratada, por mais de nove meses no Ano-Base.

NRD4: Docentes SP/CLT com período mínimo de nove meses de vínculo com a IES, no Ano-Base.

NRD5: Docentes do NRD4 com regime de trabalho mínimo de 30 horas semanais, no Ano-Base.

NRD6: Docentes do NRD5 com dedicação ao Programa superior a 30% da carga horária contratada, por mais de nove meses no Ano-Base.

#### Comissão da avaliação

- Carlos Alberto Gonçalves - UFMG
- Gisela Black Taschner - FGV/SP
- Jaime Evaldo Fensterseifer - UFRGS - coordenador
- Juvêncio Braga de Lima - UFLA
- Neusa Maria Bastos Fernandes Santos - PUC/SP
- Rogério Hermida Quintella - UFBA
- Ronaldo Zwicker - USP
- Sônia Maria Rodrigues Calado - UFPE
- Sergio Bulgacov - UFPR
- Tomás de Aquino Guimarães - UnB

#### Arquitetura e Urbanismo

- **Arquitetura e Urbanismo**
- **Tecnologia de Arquitetura e Urbanismo**
- **Desenho Industrial**

#### 1 – Sistemática de avaliação

A Avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo relativa ao biênio 2000/2001 foi realizada em dois momentos, a saber:

30 de abril de 2001: Reunião preparatória realizada na CAPES, em Brasília, na qual foi examinada a ficha padrão da CAPES e analisados os critérios de avaliação, os entendimentos e os pesos relativos de cada item estabelecidos pela área. Foram, também, introduzidas pequenas alterações para melhor explicitar os entendimentos estabelecidos em maio de 2000. Malgrado uma série de problemas já detectados nos anos anteriores, não foi possível alterar tais definições,

pois tal ação alteraria os critérios comparativos e a visão evolutiva ao longo do triênio. Por outro lado, a comissão entende ser necessário propor modificações para o próximo triênio.

Ainda nessa reunião, a comissão constatou que o curso de mestrado em Arquitetura e Urbanismo do Instituto Presbiteriano Mackenzie de São Paulo havia sido aprovado pela CAPES durante o ano de 2000. Assim, os programas da área de Arquitetura e Urbanismo passaram a ser doze, dos quais três oferecendo o nível de Doutorado: FAU/USP em São Paulo, FA/UFBA em Salvador e PROPAR-FA/URFGS em Porto Alegre. Para finalizar, foi definida a distribuição dos programas entre os membros da comissão de tal modo que cada um fosse analisado por pelo menos dois membros e que nenhum membro da comissão avaliasse seu próprio programa.

18 a 22 de junho de 2001: Reunião de avaliação propriamente dita realizada na CAPES, em Brasília, na qual os relatórios dos programas foram analisados e preparadas as fichas de avaliação. Nestas, os itens com avaliação inferior a ‘Muito Bom’ (‘Bom’, ‘Regular’, ‘Fraco’ ou ‘Deficiente’) foram acrescidos de uma explicação breve. A avaliação não tem caráter comparativo e seu resultado retrata uma acomodação dos conceitos compatível com o potencial de cada curso.

A comissão estabeleceu ainda a realização de mais duas reuniões. A primeira, a ser feita em Salvador no início do próximo semestre, para revisão e proposição de novos critérios para a coleta de dados e avaliações para o triênio 2001/2002/2003, e a segunda, logo em seguida, contando com a participação de todos os coordenadores dos programas da área.

## 2 – Processo de Avaliação

O processo de avaliação continuada implantado pela CAPES tem propiciado o crescimento e amadurecimento da área. Nota-se que todos os programas têm feito um considerável esforço de organização dos dados, sistematização das informações e montagem de bancos de dados, visando melhorar o preenchimento dos formulários. No que se refere aos itens comparativos entre os programas, a comissão utilizou as seguintes tabelas de referência:

Tabela 1 - Número de titulados em relação ao NRD6

> 1,0	Muito Bom
0,6 < 1,0	Bom
0,3 < 0,6	Regular
0,0 < 0,3	Fraco

Tabela 2 - Tempo médio de titulação

### **Mestrado (6,5)**

< 30 meses	Muito Bom
30 m < 36 m	Bom
42 m < 48 m	Regular

48 m < 54 m	Fraco
> 54 meses	Deficiente

### Doutorado (6,5)

< 48 meses	Muito Bom
48 m < 54 m	Bom
54 m < 60 m	Regular
60 m < 66 m	Fraco
> 66 meses	Deficiente

Tabela 3 - Publicações do NRD6 (7,3)

> 2,0	Muito Bom
1,5 < 2,0	Bom
1,0 < 1,5	Regular
0,5 < 1,0	Fraco
0,0 < 0,5	Deficiente

Tabela 4 - Produção intelectual dos Docentes (7,5)

> 5,0	Muito Bom
5,0 > 4,0	Bom
4,0 > 3,0	Regular
3,0 > 2,0	Fraco
< 2,0	Deficiente

Tabela 5 - Eventos e meios de divulgação

Abrangência
Relevância para a Área

Tabela 6 - Itens Comparativos

Quesito	4,6	5,1	6,3	6,5	7,3	7,5	7,6
USP/SP	Muito Bom	8,2	1,39	67,6	70,7 M	2,02 D	11,4 MB
UFRN	Fraco	3,0	0,09	2,0	3,12	7,7	MB
USP/SC	Muito Bom	1,5	3,91	45,1	2,4	4,4	R
UFRJ/URB	Franco	4,2	1,36	40,0	3,0	10,0	MB
UFRGS	Bom	9,0	0,6	52,6	10,0	5,29	R

PUC/RIO	Regular	3,5	0,5	23	5,5	11	F
PUC/CAMP	Deficiente	12,0	2,25	42,8	3,75	11,7	B
UnB	Muito Bom	6,4	1,08	38,1	3,08	6,4	MB
UFBA	Muito Bom	4,6	0,66	52,9	2,33	8,2	MB
UFRJ/ARQ	Fraco	5,6	2,09	32,1	4,57	6,93	MB
UFMG	Regular	5,1	1,0	33,4	1,45	5,36	R
MACKENZIE	Bom	Não aplica	Não aplica	Não aplica	2,07	21,66	F

### 3 – Recomendações gerais para a área

Nos itens abaixo estão as principais recomendações da comissão para área:

#### Tempo médio de Titulação

Este critério deverá ser discutido para a área de Arquitetura e Urbanismo, pois há dois enfoques do problema. Por um lado, a CAPES tem insistido em tempos de titulação menores, limitando a 30 meses o prazo ideal para a conclusão da dissertação de Mestrado e a 48 meses para a conclusão da tese de Doutoramento.

Por esta visão, os cursos que limitam a escolha dos alunos novos àqueles com bolsas de estudos têm tido avaliações muito positivas. Por outro lado, os cursos que não relacionam o ingresso à obtenção de bolsas, aceitando sobretudo profissionais que atuam nos escritórios e na docência simultaneamente, têm sido penalizados, uma vez que incorrem em tempos de titulação mais longos. A Comissão entende que ambas as situações têm aspectos positivos e negativos. No primeiro caso, a presença contínua e intensa do estudante, em geral jovem e ainda não totalmente integrado na vida profissional, pode propiciar uma qualificação rápida e efetiva. No segundo, a qualificação dos atuais docentes das universidades privadas - cujo número deverá certamente aumentar nos próximos anos - é uma responsabilidade social à qual as universidades públicas não podem se furtar.

De qualquer modo, todos os cursos deveriam empenhar-se para que o tempo médio de titulação fosse reduzido ao longo dos próximos dois anos, revendo questões tais como: no que consiste uma dissertação de Mestrado? uma tese de Doutorado? qual a proporção de alunos bolsistas e não bolsistas a serem admitidos? como garantir a continuidade das bolsas de Iniciação Científica para 'jovens pesquisadores' que, desse modo, prosseguem seus estudos de forma ininterrupta?

A política dos órgãos de fomento dos programas de Pós-Graduação, por outro lado, caminha na direção de incentivar a conclusão das dissertações em tempo limitado, penalizando por meio de cortes de bolsas aqueles programas que não alcançam as metas estabelecidas. Esta é uma discussão que deve ser aprofundada naquilo que tem de mais contraditório: estudantes bolsistas com maior disponibilidade e possibilidade de dedicação viabilizam sua titulação em menor tempo, enquanto os que não possuem bolsa desistem da formação ou prolongam o tempo de titulação.

#### Produção discente

Mesmo que não seja um aspecto uniforme entre os cursos, a comissão constatou que alguns programas têm registrado, valorizado ou estimulado a produção discente. A comissão

entende que a autoria conjunta de professores e alunos, tão comum em outras áreas do conhecimento, deveria ser estimulada tendo em vista o processo de aprendizado envolvido para a formação dos futuros pesquisadores.

### Atividades de pesquisa

De um modo geral, deduz-se que as pesquisas da área não são claramente explicitadas, uma vez que há um baixo grau de conclusão. As pesquisas são longas no tempo, não mencionam as fases em que estão divididas e poucas são concluídas com a publicação de resultados. Há pesquisas com mais de dez anos de desenvolvimento, sem que as etapas concluídas sequer mencionadas e, quando envolvem o corpo discente, é de se supor que os alunos iniciais tenham se formado e aqueles mencionados sejam uma segunda ou terceira geração.

### Bibliotecas

Com raras exceções, o apoio dado pelas bibliotecas indistintamente à pós-graduação e à graduação é muito pequeno, pois relacionar dez ou 15 mil títulos é absolutamente insuficiente. No que se refere a periódicos, a carência é ainda mais aguda. Recomenda-se aos programas que busquem ampliar suas bibliotecas - livros, periódicos, audiovisuais e demais meios técnicos de informação - visando metas acima de 250 mil títulos ainda nesta década. Este aspecto tem sido pouco discutido, pois imagina-se que o acesso aos meios eletrônicos seja suficiente e venha a suprir esta carência. Esta é uma falácia ainda não suficientemente esclarecida.

### Produção intelectual I

Os programas devem apresentar melhor sua produção intelectual na coleta de dados. É preciso esclarecer que a produção intelectual é composta de vários itens: trabalhos publicados, consultorias, assessorias, elaboração de projetos, entre outros, mas sempre, necessariamente, vinculados às áreas de concentração dos respectivos programas. O assunto não tem sido tratado com o devido rigor, obrigando a comissão a triagens cuidadosas.

### Produção intelectual II

A produção intelectual nos próximos anos deverá ser avaliada utilizando-se como critério geral de qualificação o 'Qualis' (relação e qualificação de periódicos para a área de Arquitetura e Urbanismo). A coordenação da área já ultimou uma primeira versão completa, que deverá ser editada e implantada no sistema oficial da CAPES nos próximos meses. Todos os cursos de Arquitetura e Urbanismo do Brasil e os atuais 12 programas de pós-graduação deverão receber cópias para divulgação e informação a todos os autores (docentes e discentes) e, sobretudo, aos orientadores.

Especial atenção deve ser dada ao desenvolvimento de intercâmbios entre instituições no país e no exterior. Tais intercâmbios propiciam a incorporação temporária de professores externos, bem como o desenvolvimento e distribuição de publicações conjuntas, entre outros modos de enriquecimento da formação e da produção intelectual. A busca de apoio nas instituições de fomento do Brasil e do exterior deve ser encorajada.

Finalmente, a coordenação da área se propõe a dar acompanhamento aos problemas relativos à avaliação continuada dos próximos anos, enfatizando três aspectos: revisão e simplificação dos formulários de coleta e avaliação do desempenho dos programas; implantação do 'Qualis', integrado e unificado com os programas equivalentes do CNPq e das FAPs;

ampliação das condições de apoio aos programas - PROAP, Bolsas, Auxílios - de modo a poder avaliar, compreender e prever a situação atual frente à demanda de estudos pós-graduados que deverá aumentar de maneira considerável nos próximos anos.

## Comissão de Avaliação

- Décio Rigatti - UFRGS
- Esterzilda Berenstein de Azevedo - UFBA
- Paulo Bruna - FAU, USP - coordenador
- Sylvia Fischer - FAU - UnB
- Carlos Morales Hendry, Colômbia, ISTMUS - Panamá - observador externo

## Ciências Sociais Aplicadas I

- **Comunicação**
- **Ciência da Informação**

### 1. Sobre Procedimentos e Princípios da Avaliação

A comissão da área de avaliação «Ciências Sociais Aplicadas I» da Capes, no período compreendido entre 7 de maio e 22 de junho de 2001, avaliou o desempenho, nos anos de 1998, 1999 e 2000, dos 19 programas de Comunicação e Ciência da Informação participantes do sistema nacional de pós-graduação. Cinco desses programas estão inscritos na área de Ciência da Informação, um deles é explicitamente de Comunicação e Informação e outros treze são de Comunicação.

#### 1.1 – A preparação da avaliação

A avaliação começou a ser preparada nos dois anos que a precederam, com o estabelecimento dos critérios e parâmetros de julgamento e das ponderações dos quesitos e itens do relatório. A partir de 1998, a representação de área coordenou um processo de formulação e exame dos critérios que estabelecem o perfil de excelência (curso cinco), num movimento que culminou com a discussão e aprovação de tais critérios pelas associações de programas de pós-graduação das duas áreas de conhecimento implicadas, a saber, a ANCIB, para área de informação, e a Compós, para a área de comunicação. Nesse período, a representação de área criou na internet uma lista aberta a toda a comunidade científica da área ([comunicapes@onelist.com](mailto:comunicapes@onelist.com)), onde deu ampla divulgação aos documentos em discussão, solicitando a reação desta comunidade. Os critérios e ponderações, assim legitimados pelas áreas de conhecimento, foram aplicados na avaliação continuada de 2000, sem que qualquer programa apresentasse discordância quanto a algum parâmetro ou quanto à sua aplicação.

Em 2001, foram preparados mais dois documentos, tornados públicos para os coordenadores de pós-graduação e para as comunidades científicas, em que se tentava refinar as bases das atribuições de conceitos aos programas avaliados. Trata-se dos documentos «Perfil dos Cursos seis e sete» e «Perfil do Curso três», em que se explicitava, quesito a quesito e item a

item, o que caracterizaria um curso classificado nesses níveis. Estes documentos foram finalmente aprovados pelos programas, depois de discussão aberta nos fóruns devidos.

Além disso, o «Documento de Área» da avaliação continuada de 2000 foi explicitamente apresentado à comunidade científica e aos coordenadores de programa como contendo os princípios norteadores da “política de avaliação” a ser aplicada em 2001. Não houve discussão ou contestação de tais princípios, mesmo nos fóruns em que os participantes foram instados a manifestar-se, de forma que, com razão, se presumiu um consenso a respeito. Tais princípios fundamentais encontram-se em dois conjuntos de disposições e decisões, que funcionaram como orientadores da atenção, seleção e julgamento dos dados das duas avaliações.

O primeiro conjunto de princípios apóia-se em um juízo sob o estágio de consolidação e maturidade das áreas de conhecimento sob avaliação. Segundo tal juízo, as áreas se encontram em plena fase de consolidação dos quesitos que oferecem garantia para a obtenção dos resultados específicos da atividade de pós-graduação (configuração e titulação docentes, atividades de formação...), de forma que a ênfase da avaliação deveria recair sobre os quesitos relacionados aos meios estabelecidos (atividades de pesquisa) para a obtenção dos resultados bem como sobre aqueles atinentes aos resultados propriamente obtidos (produção intelectual, titulação discente, teses e dissertações).

Dessa assunção fundamental não decorre um princípio de seleção que exclua quesitos ou itens da avaliação, mas apenas uma orientação que se refletiu: a) sobre a rotina de trabalho das subcomissões, que dedicaram especial atenção aos dados consignados em relatório sobre os quesitos enfatizados e que dedicaram um maior cuidado à extensão, à clareza e à consistência dos comentários atinentes a tais quesitos; b) sobre a severidade do julgamento de tais quesitos.

O segundo conjunto de princípios diz respeito à inserção dos programas nas áreas de conhecimento da comunicação ou da informação. Parte-se do pressuposto que os programas de pós-graduação: a) reúnem a quase totalidade dos pesquisadores qualificados e apropriadamente titulados dessas áreas; b) realizam praticamente toda a pesquisa científica, tecnológica e artística de comunicação ou informação; c) representam o destino da quase totalidade das verbas públicas destinadas ao financiamento de ciência e tecnologia nessas áreas. Por tudo isso, portanto, o conjunto dos programas de pós-graduação tem compromisso e responsabilidade com a sedimentação, a consolidação e o incremento do saber científico em tais áreas de conhecimento. Em outras palavras, o valor, o alcance e a extensão do conhecimento científico e tecnológico sobre comunicação e informação no Brasil estão intimamente associados, para o bem ou para o mal, com a capacidade dos seus programas de pós-graduação de gerar pesquisa, conhecimento e formação de alto nível nessas áreas. Por isso mesmo, a avaliação esteve particularmente atenta, em todos os quesitos que configuram os programas, a critérios de pertinência às áreas e de relevância para elas. Entendemos que o que qualifica um programa de excelência nas áreas de comunicação ou informação é a sua real contribuição para a produção de conhecimento sobre os domínios da comunicação ou da informação. Assim, para efeitos de avaliação, considerou-se e se reconheceu como produto próprio e específico dos programas da área apenas a produção intelectual, as teses e as pesquisas em comunicação ou informação.

Como instrumento preparatório da avaliação deve ser incluída a ampla discussão, realizada no final de 1998 e início de 1999, sobre os procedimentos de avaliação, sobre o modo como se deviam interpretar quesitos ou itens da avaliação da Capes e sobre o que se considerava o perfil de excelência nas áreas de informação e comunicação. Essa discussão aconteceu em visitas, com esse propósito, realizadas pelo representante de área às comunidades de praticamente todos os programas de Comunicação (Belo Horizonte, Porto Alegre, São Paulo e Rio de Janeiro) e em reunião com os coordenadores de pós-graduação em Ciência da Informação realizada em Brasília.

Enfim, há de se considerar na preparação desta avaliação trienal, o fato de ter sido precedida por duas avaliações continuadas. Como resultado da reformulação do Sistema de Avaliação, em 1998, na qual se reconheceu a importância de implementar formas de

acompanhamento dos programas nos dois anos compreendidos entre as avaliações trienais, as avaliações realizadas foram entendidas: a) como uma forma de legitimidade do processo de avaliação como um todo, à medida que permitia melhor conhecimento da realidade dos programas avaliados; b) como uma forma de permitir às coordenações, antes da realização das avaliações trienais, identificar e corrigir falhas que porventura existissem nas informações fornecidas; c) como forma de detectar eventuais indicadores de estagnação ou queda de desempenho dos programas, a fim de propiciar-lhes planejamento e implementações das correções de rumo e perspectiva que se fizessem necessárias para que pudessem manter ou atingir a excelência; d) como forma de apresentar aos cursos os princípios orientadores da avaliação trienal e como forma de permitir que o programa tivesse uma visão geral do seu desempenho à luz de tais princípios, quando havia ainda tempo de transformar critérios em políticas internas.

Todos estes elementos preparatórios da avaliação trienal certamente a qualificam sobremaneira. Dessa vez não houve qualquer critério de avaliação, qualquer cálculo de ponderação, qualquer *modus operandi* interpretativo que não tivesse antes passado pelo conhecimento da comunidade científica dos programas da área de avaliação, pelo conhecimento das suas coordenações e que não tivessem, em algum momento, sido postos em discussão nos fóruns apropriados da área. Não houve critérios *ad hoc*, nem parâmetros desconhecidos pela comunidade, nem princípios novos. Nem mesmo as ponderações foram obra da comissão de avaliação, tendo sido já estabelecidas e praticadas anteriormente. Praticamente tudo o que se usou como recurso para a análise, interpretação e julgamento nesta avaliação já havia sido discutido anteriormente e praticado na avaliação continuada de 2000. As únicas exceções se referem aos perfis dos cursos três, seis e sete, que foram elaborados posteriormente, mas que, além de terem sido discutidos e aprovados pela área, representavam, em sua maior parte, desdobramentos do Perfil de Excelência já em vigor.

## 1.2 – O procedimento da avaliação

A comissão de avaliação foi formada por oito consultores, todos de reconhecida qualificação e com ampla experiência em pós-graduação, de oito diferentes instituições sob a presidência do representante da área. Procurou-se uma medida adequada entre avaliadores experientes e “olhares novos”, de forma que garantisse, ao mesmo tempo, a eficiência dos trabalhos e a necessária diversidade de perspectivas e interpretações. Assim, dos oito consultores, apenas três já haviam participado de avaliações normais, em diferentes momentos da história da avaliação Capes, outros três já tinham participado de avaliações continuadas e dois nunca participaram de qualquer avaliação.

Os consultores foram reunidos uma única vez, na Capes, para examinar, discutir, ajustar e afinar os critérios de avaliação, de modo que se pudesse estabelecer: a) um padrão o maximamente possível unitário de ponderação e avaliação para toda a área de avaliação; b) um conjunto de princípios norteadores comuns do espírito da avaliação. A partir desse momento, e para respeitar a especificidade de cada área de conhecimento, a comissão foi dividida operacionalmente em duas sub-comissões, uma dedicada à avaliação dos cinco programas de ciência da informação, outra voltada para a avaliação dos restantes 14 programas de comunicação e de comunicação & informação.

O sistema de trabalho implementado prescrevia que todo dado fosse examinado e conferido por pelo menos dois consultores e que cada quesito e cada item da ficha de avaliação fosse examinada, discutida e avaliada de maneira detalhada e cuidadosa pelo conjunto dos consultores de cada área, tomando-se todo o cuidado possível para: a) garantir que a interpretação dos dados consignados fosse ato coletivo e consensual; b) diminuir ao mínimo a possibilidade de erro de interpretação ou leitura dos dados; c) reduzir maximamente incoerências e discrepâncias no padrão de julgamento aplicado ao conjunto dos programas.

O trabalho de exame, julgamento e preenchimento das fichas de avaliação durou oito semanas, e se iniciou com uma semana intensiva de trabalhos conjuntos em Brasília, de 7 a 11 de maio de 2001. Nessa primeira semana, as sub-comissões dedicaram-se à análise exclusiva do quesito «Corpo Docente». Em seguida, os quesitos restantes foram repartidos pelos membros da comissão de forma que cada programa fosse coberto por, pelo menos, dois olhares e dois julgamentos diferentes. Cada consultor ficou encarregado de, em cinco semanas de trabalho em casa, preparar as fichas de avaliação nos quesitos e programas que lhes competiam. Depois disso, a comissão reuniu-se novamente na Capes para mais uma semana de trabalhos intensivos, de 18 a 22 de junho, que consistiu em: a) exame e discussão dos pareceres de cada dupla de consultores sobre cada quesito pelo conjunto das sub-comissões; b) compatibilizar o julgamento de cada quesito de cada programa com o julgamento do mesmo quesito no conjunto dos programas de cada área; c) elaborar e aprovar coletivamente as Fichas de Avaliação de cada programa.

Foi o trabalho mais cuidadoso que se poderia realizar. Os participantes das comissões trabalharam efetivamente por oito semanas na tentativa extremamente atenta de examinar no detalhe as características e o desempenho de cada programa. As duas semanas em Brasília significaram jornadas de até 12 horas de trabalho. Cada dado foi verificado, cada julgamento foi discutido coletivamente, cada texto, refeito várias vezes. As fichas de avaliação de cada programa foram preenchidas num nível de detalhamento e de apresentação das bases de julgamento aplicadas aptas a propiciar às coordenações qualquer recurso em caso de conflito de interpretação com a comissão. No final, esperamos ter oferecido às áreas de comunicação e informação a melhor avaliação possível dos seus programas e cursos.

Ao final da avaliação, aos 19 programas em julgamento foram atribuídos conceitos numa escala de 2 a 5. Dois programas - um de comunicação, outro de informação - foram classificados com a nota 2, por se considerar que não atingiram no período em análise os padrões mínimos para continuar no sistema nacional de pós-graduação da área de avaliação. Ambos possuem apenas cursos de mestrado, tendo um deles sido implantado em 1978 e o outro em 1984 (mas recomendado apenas em 1999). Ambos tinham sido anteriormente classificados com o conceito 3, sendo que o programa de informação vinha apresentando uma série histórica de desempenhos destacadamente distante da média da área e o programa de comunicação, apenas recomendado, não conseguiu implementar a sua proposta, aprovada há dois anos, num nível compatível com o perfil do programa 3 da área. A existência de programas com nota 2, que a se confirmar será provavelmente a primeira experiência da área de avaliação, não significa absolutamente uma perda de qualidade da mesma. Ao contrário, aponta para o fato de que o estágio de consolidação e maturidade a que chegam as duas áreas de conhecimento autoriza e solicita uma maior severidade na aplicação da linha de corte em que consiste a soleira inferior do padrão de qualidade implantado. Justamente o fato de o patamar superior ter se deslocado para cima é que explica o aumento das exigências para o curso de nível 3 e a exclusão de dois programas com desempenho destacadamente insuficiente.

A quatro programas foi atribuído o conceito 3, indicando que reúnem as condições mínimas de qualidade para continuar no sistema, embora estejam submetidos a um conjunto de problemas de consistência e qualidade que os mantêm a distância dos melhores cursos da área. Três desses programas são da área de comunicação e um pertence à área de informação. Seis outros programas receberam o conceito quatro, indicador da uma forte consistência, mas também da presença de uma pequena margem de incompletude que lhes impede de situar-se plenamente no patamar de excelência. O rigor desta avaliação é, certamente, o melhor indicativo da alta qualidade dos programas situados na classe dos cursos com conceito 4.

Enfim, sete programas – cinco de comunicação e dois de informação – foram distinguidos com o conceito 5 e considerados programas de excelência na área de avaliação. Nesse conjunto, apenas dois programas já tinham sido localizados na classe dos cursos cinco na avaliação passada, um de cada área, constituindo-se os demais em cursos que evoluíram de classe no triênio avaliado.

Uma vez estabelecidos os cursos cinco e em conformidade com as determinações da Capes, a comissão reexaminou estes programas na perspectiva de promovê-los às classes imediatamente superiores. Foram excluídos desse reexame dois programas da área de comunicação, da UFMG e da UFF, por não contarem com curso de doutorado. Os cinco programas restantes foram avaliados à luz do documento Perfil dos Cursos seis e sete, aprovado pela área de avaliação. A comissão considerou que nenhum dos cursos cinco da área reúne ainda condições de ascender às classes dos programas seis e sete, pois, embora atinjam a excelência na maior parte dos quesitos analisados, não possuem ainda aquele diferencial de qualidade e aquela consistência diferenciada na proposta que autoriza uma promoção justa e adequada. No caso de alguns programas das duas áreas, a passagem para tais níveis é uma questão de realização de pequenos ajustes e de implementação de certas políticas, devidamente indicadas nas fichas de avaliação, que certamente produzirão, muito brevemente, a consolidação nos patamares adequados para a promoção.

### 1.3 - Qualidade e pertinência à área de Comunicação

Em consonância com o que se apresentou e discutiu no biênio preparatório, a avaliação acrescentou aos índices relacionados à qualidade dos programas (coerência, consistência, adequação, abrangência, regularidade e distribuição) índices relativos à pertinência do produto e do desempenho das equipes docentes às áreas de conhecimento. De modo que o juízo comprehensivo sobre os programas não expressasse apenas um julgamento sobre a sua qualidade como programa de pós-graduação, mas também um julgamento sobre a sua qualidade como programa de pós-graduação das áreas de comunicação social e/ou ciência da informação.

No caso da área de comunicação isso tem implicações particularmente sérias por causa de uma longa tradição de programas com parte das áreas de concentração e/ou linhas de pesquisa, da especialização docente, das atividades de formação, da pesquisa, das teses e dissertações ou da produção intelectual dedicadas a outras áreas de conhecimento. O fato de que esses programas tenham escolhido localizar-se na área de Comunicação deveria implicar na produção de esforços de interdisciplinaridade, de cruzamentos de temáticas, de busca de interfaces entre os fenômenos e objetos do campo da comunicação e cultura mediáticas e a perspectiva disciplinar proveniente de outras áreas de conhecimento. A tradição que se estabeleceu nesses programas, entretanto, consiste no fato de que, na maior parte das vezes, em lugar das desejáveis interface e interdisciplinaridade o que há é mera juxtaposição.

A cobrança por uma maior adequação à área de conhecimento, esses programas têm historicamente reagido com pelo menos uma das três formas abaixo apresentadas:

- a) com a proposição de um conceito de “comunicação” consideravelmente alargado de tal maneira a incluir, mesmo que apenas por meio de analogias, os fenômenos e objetos de que trata o curso. Os programas marcados pela forte presença das áreas de Letras e Semiótica insistem na identificação da comunicação com qualquer fenômeno de circulação de sentido, enquanto aqueles com uma maior presença da Filosofia e das Ciências Humanas vão insistir na identificação dos conceitos de «comunicação» e de «interação». Em qualquer das alternativas, os fenômenos da comunicação e cultura de massa, específicos do campo da Comunicação Social, findam por se constituir em apenas uma das esferas de interesse do programa, não chegando nem mesmo a constituir-lhe, necessariamente, a esfera mais importante.
- b) com a reiteração da inexistência de um consenso epistemológico fundado sobre quais seriam os fenômenos e objetos da comunicação. Remete-se sempre a um debate na comunidade científica da área, ainda a ser realizado, sobre a identidade epistemológica da área de comunicação. O raciocínio que apresenta tal argumento prescreve que qualquer tentativa de avaliação da área com base em critérios de pertinência não se encontraria legitimada enquanto um consenso epistemológico não tiver sido estabelecido.

- c) com uma variedade de argumentos referidos a epistemologias contempo-râneas, normalmente apoiados no louvor indiscutível a práticas científicas designadas por categorias como “interdisciplinaridade”, “transdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade” e outras assemelhadas. Os termos e categorias, que, no interior das discussões epistemológicas, referem-se a fenômenos específicos e relativos, aqui aparecem como palavras-de-ordem, capazes de produzir efeitos de convencimento sem precisar se submeter à fadiga da demonstração e do encadeamento de razões. Em geral, são termos conduzidos por um jargão de epistemologia revolucionária, no interior do qual os programas que não se concentram nos problemas e fenômenos da comunicação e cultura mediáticas estão, na verdade, praticando o ato extremamente contemporâneo e revolucionário de não obedecer ao confinamento disciplinar moderno, explodindo as fronteiras disciplinares na direção, justamente, da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e/ou multidisciplinaridade.

Se por um longo período alguns programas da área puderam se situar confortavelmente nessa perspectiva, a tendência predominante na avaliação vem, há alguns anos, apontando noutra direção. No interior do campo científico da Comunicação no Brasil hoje, a tendência consiste em procurar desenvolver a especificidade da área, dando-lhe consistência e produtividade direcionada no interior do panorama científico contemporâneo, particularmente das áreas de conhecimento afins. Nesse sentido, é possível reexaminar os argumentos acima:

- a) a área de Comunicação não consiste apenas num conjunto de programas de pós-graduação. Embora a pós-graduação da área represente a sua elite, pelo menos no que se refere à sua identidade epistêmica o campo da comunicação situa-se num patamar de autocompreensão muito diferente daquele que orienta os programas de pós-graduação. Tanto a comunidade acadêmica da comunicação – com suas habilitações historicamente dadas – quanto a sociedade têm uma idéia mais ou menos substantiva – e, em última instância, com consenso no essencial do conjunto de fenômenos e objetos que constituiriam o campo. Por mais que o trabalho da pós-graduação consista, justamente, em testar os limites de tal autocompreensão da área, não pode transformar as suas próprias crises e incertezas em crise geral e, sobretudo, não pode desconhecer a autocompreensão de base que orienta uma disciplina científica e uma área universitária que é cada dia mais extensa no Brasil.
- b) se não há um consenso epistemológico na área - porque a área mesma, histórica e comprehensivelmente, não se tem feito objeto da sua própria investigação -, isso não quer absolutamente dizer que não exista um consenso básico quanto ao fato de que os fenômenos da comunicação e da cultura de massa constituam e devam constituir o núcleo dos nossos objetos específicos. O fato de tais consensos não terem sido resultantes de uma discussão específica e recente não quer dizer que não sejam razoáveis nem que não possam ser fundados epistemologicamente no momento em que debates específicos se processem. Não faria sentido a área ficar paralisada à espera de que a comunidade dos seus cientistas se entenda sobre a própria identidade disciplinar, enquanto os programas de pós-graduação, responsáveis quase exclusivos no panorama nacional pela produção de conhecimento e pela formação de professores e pesquisadores na área e para a área, não realizam o que deles se espera.
- c) o jargão da interdisciplinaridade não tem bastado para transformar as práticas científicas dos programas em efetivamente interdisciplinares. Trata-se, na maior parte das vezes, de mera justaposição disciplinar ou da ausência de eixo disciplinar científico. Tanto a interdisciplinaridade quanto a multidisciplinaridade supõem disciplinas fortes. E como se referem à interação de duas ou mais áreas de conhecimento - no interior da mesma classe (interdisciplinaridade) ou entre classes diferentes (multidisciplinaridade) na árvore do conhecimento - supõem identidade disciplinar clara. Nesse sentido, as interações entre as disciplinas científicas têm de vir - e ser bem-vindas - após a consolidação disciplinar e não contra a consolidação disciplinar. Na nossa área, freqüentemente a “interdisciplinaridade” é usada como hábeas corpus contra as exigências de severidade metodológica, rigor na

fundamentação e a solicitação de restrição ao campo da comunicação ou, pelo menos, de priorização deste.

Ademais, há pelo menos oito anos, as propostas de cursos novos vêm sendo examinadas pela área aplicando-se, além do tradicional critério Capes de qualidade, critérios relativos à pertinência do programa à área da comunicação. Recentemente, aos programas com propostas claramente multidisciplinares solicita-se que se re-encaminhem à comissão de avaliação Multidisciplinar da Capes. Quando os programas possuem uma proposta autenticamente interdisciplinar, verifica-se com cuidado se há interfaces reais entre as áreas de conhecimento e se a integração interdisciplinar se realiza em benefício da área de comunicação.

Tal compreensão foi indicada na ficha dos cursos na avaliação de 1997 e aplicada nas duas avaliações continuadas, em 1999 e 2000; nesta última da maneira mais explícita possível, conforme apresentado no correspondente Documento de Área. Trata-se, portanto, de anos de sinalização para os programas da área em que o critério de pertinência à área de conhecimento seria praticado nesta avaliação, como, de fato, aconteceu. Considerou-se que a aplicação do critério de pertinência: a) é adequada ao estágio de consolidação da área e ao grau de maturidade atingido pelo seu sistema de pós-graduação, que solicita um vínculo mais decisivo à área de conhecimento; b) é apropriada para garantir a realização em patamares sempre mais elevados da função do sistema de pós-graduação no interior do campo da comunicação a produção de conhecimento científico de ponta e a sistematização do conhecimento para fins de ensino e formação acadêmica.

O critério foi praticado considerando de forma distinta as diferentes posições históricas do programa no campo. Historicamente, a fenomenologia dos programas com problemas de pertinência e adequação à área de conhecimento, constitui-se em três tipos: a) programa implantado há bastante tempo com proposta que, explicitamente, apenas em parte se situa na área de comunicação; b) programa implantado há muito tempo com proposta que se situa formalmente na área de conhecimento, mas que historicamente desenvolve boa parte das suas atividades fora do campo; c) programa recente que apenas parcialmente lida com fenômenos e objetos da comunicação e cultura mediáticas.

Para os programas do primeiro e do segundo tipo o critério de pertinência foi praticado com tolerância, sinalizando-se, todavia, de forma clara, que na próxima avaliação ele será plenamente implementado. Nesta avaliação, entretanto, considerou-se justo ponderar a avaliação obtida pelo programa pela aplicação de critérios genéricos de qualidade com a avaliação resultante do critério de pertinência. O conceito final aplicado a itens e quesitos reflete justamente esta ponderação. Dessa forma, ficará claro na ficha de avaliação que primeiro se considera a qualidade do programa enquanto um programa de pós-graduação *tout court*, depois, julga-se a qualidade do programa como um programa de pós-graduação de comunicação. A avaliação final foi sempre o resultado, ponderado, das duas chaves de julgamento.

Para os programas do terceiro tipo considerou-se apropriado a plena implementação do critério de pertinência. A comissão considerou que, nesse caso, não havia o reflexo de uma cultura implantada em momentos em que a área possuía uma outra autocompreensão, devendo o peso da história da área ser respeitada em benefício do programa, como no que se refere ao primeiro e segundo tipos, tratando-se bem mais claramente de um desvio inserido na proposta recentemente aprovada de um curso de comunicação.

Em geral, comprehende-se que a aplicação de um critério de pertinência à área de conhecimento se explique e justifique apenas de um ponto de vista circunstancial. A circunstância em questão é o estágio de consolidação em que se encontra a área de conhecimento, já distante das fases mais incipientes de formação do campo - em que as tentativas e os ensaios são mais importantes de que a especialização -, mas que ainda não alcançou as fases mais maduras de sedimentação - em que a experimentação e a extensão das fronteiras se tornam importantes à luz de uma autocompreensão claramente compartilhada. Neste momento, a consolidação do campo e a consequente sedimentação, em patamares substantivos, do

conhecimento comunicacional, parecem necessariamente passar pela concentração dos esforços dos programas de pós-graduação nos objetos específicos da comunicação e cultura mediáticas. Regras de pertinência, nesse caso, são formas de garantir que isso aconteça. Compreende-se, todavia, que a consolidação do campo portará como consequência o fato de que a pertinência à área deixará de ser um princípio importante. A implantação do critério, portanto, traz já consigo os princípios da sua própria superação.

## 2. Sobre resultado e perspectivas da avaliação

Terminado o processo de avaliação, emerge um quadro bastante revelador do estado da pós-graduação *sensu stricto* nas áreas de comunicação e informação, em que se pode divisar de maneira bastante nítida os diferentes estágios de consolidação dos diversos aspectos dos programas, bem como as suas deficiências principais, e nas quais se podem retirar indicações das perspectivas das áreas e das políticas que precisariam ser sistematicamente implementadas para a plena consolidação destas.

### 2.1 - Comunicação

#### 2.1.1 – Aspectos consolidados, problemas e perspectivas.

- a) Os quesitos mais bem consolidados dos programas, em média, são aqueles relacionados à configuração e capacitação do corpo docente, às atividades de formação (estrutura e oferta curricular e atividade de orientação) e ao corpo discente (dimensão, orientação e fluxo). Mantém-se, nesse caso, uma tendência registrada nas últimas avaliações.

Em 2000, 353 professores compuseram o corpo docente total dos programas da área, 210 dos quais no NRD6, todos doutores ou livres-docentes. O número é muito superior aos da última avaliação e é crescente mesmo no interior do triênio. A titulação e a formação dos docentes há muito deixou de manifestar qualquer inadequação digna de nota, havendo, pelo contrário, sinais de progresso nesse quesito com o aumento dos pós-doutorados.

As atividades de formação se estabilizaram, no triênio, em patamares de alta qualidade. As estruturas curriculares e a sua oferta indica uma atenção particular dos programas com a qualidade do ensino oferecido, ficando os problemas do item relacionados exclusivamente às questões de impertinência à área de conhecimento nos cursos em que tal fenômeno se apresenta. Nota-se diversidade entre os programas com creditação mais longa e um perfil mais escolar – normalmente, localizados em universidades privadas – e programas com pequena creditação e concentração na pesquisa. A tendência da orientação é claramente voltada para acompanhar os estudantes desde o seu ingresso no curso, reduzindo-se a dois ou três os programas em que a orientação passa a acontecer em outros momentos. Essa tendência é positiva e reflete claramente a inflexão para a pesquisa que vem caracterizando os programas da área nos últimos anos.

O fluxo de estudante e os prazos médios de titulação vêm sendo reduzidos progressiva e consistentemente, sendo consideravelmente melhores os índices do mestrado. Em 2000, os programas de pós-graduação da área de comunicação acolhiam 2.350 estudantes de mestrado e doutorado, num volume que vem crescendo ano após ano. Na maior parte dos programas, a quase totalidade dos estudantes permanece sob orientação de tese ou dissertação durante toda a sua estadia no curso.

- b) Há quesitos em que, embora os programas atinjam normalmente índices muito expressivos, são consideravelmente prejudicados por problemas de pertinência à área de conhecimento. É o caso de «produção intelectual» e «teses e dissertações», alcançados seriamente pela aplicação do critério de pertinência. Nesses casos, o desempenho dos programas é inferior ao de anos anteriores, não por causa de algum decréscimo significativo em termos quantitativos ou qualitativos, mas em função de descartes produzidos quando se considera a produção específica na área de conhecimento.
- c) Enfim, a atividade de pesquisa mantém-se como o quesito problemático na área de conhecimento. Os problemas aqui dizem respeito a: I) qualidade do relatório dos projetos, com deficiências que vão desde uma descrição descuidada até uma titulação excessivamente “criativa” e pouco eficiente cientificamente; II) deficiências de qualidade da pesquisa relatada no que se refere ao alcance e ao nível daquilo que deveria caracterizar a pesquisa sênior realizada num programa de pós-graduação; III) a existência de confusões entre projeto de pesquisa científica, projeto de pesquisa artística ou tecnológica, projeto de desenvolvimento, projeto de atividades de extensão ou de intervenção social que não poderiam ser mais admitidas no estágio atingido pela área; IV) a existência de confusão entre projetos de pesquisa e áreas de interesse de pesquisa do docente; V) a inexistência de padrões aceitáveis de duração da pesquisa científica, podendo a projeto pretendamente durar alguns meses ou mais de uma década (ou até que alguém se lembre de retirá-la do relatório); VII) o fato de que, freqüentemente, não se verifiquem nexos claros entre os temas e objetos das pesquisas científicas e aqueles da oferta curricular ou da publicação docente; VIII) a incongruência entre o volume da pesquisa que se declara concluída, ano após ano, e o número de relatórios de pesquisa mencionado no mesmo relatório do programa.

Notam-se, por outro lado, algumas correções de rumo muito positivas nesse quesito e que se verificam como evolução no interior do próprio triênio: I) a tendência a transformar o corpo docente do programa, integralmente, em um corpo de pesquisadores manifesta o fim da tolerância à presença do docente que não pesquisa; II) a diminuição do excesso de projetos de pesquisa por docentes, aproximando-se no final do triênio a volumes próximos a um projeto de pesquisa coordenada e em andamento para cada docente.

Mantêm-se persistentemente, todavia, alguns problemas já notados em avaliações anteriores: I) a impertinência à área de conhecimento de parte considerável da pesquisa realizada na área; II) a ausência de instâncias internas de admissão e acompanhamento da pesquisa docente.

Como os problemas relacionados a este quesito influenciam negativamente uma série de outros quesitos e aspectos da vida dos programas de pós-graduação, urge que se implantem políticas consistentes de pesquisa para a área. Sem isso não há como a área como um todo atingir os patamares mais altos de consolidação.

- d) Como aspecto extremamente positivo e claro sintoma de que a área progride com decisão, nota-se o fato de que os programas têm reagido rapidamente à avaliação e ao acompanhamento realizado pela Capes por meio das avaliações continuadas e das visitas de consultores.

Antes de tudo, verifica-se um movimento constante de atualização e melhora em praticamente todos os aspectos dos programas como reação a observações, sugestões ou recomendações apresentadas pelos comitês científicos da área. Praticamente todos os programas realizaram ajustes no triênio em áreas de concentração em linhas de pesquisa, na estrutura curricular, na distribuição dos professores por linhas, na configuração do corpo docente, nas regras de creditação, no fluxo, no modo e nas políticas da orientação, nas políticas de publicação. Em geral todas essas reformulações significaram ajustes e correções com ganhos de qualidade evidente e foram realizadas com o propósito de produzir maior consistência e coerência, ou um melhor encaixe e um melhor sistema de funcionamento e desempenho ou, ainda com o propósito

de se obter uma maior pertinência à área. Nem todos os ajustes produziram os resultados que a área deseja, mas sempre se encaminharam claramente nessa direção.

Além disso, esse movimento quase “febril” de ajuste verificado no triênio não é apenas um sinal de vivacidade das equipes ou do fato de que as coordenações estão atentas aos movimentos da área como um todo e são capazes de fazer refletir esses movimentos nos seus próprios programas. Esses ajustes correspondem, em geral, a políticas gerais da área, apoiadas em compreensões seriamente compartilhadas e cada vez mais consensuais sobre o lugar e a função do sistema nacional de pós-graduação em comunicação, sobre padrões de qualidade e o perfil da excelência, sobre metas e rumos da área.

- e) Da análise do desempenho dos cursos se depreende claramente o fato de que os programas se ressentem negativamente da presença dos mestrados interinstitucionais e, sobretudo, do aumento considerável, no triênio, das atividades fora da sede. Este fato atinge de forma particularmente grave os programas anteriormente classificados com os conceitos 5 e 4, habilitados oficialmente para esse tipo de atividade. Se, para a área acadêmica da comunicação, as experiências dos cursos “fora de sede” são muito importantes, por outro lado, verificam-se efeitos negativos sobre praticamente todos os programas engajados nesse tipo de atividade, com o fato agravante de se tratar dos programas líderes da área segundo a última avaliação. Isso se verifica especialmente na sobrecarga sobre a capacidade docente instalada nos programas, geralmente já muito próxima da saturação mesmo quando dedicada às atividades normais e internas dos cursos. Nesse triênio, encorajados pela possibilidade dos interinstitucionais, os programas lançaram-se às mais diversas experiências de cursos fora da sede, num volume e numa proporção que logo superaram os limites dos Mestrados Interinstitucionais da Capes, comprometendo, em geral, a sua capacidade de dedicação às atividades centrais regulares na sede. Isso se refletiu severamente na avaliação dos cursos mais tradicionais, constituindo num dos fatores que explica a sua queda de performance e qualidade no triênio.

A expansão da pós-graduação é um fato estratégico para a área de comunicação. As experiências interinstitucionais se mostraram importantes para as instituições receptoras, mas rapidamente se revelaram insuficientes para satisfazer às demandas acadêmicas da área e para conter a pressão sobre o sistema oficial de pós-graduação coordenado pela Capes. Alguns dos programas tradicionais da nossa área não quiseram ou não souberam resistir a essa pressão e se dedicaram, no triênio, a uma variedade de experiências e práticas que excediam a sua capacidade docente instalada, competindo com as obrigações regulares dos cursos na sede. Coincidência ou não, o fato é que nenhum dos programas com grande pressão de atividades interinstitucionais e fora de sede, líderes do ranking da área na avaliação passada, manteve-se nessa posição nesta avaliação. No mesmo sentido, dos cinco programas aos quais se atribuiu o conceito 5 nesta avaliação, apenas um realizou algum tipo de atividade fora de sede no triênio, mesmo assim contida nos limites do Mestrado Interinstitucional da Capes. A se confirmar essa tendência, as atividades fora de sede funcionarão contra o padrão de qualidade da área. Cabe à área encontrar o justo equilíbrio, no triênio, entre as atividades interinstitucionais, tão importantes para o campo, e as suas responsabilidades normais na sede.

- f) A área promoveu um certo incremento de atividades de intercâmbio acadêmico durante este triênio. Investiu fundamentalmente em conferencistas visitantes, em professores convidados para disciplinas intensivas e em participantes externos em bancas de teses ou dissertações. Destaca-se particularmente a presença de conferencistas e professores visitantes estrangeiros compartilhados por vários dos programas em iniciativas coletivas muito importantes para o fortalecimento da área. No mesmo sentido vão as iniciativas de intercâmbio de professores, para cursos intensivos e bancas, entre os programas nacionais, o que reforça consideravelmente os laços entre os cursos.

Se essa forma episódica de intercâmbio parece ter sido incorporada à vida dos programas, foram mais raras, entretanto, as formas de intercâmbio acadêmico típicas de estágios mais

avançados de consolidação, que se dão, por exemplo, por meio de pesquisadores e professores visitantes com mais longos períodos de permanência no curso que os hospeda e com atividades didáticas e de colaboração mais consistentes e mais integradas ao funcionamento normal dos programas. Não chega a 1/3 dos cursos da área aqueles que recorrem aos programas das agências governamentais de fomento que apóiam a essa modalidade de intercâmbio.

Mais rara ainda é a forma de intercâmbio que se dá por meio de convênios e programas de mão dupla entre equipes consolidadas de diferentes países. De fato, apenas dois programas da área realizam experiências desta natureza, pelos convênios de cooperação acadêmica entre equipes de alto nível com instituições européias. De forma que, embora se reconheça a importância da primeira e mais fundamental forma de intercâmbio, é decisivo para a área, em sua busca de consolidação, o estabelecimento dos moldes mais avançados de cooperação por meio de uma política mais madura e mais agressiva de intercâmbio acadêmico nacional e internacional, formando ou consolidando grupos de excelência competitivos e capazes de trocas científicas de alto nível com equipes em idêntico estágio de consolidação.

### **2.1.2 - O Perfil dos programas cinco**

Saltam aos olhos certas afinidades entre os programas a que foram atribuídos o conceito 5 no triênio. Em primeiro lugar, tais afinidades podem ser apresentadas – e lidas – em asserções negativas: não são os maiores programas da área, não são os mais antigos, o seu corpo docente não é, predominantemente, composto por professores titulados há mais de dez anos.

Dentre os cinco programas que receberam o conceito 5, em apenas um deles o NRD6 do corpo docente supera - por pouco - uma dezena de professores. Além disso, todos os programas assim avaliados foram recomendados e implantados na década de 90 (um em 1990, um em 1994, dois em 1995 e um em 1997). Ora, os cinco programas mais tradicionais da área foram implantados duas décadas antes, todos nos anos 70. Enfim, apenas dois dos cinco programas classificados com nota 5 tem um corpo docente em que a presença de doutores com mais de dez anos tem algum peso na média geral do tempo de titulação, sendo o restante formado com predomínio de docentes com titulação mais recente.

Essas características poderiam nos fazer pensar, a respeito da avaliação da Capes, que esta privilegiaria o julgamento do relatório em lugar da realidade do curso, premiando os cursos mais bem ajustados no relatório e prejudicando aqueles com maiores dificuldades a esse respeito, prescindindo do fato de serem programas consolidados, formados por docentes experientes, habituais líderes de pesquisa na área, dotados de um volume de docentes com maior abrangência temática, com maior capacidade de formar volumes expressivos de discentes. A pressuposição, plausível, é que um programa composto por um pequeno volume de docentes e discentes seria mais fácil de administrar para fins de relatório do que um programa maior.

Essas impressões devem, entretanto, ser consideradas à luz dos seguintes argumentos:

- a) a avaliação da Capes não se aplica a núcleos de professores de um programa, mas ao programa como um todo. Em alguns dos programas classificados em nível 4 ou 3 - particularmente nos grandes programas e naqueles implantados nas décadas de 1970 e 1980 - há certamente um conjunto de docentes que, considerados isoladamente como um núcleo, poderiam ser classificados nos níveis 6 e 7 da área. Mas quando tais docentes são repostos no conjunto do programa, ao lado de professores com atuação e desempenho insuficiente, e em cursos com deficiências de proposta e desenho estrutural, as suas extraordinárias performance e qualificação se dissolvem em médias globais insatisfatórias e inadequadas. Ao contrário, certos programas pequenos da área, mesmo com poucos destaques individuais, conseguem mais facilmente que praticamente todos os seus docentes se aproximem, individualmente, dos parâmetros médios classificados como de excelência. Se a avaliação não pode restringir as suas notas à consideração dos destaques individuais ou de pequenos núcleos de excelência dos cursos, é por que, justamente, precisa valorizar a consistência do

conjunto e o desempenho médio da totalidade da capacidade docente instalada nos programas.

- b) a facilidade de relatório dos cursos pequenos é um argumento apenas parcialmente verdadeiro. É verdade que um volume menor de dados pode permitir um maior controle sobre a sua qualidade, coerência e completude. Seria normal e esperável, entretanto, que proporcionalmente ao aumento do corpo docente e discente de um programa houvesse um correspondente incremento no pessoal encarregado do cuidado, manejo e administração dos dados do relatório. Antes, dada a importância do relatório para a avaliação da realidade do programa, este justamente seria um sintoma claro da sua consolidação e maturidade. Na mesma linha, pelo contrário, quando um programa alcança um volume enorme de dedicação docente e discente sem que consiga fazer crescer, na mesma proporção, o pessoal dedicado à administração e ao relatório, isso seria sinal consistente de pouca responsabilidade coletiva pelo funcionamento dos cursos.
- c) a verdade é que, na área de Comunicação, neste triênio, confirma-se uma tendência que vem se estabelecendo há alguns anos: na área se padece da dificuldade de se manter a consistência média dos programas à medida que lhes aumenta o corpo docente. As equipes pequenas, nos bons programas, parecem compostas por indivíduos mais comprometidos com a proposta, mais engajados nos compromissos de alcançar individualmente as metas e mais comprometidos, individualmente, com os padrões de desempenho e atuação estabelecidos. No mesmo sentido, há um maior controle cognitivo e administrativo do conjunto dos discentes e dos docentes e do seu desempenho por parte dos colegiados que os coordenam, facilitando a formulação e a implementação de políticas de qualificação. Infelizmente, tanto uma coisa quanto outra parecem ir se perdendo nas equipes médias e grandes da área, particularmente depois que o programa é institucionalmente considerado consolidado. Há uma perda de eficiência da coordenação e de agregação e engajamento das equipes que saltam aos olhos na análise dos relatórios. A equipe dificilmente consegue manter a média de engajamento, o desempenho adequado não mais se atinge individualmente, tornando-se os mais produtivos crescentemente responsáveis por compensar as médias de atuação e produção dos menos engajados e dedicados, diminuem progressivamente os níveis de compromisso individual com o coletivo que permitiria a correção rápida de desvios e desniveis por meio de políticas eficientes e com reflexos sobre o programa como um todo.

Assim, em um foco justo, os programas avaliados com a nota 5 não deveriam ser considerados pelo que lhes falta – destaques individuais, equipes experientes, volume, tempo de implantação -, mas pelo que têm: uma proposta coerente e consistente, um desempenho docente em que cada professor se aproxima individualmente das metas de atuação e produtividade, um desenho estrutural claro e eficaz, uma equipe dedicada e comprometida, políticas eficientes sobre praticamente todos os quesitos avaliados.

### **2.1.3 - A mobilidade dos programas**

A classificação dos cursos reflete uma considerável mobilidade no sistema, com deslocamento de classe de pouco mais que 2/3 dos programas. Com efeito, dos 12 programas que já tinham sido avaliados em 1997, quatro permaneceram estáveis em suas classes – um classificado com nota 5, três com conceito 4 –, cinco ascenderam à classe superior – um passou de 3 para 4, quatro passaram de 4 para 5 – e apenas três programas foram postos em classes inferiores à obtida. No caso dos dois programas novos avaliados, um deles cai para a classe imediatamente inferior e o outro permanece estavelmente na classe em que foi introduzido no sistema. Tal mobilidade, portanto, deve ser lida como demonstrando uma significativa evolução dos programas da área com uma coerente saturação dos níveis mais altos da classificação – cinco programas com conceito 5, cinco com nota 4, três com conceito 3 e um com conceito 2.

Mantendo-se a salutar tendência de consolidação, a pressão da área passará a se exercer, no próximo triênio, sobre a passagem para os níveis superiores, a saber para os níveis: seis e sete do ranking da Capes.

Provavelmente pela primeira vez na área, um programa é colocado fora do sistema, classificado com o conceito 2. Este fato, não indica, todavia, uma queda de qualidade da área, explicando-se muito mais por um incremento no cuidado e na severidade da avaliação que o grau de consolidação alcançado pela área permite e solicita. Trata-se, por outro lado, de programa novo cuja equipe não conseguiu implantar e implementar, de forma adequada, a proposta recentemente aprovada.

É nesse mesmo sentido que se deve ler a classificação em níveis inferiores aos obtidos anteriormente por parte de programas classificados com conceito 5 na última avaliação. Um deles, classificado com conceito 4, mostrou-se melhor no triênio em análise em comparação com o biênio anterior e, isso não obstante, considerou-se justo que fosse conduzido a uma classe inferior, justamente pelo contraste entre o seu desempenho e o desempenho médio dos programas desta vez classificados com conceito 5. O que se deu é que a área inteira encaminhou-se para parâmetros de qualidade, com uma velocidade e consistência que demonstra não ter sido acompanhada igualmente pelos antigos programas considerados de excelência. De forma que, em três anos, o que antes podia configurar a excelência já não o pode ser mais, por causa do movimento que a própria área se impôs. O que não quer dizer – antes, é isso que se espera – que tais programas não possam retornar à posição de liderança que anteriormente se lhes reconhecia.

A mobilidade não se restringe, ademais, aos deslocamentos dos programas no ranking da Capes, embora neste aspecto específico qualquer tipo de juízo seja precipitado. O fato é que há também um deslocamento regional e institucional da presença dos programas classificados no topo da avaliação. Historicamente, três instituições (PUC/SP, USP e UFRJ) e duas cidades (São Paulo e Rio de Janeiro), concentram os programas que atingem o padrão de excelência na área. No triênio em análise, os programas com nota 5 dividem-se por outras instituições e outras cidades, todas localizadas fora desse polo tradicional da área. O espectro de instituições e regiões se torna bem mais extenso, pois agora incluem cinco outras instituições (UFBA, UFMG, UFF, UFRGS e Unisinos) e novas cidades (Salvador/Ba, Belo Horizonte/MG, Niterói/RJ, Porto Alegre/RS e São Leopoldo/RS).

## 2.2 – Ciência da informação

Os relatórios dos programas de Ciência da Informação (PUC/CAMP, UFMG, UFPB, UFRJ/IBICT e UnB), relativos aos anos 1998, 1999 e 2000, foram analisados e seus dados avaliados de acordo com os critérios estabelecidos pela e para a área de Comunicação/Ciência da Informação em repetidas reuniões.

A análise dos relatórios dá margem a dois tipos de comentários:

- qualidade dos relatórios e falhas de preenchimento que comprometem o processo de avaliação;
- diagnóstico da área de Ciência da Informação, com base nos relatórios.

### 2.2.1 – Qualidade dos relatórios

A avaliação dos programas é feita com base nos relatórios, complementados pelos relatórios de visita aos programas. Muito embora o preenchimento do relatório CAPES seja árduo e trabalhoso, o que ninguém ignora, esta atividade, ao que tudo indica, não vem merecendo a devida atenção. Alguns dados, vale lembrar, apresentam inconsistências históricas em seu

preenchimento, de acordo com o que já foi relatado pelos documentos de área relativos à avaliação do período 1996/1997 e a avaliação continuada do ano base 1999.

Neste sentido vale relembrar - novamente - que o item “proposta do programa” deve explicitar os objetivos e organização geral do programa, sua identidade. Deve-se, neste item, expor claramente a proposta do programa no que diz respeito à área do conhecimento no qual o mesmo se insere, a(s) área(s) de concentração no qual o programa se propõe a produzir conhecimento e a organização desta produção por linhas de pesquisa, entendidas na qualidade de recortes temáticos da área de concentração na qual o programa atua por meio de seus docentes. Esta atuação do corpo docente, portanto, redonda numa produção de pesquisas, próprias e de seus orientandos, de forma verticalizada em relação à linha. A estrutura curricular, a distribuição dos docentes por linhas de pesquisa e por grupos de pesquisa formalmente constituídos, bem como critérios de seleção e de credenciamento de orientadores devem ser explicitados, o que raramente é feito pelos relatórios.

Em relação às “linhas e projetos de pesquisa”, nota-se no geral que suas descrições (resumos) são por demais lacônicas, omitindo informações essenciais para a avaliação de sua inserção na proposta do programa. Alerta-se, portanto, para a necessidade do detalhamento dos projetos de pesquisa em andamento, em particular no que diz respeito às metas do estudo, suporte teórico e metodológico, objetivos e resultados esperados. Este caderno não deve incluir, como vem acontecendo freqüentemente, os projetos de pesquisa do corpo discente.

A “produção intelectual”, de natureza bibliográfica, também merece um cuidado maior em seu preenchimento. Este, mui freqüentemente, apresenta erros de categorização e referências bibliográficas incompletas, comprometendo - ou até inviabilizando - o processo de avaliação. Note-se que a tendência, anteriormente detectada, de inclusão da produção técnica na produção bibliográfica, parece assimilada pela área.

Em resumo, os programas devem dedicar um cuidado maior aos relatórios, lembrando que os mesmos elencam os dados que serão avaliados. É muito penoso detectar erros de preenchimento que podem redundar em consequências muito sérias para a avaliação dos programas, e que não podem ser corrigidos no momento da avaliação. A comissão de avaliação tem adotado, por norma, a avaliação dos dados refletidos pelos relatórios, impedindo-se da correção destes pois esta seria uma decisão que levaria a casuismos em função do conhecimento que os membros da comissão têm - ou não têm - dos detalhes de determinado programa.

### **2.2.2 – Aspectos consolidados, problemas e perspectivas.**

A área de Ciência da Informação completa, no momento desta avaliação, 30 anos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: o primeiro curso de mestrado foi criado no IBICT, com mandato acadêmico da UFRJ, em 1970. Ainda na década de 70 iniciaram suas atividades a USP (inserido no curso de Comunicação, em 1972), a UFMG (1976), a PUC/CAMP (1977), UnB (1978) e UFPB (1978). Excetuado o doutorado da USP (ainda inserido no programa de Comunicação, iniciado em 1980), os doutorados da área de Ciência da Informação iniciaram na década de 90: UFRJ/IBICT em 1991, UnB em 1992 e UFMG em 1997. Após 30 anos de cursos de mestrado e dez anos de doutorado em Ciência da Informação, qual diagnóstico é possível para a área?

O conhecimento na área da Ciência da Informação é produzido, no Brasil, quase que exclusivamente, no âmbito da pós-graduação: em particular na pós-graduação *stricto sensu*, pois a pós-graduação *lato sensu*, freqüente na área, objetiva primordialmente a capacitação profissional embora tenha gerado conhecimentos de forma periférica. A análise aqui proposta centra-se na produção da pós-graduação *stricto sensu*, tal como esta é retratada pelos relatórios CAPES.

Do ponto de vista numérico a pós-graduação da área encerra 2000 com o mesmo número de programas que compunha a área em 1978: em 20 anos estes expandiram suas atividades para o doutorado (três em cinco programas) mas não houve a abertura de cursos novos, embora várias instituições estejam se articulando neste sentido. A estagnação numérica é evidente e sua explicação pode ser encontrada, de acordo com a bibliografia, numa tradição acadêmica ainda incipiente, e por outro lado, ou em função deste fato, numa relativa acomodação de uma área que, enquanto tal, se caracteriza por certa timidez.

Uma vasta bibliografia situa o nascimento da Ciência da Informação no pós-guerra (embora alguns autores discordem desta afirmação), a partir do que a mesma discorre sobre a “juventude” da área e retira deste fato argumentos que justificam a incipiente de sua reflexão acadêmica. Cumpre-nos apontar, no entanto, para a imperiosa necessidade de sua consolidação e aumento de visibilidade social. A pós-graduação stricto sensu em Ciência da Informação brasileira conviveu 30 anos com várias conceituações de “informação” e “Ciência da Informação”, a exemplo do que vem acontecendo em boa parte da bibliografia internacional sobre a mesma temática. Em razão deste fato, o processo de avaliação enfrenta, constantemente, questões epistemológicas acerca da identidade da área, seu objeto, suas leis e regras, bem como suas fronteiras. A discussão “interdisciplinar” é consensual, ao passo que a disciplinaridade a partir da qual a interdisciplinaridade pode ser objetivada é silenciada. O processo de avaliação apontou para uma área cuja configuração básica remonta aos processos elaborados nas unidades de informação, por meio da nomeação de suas áreas de concentração e linhas de pesquisa, mas que no período manifestou uma crescente preocupação relacionada à construção de um conhecimento menos pragmático e mais teórico: as alterações nas denominações de programas e de algumas áreas de concentração para a “Ciência da informação” permitem esta dedução. No entanto, embora se notem preocupações teorizantes em relação à área do conhecimento, é necessário tornar esta temática mais densa, de modo que alcance um novo patamar de amadurecimento da área. Em outros termos, é necessário investir seriamente em discussões epistemológicas, para fornecer indicadores mais socializados pela área, no que diz respeito à sua disciplina e seu objeto, no direcionamento do próximo período de avaliação CAPES. Objetiva-se alcançar visões mais socializadas da área e evitar que a próxima avaliação CAPES se confronte novamente com projetos de pesquisa cuja inserção na área da Ciência da Informação não parece sempre evidente.

Há diferentes iniciativas de discussão epistemológica na área: a comissão da avaliação da CAPES propõe que a sistematização e discussão das mesmas constitua uma prioridade de trabalho da ANCIB, visando sua consolidação. Neste sentido vale relembrar que quatro dos cinco programas, além da área de concentração em Ciência da Informação da USP e a linha de pesquisa em “Informação e Novas Tecnologias” da UFRGS, têm sua origem no ensino de graduação em biblioteconomia e que o programa da UFRJ/IBICT nasceu diferenciado pois originado a partir de um instituto governamental voltado para a informação científica e tecnológica (IBICT) e, portanto, desde o início mais sensível aos propósitos da Ciência da Informação. A construção do conhecimento na área se fez, portanto, ao longo destes 30 anos de mestrado e dez de doutorado, tendo por horizonte as unidades de informação, os problemas vivenciados por estas, e sua relação com a sociedade que as mantêm. Cumpre, agora, sistematizar o conhecimento produzido no período, deduzir do mesmo preocupações mais teóricas e universalizantes, para imprimir outro estatuto acadêmico à área. Finalmente, e em decorrência desta preocupação, preconiza-se que a área deva incentivar a publicação que, ironicamente, a mesma investiga em sua produção, organização e circulação social, mas pratica menos do que seria desejável.

### 2.3 – Recomendações para uma plena consolidação da área de avaliação

Consideramos que os programas atingiram enfim um nível de consolidação muito expressivo e que se trata de momento decisivo para a plena consolidação da pós-graduação das

áreas de comunicação e informação. Para isso, sugerimos políticas consistentes e estratégicas que visam, justamente, a superação das deficiências ainda encontradas nos programas.

- I) INTERCÂMBIO ACADÊMICO E CIENTÍFICO - Os programas da área precisam estabelecer uma política madura e mais agressiva de intercâmbio acadêmico nacional e internacional, formando e/ou consolidando grupos de excelência competitivos no panorama acadêmico nacional e capazes de trocas científicas de alto nível com equipes em idêntico estágio de consolidação em países de pesquisa avançada. A formação ou consolidação de equipes de excelência implica, naturalmente, em esforços de criação ou consolidação de especializações na área de conhecimento, demarcadas em linhas de pesquisa bem definidas e em grupos de pesquisa produtivos e atuantes.
- II) POLÍTICA DE PESQUISA – É imprescindível a implementação de política de pesquisa mais rigorosa com relação à qualidade dos projetos e à sua duração e mais severa no que respeita à sua avaliação e ao seu acompanhamento. Uma política de pesquisa, entretanto, não poderá ser implantada se faltarem aos programas as condições ambientais favoráveis de uma cultura de pesquisa, com formas de reconhecimento do pesquisador e do orientador de pesquisa, com congressos em que se valorize a descoberta científica, com publicações, teses e dissertações vinculadas à pesquisa docente. Mas também não se implantará se for deixada ao espontaneísmo das equipes docentes, sem que se garantam instâncias internas de avaliação e acompanhamento dos projetos.
- III) CONSISTÊNCIA DO DESEMPENHO DOCENTE – É preciso aos programas de ponta que sejam implementadas medidas voltadas para garantir, o maximamente possível, uma homogeneidade do corpo docente com respeito à qualidade da sua atuação e desempenho, de maneira que cada docente atinja, individualmente, o nível da excelência acadêmico em sua atuação no programa. Processos de recredenciamentos, de tempos em tempos, do pessoal docente do programa com base em critérios de desempenho e atuação são, por exemplo, uma medida eficiente nesses sentido.
- IV) PERTINÊNCIA – Nessa fase de consolidação é fundamental que os programas estabeleçam iniciativas para fazer com que o vínculo à área de conhecimento da Comunicação Social ou da Ciência da Informação se reflita, de maneira clara e decidida, nas linhas e projetos de pesquisa, na produção intelectual, na estrutura curricular e oferta de disciplinas e, sobretudo, nas teses ou dissertações orientadas e defendidas.

#### Comissão de avaliação

- Afonso de Albuquerque - UFF
- Christa Berger Kuschick -UFRGS
- Eduardo José Wence Dias - UFMG
- Johanna Wilhelmina Smit - USP
- José Luiz Warren Jardim Gomes Braga - UNISINOS
- José Salvador Faro - UMEESP
- Marcíus César Soares Freire - UNICAMP
- Rosali Fernandez de Souza - UFRJ
- Wilson da Silva Gomes - UFBA - coordenador

Norval Baitello Jr. Iniciou os trabalhos na comissão, mas teve que interrompê-los por motivo de saúde.

## Direito

A avaliação teve como norte o contido nos documentos CRITÉRIOS GERAIS DA ÁREA E PERFIL DE EXCELÊNCIA, frutos de longo debate que começou na avaliação de 1998, tendo passado pela avaliação continuada do ano passado, teve foro nas reuniões da comunidade jurídica (CONPEDI, na PUC-RIO, e “Workshop” realizado em Brasília em dezembro de 2000), e foi explicitado, à luz das manifestações da comunidade jurídica da pós-graduação, em duas reuniões preparatórias do comitê, realizadas este ano na CAPES (em fevereiro e maio p.p).

Demais disso, recolheu as contribuições extraídas da reunião (de 11.06.01) com os Coordenadores dos programas avaliados, especialmente no sentido de dar prioridade à avaliação qualitativa.

A avaliação compreendeu 38 programas inseridos no SNPG, tendo como base a coleta de dados de 98, 99 e 2000, mais relatórios de visita, retificações e informações suplementares. Realçou-se, neste aspecto, a evolução representada pela expansão significativa, desde 1996 até 2001, em mais de 200%.

### Diretrizes gerais e premissas

A partir da proposta, os programas de pós-graduação foram avaliados, nos diversos quesitos e itens, privilegiando-se as seguintes variáveis: Proposta do Programa, Corpo Docente, Atividades de Pesquisa, e Atividades de Formação, além de corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual, por meio de critérios gerais e qualitativos.

Foram levados em conta todos os dados fornecidos no triênio, inclusive informações complementares, re-ratificações que, no decorrer do período, colmataram deficiência na coleta dos dados, bem assim relatórios de visitas, quando presentes na hipótese.

Intentou-se, nas atividades de avaliação, considerar prioritariamente aspectos qualitativos, relegando os meramente quantitativos, tomados em números ou percentuais, a um patamar meramente indicativo, consoante as diretrizes que seguem:

### I – Proposta do programa

#### 1 – Coerência e consistência da proposta do programa

A coerência, neste quesito, sugere caracterização básica da proposta do programa de forma objetiva, articulando meios e fins de modo com as linhas de pesquisas e áreas de concentração.

A consistência, neste quesito, trata a proposta temática privilegiando objetivamente os aspectos que conferem estrutura e sistema na formulação da proposta do programa.

Apreende-se como adequada a proposta que revele conexão entre os objetivos do programa, as áreas de concentração, e as linhas de pesquisa, disciplinas e produção intelectual, com coerência e consistência.

#### 2 – Adequação e abrangência das áreas de concentração

A análise sobre adequação, para esse fim, recomenda verificar a delimitação temática das áreas de concentração em função da proposta do programa, compreendidas como domínio do conhecimento jurídico nos quais se processam as atividades de formação e que constituem os núcleos permanentes que definem o perfil dos programas.

A abrangência, neste quesito, se refere ao tratamento tão completo quanto possível da temática das áreas de concentração.

### 3 – Adequação e abrangência das linhas de pesquisa

A adequação, neste quesito, enfoca a definição de linhas de pesquisa que possam desenvolver a proposta do programa, como se encontra apresentada nas áreas de concentração. São as linhas de pesquisa a base de sustentação da(s) área(s) de concentração e define o horizonte comum que dá unidade e coesão aos projetos individuais dos membros do corpo docente.

A abrangência, neste quesito, está direcionada ao atendimento nas linhas de pesquisa de temas que atendam a problemática encontrada na(s) área(s) de concentração.

Entende-se por adequada a proposta que ajusta as linhas de pesquisa aos meios e fins do programa.

### 4 – Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes

Entende-se por adequada, neste quesito, a presença equilibrada de docentes, pesquisadores, discentes autores e outros participantes, base de sustentação que fundamenta e mantém a identidade do programa, reforçando o equilíbrio entre docência e pesquisa.

### 5 – Interdisciplinaridade e inserção na realidade social

A interdisciplinaridade, neste quesito, indica a necessária inserção das linhas de pesquisa, disciplinas, projetos e produção acadêmica no contexto temático das áreas do conhecimento jurídico e não-jurídico, permitindo que o trabalho nelas desenvolvido possa ser levado a efeito em interação crítica com saberes afins à área jurídica, inserindo as áreas de concentração do programa num horizonte de fundamentação teórica ampliada.

A inserção na realidade social, neste quesito, abrange áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e produção intelectual que se relacione com as problemáticas em torno das quais se desenvolve o programa.

### 6 – Infra-estrutura

Na infra-estrutura, neste quesito, incluem-se instalações e equipamentos da IES que assegurem a realização da proposta do programa.

No caso do Direito, o acesso global aos sistemas de informática e da Internet, a disponibilidade de bibliotecas, que tenham em sua coletânea, principalmente dois tipos de acervos: livros clássicos e obras contemporâneas, nacionais e estrangeiras, encyclopédias, dicionários, demais obras de referência e fontes de consulta conexas às áreas de concentração, e,

principalmente, acervo atualizado de revistas que atendam às demandas das linhas de pesquisa; salas de trabalho e de orientação para professores.

O item essencial para um programa de pós-graduação em Direito consiste na existência de um acervo bibliográfico, que corresponda à especificidade da área de concentração do programa e de suas linhas de pesquisa. Esse acervo deve consistir minimamente num conjunto de obras clássicas e, principalmente, de periódicos mais importantes, nacionais e estrangeiros, que atendam à área de concentração e às linhas de pesquisa.

A informatização é também fator importante, pois pode por si própria suprir algumas deficiências do acervo bibliográfico. Recomenda-se, assim, que o programa disponha de recursos de informática adequados para o corpo docente, corpo discente e apoio técnico, administrativo e acadêmico.

O espaço físico deve incluir além de salas de aula próprias para o programa, auditório para conferências, instalações para o atendimento e orientação do corpo discente por parte dos professores orientadores, bem como salas de estudos específicas para alunos da pós-graduação.

## II – Corpo Docente

Deve ser composto por doutores em direito (ou em áreas afins quando coerente com a proposta do Programa) com experiência em pesquisa. A qualificação de doutorado é um dos critérios fundamentais para o corpo docente de um programa de pós-graduação em Direito. O doutoramento em áreas afins deve ser incentivado quando for o caso de dotar o programa da necessária interdisciplinaridade, mas esses docentes deverão ter em sua formação, na produção intelectual e nos trabalhos de pesquisa, uma ligação temática com a área de concentração do programa, além de não deverem ultrapassar o percentual de sustentação do corpo docente.

O número de doutores deve ser adequado tendo em vista a oferta regular de disciplinas, a orientação de teses e dissertações e a realização de atividades de pesquisa.

Ressalvado o NRD6, deve ser valorizada a previsão de professores visitantes, bem como de intercâmbio docente, com vistas à abertura científica e acadêmica do programa proposto. Neste item, também, deve se evitar que o programa fique de professores visitantes, a fim de que o Programa não fique dependente dos visitantes para a realização do projeto de pós-graduação.

### Perfis

Com base nas diretrizes adotadas foram definidos os seguintes perfis:

#### Perfil de Excelência (níveis 6 e 7)

#### Propostas do programa – pressupostos

Evidenciar, claramente, coerência e consistência entre as áreas de concentração e as linhas de pesquisa; guardar uma proporção adequada entre a quantidade e a abrangência das áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa; evidenciar compatibilidade, coerência e equilíbrio entre os componentes fundamentais do programa - o NRD6, a estrutura acadêmica e infra-estrutura física – para viabilizar uma proposta de alta qualidade; apresentar uma base epistemológica clara e objetivamente explicitada; e, demonstrar similaridade com Programas de

excelente qualidade no exterior, no que diz respeito às atividades de ensino, pesquisa e produção científica.

As notas 6 e 7 são exclusivas para os programas que ofereçam mestrado e doutorado com nível de excelência.

Dentre os programas que atenderem os critérios anteriores, poderá ser atribuída a nota 7 àquele que, apresentando excepcional produtividade, seja centro de excelência em patamares de qualidade internacionalmente reconhecida.

#### Corpo docente – liderança e projeção – pressupostos

Deve ser constituído, em sua totalidade, por doutores, com envolvimento efetivo, na IES, em atividades de ensino, pesquisa e orientação, desempenhando papel de liderança e representatividade científica na sua área de conhecimento.

Deve, ainda, participar na graduação em atividades de ensino e iniciação em pesquisa. Este envolvimento deve ser regular, com uma distribuição equilibrada das atividades entre os docentes.

A formação e a vida acadêmica (currículo) dos docentes que compõem o NRD6 devem atender à especificidade e abrangência das áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas do Programa.

Deve ser reconhecida projeção, nacional e internacional, exemplificada pelo desempenho diferenciado no que diz respeito à produção científica; pela sua participação em comitês e órgãos de ensino e pesquisa, e em corpo editorial de periódicos, comitês de congressos e associações científicas nacionais e internacionais. É desejável que parte do corpo docente esteja envolvido em programas, e que participe como convidado em eventos científicos nacionais e internacionais (como cursos, conferências, palestras e bancas examinadoras).

#### Atividades de pesquisa – vinculação e participação – pressupostos

Os projetos e as linhas de pesquisa devem estar estreitamente vinculadas às áreas de concentração e evidenciar, em termos de abrangência e quantidade, uma relação adequada com a dimensão e qualificação do NRD6.

Os projetos de pesquisa devem envolver inserção e participação efetiva e regular do corpo discente (Graduação e Pós- Graduação).

Deve haver intercâmbio científico com outros centros de excelência do país e do exterior, demonstrado por meio do desenvolvimento efetivo (não apenas da celebração formal de convênios ou acordos de cooperação), de projetos em parceria nacionais e internacionais.

As atividades de pesquisa devem resultar em publicações. A presença de projetos isolados deve estar condicionada a uma efetiva contribuição ao programa, ou ao fato de que apresente potencial para novas linhas de pesquisa.

#### Atividades de Formação – estrutura curricular - pressupostos

Deve a estrutura curricular ser constituída de disciplinas claramente vinculadas às áreas de concentração e às linhas de pesquisa, e apresentar uma perspectiva pedagógica coerente.

Deve ainda proporcionar uma sólida formação acadêmico-científica, ser constantemente atualizada e aperfeiçoadas, congruente com a dimensão do NRD6 e ser distribuída de forma harmônica entre todos os docentes.

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. Deverá fornecer a base de conhecimento que o corpo discente 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 estudo dentro dos prazos preconizados pela CAPES e aplicáveis à área.

#### Corpo discente – dimensão – pressupostos

Deve ter dimensão compatível com o tamanho e qualificação do NRD6. Os discentes devem apresentar trabalhos em eventos científicos nacionais e internacionais, ou produção equivalente.

Deve, ainda, revelar participação efetiva no programa, valorizando-se, sobremaneira, a inserção discente.

#### Teses dissertações – tempo e publicação – pressupostos

Deve a produção das teses e dissertações evidenciar vinculação com as linhas de pesquisa e áreas de concentração do programa. O tempo para a titulação deve ser adequado às normas da CAPES.

As teses e dissertações deverão ser submetidas a bancas examinadoras compostas por membros com titulação de doutor, sendo, no doutorado, dois membros externos à IES, e no mestrado um membro externo ao programa.

#### Produção intelectual – regularidade e coerência – pressupostos

Deve apresentar regularidade e coerência com a proposta do programa, com as linhas de pesquisa e áreas de concentração. Deve refletir a atividade regular discente e docente em projetos de pesquisa. As publicações consideradas adequadas são: artigos completos em periódicos indexados em bancos de dados internacionais, livros, capítulos de livros e demais publicações.

Além disso, será considerada a participação docente e discente em eventos científicos relevantes para a área do conhecimento no Brasil e no exterior.

Assim descrito o perfil de excelência, sem embargo da flexibilização qualitativa, sempre prioritária, complementou-se para as demais notas o seguinte:

- 5 - Programa nível 5: atinge, no máximo da pontuação, o conceito predominante muito bom.
- 4 - Programa nível 4: atinge, no máximo da pontuação, o conceito predominante bom.
- 3 - Programa nível 3: atinge, no máximo da pontuação, o conceito predominante regular.

- 2 - Programa nível 2: atinge, no máximo da pontuação, o conceito predominante fraco.
- 1 - Programa nível 1: atinge, no máximo da pontuação, o conceito predominante deficiente.

Tal graduação não tem caráter imperativamente vinculante, posto que, não obstante a tendência predominante, em todos os momentos a atividade da Comissão procurou realçar os aspectos qualitativos, afastando-se, sempre quando possível, sem perder a objetividade, dos elementos meramente quantitativos ou mecânicos. Para exemplificar, restou incluído entre os aspectos dessa ordem a memória histórica das IES suscetível de ser resgatada no presente processo de avaliação.

#### Diretrizes para o perfil dos níveis 3 a 5

No patamar da nota 3 (regular) se enquadra o programa que não atinge, ainda, nível acima da média (aqui compreendido, nesse universo, a nota 4). Não será assim caracterizado um curso fraco (nota 2) ou deficiente (nota 1) nas suas funções de formação e produção de conhecimento científico.

No patamar da nota 4 (bom) se enquadra o programa com um grau de eficiência, identidade e consistência no desempenho e na produção científica para além dos parâmetros mínimos de qualidade. Por isso mesmo, o perfil do curso se constitui a partir do mínimo (nota 3) de admissão ao padrão de qualidade.

No patamar da nota 5 (muito bom) se enquadra o programa que atinge nível bem acima da média, com excelente grau de eficiência, identidade e consistência no desempenho e na produção científica.

Quanto ao nível 3, especificamente, eleito como referencial:

#### 1. Quanto à proposta do Programa

Em todos os âmbitos da atividade própria da pós-graduação – pesquisa, orientação e ensino – reflete razoavelmente de maneira unitária, coerente, clara e fecunda o propósito precípua da sua especialidade.

Integra satisfatoriamente área(s) de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa, produção intelectual e estrutura curricular de modo tal que:

- A(s) área(s) de concentração delimita(m), de forma razoável, o objeto de especialidade da produção de conhecimento e da formação realizada no Programa e oferecida por ele;
- As linhas de pesquisa constituam, no fundamental, a restrição temática, o recorte específico da área de concentração representado pela capacidade docente instalada no programa, num dado momento;
- Os projetos de pesquisa e a estrutura curricular refletem, em termos gerais, e concretizem, nos aspectos básicos, as linhas de pesquisa e área de concentração como sua execução;
- A produção intelectual docente e discente, teses e dissertações refletem e concretizem, basicamente, as linhas de pesquisa e área de concentração.

#### 2. Quanto ao corpo docente

Existência de uma equipe razoavelmente consistente de professores contratados pela instituição, com vínculo e dedicação compatíveis com o núcleo de referência docente 6, suficiente em volume e experiência para a execução das atividades fundamentais de pesquisa, orientação e ensino.

Os docentes do NRD devem ser, na sua totalidade, doutores. Os programas admitem exceções, e quando couberem, devem ser justificadas.

Um conjunto razoável de docentes do NRD 6 deve estar envolvido em projetos de pesquisa;

A equipe docente deve tentar reunir especialidades suficientemente abrangentes de forma a cobrir as áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa. Por outro lado, a(s) especialidade(s) do docente deve(m) ser de tal modo clara(s) que se possa reconhecer sua específica inserção na linha de pesquisa e a coerência da sua orientação e da sua atividade didática.

Justifica-se que um percentual do NRD6 possa ser compartilhado apenas quando houver uma clara indicação das atividades de pesquisa e produção intelectual específicas do Programa em avaliação.

### 3. Quanto às atividades de pesquisa

Linhos de pesquisa representam a especialidade de produção de conhecimento, dentro de áreas de concentração, sustentada por uma equipe de docentes; a atividade de pesquisa representa a realização concreta de tal especialidade. Devem, portanto, apreender, de maneira coerente e satisfatória, as dimensões fundamentais da área de concentração. Caracteriza-se como deste nível, neste item, um programa no qual se constatem a existência de problemas que não afetem o desenho das linhas de pesquisa e a coerência do sistema de encaixes e distribuição de projetos, linhas e áreas, e que não comprometam nem a consistência nem a coerência do plano geral de pesquisa do programa.

As linhas de pesquisa representam elementar quantidade compatível com o número de docentes envolvidos.

O projeto de pesquisa deve ser formulado de maneira que se possa compreender, o mais claramente possível, o objeto da investigação, qual a posição da pesquisa no estado do conhecimento sobre o objeto, quais os meios, recursos e propósitos do projeto, bem como quais os resultados pretendidos.

Deve haver uma porção mínima adequada entre o número de projetos de pesquisa e a dimensão do Programa.

### 4. Quanto às atividades de formação

O conjunto de disciplinas e seminários deve ser coerente com a proposta do programa e se inserir na área de concentração e nas linhas de pesquisa. Admite-se, um volume de atividades didáticas com alguma deficiência de coerência e inserção.

Tanto do ponto de vista do elenco quanto da perspectiva da oferta, as disciplinas e seminários devem ser em volume adequado em relação à dimensão do corpo discente, a grade de créditos exigida do estudante, ao número e especialidade das linhas de pesquisa.

## 5. Quanto ao corpo discente

O fluxo de estudantes deve ser equilibrado. Será considerado como atenuante legítimo desse critério às não-titulações de matriculados que forem decorrentes de iniciativas de desligamento realizados pelo programa, que forem realizadas dentro de um projeto pedagógico coerente com sua proposta.

A dimensão do NRD6 com relação ao volume de alunos deve ser considerada minimamente adequada.

## 6. Quanto a teses e dissertações

Para fins de avaliação da capacidade demonstrada pelo curso de satisfazer os padrões mínimos de qualidade, considerar-se-á apenas o tempo médio de titulação.

Os titulados devem preferencialmente ter sido orientados por docentes do núcleo de referência principal.

As titulações devem ser vinculadas a área de concentração e linha de pesquisa do orientador. Num curso regular as inadequações situam-se em patamar razoável do volume de trabalhos finais.

## 7. Quanto à produção intelectual

A produção intelectual em geral deve ser de qualidade e distribuir-se de forma equilibrada pela totalidade da equipe docente, tomando-se como base o núcleo de referência docente principal.

A produção discente contempla, além de dissertações e teses, apenas um percentual pequeno de publicações vinculado às atividades específicas de formação desenvolvidas no programa.

### Subcritérios à luz dos critérios gerais

A área de avaliação, à luz do explicitado para a comunidade jurídica da pós-graduação, adotou *subcritérios<sup>1</sup> possíveis de refinamento dos sentidos internos dos critérios gerais*, a título de *elenco de recomendações para aplicação flexível direcionada pelos critérios gerais da área*.

Tal adoção procedural teve as seguintes premissas:

- A avaliação deve ser predominantemente qualitativa; assegurada a finalidade da avaliação, o indicador quantitativo deve sempre ceder à avaliação qualitativa;
- A adoção destes *subcritérios* procura atender as recomendações da área quanto à objetividade da avaliação, sem perder de vista a prioridade qualitativa, e é coerente com o deliberado pela área para o fim de explicitar, o quanto possível, o sentido que razoavelmente pode ser atribuído aos diversos itens;

---

<sup>1</sup> Esse vocábulo (*subcritérios*) é empregado somente para espelhar o seguinte sentido: todos os exercícios de aplicação desses indicadores devem estar condicionados aos critérios gerais e, ainda, aos dados efetivamente fornecidos pelos Programas.

<sup>2</sup> A incidência de tais *subcritérios* nesta avaliação é o início preambular desse processo que compreende o presente procedimento e deve alcançar a próxima avaliação, propiciando, nesse interregno, tempo e espaço suficientes para o refinamento de tais indicadores, sempre à luz das premissas qualitativas da avaliação.

- Todos os percentuais têm caráter meramente indicativo, uma vez que as IES, os respectivos programas e a realidade na qual os cursos estão inseridos são peculiares e não suscetíveis de parificação mecânica, devendo, no caso concreto do exame, mediante justificativa e exposição inferida da respectiva avaliação, sempre dar lugar, no todo ou em parte, a critérios qualitativos, independe da mensuração percentual ou meramente numérica;
- Como se trata da primeira avaliação trienal da história da pós-graduação em Direito no Brasil, o sentido explicitado dos itens que compõem os diversos quesitos da avaliação não deve ser tomado em absoluto, mas sim à guisa de indicação e recomendação não necessariamente vinculante nesta fase de transição;
- Os *subcritérios* são indicados para que a avaliação, compreendida como processo<sup>2</sup>, não se esgote na avaliação de 2001, e sim englobe debate sobre tais indicadores que nela se inicie e se prolongue ao menos até a próxima avaliação, com tempo suficiente para refinamento conceitual e precisão do que, a título de sugestão, ficará legado como resultado da primeira avaliação trienal da história da pós-graduação em Direito;
- Para evitar prejuízo à IES, serão sempre considerados inaplicáveis ao respectivo programa os itens que não encontrem elementos suficientes na base de dados, e por conseguinte tal fato, por si só, não deve fundar apreciação negativa, posto que outros elementos devem ser buscados nos dados coletados para serem trazidos à colação.

## Conclusão

Anota a Comissão terem sido, ainda, verificados problemas no preenchimento dos instrumentos de coleta, sem que tenham sido consideradas as eventuais lacunas em prejuízo da IES. Em vários momentos, a Comissão desconsiderou os dados processados pela CAPES quando surgiram dúvidas, e se dirigiu aos “dados brutos”, na forma em que foram diretamente fornecidos pelos diversos programas.

Sugere-se melhorar tanto a forma de coleta quanto o instrumento de avaliação, ambos incongruentes com o sentido qualitativo da avaliação. Para tanto, é fundamental auscultar as IES, respectivos programas e a comunidade jurídica em geral, mantendo e aprofundando o processo democrático de avaliação. Resta, ainda, assentada posição crítica quanto aos critérios predominantemente quantitativos, de aferição aritmética.

Evidenciou-se, ainda, a necessidade (que transcende o presente processo de avaliação) de tratar da temática atinente aos títulos de doutor, quer os expedidos por instituições nacionais em programas não reconhecidos pela CAPES, quer aqueles expedidos por instituições estrangeiras e que não apresentam revalidação no Brasil.

Cabe, ainda, realçar o papel das visitas e verificações *in loco*, devendo a CAPES, nos processos de avaliação, dar maior presença valorativa à função levada a efeito pelos consultores.

Dos 38 programas avaliados, o resultado, em termos de níveis, foi o seguinte: 19 programas com conceito 3; seis programas com conceito 4; seis programas com conceito 5; e sete programas com conceito 6. O número expressivo de programas com conceito de 3 reflete, especialmente, a expansão experimentada pela área com elevado número de novos cursos. No patamar 6, se mantiveram as IES que nele já se encontravam, a elas acrescendo-se IES que vieram, progressivamente, melhorando acentuadamente o seu desempenho em todos os quesitos de avaliação.

De um modo geral, da última avaliação ao presente procedimento a área apresenta evolução significativa, quer em termos quantitativos, quer em termos qualitativos (aumento do número de programas com conceito 6), expondo uma relação equilibrada entre os níveis 3, 4, 5 e 6.

Apreendeu-se a avaliação como processo e não somente como evento isolado, ressaltando o respectivo sentido propositivo do procedimento, compreendendo, por isso mesmo, legado tanto para futura avaliação trienal quanto para melhoria e legítima expansão do sistema nacional de pós-graduação em Direito. De outra parte, tratando-se da primeira avaliação nacional de cunho trienal ficou definido seu caráter de transição, objetivando, nessa travessia complexa decorrente do novo cenário que a área apresenta, apreender limites e possibilidades da avaliação de um segmento em constantes e profundas transformações.

#### Comissão de Avaliação

- Antonio Carlos Wolkmer - UFSC
- Antonio Junqueira de Azevedo - USP
- Fernando Scaff - UFPA
- Gustavo Tepedino - UERJ
- Juarez Freitas - PUC/RS
- Luiz Edson Fachin ( coordenador) - UFPR
- Menelick de Carvalho Neto - UFMG
- Paulo de Barros Carvalho - PUC/SP
- Paulo Luiz Neto Lobo - UFAL e UFPE
- Vicente de Paulo Barreto - UGF

#### Economia

##### Sistematica dos trabalhos de avaliação

Em março de 2001, foi realizada uma reunião ampla com todos os coordenadores de programas de pós-graduação em economia. Nessa ocasião foram expostos detalhadamente os critérios adotados na Avaliação Continuada de 2001. Os coordenadores reuniram-se em grupos e sugeriram mudanças e adaptações nesses critérios, sugestões essas que foram examinadas pela comissão e parcialmente acatadas.

A comissão reuniu-se preliminarmente em abril deste ano, para decidir sobre os critérios que norteariam seu trabalho nas etapas posteriores. Elaboramos um documento que detalha os critérios a serem utilizados na operacionalização dos diferentes itens. Procedemos também, nessa ocasião, à classificação dos periódicos nacionais e internacionais e atribuição dos seus

respectivos pesos. Foram criadas cinco categorias de periódicos internacionais e quatro de periódicos nacionais.

Outra atividade desenvolvida na reunião de abril foi a definição de critérios para atribuição dos conceitos finais 3,6 e 7, apresentados adiante.

Para acelerar o trabalho de processamento dos dados sobre produção bibliográfica, dividimos os programas entre os integrantes da comissão, que levaram para casa os CD-ROMS com as informações e tabularam os dados em seus respectivos centros, antes de voltar para a segunda semana de avaliação. Os cadernos foram distribuídos entre os integrantes da comissão de tal forma que cada programa fosse examinado preliminarmente por pelo menos dois integrantes, observado o princípio de que nenhum integrante avaliasse o programa da sua própria instituição.

Na semana de 18 a 22 de junho de 2001, voltamos a nos reunir na CAPES para completar as atividades de avaliação. Por sugestão da representante de área e dos integrantes da comissão, voltamos a discutir alguns critérios, entre eles a forma de trabalhar os dados sobre múltipla inserção dos docentes, a ponderação dos veículos de produção intelectual e a medida de exogenia na composição do corpo docente.

#### Observações gerais sobre a área

O processo de avaliação da CAPES, que, no seu início, prendia-se praticamente apenas aos requisitos de qualificação e titulação do quadro docente, transformou-se, ao longo do tempo, em um complexo conjunto de indicadores, que abrangem aspectos relacionados à proposta do programa, a seus corpos docente e discente, à sua atividade de produção de mestres e doutores, à organização das pesquisas e à produção intelectual, divulgadas de diferentes formas.

Outra preocupação central no processo de avaliação, balizada pelas diretrizes da CAPES, foi a construção de sistemas de avaliação compatíveis com os padrões internacionais da área. Na área de economia, essa preocupação refletiu-se na política de estímulo a publicações em periódicos internacionais de prestígio. Verificamos a quantidade e regularidade com que os programas da área vêm publicando em tais veículos, bem como a participação nos principais congressos internacionais.

A área de economia é integrada por 33 programas, sendo 18 programas de mestrado, 14 programas de mestrado/doutorado e um de doutorado. Três dos programas de mestrado/doutorado mantêm, paralelamente, um mestrado profissionalizante.

De maneira geral, os itens mais importantes dentro de cada quesito foram: no quesito Corpo Docente, a participação dos NRD6 no total de docentes e a titulação desses docentes; no quesito Corpo Discente, o número de alunos titulados; no quesito Pesquisa, a produção bibliográfica decorrente dos projetos de pesquisa em que os docentes NRD5 e NRD6 estão envolvidos; no quesito Atividades de Formação, a existência de um corpo adequado de disciplinas e a distribuição equilibrada das orientações; no quesito Teses e Dissertações, o tempo médio de titulação; finalmente, no quesito Produção Bibliográfica, a produtividade média dos docentes NRD5 e 6, ponderada pela qualidade dos veículos.

No cabeçalho de cada quesito da ficha de avaliação discriminamos detalhadamente os itens que compõem o quesito e a forma adotada em sua operacionalização, para conhecimento dos programas.

É importante notar que no cálculo do conceito final de cada programa adotamos o critério de médias aritméticas, ponderadas pelo peso de cada quesito, corrigindo, portanto, as distorções do sistema de arredondamento adotado no programa da CAPES.

## Corpo docente

Procuramos, nos limites permitidos pela forma de apresentação dos dados, definir o conjunto de professores que integram aquilo que já foi chamado de “corpo docente permanente” de cada programa. Decidimos trabalhar principalmente com duas categorias, a dos que são, na atual sistemática, classificados como NRD5 e a daqueles classificados como NRD6. Para esses dois tipos de professores, observamos se haviam efetivamente participado das atividades do programa no período, dando aula, orientando alunos e realizando pesquisa. Subtraímos do conjunto de docentes NRD5 e NRD6 indicados pelos centros aqueles que, embora houvessem publicado, não haviam efetivamente participado da docência e da orientação.

Avaliamos positivamente a participação dos docentes em programas de pós-doutoramento no Brasil e no exterior, bem como a participação de bolsistas recém-doutores nas atividades de ensino e pesquisa.

Demos atenção especial aos casos de múltipla inserção, ou seja, àqueles docentes ligados a mais de um programa de pós-graduação na condição de NRD5 ou NRD6. Nos dados sobre produção intelectual, adotamos redutores para captar a real dedicação dos docentes com múltipla inserção às atividades do programa em análise. Esse aspecto foi levado em conta no cômputo da produção intelectual.

## Teses e dissertações

Mantivemos o critério introduzido na avaliação de 1998, de reservar um item deste quesito para avaliação da qualidade das teses e dissertações produzidas pelo programa a partir dos prêmios mais significativos da área. Além disso, os itens mais importantes deste quesito referem-se ao tempo médio de titulação.

## Síntese evolutiva

A área de pós-graduação em Economia passou por uma grande evolução nos últimos anos. O número de centros foi ampliado, melhorou-se a titulação do corpo docente, criaram-se vários programas de doutorado. Por outro lado, a produção bibliográfica do corpo docente aumentou em termos de quantidade de publicações e de sua inserção internacional, refletida pelo grande número de artigos publicados em periódicos internacionais de destaque na área, além de livros e capítulos de livros. Observou-se também a expansão do número de periódicos brasileiros. Esses resultados refletem o impacto dos critérios de avaliação adotados pela Capes, nas sucessivas comissões.

Vale registrar que a comissão teve muita dificuldade na avaliação da síntese evolutiva de cada programa. Há dados importantes no julgamento da qualidade dos programas que flutuam muito de ano para ano. É o caso da produção de teses e dissertações e da produção bibliográfica. Para os dados referentes a esses itens, a comparação relevante seria entre o triênio 1998/2000 e o biênio 1996/1997, mas isso demandaria um esforço adicional que não foi possível despender, no período de tempo disponível para a avaliação. É importante desenvolver sistemáticas para permitir essa comparação em avaliações futuras.

Este é o quesito que, isoladamente, mais peso tem no conjunto da avaliação. Reflete o trabalho de pesquisa de docentes e discentes.

O processamento da informação é muito trabalhoso. Decidimos dar maior peso às publicações divulgadas em veículos com sistema de pareceristas, ou seja, aos periódicos. Não utilizamos o sistema QUALIS para a pontuação dos periódicos de economia porque o mesmo não permitia enquadrar todas as categorias definidas para esta finalidade.

Para classificar os periódicos internacionais, adotamos bases de dados já consolidadas, a saber, a do artigo publicado por Barrett e outros (Applied Economics, 2000), a do JCR. Adicionalmente, deliberamos sobre a inclusão de novos títulos constantes do JEL, segundo informação disponível sobre a qualidade dos mesmos.

Quanto a periódicos de outras áreas, decidimos pontuá-los um nível abaixo daquele adotado pelas comissões das respectivas áreas. Assim, por exemplo, um periódico classificado como Nacional A pela área de direito foi pontuado como Nacional B.

Os casos de co-autoria merecem ser enfatizados. Embora não haja na área de economia muita tradição de trabalhos em co-autoria, sua incidência vem crescendo muito nos últimos anos. Isso exige instrumentos de captação e processamento da informação refinados, não só para corrigir os erros de dupla contagem como também para distinguir os casos em que a co-autoria envolve docentes de um mesmo centro daqueles em que há co-autoria entre docentes de centros diferentes. Um tipo de co-autoria que deve ser incentivado é aquele que ocorre entre docentes e orientandos. Há um problema, porém, pois a publicação derivada desse trabalho conjunto freqüentemente só vem à luz quando o aluno já não faz mais parte do programa. Nesse caso, seria importante que o programa de coleta de dados estivesse preparado para captar esse tipo de co-autoria.

### Qualidade dos dados

No tocante à produção intelectual, observamos muita informação repetida, incompleta ou errada. Introduzindo controles pelo título dos trabalhos, conseguimos eliminar boa parte das repetições. Houve muitos casos de trabalhos em co-autoria em que a entrada se dava por cada autor do programa sendo que, quando havia um pequeno detalhe diferente, o trabalho era contado duas ou mais vezes. Houve ainda problemas referentes à datação de alguns artigos.

Na composição da Comissão procuramos representar a variedade regional, bem como a diversidade dos programas existentes e suas áreas de concentração. Além disso, mais da metade dos integrantes da Comissão participou da comissão de avaliação de 1998 ou das comissões de avaliação continuada em 1999 e 2000.

### Comissão de avaliação

- Ana Maria A. F. Bianchi - USP - Coordenadora
- Clélio Campolina Diniz - UFMG
- Fernando José Cardim de Carvalho - UFRJ
- Gustavo Maurício Gonzaga - PUC-Rio
- Joaquim José Martins Guilhoto - USP/ESALQ
- Maria de Lourdes Rollemburg Mollo - UnB
- Mariano Francisco Laplane - UNICAMP
- Pedro Cavalcanti Gomes Ferreira - FGV/RJ

- Ramón Vicente Garcia Fernandez - UFPR
- Roberto Camps de Moraes - UFRGS
- Yony de Sá Barreto Sampaio -UFPE.

## Planejamento Urbano e Regional / Demografia

### Considerações gerais

A área de Planejamento Urbano e Regional/Demografia é bastante pequena, apesar de se ter verificado, no triênio, uma tendência à expansão. Desde a data da última avaliação, foram implantados mais três cursos de mestrado, totalizando os atuais oito cursos da área. Os programas novos são: dois na subárea de Planejamento Urbano e Regional, UNIFACS e UNIVAP implantados, respectivamente, em 1999 e 2000 e um na Demografia, ENCE/IBGE, que iniciou suas atividades em 1998. Espera-se, ademais, que as atividades, em curso, de capacitação fora da sede, na forma de mestrados interinstitucionais sejam fontes para organização de futuros cursos. Além dos três cursos implantados no triênio, a área compõe-se dos Programas em Demografia da UNICAMP (doutorado) e da UFMG (mestrado e doutorado) e dos Programas em Planejamento Urbano e Regional da UFRGS (mestrado), da UFPE (mestrado e recém implantado doutorado).

O resultado da avaliação, do triênio 1998-2000, mostra, claramente, a progressiva consolidação dos Programas mais antigos, como também, os grandes esforços empreendidos pelos novos, no sentido de melhorar a sua atuação, na área de docência e pesquisa. Neste sentido, credita-se a importância das visitas aos Programas no início de sua implantação, que avalia e discute desde aspectos relacionados aos conceitos utilizados nas avaliações e, portanto, o preenchimento dos relatórios de atividades, até a discussão de possíveis problemas que podem surgir a curto ou médio prazo.

Entretanto, para a maioria dos Programas há ainda espaço para melhoria de sua atuação, especialmente, no que se refere ao tempo de titulação de seus alunos e maior concentração de produção bibliográfica docente em periódicos nacionais e internacionais, em contraposição ao volume de publicações em anais, livros e capítulos de livros. Este último ponto não implica em juízo de valor sobre a importância relativa de um meio sobre o outro, sobretudo porque anais e livros constituem veículos relevantes pela área, não apenas pela tradição das ciências sociais aplicadas, como também pela escassez de veículos especializados na área. Entretanto, periódicos de circulação mais ampla, devem merecer maior atenção pelos docentes da Área. Nos últimos anos, os editores de revistas de associações de pós-graduação e de classes têm investido no aprimoramento e maior alcance regional de seus periódicos, a fim de ampliar o acesso aos articulistas. A recomendação que se faz à Área se aplica nas duas direções: a de incentivar publicações em periódicos, classe A, e, simultaneamente, incentivar a criação de tais periódicos.

Finalmente, recomenda-se aos cursos novos, que ampliem na sua trajetória de aprimoramento, gradativamente, o escopo de seus temas de investigação para além das questões municipais e locais.

As sessões seguintes tecem um panorama rápido sobre o processo de avaliação e dos resultados mais significativos para o conjunto dos Programas da Área.

### 1 - O Processo de Avaliação

- a) Os critérios da área (ver Critérios de Avaliação em anexo) haviam sido definidos no ano 2000, para a avaliação dos relatórios de 1999, numa reunião com a comissão de avaliação e,

posteriormente, com todos os coordenadores de Programas e representantes das associações de classe. Neste sentido os relatórios de 1998 foram re-avaliados com os mesmos critérios.

- b) Comissão Avaliadora levou em conta os dados do triênio 1998-1999-2000 visando obter uma média do desempenho no período, bem como uma análise da tendência.
  - c) Os indicadores do Caderno Programa referente às publicações não foram utilizados pela comissão, seja porque muitos itens figuravam sem classificação, seja porque parte das classificações existentes foram julgadas impróprias. Assim sendo, foram refeitos, manualmente, indicadores para a avaliação das publicações por meio do Caderno Publicação Bibliográfica.
  - d) A Qualis da área foi revista, uma vez que foram constatados equívocos na atual classificação do tipo da Publicação Bibliográfica, decorrentes provavelmente por ausência de informação.
- 2- A avaliação qualitativa da produção intelectual foi feita apenas considerando a publicação em periódicos e anais, uma vez que não foi possível analisar a qualidade de livros, em virtude da insuficiência de dados incluídos nas referências. O conceito final de cada item resultou da avaliação em conjunto da média do triênio e da análise de tendência.
- 3 - Foi elaborada uma ficha de avaliação (ver Fichas em Anexo) para a coleta dos indicadores.
- 4 - Cada item da ficha foi preenchido a partir das avaliações de três membros da comissão, e da consolidação destas avaliações, tendo sido discutidos os casos de eventuais divergências.
- 5 - A avaliação dos dados considerados qualitativos relativos a proposta do programa, corpo docente e atividades de formação foi efetuada separadamente, pelas professoras Rosélia Piquet, Circe Gama Monteiro e Sonia Marques.
- 6 - Uma vez preenchidos os diversos itens, os documentos de avaliação foram submetidos a uma discussão geral para consolidação dos resultados e para orientação do relatório final.

#### Considerações específicas sobre os itens de avaliação

##### I - Proposta do programa

A alta diversidade é característica dos programas da área, seja na natureza dos enfoques, seja quanto aos seus formatos institucionais. Não apenas os programas de demografia distinguem-se dos de planejamento urbano e regional, como os programas de cada uma destas duas sub-áreas organizam-se de maneira diversa. Esta diversidade é salutar e correlaciona-se com a natureza eminentemente multidisciplinar da área e com a possibilidade de uma formação voltada para uma prática profissional intervencionista, bem como para a pesquisa, seja esta teórica ou aplicada.

Contemplando a diversidade acima assinalada, os programas da área apresentam propostas consistentes, atualizadas, sendo que algumas delas foram reformuladas recentemente. No conjunto, verifica-se uma tendência ao aperfeiçoamento da coerência entre a definição das áreas de concentração, das linhas de pesquisa e dos projetos.

##### II - Corpo docente

Nota-se, de uma maneira geral, um esforço da área na qualificação do quadro docente. Os núcleos de referencia docentes - NRD6 dos programas da área variam de mais de 60% a 100% de doutores. Há uma significativa contratação de pesquisadores e professores visitantes e m número expressivo de professores encontra-se em programas de qualificação (pós-doutorado), indicando de ativos intercâmbios acadêmicos.

Valeria levantar algumas preocupações quanto a avaliação do envolvimento do corpo docente no NRD6 como critério de excelência do desempenho dos programas. Com efeito, nos programas inseridos em instituições federais, estas preocupações aparecem associadas ao problema da renovação docente uma vez que esta renovação depende de abertura de vagas por concursos. Como o horizonte destes concursos está incerto, teme-se que, a médio prazo, programas consolidados de Universidades Públicas venham a padecer com o progressivo esvaziamento do corpo docente, em função da não reposição plena das aposentadorias. Por outro lado, nas instituições particulares este item de avaliação nem sempre expressa o real comprometimento do corpo docente com o programa, uma vez que o conceito de NDR6 implica em relação contratual, o que nem sempre é possível atingir tendo em vista as dificuldades de contratação nestas instituições.

### III - Atividades de pesquisa

A atividade de pesquisa cresceu em todos os programas, os quais, em sua maioria, dedicam-se de maneira equilibrada a esta atividade e às de formação. Contudo, permanecem casos de envolvimento desigual do corpo docente nas atividades de pesquisa. Em apenas um dos programas a atividade de pesquisa chega a ser nitidamente mais intensa do que a atividade de formação. Em alguns Programas. problemas relativos à coerência entre as áreas de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos e as disciplinas dos programas terão ainda que ser superados. Vale, por fim, alertar, sobretudo aos novos cursos, sobre a necessidade da ampliação do horizonte da atividade de pesquisa - seja em seu objeto, seja em seu método - para além da esfera local.

### IV - Atividades de formação

Há também uma grande diversidade na natureza da atividade de formação dos programas, pelas razões acima comentadas (cf. acima item I - Proposta do Programa). Um dos programas tem como atividade de formação apenas o doutorado e apresenta uma estrutura próxima a de um instituto de pesquisa, enquanto outros tem vínculos estreitos com cursos de graduação, além de oferecerem cursos de especialização, mestrado, doutorado e mestrado inter-institucional (fora de sede).

### V- Corpo discente

A relação das dimensões Corpo Discente e NRD6 é muito boa para a área como um todo. Naquele Programa em que o formato assemelha-se ao de um instituto de pesquisa e no qual se oferece apenas o curso de doutorado esta relação é muito baixa se comparada com os outros doutorados da Área.

Uma tendência positiva na área é o aumento do número de discentes autores sinalizando o desenvolvimento de uma consciência de inserção no meio acadêmico e da produção intelectual e científica, embora os resultados ainda sejam insuficientes. A questão da autoria discente relaciona-se com aspectos de natureza eminentemente qualitativa que não foram informados uma vez que os itens a serem avaliados e, portanto os dados solicitados foram de natureza meramente

quantitativa. por meio de outros dados, no entanto, podem ser inferidos aspectos qualitativos da composição do corpo discente julgados importantes pela comissão de avaliação, uma vez que repercutem sobre os dados informados. Um primeiro aspecto é a diferença entre o corpo discente de cursos tradicionais e o corpo discente do novo Programa e dos mestrados interinstitucionais oferecidos pelo IPPUR/UFRJ e MDU/UFPE. Enquanto nos primeiros o perfil tende a ser de uma faixa etária jovem, mais acostumada aos padrões de exigência da pós-graduação e, portanto sensível à condição de autor discente, nos segundos o perfil discente oriundo de uma demanda reprimida é mais heterogêneo e mais refratário às atitudes condizentes com o estatuto de discente de pós-graduação. Este fato repercute no tempo de dedicação ao curso, bem como na questão da autoria da produção intelectual e no tempo de elaboração da dissertação.

## VI - Teses e dissertações defendidas

O tempo médio para a realização de dissertações e teses vem diminuindo, progressivamente, para a maioria dos cursos, tendendo, ainda, a ser relativamente alto, especialmente para os doutorandos. Ele varia de Programa para Programa, parcialmente em função de que esse indicador também está influenciado pelas exigências dos cursos quanto ao tempo que os alunos devem dedicar às disciplinas.

Como são computados hoje, os indicadores relativos ao fluxo anual de teses e dissertações, não permitem avaliar em que medida os valores alcançados em um determinado ano, sejam frutos de alunos dentro ou fora de prazos considerados adequados. Por esse motivo, a comissão considerou importante sugerir que para as próximas avaliações esses indicadores sejam avaliados tomando em conta as várias coortes (ou turmas) de estudantes, uma vez que assim ter-se-ia um quadro mais preciso da real situação do Programa em termos do seu grau e, sobretudo, evolução do tempo médio de titulação.

## VII - Produção intelectual/publicações

Vale ressaltar a grande importância dos anais de eventos, como um dos veículos essenciais de publicação para a área, tanto pela escassez de periódicos especializados na área, como pelo fato destes anais constituirão uma fonte de avaliação da pesquisa e, de uma maneira mais ampla, da produtividade intelectual da área.

Quanto aos periódicos cabe destacar a criação da Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais, da Associação Nacional de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional - ANPUR. Os Cadernos do IPPUR, periódico com parecerista, que data de mais de uma década, empreendeu, no triênio analisado, um significativo esforço de ampliação tanto dos articulistas quanto do público leitor.

Os livros são também veículos de publicação considerados importantes, seguindo a tradição da área de Ciências Sociais. Particularmente no caso da área de Demografia a relativamente restrita bibliografia em língua portuguesa confere uma maior importância ao papel deste tipo de publicação e a sua utilização nas atividades de formação.

De forma geral, há necessidade de maior equilíbrio entre os veículos mencionados, incentivando mais publicações em periódicos.

## VIII - Qualidade dos dados

A tendência geral aponta para uma melhoria na qualidade dos dados apresentado no triênio. Persistem, entretanto problemas de preenchimento, sobretudo em itens em que há possibilidade de interpretações diferenciadas. Por exemplo, a dedicação do corpo docente ao NRD6 foi alvo de informação diferente, pois alguns programas abateram da contagem da carga horária dos professores o tempo dedicado à graduação, enquanto outros incluíram esta carga horária, resultando numa variação do percentual do corpo docente envolvido no NRD6, que não corresponderia ao percentual real.

## IX - Conceitos atuais e propostos

A Tabela abaixo apresenta, para cada Programa e os conceitos atuais e os propostos pela avaliação do último triênio. Nota-se que com a exceção da UNICAMP que passou no triênio por perdas de professores por aposentadoria e problemas de ordem institucional, a todos os outros programas, apesar das melhorias verificadas, na maioria dos itens, foi proposta a manutenção do conceito do período anterior, por existir ainda mais espaço para melhorias até a passagem para o nível superior.

### Demografia

Instituição	Nível	Conceito	
		Anterior	Tirênia - 1998-2000
ENCE (início em 1998)	M	4	
UNICAMP	D	5	4
UFMG	M/D	6	6

### Planejamento Urbana e Regional

UNIFACS (início em 1999)	M	3	3
UNIVAP (início em 2000)	M	3	3
UFRGS	M	4	4
UFPE	M	5	5
UFRJ	M/D	6	6

Com relação aos programas com indicação de conceito 6, as suas características são:

O Programa em Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da UFRJ com clara liderança nacional de ensino e pesquisa se caracterizam pelas publicações em revistas e anais internacionais de alta relevância para a área. Com uma experiência de 30 anos, o Programa participou da fundação na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional (ANPUR) onde tem atuado, continuadamente, com expressiva contribuição nos eventos científicos e administrativos (dois Presidentes e, continuamente, um membro da diretoria). Atualmente, ele sedia a Coordenação da Área de sociologia Urbana da CLACSO.

Os inúmeros convênios internacionais de pesquisa e ensino mostram a expressão internacional do Programa. Citam-se entre outros, na França: Institut d'Etudes en Développement Economique et Social (IEDES), École de Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Institut de Hautes Études en Amérique Latine (IHEA), Université de Lille 1, Université de Paris-Nanterre, Centre de Sociologie Urbaine. Nos Estados Unidos da América do Norte: Cornell University, MIT, Harvard University, Kennedy School of Government e Lincoln Institute for Land Policy (MA) e University of Columbia; na América Latina: Instituto de Conurbano da Universidad Sarmiento (Argentina), Universidade Católica (Chile) e Centro de Estudos Urbanos e Regionais (Universidade de Buenos Aires).

Esta rede de intercâmbio tem favorecido a formação de seus alunos na forma de Programa Sanduiche e no aperfeiçoamento de seus docentes na forma de Programas de Pós-Doutoramento. O IPPUR é também receptora de alunos internacionais no Programa Megacity do International Honor Program.

Os egressos do Programa atuam na academia em órgãos de Planejamento municipais, estaduais e nacionais.

O Programa de Demografia (CDEPLAR) durante o triênio publicou, regular e consistentemente, em periódicos e anais de congressos internacionais de "primeira linha". O Programa tem reconhecimento internacional, mesmo nos Programas de Demografia de "primeira linha" nos Estados Unidos da América do Norte: a) nos três últimos anos, seis alunos egressos do mestrado foram aceitos em programas de doutorado em John Hopkins, Princeton, North Caroline, Pennsylvania, Wisconsin e Berkeley. Todos eles foram dispensados do curso de mestrado do Programa de destino, em que este era um pré-requisito para o doutorado. Tal fato constitui exceção mesmo para os alunos norte-americanos egressos de mestrados locais; b) devido a pesquisas conjuntas com várias instituições internacionais: University of South Hampton na Inglaterra, Princeton, Yale, Austin (Texas), Wisconsin e Michigan (Projetos NIH), Programas Sanduiches (com recepção e orientação de alunos no EUA e no CEDEPLAR) e Pós-doutoramento são rotineiros entre os estudantes de doutorado e professores; c) o Programa constitui uma alavanca para os estudos populacionais na América Latina e na África de expressão portuguesa, pela contribuição na organização de cursos de Pós-graduação e pesquisas em Moçambique, Angola, Bolívia e Peru; c) o presidente da International Union for the Scientific Studies of Population (IUSSP), com sede em Paris, é docente e pesquisador do Programa. Tal presidência é eleita de quatro em quatro anos, em assembléia geral que congrega associados (cerca de 5000 sócios) das Américas, Europa, Ásia, Oceania e África.

Além da presença internacional, o Programa já contribuiu com três presidentes para a Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Os egressos do doutorado atuam, especialmente, como docentes em Universidades do país e em órgãos de planejamento governamentais.

A Comissão decidiu continuar com o conceito 6 para ambos os programas e não propor progressão para nota 7, por haver margens para melhoria no tempo de titulação de seus doutorandos.

#### Comissão de Avaliação

- Circe Gama Monteiro - UFPE - Coordenadora
- Diana Sawyer - UFMG.
- Jair Lício Ferreira Santos, da Escola de Saúde Pública da USP;
- José Marcos Cunha - Unicamp;
- Kaizo Beltrão - ENCE,
- Maria Cristina Dias Lay - UFRGS
- Rosélia Piquet - UFRJ
- Sonia Marques - UFRN,

#### Serviço social

## I – Sistemática de avaliação

A avaliação continuada referente ao ano de 2000, que tem como objetivo avaliar o triênio 1998/2000, foi precedida, na área de Serviço Social, com uma reunião preliminar de coordenadores de programas da área básica, tendo em vista a socialização do conhecimento sobre os aplicativos e critérios adotados para o trabalho de avaliação continuada. Foram, então, mantidos os seguintes critérios:

1. Os docentes do NRD6 dos programas de pós-graduação devem ser 100% doutores;
2. A grande maioria dos docentes (90%) do NRD6 deve ter participado das atividades de ensino, pesquisa e orientação no período avaliado;
3. Não deve haver mais de 80% de docentes com doutorado obtido no próprio programa;
4. É recomendável a média de até sete alunos por docente do NRD6;
5. É positiva a participação dos recursos humanos do programa em atividades de treinamento;
6. A formação acadêmica do NRD6 deve ser compatível com áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa;
7. Recomenda-se em média até sete orientandos docente/orientador do NRD6;
8. O tempo médio de titulação é de 30 meses para o mestrado e de 48 meses para o doutorado. O índice de titulados em relação aos ingressantes em cada nova turma deve ser em torno de 60%, no período avaliado;
9. A produção intelectual do NRD6 deve ser, em média, de duas publicações bibliográficas por ano e, a produção técnica, deve ser, em média, de quatro trabalhos por ano;
10. Devem ser valorizados os grupos de pesquisa com docentes e disciplinas e as pesquisas interdepartamentais e interinstitucionais;
11. Deve ser valorizada a produção intelectual do pesquisador discente em termos de publicações bibliográficas e produções técnicas.

A avaliação individual dos programas realizada em Brasília no período de 18 a 21 de junho. Essa fase constituiu-se na análise das informações prestadas por cada programa, nos seus respectivos relatórios, com a aplicação dos critérios da ficha de avaliação e a observância dos critérios acima especificados.

No presente documento de área, a comissão apresenta uma apreciação abrangente da situação e das perspectivas da área. Nesse sentido foi destacado o estágio de consolidação e capacidade de formação de recursos humanos de alto nível, da maioria dos programas, tomando como referência os padrões e requisitos reconhecidos pela CAPES.

Convém registrar que, paralelamente, à avaliação da área de Serviço Social, a comissão, contando, para essa tarefa, com a participação da Profa. Dra. Maria Elisa de Paula, Eduardo Garavellos, procedeu a avaliação do Programa de Economia Doméstica da Universidade Federal de Viçosa - UFV.

## II – Resultados da avaliação

### 2.1. Aspectos gerais

Foi realizada a avaliação continuada de programas da área de Serviço Social sendo:

Dez Cursos de mestrado (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS; PUC/SP; PUC/RJ; UFRJ; UnB; UFPE; UNESP; UFMA; UERJ) e cinco em nível de doutorados (PUC/RS, PUC/SP, UFRJ, UFPE e UNESP).

No triênio dessa avaliação, registrou-se a ampliação da área com a criação de um programa (UERJ) e introdução de outro (UFMA), no ano de 1999. No ano de 2000 foi criado um doutorado no programa da UFMA e três novos cursos de mestrado em Serviço Social: na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e na Universidade Estadual de Londrina - UEL.

É importante destacar que a criação de novos programas, na área de Serviço Social, significa o amadurecimento e consolidação da mesma, o que vem sendo reforçado pela ampliação de intercâmbios e convênios estabelecidos em nível nacional e internacional, conforme consta dos relatórios. Nesse mesmo sentido, registra-se a ampliação da produção intelectual da maioria dos programas, durante o triênio considerado na avaliação, com circulação nacional e em vários países, onde alguns programas desenvolvem atividades de pós-graduação, com destaque aos países da América Latina e Portugal.

## 2.2. Aspectos específicos

Nesse item são considerados os quesitos da ficha de avaliação, onde foram evidenciadas as seguintes tendências:

- a) Observa-se que alguns programas vêm desenvolvendo esforços no sentido da revisão de suas propostas da áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas, apartir dos resultados apresentados nas avaliações continuadas, iniciadas em 1998. Esse aspecto indica perspectivas de fortalecimentos dos eixos articuladores das estruturas curriculares, desses programas, o que revela a importância da Avaliação Continuada, introduzida no presente triênio pela CAPES;
- b) No que se refere ao corpo docente, verificou-se que 100% dos docentes dos programas são doutores, vários já com pós-doutoramento, desenvolvido no Brasil e no exterior, o que revela qualificação adequada para a consolidação dos programas de pós-graduação, já apontada;
- c) foi evidenciado que a composição dos NRD6, dos diversos programas, vem se mostrando adequada, em relação ao quadro geral dos docentes e às necessidades dos programas;
- d) A participação de outros participantes é expressiva em todos os programas, demonstrando sua abertura à interdisciplinariedade e à participação de outros programas e entidades;
- e) Quanto à pesquisa, verificou-se a tendência de constituição, organização e abertura, inclusive, para a realização de pesquisas articuladas com outros programas do país e do exterior;
- f) Quanto à produção intelectual, foi verificado um desenvolvimento positivo, ultrapassando os padrões fixados pela Área de Avaliação;
- g) É importante destacar ainda a grande produção técnica na área, o que demonstra contribuição desses programas para o conhecimento e solução de problemas sociais;
- h) Quanto ao corpo discente, é importante destacar o crescimento de sua produção intelectual, expressa em livros artigos, apresentação de trabalhos, assessorias, etc.;

- i) Em relação ao tempo médio de titulação dos alunos, mestrandos e doutorandos, vem se verificando, nos diferentes programas, uma tendência de redução do tempo médio estabelecido pela área.

### III – Perspectivas da pós-graduação na área

Como relatórios dos diversos programas evidenciaram, o quadro geral da pós-graduação da área apresenta e justifica a expansão ordenada dos cursos de Mestrado e Doutorado em nível nacional, o que aponta para uma desconcentração positiva para formação de recursos humanos na área, nas várias regiões do país e no exterior, o que evidencia a liderança internacional do Serviço Social brasileiro.

#### Comissão de Avaliação

- Ana Elizabete Fiúza Simões da Mota - UFPE
- Denise Bomtempo Birche de Carvalho - UNB
- Ivete Simionatto - UFSC
- Maria Carmelita Yazbek - Coordenadora - PUC/SP
- Maria Ozanira da Silva e Silva - UFMA
- Myrtes de Aguiar Macedo - PUC/RJ

## 3. Letras / Lingüística

### A. Processo de avaliação

A comissão de consultores científicos da área de Letras e Lingüística reuniu-se nos dias 2, 3 e 4 de maio e entre 23 e 30 de junho de 2001, sob a presidência do Prof. Dr. Antonio Dimas.

Considerando-se o fato de se tratar da etapa conclusiva de uma avaliação trienal continuada, decidiu-se pela manutenção dos critérios anteriores, com pequenos ajustes:

1. adequar os conteúdos dos itens 5 e 6 do quesito 2 “Corpo docente” aos critérios da CAPES;
2. considerar que um docente pode ser NRD6 em mais de um programa;
3. fazer o levantamento manual da produção do NRD6, em virtude de ainda não se dispor totalmente de um instrumento para a qualificação dos veículos de divulgação da produção intelectual.

A área de *Letras e Lingüística* conta, no momento, com 63 programas, dos quais 19 apenas com o nível de Mestrado e os demais 44 com os níveis de Mestrado e de Doutorado. A situação observada na avaliação de 2000 mantém-se muito semelhante àquela notada desde os anos 80 e primeira metade dos anos 90: um crescimento significativo de programas fora da região Sudeste,

o que tem contribuído para a descentralização regional das atividades de pós-graduação. Os programas estão, além disso, mais bem organizados e com infra-estrutura mais adequada.

## B. Avaliação do triênio 1998/2000 dos programas de pós-graduação em Letras e Lingüística

Na reunião de 2 a 4 de maio foram retomados e discutidos o Perfil da Área e os Critérios de Avaliação que norteiam o trabalho dos consultores. Em seguida, distribuíram-se os cadernos analíticos dos relatórios dos 63 programas entre os 21 consultores. Decidiu-se, então, que os consultores não trabalhariam fora de Brasília, e que a reunião de trabalho seria antecipada para o dia 23 de junho, com permanência em Brasília até o dia 30 de junho.

No período de 23 a 30 de junho, a comissão de consultores voltou, assim, a reunir-se e foram emitidos os pareceres iniciais. Todos os pareceres foram postos em discussão na reunião final em que se concluíram os trabalhos e se redigiu o Documento de Área.

De modo geral, os programas da área de *Letras* e *Lingüística* vêm procurando adequar-se aos critérios de avaliação da CAPES. Tal fato se, por um lado, é um fator positivo, por outro tem demonstrado a necessidade de haver um refinamento dos padrões avaliatórios. Há programas altamente consolidados, cuja organização interna não consegue ser englobada dentro das atuais qualificações, o que pode prejudicar, ao fim e ao cabo, a avaliação qualitativa a ser feita desses programas. Reitera-se o que já foi observado em avaliações anteriores: a área entrou em novo patamar, para cuja avaliação muitos dos parâmetros atuais perderam a relevância que apresentavam no momento de consolidação dos programas. O congelamento de tais parâmetros pode levar a um estado indesejável de acomodação e de nivelamento de programas desiguais.

A Comissão considera, portanto, serem necessárias algumas reformulações para o triênio 2001/2003, com o objetivo de se aprimorarem critérios que permitam melhor avaliação da produtividade intelectual dos docentes. Tais reformulações serão apresentadas no item C deste documento.

O quadro abaixo apresenta o resultado final da avaliação do triênio 1998/2000, indicando-se o número de programas que obtiveram cada um dos conceitos atribuídos pela comissão:

<b>Nota</b>	<b>Total de programas</b>
7	3
6	4
5	23
4	20
3	13
<b>Total</b>	<b>63</b>

Comparando-se esses dados com os do biênio 1996/1997, observa-se que 48 programas mantiveram a nota anterior, e 15 tiveram essa nota alterada, como se pode ver no quadro seguinte:

<b>Alteração de nota</b>	<b>Total de programas</b>
7 → 6	1
6 → 7	2
5 → 6	1
5 → 4	1

4 → 5	7
3 → 4	3
Total	15

## 1 Corpo Docente

### 1.1 Dimensão

O corpo docente dos programas de pós-graduação é atualmente constituído, em sua totalidade, por doutores, o que mostra sua adequação à exigência básica de que não pode haver mestre nos quadros docentes da pós-graduação *stricto sensu*.

Observam-se ainda alguns dados preocupantes na constituição do corpo docente: programas cujo corpo docente é pequeno para o número de pós-graduandos inscritos ou para o número de áreas e subáreas propostas; elevado número de linhas de pesquisa, de projetos de pesquisa e de disciplinas em relação à dimensão do NRD6; disparidade entre o número de pesquisadores nas diversas áreas de Lingüística e de Letras, ressaltando-se, por exemplo, a exigüidade de pesquisadores nas áreas de Línguas Indígenas e de Letras Clássicas.

De modo geral, os programas não mais dependem de visitantes, tendo crescido o número de docentes do NRD6. Verifica-se um equilíbrio entre os docentes titulados há mais de dez anos e aqueles de titulação mais recente, o que mostra a tendência para a renovação do quadro. Fica patente a preocupação com a qualificação dos docentes em níveis posteriores ao de doutorado. Em alguns campos disciplinares, como o de Letras Clássicas, ainda se faz necessário um processo de indução, mas, mesmo assim, percebe-se o empenho de tais programas na formação de quadros que possam implementar o próprio campo.

### 1.2 Qualificação

Houve aumento no intercâmbio com universidades estrangeiras e principalmente entre as universidades nacionais, cujos resultados foram muito favoráveis na pesquisa e na formação de docentes. A área como um todo deve estimular tal prática, tanto no que se refere aos convênios com instituições do exterior, quanto no intercâmbio de âmbito nacional.

A grande maioria do corpo docente trabalha em regime de tempo integral com dedicação exclusiva. Entretanto, em quase todos os programas, existem professores que não ministram disciplinas e/ou não orientam, e/ou não realizam pesquisa. Esse índice tem prejudicado a qualidade do NRD6 nesses programas. Adverte-se que o NRD6 de um programa é composto pelos professores que têm com ele comprometimento efetivo, o que implica a realização de atividades de ensino, pesquisa e orientação. De acordo com os novos parâmetros de classificação do NRD, os professores aposentados, com atuação plena no programa, devem integrar o NRD7, sendo, assim, automaticamente incluídos no NRD6, base para a avaliação de todo o programa.

É crescente o número de docentes com pós-doutoramento ou titulação posterior ao doutorado, assim como se nota que alguns programas já vêm observando maiores exigências no credenciamento de orientadores. Os critérios para credenciamento de docentes, sobretudo para orientação no doutorado, devem ser informados na “Proposta do Programa”.

Aos poucos, os programas estão tentando romper a endogenia, com a participação de docentes de outros programas em bancas examinadoras e com maior colaboração de Professores Visitantes. No entanto, em alguns programas registrou-se a indesejável participação de mestres nas bancas examinadoras ou a ausência de examinadores externos.

### 1.3 Relação orientador-orientando

Diminuiu o número de docentes sem atividade de orientação. Entretanto, em alguns programas, ainda se pode observar a permanência de concentração de orientandos em torno de alguns docentes. O desequilíbrio na distribuição de orientandos por orientador não deve, contudo, ser entendido como sinalização para uma distribuição proporcional em que todos os orientadores tenham o mesmo número de orientandos. Pretende-se apenas frisar que não pode persistir a situação de programas em que um único orientador concentra parcela ponderável dos orientandos, enquanto outros têm pouquíssimos orientandos ou nenhum.

Por outro lado, a distribuição de orientandos por orientador vem-se equilibrando, diminuindo bastante a concentração em torno de alguns docentes. É também maior o número de discentes com orientador, sobretudo no doutorado, mas em proporção bastante razoável no Mestrado, o que é agente facilitador do fluxo.

Lembra-se, por fim, que um programa não pode depender de outros participantes ou de visitantes para atividades de orientação e que cada programa deve ter um número suficiente de orientadores no NRD6 para seu bom funcionamento.

## 2 Atividades de pesquisa

Em boa parcela dos programas, existe uma atividade de pesquisa marcante. Da mesma forma, em um número significativo de programas, percebe-se que há uma boa definição das linhas de pesquisa e que essas linhas são muito produtivas. Há, no entanto, projetos de pesquisa que não são levados a termo ou estão em andamento há muitos anos, sem justificativa coerente para tal. Em alguns casos, há vários docentes que participam de diversos projetos tematicamente diferentes, o que prejudica a credibilidade dessa participação. O importante é ressaltar que o programa deve manter a qualidade de sua produção efetiva, sem preocupação com a quantidade de propostas em andamento. Vale esclarecer, uma vez mais, que a linha de pesquisa não se vincula à área de concentração como um subconjunto dessa, mas congrega atividades de pesquisa de um ponto de vista temático-metodológico, entretecendo relação de coerência com a referida área e revelando o funcionamento orgânico do programa.

## 3 Estrutura curricular

Na maior parte dos programas a estrutura curricular apresenta uma perspectiva pedagógica clara e coerente. Entretanto, em alguns programas ainda se nota a existência de um número pequeno de docentes para um elenco muito amplo de disciplinas. Em alguns casos, essas disciplinas não se compatibilizam com as linhas de pesquisa ou com a proposta do programa, deixando o programa sem identidade definida.

É preciso que se indiquem corretamente as ementas e as referências bibliográficas de cada disciplina. As referências bibliográficas devem estar em consonância com as ementas, contemplar periódicos e a produção mais recente da área.

É salutar que um programa de pós-graduação tenha uma estrutura curricular flexível que permita ao aluno compor a sua grade curricular com certa liberdade, em função de seus interesses científicos. É desejável, por fim, que os programas ofereçam um número adequado de disciplinas em cada ano-base.

#### 4 Produção docente

No que se refere à quantidade, a produção do corpo docente é boa: em quase todos os programas registrou-se, por docente do NRD6, o índice anual de um (01) trabalho no Indicador 1 e de três (03) no Indicador 2. Entretanto, ainda há programas em que docentes do NRD6 não apresentam publicação no Indicador 1 ou em qualquer dos indicadores, no triênio.

Ressalte-se que os docentes têm participado de muitos congressos. O número de reuniões científicas na área tem crescido e as associações científicas regionais, nacionais e internacionais têm atuado regularmente. Continua elevada a participação em congressos internacionais. Quanto à publicação de livros, capítulos de livros e artigos em periódicos científicos, ainda há em cada programa um número razoável de docentes sem produção.

A forma mais rápida e simples de incrementar a produção docente tem sido a criação de periódicos locais. Contudo, seria importante generalizar a prática de publicação em periódicos com corpo editorial e, se possível, em órgãos externos à própria instituição. É imperioso que todos os órgãos percam o caráter local por meio da implantação de um sistema rigoroso de arbitragem, realizado por conselhos editoriais, constituídos majoritariamente (pelo menos 60%) de consultores externos à universidade a que pertence o periódico. Além disso, é importante que abram suas páginas a pesquisadores externos à instituição.

Os critérios de avaliação da produção docente serão aprimorados para o próximo triênio, conforme discriminado no item C.

#### 5 Produção do corpo discente

Vem-se mantendo o aumento do número de dissertações e de teses na área, assim como tem crescido a participação de pós-graduandos, com apresentação de trabalhos, em reuniões científicas. Nota-se ainda o aumento do número de publicações de pós-graduandos. O crescimento da produção discente é fator muito positivo na avaliação. É preciso que os programas continuem a manter políticas de incentivo à produção discente por meio de financiamento à ida de estudantes a eventos científicos. Também é importante que os programas incorporem seu corpo discente às atividades de auto-avaliação, incentivando seu espírito crítico e seu entusiasmo acadêmico.

É notória e preocupante a questão do tempo médio de titulação, sobretudo a dos alunos bolsistas.

É preciso compreender-se melhor a especificidade do mestrado como etapa necessária ao doutorado, mesmo que não seja seu pré-requisito.

Em relação à produção conjunta com orientandos, esta comissão considera que se deve continuar a adotar a prática historicamente consagrada, já que não há, na área, a tradição de os orientadores assinarem os trabalhos de seus orientandos. O critério histórico, contudo, não pode prevalecer de modo absoluto. A decisão final quanto à assinatura conjunta da produção fica por conta dos pesquisadores envolvidos no trabalho.

Por fim, em alguns programas observou-se um alto índice de abandonos/ desistências, o que prejudica a formação e o fluxo de alunos.

## 6 Recomendações finais

No preenchimento do relatório de 2001, os programas devem atentar:

1. para as recomendações da comissão de avaliação do triênio 1998/2000, constantes das respectivas fichas de avaliação;
2. para os novos critérios de avaliação apresentados a seguir.

### C. Alterações de critérios para avaliação da produção intelectual do próximo triênio

Como foi apontado em avaliações anteriores, o patamar de consolidação da área exige novos parâmetros para sua avaliação, dando-se ênfase maior à avaliação dos processos e dos produtos, o que torna a avaliação bem mais qualitativa.

Ao considerar que os atuais índices de avaliação necessitam ser melhorados a fim de aprimorar a área, a comissão alterou alguns critérios de avaliação da produção intelectual dos docentes, mantendo todos os demais critérios estabelecidos desde 1998.

Para o próximo triênio serão alterados os percentuais e os itens de relevo da produção intelectual. Desse modo, somente será levada em conta para atribuição de notas até 5 (cinco) a produção bibliográfica no Indicador 1 e no Indicador 2.

No Indicador 1 serão considerados: tese defendida após o doutoramento; livro; capítulo de livro; artigo em periódico indexado; tradução de livro ou de artigo.

No Indicador 2 serão levados em conta: trabalho completo ou resumo publicado em anais; artigo ou resenha em jornal ou revista; prefácio ou outra apresentação de publicação; editoração, entendida como organização de coletânea ou de número especial de periódico; e produção artística.

São os seguintes os números mínimos no triênio para atribuição das notas:

Nota	Indicador 1	Indicador 2
5	4	9
4	3	7.5
3	2	6
2	1	4.5
1	0.5	3

Para os índices de excelência – notas 6 (seis) e 7 (sete) –, dar-se-á destaque à: qualidade dos veículos de divulgação; à produção bibliográfica de âmbito internacional; à participação em congressos internacionais; e à produção de discentes-autores vinculada às teses e às dissertações. Os números mínimos para atribuição das notas de excelência são:

Nota	Indicador 1	Indicador 2
6	5	10.5
7	6	12

Para avaliação da produção artística dos docentes e discentes, desde 1999 solicitou-se à Coordenação de Informática da CAPES que fosse providenciada a sua classificação em *prosa, poesia e drama*.

Comissão:

- Antonio Dimas Moraes - USP - Coordenador
- Célia Marques Telles - UFBA
- Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran - UNESP/Assis
- Eduardo Roberto Junqueira Guimarães - UNICAMP
- Elizabeth Brait - PUC/SP
- Eneida Leal Cunha - UFBA
- Izabel Margato - PUC/RJ
- João Azenha Júnior - USP
- José Niraldo de Farias - UFAL
- José Roberto Basto O'Shea - UFSC
- Lúcia Teixeira de Siqueira e Oliveira - UFF
- Luiz Paulo Moita Lopes - UFRJ
- Marcos Antônio Siscar - UNESP/SJRP
- Maria Elias Soares - UFC
- Maria Eunice Moreira - PUC/RS
- Maria Helena de Moura Neves - UNESP/Araraq.
- Maria Lúcia de Barros Camargo - UFSC
- Maria Zilda Ferreira Cury - UFMG
- Neuza Maria Oliveira Barbosa Bastos - Mackenzie
- Pedro Brum Santos - UFSM
- Rita Terezinha Schmidt - UFRGS
- Roberto Acízelo Quelha de Souza - UERJ

## Artes / Música

Na primeira etapa de suas atividades, a comissão confirmou o Perfil de Excelência e os Critérios de Avaliação para a área, conforme anteriormente estabelecidos em Documento de Área elaborado em 7 de julho de 2000 e agora ratificado, como segue:

1. O perfil de excelência dos programas na área de artes é caracterizado:
  - pela liderança e representatividade do programa na área;
  - por um nível de qualidade do programa compatível com programas similares no exterior em reconhecido nível de excelência;
  - por um desempenho diferenciado do programa.

2. Este perfil de excelência deve ser aferido pela observação dos seguintes fatores:
- linhas de pesquisa consolidadas, revelando singularidade específica e compatível com o contexto institucional, promovendo intercâmbio com outros centros de excelência nacionais e/ou internacionais;
  - produção artística, bibliográfica e técnica continuada e de comprovada relevância, vinculada às linhas de pesquisa do programa, e divulgada em diferentes regiões do país e/ou do exterior em suportes e/ou instituições de credibilidade;
  - efetiva contribuição para a formação de artistas, pesquisadores e professores;
  - envolvimento em atividades de representação, assessoria e consultoria nas associações artísticas e/ou científicas, a agências de fomento à pesquisa e à pós-graduação e a outras instâncias universitárias, revelando representatividade acadêmica do programa na área;
  - infra-estrutura e financiamento compatíveis com o desempenho diferenciado do programa.

Nos itens de avaliação que contemplam as especificidades de cada área e que podem ser por ela determinados, foram confirmados os quesitos introduzidos quando da avaliação continuada de 2000, a saber: em “Proposta do Programa” foram acrescentados os itens 5 (“Infra-estrutura e Financiamento”) e 6 (“Divulgação e comunicação interna e externa”); em “Corpo Docente” foi acrescentado o item 5 (“Atividades de representação, assessoria, consultoria institucionais na área do Programa”); e em “Atividades de Pesquisa” foi acrescentado o item 5 (“Atuação do NRD na Iniciação Científica”).

Ao término da primeira etapa e, tendo sido discutida a metodologia a ser seguida, foram distribuídos os CDs com as informações da área relativas ao biênio 1998-1999, sendo o CD relativo ao ano de 2000 distribuído via correio no interregno entre a reunião preparatória e a reunião de avaliação. A avaliação debruçou-se sobre os seguintes dezenove programas das seguintes doze instituições:

UFBA - Música  
UFBA - Artes Visuais  
UFBA - Artes Cênicas  
UFRJ - Música  
UFRJ - Artes Visuais  
UFF - Ciências da Arte  
CBM - Música  
UNI-RIO - Teatro  
UNI-RIO - Música  
UFMG - Artes Visuais  
UFMG - Música  
USP - Artes  
UNICAMP - Artes  
UNICAMP - Música  
UNESP - Artes  
UFRGS - Música  
UFRGS - Artes Visuais  
UFG - Música  
UnB – Artes

Em acréscimo aos parâmetros anteriormente definidos, estabeleceu-se que os conceitos de avaliação seriam assim distribuídos: o conceito 6, aos programas com mestrado e doutorado implantados e consolidados com pelo menos uma tese defendida, com publicações e produção artística internacionais e com relações interinstitucionais internacionais; o conceito 5, aos programas com mestrado e doutorado implantados com “muito bom” na maioria dos quesitos de avaliação; o conceito 4, aos programas com mestrado implantados e com “muito bom” ou “bom” na maioria dos quesitos; o conceito 3, aos programas em fase de (re)estruturação e com

produção intelectual com conceitos “muito bom” ou “bom”; os conceitos 2 e 1 foram reservados aos programas sem condições de recomendação pelo conjunto dos quesitos avaliáveis. A avaliação dos programas foi efetuada por meio de uma análise comparativa entre os programas, extraíndo-se desta análise a situação de consolidação de cada subárea específica (Música, Artes Visuais, Artes Cênicas); ao mesmo tempo, o processo de avaliação teve presente o percurso histórico de cada programa. Na avaliação da produção Intelectual de cada programa (e, por extensão, da área como um todo) levou-se em conta a regularidade e a distribuição desta produção entre bibliográfica, técnica e artística, computando-se os dados fornecidos na coleta de dados de cada programa específico.

Ao término da Avaliação 1998-2000, a comissão tem as seguintes observações a fazer:

- a área de Artes/Música caracteriza-se ao final do triênio de avaliação como área consolidada e em crescimento;
- houve notável conscientização dos programas no sentido do correto preenchimento da coleta de dados, o que auxilia grandemente a tarefa avaliativa;
- há uma nítida intenção de reformulação de determinados programas, em atendimento a recomendações feitas em avaliações anteriores, o que dá a medida do diálogo que se estabeleceu entre as instituições e a agência de fomento, por meio da intermediação do processo avaliativo;
- torna-se imperiosa a construção conjunta, pela área de Artes/Música e pela agência de fomento, de um “Qualis de produção artística”, que permita avaliar ainda com maior corretezza os índices de produção intelectual, uma vez que a produção artística é parte principal da produção intelectual dos programas da área. Na medida em que a área movimenta-se na direção da construção de um tal conjunto de parâmetros de avaliação, esta Comissão assinala à CAPES a necessidade da adoção deste “Qualis de produção artística” não apenas para atender as especificidades da área como também para ampliar o espectro avaliativo da própria agência, contemplando variáveis que o sistema atual ignora.

A Comissão observa aos programas avaliados:

- que seja efetuado um esforço no sentido da redução do tempo médio de titulação dos mestrados, hoje localizado em uma média ainda excessiva de 36 meses;
- que se mantenha uma discussão continuada sobre projetos, linhas de pesquisa e áreas de concentração, com o objetivo de fazê-los permanecer congruentes entre si e coincidentes com a Proposta do Programa;
- que permaneça a relação entre teses e dissertações com projetos, linhas de pesquisa e áreas de concentração, completando assim a fisionomia e a identidade de cada programa;
- que o programa demonstre ter definido a sua capacidade ideal de alunos de mestrado e, quando for o caso, doutorado;
- que o programa tenha definido a sua relação ideal entre número de alunos por orientando, evitando a existência de alunos sem orientador;
- que o programa demonstre ter definido uma política que garanta um fluxo adequado (ingressos x titulações) de alunos de mestrado e, quando for o caso, doutorado;
- que o programa fomente e solidifique suas relações interinstitucionais internacionais, incrementando o seu nível de inserção internacional por meio de convênios e intercâmbios.
- Finalmente, a comissão sugere à CAPES um aprimoramento no documento de coleta de dados, principalmente no que concerne aos seguintes itens:
  - a introdução de um “Qualis de produção artística”, instrumento considerado cada vez mais essencial e indispensável à avaliação da área;
  - o refino, no corpo docente, da categoria “outros docentes”, esclarecendo-a em todas as suas possibilidades;

- a introdução de um cadastro de projetos de pesquisa de mestrando e doutorando, com títulos, descrições sumárias, orientador e vinculação com projetos ou linha de pesquisa do programa;
- a introdução de um registro de teses e dissertações que contemple o resumo destes documentos.

Por último, há discussões de caráter geral que ainda permanecem e que esta comissão de avaliação julga passíveis de serem levadas adiante, mormente no que diz respeito a (a) uma discussão sobre tempos médios de titulação, adiantando que o tempo de 32 meses para mestrado parece ser o tempo médio ideal para a área de Artes/Música; (b) número de docentes recomendável para o estabelecimento de uma linha de pesquisa, uma vez que a disparidade já observada na avaliação continuada permanece ainda; (c) à definição do número de linhas de pesquisa por área de concentração e o estabelecimento do número de projetos por linhas de pesquisa; e (d) a discussão da co-autoria docente/discente na área de Artes/Música, sobre a qual ainda não foi possível encontrar posição consensual. Sugere-se que a CAPES promova, para adiantar as discussões sobre estes e outros temas, reuniões periódicas com as coordenações dos programas da área de Artes/Música, incentivando um diálogo que, se já existe, ainda demonstra condições de crescimento.

#### Comissão de avaliação

- Ana Maria da Silva Araújo Tavares - USP - SP
- Armindo Jorge de Carvalho Bião - UFBA - BA
- Celso Giannetti Loureiro Chaves - UFRGS - RS - coodenador
- Regina Polo Müller - UNICAMP - SP
- Samuel Mello Araújo Júnior - UFRJ - RJ
- Sandra Rey Guedes da Silveira - UFRGS - RS

#### Ensino de Ciências e Matemática

A Área de Ensino de Ciências e Matemática foi criada em setembro de 2000, depois de praticamente um ano de discussões. O primeiro curso aprovado pela área, em outubro de 2000, foi o Mestrado em Ensino, Filosofia e História das Ciências, desenvolvido conjuntamente pela Universidades Federal da Bahia e Estadual de Feira de Santana. Nessa mesma oportunidade, foi apreciada a proposta de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, à qual foi recomendada visita de assessoria que foi realizada pelos professores Rômulo Lins (UNESP-RC) e Roque Moraes (PUC-RS).

Ainda nessa ocasião, foi iniciada a definição de padrões e critérios de qualidade da Área e elaborada nova versão do documento sobre o mestrado (profissionalizante) em ensino.

No período subseqüente ao trabalho dessa comissão, e anterior à constituição de nova comissão, foram realizadas visitas de assessores, com vistas a propostas de novos cursos, às seguintes instituições: UFRN, UFRPE e UFPE (M. A. Moreira), EDUCATIVA e CEFET/RJ (Tânia Campos e M. A. Moreira), MAST (Olival Freire Júnior e Maurício Pietrocola) e PUC-SP (M. A. Moreira). Em abril de 2001, foi formada nova comissão da Área constituída desta vez pelos professores pesquisadores Olival Freire Jr. (UFBA; Ensino de Física), Tânia M. M. Campos (PUC-SP; Educação Matemática), Otávio A. Maldaner (UNIJUI; Ensino de Química), Virgínia Schall (FIOCRUZ; Ensino Biologia) e Marco A. Moreira (Representante de Área). Na

primeira reunião desta comissão, de quatro a seis desse mês, foram definidos os critérios para a avaliação trienal e as características dos cursos notas 3, 5 e 6/7 (perfil de excelência). Foram também apreciadas as propostas de novos cursos submetidos pelo CEFET/RJ (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática), pela EDUCATIVA (Doutorado em Ensino de Matemática) e pela UFPA (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Estas três propostas receberam sugestões de reformulação com vistas a novo encaminhamento à área em época oportuna.

Ao longo dos meses de abril e maio deste ano foram atendidas consultas informais da Universidade Luterana do Brasil (Canoas-RS), do Centro Universitário Franciscano (Santa Maria-RS), da Universidade Estadual de Londrina (Paraná) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre). Foi também realizada uma visita de assessoria prévia, pelo Representante de Área, ao Centro Universitário Nove de Julho (São Paulo).

No período de 21 a 25 de maio de 2001, a mesma comissão reuniu-se para proceder a avaliação trienal dos seguintes cursos que migraram da Área de Educação para a Área de Ensino de Ciências e Matemática: Mestrado em Educação Matemática da PUC-SP, Mestrado em Educação Matemática da Universidade Santa Úrsula, Mestrado em Ensino de Ciências, modalidades Física e Química, da USP e Mestrado em Ensino de Ciências da UNESP/Bauru. Foi também avaliado o Mestrado em Ensino, História e Filosofia das Ciências da UFBA/UEFS, cujo conceito inicial 3 foi apenas referendado pela comissão visto que o curso havia sido recentemente aprovado. Os outros quatro cursos apresentaram sensíveis melhorias em relação à avaliação anterior; em razão disso, a comissão recomendou que os cursos da UNESP/Bauru, da USP e da PUC-SP passassem para o conceito 4 e o da USP para conceito 3.

A área conta, então, em maio de 2001 com cinco programas aprovados (UFBA/UEFS, PUC-SP, USP, UNESP/Bauru e USP), dois em Educação Matemática e três em Ensino de Ciências, todos em nível de mestrado acadêmico. Conta também com um corpo de 100 consultores, todos professores doutores pesquisadores, que têm atuado como pareceristas ad hoc, feito visitas de assessoria, opinado sobre critérios de qualidade e ajudado na definição e hierarquização dos principais periódicos da área.

Em processo de reformulação, existem três propostas: EDUCATIVA (Doutorado em Ensino de Ciências), UFPA (Mestrado em Ensino de Ciências) e CEFET/RJ (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Informalmente, em função de visitas e consultas, sabe-se da existência de várias propostas em processo de elaboração: PUC-SP (Doutorado em Educação Matemática), UFSC (Doutorado em Ensino de Ciências), PUC-SP (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática), ULBRA (Mestrado em Ensino de Ciências), UFRGS (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física), PUC-RS (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática), UEL (Mestrado de Ensino de Ciências e Matemática), Centro Universitário Franciscano/Santa Maria (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática), Centro Universitário Nove de Julho/São Paulo (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Matemática), UFRN (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências e Matemática). Além disso, há indicações de que o Mestrado em Ensino de Ciências da UFRPE será encaminhado à Área de Ensino de Ciências e Matemática, e provavelmente, alguns programas que estão atualmente na Área de Educação migrarão para essa área.

Tais indicadores sugerem que a área está em fase de crescimento, tendendo a abrigar pelo menos dez programas até o final de 2001, incluindo dois ou três Mestrados Profissionalizantes em Ensino de Ciências e/ou Matemática. Tal crescimento implica, por um lado, apoiar novos cursos e estimular aqueles em andamento e, por outro, não abrir mão de rigorosos critérios de qualidade. Nesse sentido, a qualificação do corpo docente, as atividades de pesquisa e as publicações em periódicos arbitrados, de nível nacional e internacional, estão entre os primeiros e mais importantes critérios a serem utilizados.

É importante destacar que os critérios de qualidade da área são os mesmos para programas acadêmicos (doutorado e mestrado) e profissionalizantes (mestrado em ensino). Esta observação é particularmente importante para esclarecer que o Mestrado Profissionalizante em Ensino de

Ciências e/ou Matemática não deve ser considerado inferior, em nenhum aspecto, ao mestrado acadêmico. Sua natureza é diferente em função do perfil do profissional a ser formado, porém, por exemplo, seu corpo docente deve ser altamente qualificado, desenvolver atividades de pesquisa acadêmica em Ensino de Ciências e Matemática e publicar em boas revistas da Área. Sem isso, nenhum mestrado ou doutorado será recomendado pela área.

Um aspecto importante da questão dos critérios de qualidade refere-se aos periódicos, nacionais e internacionais, da área de Ensino de Ciências e Matemática. É urgente que a Área conclua e divulgue para a comunidade uma lista hierarquizada de periódicos que possa orientar seus programas de pós-graduação. Não basta listar e classificar os periódicos citados nos relatórios dos programas. É preciso indicar quais são os melhores periódicos da área em nível nacional e internacional.

#### Critérios de avaliação

##### Características de um Programa Nota 3 (condições iniciais mínimas)

- NRD6 constituído de doutores em ensino da área específica ou doutores em áreas afins com atuação profissional nessa área, suficiente em número e experiência para as atividades fundamentais de pesquisa, orientação e ensino, com produção intelectual evidenciada por meio de publicações em veículos de reconhecida qualidade acadêmica. No caso de docentes de áreas afins, tal produção poderá, no início, ser a da área de origem, porém, a partir daí, na avaliação continuada anual e na avaliação trienal somente será considerada a produção intelectual na área de Ensino de Ciências e Matemática.
- Estrutura curricular adequada à proposta do programa, abrangendo suas áreas de concentração e linhas de pesquisa. Grade curricular com disciplinas de formação teórica e metodológica articuladas e com bibliografia atualizada e reconhecida pela área.
- Áreas de concentração bem definidas e coerentes com o perfil do profissional a ser formado. Linhas de pesquisa concisas claramente definidas e coerentes com as áreas de concentração e objetivos do programa e em proporção adequada à dimensão do NRD6.
- Instalações adequadas nas quais sejam claramente demonstradas a existência de salas de aula, de secretaria e de atividades de seminários. Biblioteca com acervo mínimo de livros e de periódicos atualizados e afins às linhas de pesquisa. Capacidade de informática atualizada, com rede intra e interinstitucional. Em caso de pesquisas experimentais, assegurar laboratórios específicos às linhas de pesquisa.
- Perfil de atividades que caracterizem a existência prévia de um grupo de pesquisa na área que dê sustentação às atividades de pós-graduação.

##### Características de um programa Nota 4 ou 5

Além de atender ao definido como mínimo (nível 3), o programa deverá apresentar também as seguintes características:

- Docentes do NRD6 envolvidos em projetos de pesquisa vinculados ao programa, demonstrando produção intelectual significativa e compatível com a proposta do programa, evidenciada por meio de publicações em veículos reconhecidos pela área, e com regularidade.

- Docentes do NRD6 com capacidade de captação de recursos para o financiamento de projetos de pesquisa nas agências de fomento.
- Docentes do NRD6 com bolsa de produtividade em pesquisa na área, participação em pesquisa, participação em comissões científicas, bancas e consultorias.
- Tempo médio de titulação de dois anos para o mestrado acadêmico e de quatro para o doutorado. Duração mínima de dois anos, e máxima de três, para o mestrado profissionalizante. Dissertações (ou trabalhos finais de pesquisa aplicada, no caso do mestrado profissionalizante) e teses de alta qualidade, resultando em publicações em veículos reconhecidos pela área e com potencial de transferência e aplicabilidade no sistema educativo. Discentes envolvidos em atividades letivas e/ou de orientação, supervisionadas, no ensino de graduação.

#### Características de um programa Nota 6 ou 7

O programa terá nota 6 ou 7 somente se atender o perfil de excelência da área (documento anexo), incluir cursos de doutorado se tiver nível de desempenho similar ao de seus congêneres de alto padrão internacional.

#### Perfil de excelência

Considerar-se-á que o programa tem nível de excelência quando:

#### Corpo docente

O corpo docente estiver constituído, exclusivamente, de doutores em ensino da área específica, doutores na área específica ou afim e doutores em educação ou psicologia da educação ou área afim; o núcleo docente (NRD6) estiver formado por doutores em ensino da área específica ou doutores com atuação profissional em ensino da área específica; todos os docentes do NRD6 estiverem envolvidos em projetos de pesquisa; uma parcela significativa dos docentes tenham obtido suas titulações em diferentes programas, evitando a endogenia na formação; houver a participação, intra e interinstitucional, de outros docentes, pesquisadores visitantes e outros participantes, desde que o programa não esteja dependente dos mesmos; o corpo docente demonstrar, de modo explícito, uma produção científica de nível compatível com a proposta do programa evidenciada por publicações, com regularidade, em revistas de circulação nacional ou internacional, bem como trabalhos completos em congressos, livros e capítulos de livros; demonstrar, também, capacidade na obtenção de recursos para financiamento de projetos de pesquisa nas agências de fomento; demonstrar, igualmente, capacidade de coordenação de grupos de pesquisa e projetos, inclusive de cooperação internacional; houver indicações de propostas quanto à atualização do corpo docente por meio de pós-doutorados e visitas científicas e intercâmbios com instituições de alto nível; incluir bolsistas de produtividade em pesquisa; os docentes participarem em comissões científicas, bancas de doutoramento, consultorias e comitês editoriais de revistas de circulação nacional e internacional;

#### Atividades de pesquisa, desenvolvimento e extensão

As linhas de pesquisa forem concisas e coerentes com as áreas de concentração e com os objetivos do programa e apresentarem, preferencialmente, mais de um pesquisador em cada uma

delas; houver uma proporção adequada entre o número de projetos de pesquisa e a dimensão do corpo docente; houver uma vinculação entre a pesquisa discente e as atividades de pesquisa do corpo docente e, por via de consequência, na produção científica decorrente; o programa desenvolver ações de transferência dos conhecimentos fundamentadas na aplicabilidade de resultados das pesquisas no sistema educacional;

#### Estrutura curricular

A estrutura curricular deve estar adequada à proposta do programa e abranger suas áreas de concentração e linhas de pesquisa; a grade curricular for constituída de disciplinas comementas e bibliografias atualizadas e reconhecidas pela área e compatíveis com padrões internacionais; o corpo docente, além de participar do ensino de disciplinas da pós-graduação, envolver-se também em atividades nos cursos de graduação;

#### Produção Intelectual

Existir correlação entre as linhas de pesquisa do programa e os temas das dissertações e teses, resultando em publicações em revistas de circulação nacional e internacional reconhecidas pela área; houver produção intelectual publicada, ou aceita para publicação, anteriormente à defesa da tese de doutorado; houver regularidade na produção intelectual no NRD6, com média anual, por docente, de duas publicações (artigos em periódicos de âmbito nacional ou internacional, trabalhos completos em anais de congressos nacionais ou internacionais, livros acadêmicos, artigos em livros);

#### Condições de infra-estrutura

Oferecer instalações adequadas nas quais sejam claramente demonstradas a existência de salas de aula, de atividades de seminários e colóquios, salas específicas para docentes e discentes e secretaria; a biblioteca, seja específica ou setorial, apresentar um acervo mínimo de livros e de periódicos atualizados e afins às linhas de pesquisa; houver um compromisso permanente com a manutenção e ampliação do acervo da biblioteca; existir capacidade de informática, atualizada, com rede intra e interinstitucional, e acesso a bases de dados, com disponibilidade para todo o conjunto de docentes e discentes do programa; em caso de pesquisas experimentais, assegurar laboratórios específicos associados às linhas de pesquisa;

#### Corpo Discente

O tempo médio de titulação for de dois anos para o mestrado e de quatro para o doutorado; as dissertações e teses forem de alta qualidade, resultando em publicações em veículos reconhecidos, nacional e internacionalmente, pela área e tenham potencial de transferência e aplicabilidade no sistema educativo; os discentes tiverem envolvimento em atividades e/ou de orientação, supervisionadas, no ensino de graduação.

#### Comissão de Avaliação

- Adelaide Faljoni-Alario - USP
- Eduardo Mortimer - UFMG

- Frederico S. de Sousa Cruz - UFSC
- Marco Antonio Moreira - UFRGS - Coordenador
- Nélio Bizzo - USP
- Olival Freire Júnior - UFBA
- Otavio Aloisio Maldaner - UNIJUI
- Oto Neri Borges - UFMG
- Rômulo Lins - UNESP/RC
- Roque Moraes - PUC-RS
- Tânia M. M. Campos - PUC/SP
- Terezinha Valim O. Gonçalves - UFPA
- Virginia Torres Schall - FIOCRUZ

## Avaliação: em busca da perfeição\*

*Glaci Zancan\*\**

Os programas de pós-graduação foram avaliados em 2001. As críticas ao processo de avaliação vêm crescendo. Isso tem seu lado salutar, mas o volume das reações adversas começa a preocupar. Daí ser importante chamar a atenção para o risco que se corre de jogar fora, junto com a água do banho, uma criança inestimável e insubstituível.

O ser humano, quando concebe um projeto, procura encontrar a melhor forma de realizar o sonho. Para concretizá-lo dá o máximo de si e, obcecado por sua idéia, muitas vezes esquece o conjunto, se perde, foge da realidade. A busca obcecada do êxito de projetos individuais pode ferir os interesses coletivos.

Para proteger o coletivo a sociedade se organiza, buscando limitar a ousadia até as fronteiras que preservem o aperfeiçoamento do todo. As perseguições das correções de rumo devem ter em mente conciliar utopias individuais, subjugando-as ao interesse maior da coletividade. Isto é possível. Requer, tão-somente, a prática do debate, do diálogo. Mas a conciliação das utopias só alcança êxito pleno quando todos têm em mente a construção de um sistema cada vez mais aprimorado.

Na comunidade educacional o processo de avaliação nada mais é do que a busca incessante da qualidade. Quando, em 1965, uma plêiade de obcecados pelo bem público decidiu implantar a escola pós-graduada no país, estavam iniciando um projeto que visava dotar o Brasil de um nível de ensino capaz de mudar o paradigma da educação superior.

Para que o sonho não se perdesse em utopias individuais, foram estabelecidas as regras mínimas que hoje regem a pós-graduação entre nós. Na seqüência, foi criada a avaliação, visando à preservação da qualidade do sistema.

A geração do conhecimento analisada por pares e a capacidade de inovar têm sido o ponto de apoio da qualidade do esforço realizado por docentes e discentes da pós-graduação. Constituem a base do processo avaliativo para os cursos já estabelecidos.

No entanto, o esforço na busca da melhoria da avaliação ainda não conseguiu contornar as dificuldades e o corporativismo inerentes nem tampouco tornou o processo completamente imune a erros e desvios.

Por isso, a cada nova avaliação há conflitos de interesse entre o órgão avaliador e as coordenações dos programas.

Está claro que cabe às instituições mantenedoras a responsabilidade do diálogo e a busca de mecanismos de correção visando à melhoria dos cursos ofertados. E é consensual a convicção de que a avaliação é um exercício necessariamente realizado pelos pares, sendo sua preservação um patrimônio conquistado.

---

\* Publicado no Jornal da Ciência, em 1º de março de 2002

\*\* Professora titular de bioquímica da Universidade Federal do Paraná e presidente da SBPC

No entanto, hoje, tornou-se fundamental caminhar para uma visão mais abrangente, e publicamente discutida, dos indicadores de qualidade apropriados, pertinentes e de validade universal, para que possamos ir além da mera análise comparativa de indicadores numéricos.

Essa discussão deve ser feita no âmbito da Capes, com a participação de todos os pares, respeitadas as diferenças inerentes a áreas específicas.

Os êxitos até agora obtidos na formação de pessoal de nível superior estão sobejamente apoiados num sistema de avaliação que se aperfeiçoa para manter-se ajustado aos avanços mais significativos nas diferentes áreas do conhecimento.

O extraordinário trabalho da Capes pode e deve ser criticado e melhorado, mas nada justifica a extemporânea defesa de posições individuais ou, pior ainda, institucionais, desfocados do bem comum.

Cada vez mais é preciso ter claro que a melhoria a qualidade da educação nacional passa necessariamente pela qualificação do corpo docente formado na escola pós-graduada, sonhada na década de 1950 e tornada realidade pelo esforço coletivo da comunidade acadêmica dedicada à formação das novas gerações docentes.

A eficiência das escolas pós-graduadas só continuará progredindo se elas continuarem a ser constantemente submetidas a um processo rigoroso de avaliação federal.

## Pressões sobre a avaliação da CAPES\*

*Eliane Brígida Morais Falcão\*\**

Considero o artigo “Avaliação: Em busca da perfeição”, de Glaci Zancan (JC/476, de 1º/3/02), um convite à reflexão sobre as possibilidades e caminhos para revisão dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação estabelecidos pela Capes.

Aponta a professora tanto um crescente e generalizado mal estar causado por tais critérios, como o crescimento de pressões individuais e mesmo institucionais para que tais critérios sejam modificados, alerta para os riscos dessas pressões. Lembra que foi uma base coletiva e firmada no interesse público que inspirou e deveria continuar inspirando e fortalecendo o desenvolvimento de tais critérios. Ressalta, ainda, que o bom resultado da pós-graduação no Brasil está associado ao esforço passado de “uma plêiade de obcecados pelo bem público”.

O sucesso da empreitada é inquestionável. O sistema de pós-graduação brasileiro está implantado e um importante sinal de seu sucesso é que ele não se resume mais a “uma plêiade de obcecados”; ao contrário, muita gente está envolvida, professores e estudantes sobretudo, investindo esforço e interesse profissional na sua continuidade. Sob este prisma, gostaria de comentar o que, à primeira vista, parece ser, na ótica de Glaci, um sintoma de corporativismo ou de interesses individuais que estariam pondo em risco um projeto e seu sistema de avaliação. Há um outro lado da questão.

---

\* Publicado no Jornal da Ciência, em 24 de maio de 2002

\*\* Professora Adjunta da UFRJ, Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde

Os critérios atuais mostram sinais de desgaste: o desejado padrão de qualidade vem sendo atingido negativamente. Distorções se avolumam e parecem resultar, pelo menos em parte do esforço frutado de obediência a critérios quantitativos, sem convicção (com muitas razões). Essa obediência já sugere aproximadamente de limites indesejáveis. Alguns examinadores de teses, por exemplo, começam a sentir o constrangimento de criticar ou rejeitar trabalhos apresentados, porque sabem que a perda de uma tese significa a perda de pontos na avaliação, e uns não querem atrapalhar o programa de outros (e vice-versa). Conjuntos de dados para a produção de um artigo sofrem a tentação de serem reorganizados e transformados em dois, três, quatro artigos para aumentar a “produção” e alcançar os números exigidos. Canetti (Massa e Poder, 86) afirmou: “Se existe uma fé à qual aderem um depois do outro todos os povos mais importantes da Terra, essa é a fé da produção, o furor moderno da multiplicação”. Muitos são os exemplos deste “furor” da multiplicação na pós-graduação e seus consequentes danos.

Certamente há quem pretenda flexibilizar os atuais critérios para diminuir suas exigências, mas há também os que querem justamente apurar o rigor de tais critérios. O caminho reservado, sob a forma de pressões individuais e de grupos, que vem sendo escolhido, como aponta Glaci, para estabelecer mudanças, reflete a falta de espaços para pública e coletivamente tais pressões se expressarem e passarem pelo crivo do debate à luz do interesse público e coletivo.

Não há como escapar das práticas do debate para que tanto as proposições, “individuais, ou pior ainda institucionais, desfocadas do bem comum”, como aponta Glaci, quanto outras, justamente focadas no bem comum, encontrem a ótica correta do interesse público e da perspectiva coletiva de ação.

Não será em espaço restrito de discussão que um já extenso e qualificado grupo de profissionais, envolvido e interessado, terá chance de influenciar os critérios de avaliação na linha do seu aperfeiçoamento. E, sem o apoio e o compromisso dos envolvidos, qualquer critério se revelará frágil no sentido de assegurar avanço na qualidade.

Outras questões estão envolvidas nas críticas ao atual sistemas da avaliação, e para de todas tratar, acredito, será necessário também aprimorar as condições de produção de seus critérios.

Seria demais pensar na possibilidade de um congresso, como amplo e especializado espaço, organizado e administrativo para que indivíduos e os diferentes grupos se manifestassem? Não é essa uma das formas que a comunidade científica encontrou para legitimar suas atividades e superar interesses individuais ou institucionais no caminho da construção do conhecimento científico? Certamente seria um congresso adaptado aos objetivos de tratar e viabilizar a revisão dos atuais critérios de avaliação dos programas de pós-graduação.

Definitivamente as qualidades e os defeitos da pós-graduação no Brasil não são mais resultados do trabalho de uma “plêiade de obcecados”, e isto é ponto a seu favor. Grande contingente de profissionais a mantêm e certamente desejam seu aprimoramento.

Sem espaços que permitam a expressão pública desse contingente, e, mais do que a expressão, a consideração efetiva, muito pouco em termos qualitativos será atingido. Na ausência dessa consideração o “furor da multiplicação”, por exemplo, e seus efeitos danosos, serão cada vez mais estimulados.

## Evolução orçamentária da CAPES 1995- 2002

A diretoria de Administração colocou à disposição dos usuários da CAPES o relatório “Evolução Orçamentária 1995-2002”. A publicação tem como objetivo subsidiar as atividades de planejamento da CAPES e das demais ações governamentais voltadas para o ensino da pós-graduação, e tornar transparente à sociedade, em especial a comunidade acadêmica, a aplicação dada aos recursos públicos gerenciados pela agência.

O relatório apresenta um estudo comparativo, ano a ano, entre as dotações orçamentárias e as despesas realizadas durante o período em pauta. Em conjunto, as estatísticas e gráficos permitem uma ampla visão da aplicação do orçamento em 2001 - o maior orçamento da história da CAPES - em comparação com os recursos dos anos anteriores. Destaca o crescimento dos recursos financeiros para fomento em relação as demais rubricas. Esse crescimento é resultado do fato da aquisição de periódicos, anteriormente incluída no programa de bolsas, ter passado a ser uma atividade específica de fomento.

O trabalho foi coordenado pelo diretor de Administração Luiz Horta e executado pela equipe técnica composta por Geová Parente Faria, Lucy Anne Vieira de Oliveira, Izabel Lima Pessoa, Maria Lúcia de Melo Amorim e Ricardo Sebastião Lourenço.

## CAPES apoia programas com a Espanha

A CAPES vai apoiar projetos conjuntos de pesquisa e cooperação científica desenvolvidos por instituições de ensino superior brasileiras e espanholas que visem a formação em nível de pós-graduação (doutorado, doutorado-sanduíche e pós-doutorado) e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores.

O apoio será dado no âmbito do Convênio de Cooperação firmado em março do ano passado, entre a CAPES , em nome do Ministério da Educação do Brasil, e a Direção Geral de Universidades (DGU), representando o Ministério da Educação , Cultura e Desportos da Espanha.

As instituições interessadas podem obter mais informações no site da CAPES: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br) - Cooperação Internacional - Acordos Institucionais - Espanha

## Eventos apoiados no trimestre

Área	Instituição	Evento	Data
Exatas	UNICAMP	VIII Escola de Verão de Óptica Quântica	07-18/01/02
Biológicas	SBZ	XXIV Congresso Brasileiro de Zoologia	17-22/02/02
Biológicas	SBEE	IV Simpósio Brasileiro de Etnobiologia e Etnoecologia	25-03/03/02
Engenharia	UFRGS	Globalização e Energia Nuclear	17-23/02/02
Ensino	SBMAC	I Workshop História e Tecnologia do Ensino de Matemática	21-24/02/02
Exatas	USP	I Congresso Bayesiano da América Latina	03-07/01/02
Biológicas	UFG	XXIII Reunião de Genética e Microorganismos	03-05/03/02
Biológicas	FMTM	VI Simpósio de Fisiologia Cardiovascular	07-09/03/02
Agrárias	UFRGS	45 Symposium International Association for Vegetation Science	03-06/03/02
Agrárias	UFPE	Third International Conference on Unsaturated Soils	10-13/03/02
Humanas	UFPB	III Colóquio Internacional em Filosofia da Mente	20-23/03/02
Saúde	USP/SP	XVII Encontro Internacional de Audiologia	21-24/03/02

Saúde	ABRASCO	V Congresso Brasileiro de Epidemiologia	23-27/03/02
Agrárias	UFLA	III SINLEITE - Simpósio Internaciona em Bovinocultura de Leite	15-16/03/02

## Educação reúne Brasil e Estados Unidos no Itamaraty

Especialistas brasileiros e norte-americanos reuniram-se nos dias 11 e 12 de março, no Palácio Itamaraty, para a VII Reunião da Comissão para Implementação da Parceria para a Educação (CIPE) que teve como tema “As Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação na Formação de Professores Brasil e Estados Unidos. Durante o encontro, o Programa Brasil/Estados Unidos de Cooperação, administrado em conjunto pela CAPES e pelo Fundo para o Desenvolvimento de Educação Superior- FIPSE, do Departamento de Educação dos EUA, foi tema da palestra realizada pelo coordenador geral de Cooperação Internacional da CAPES, Tuiskon Dick.

A parceria para educação entre o Brasil e os Estados Unidos foi estabelecida pelo Memorando de Entendimento, assinado em 1997, durante a visita ao Brasil do então presidente dos Estados Unidos Bill Clinton. O acordo objetiva promover a cooperação para melhorar a qualidade da educação entre os dois países.

O Memorando identifica cinco áreas prioritárias de cooperação: Tecnologia na Educação; Padrões Educacionais, Avaliações e Indicadores; Fortalecimento do Desenvolvimento Profissional de Professores e Diretores de Escolas; Diversificação de Intercâmbio Educacional e Intensificação do Envolvimento de Empresas, Comunidade e Famílias na Educação.

A CIPE tem como atribuições recomendar, incentivar e facilitar o desenvolvimento de projetos cooperativos que contribuam para o sucesso da parceria. As reuniões ocorrem uma vez por ano, alternadamente em cada um dos dois países.

## Cursos novos

O Conselho Técnico-Científico da Capes, em sua 66<sup>a</sup> reunião, realizada em 14 e 15 de março de 2002, recomendou a implantação dos seguintes cursos novos:

CURSO	IES	NÍVEL	NOTA
<b>Ciências da Saúde</b>			
1.Odontologia	UNESA	Mestrado Profissionalizante	3
2.Ciências Farmacêuticas	UFRGS	Mestrado Profissionalizante	5
3.Odontologia	UEPG	Mestrado	3
4.Ciências da Reabilitação Neuromotora	UNIBAN	Mestrado	3
5.Análises Clínicas	UNISA	Mestrado Profissionalizante	3
6 Cirurgia	UFC	Doutorado	4
7. Fisioterapia	UNIT	Mestrado	3
8. Odontologia	UPE-FESP	Mestrado Doutorado	3 3
<b>Ciências Exatas</b>			
9. Química	UFF	Mestrado	3
10.Química Analítica	UFRJ	Mestrado	3
11.Química	UFRN	Doutorado	4

12.Computação	UFF	Mestrado Doutorado	4 4
13.Ciência da Computação	UEM	Mestrado	3
<b>Multidisciplinar</b>			
14.Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional	UNIDERP	Mestrado	3
15.Sustentabilidade de Ecossistemas	UFMA	Mestrado	3
16.Física e Meio Ambiente	UFMT	Mestrado	3
17.Desenvolvimento Local	UCDB	Mestrado	3
18.Desenvolvimento, Gestão e Cidadania	UNIJUI	Mestrado	3
19.Regulação de Indústria de Energia	UNIFACS	Mestrado Profissionalizante	3
20.Produção Agroindustrial	UNIDERP	Mestrado Profissionalizante	3
<b>Ciências Biológicas</b>	UFMG	Mestrado Doutorado	6 6
21.Farmacologia Bioquímica Molecular	UESC	Mestrado	3
22.Genética e Biologia Molecular	UEL	Doutorado	4
23.Microbiologia	USP	Doutorado	4
24.Biotecnologia			
<b>Engenharias</b>			
25.Engenharia Mecânica	UNITAU	Mestrado Profissionalizante	3
26.Processos Industriais	IPT	Mestrado Profissionalizante	3
27.Engenharia Elétrica	UFPR	Mestrado	3
28.Telcomunicações	INATEL	Mestrado	3
29.Engenharia de Processos	UFPB-CG	Doutorado	3
30.Engenharia Civil	UFU	Mestrado	3
31.Engenharia Urbana	UFPB-JP	Mestrado	3
32.Engenharia Ambiental	FURB	Mestrado	3
33.Engenharia de Produção	UFSC	Mestrado Doutorado	3 3
<b>Ciências Humanas</b>			
34.Educação	UFGO	Doutorado	4
35. Educação	UEPG	Mestrado	3
36. Educação	FURB	Mestrado	3
37.Relações Internacionais	UFRGS	Mestrado	3
38.Teologia	EST	Mestrado Profissionalizante	4
39. Ciências da Religião	PUC-SP	Doutorado	4
40.Relações Internacionais	UNB	Doutorado	4
41Educação	UCDB	Mestrado	3
44.Geografia	FUFMS	Mestrado	3
45.Geografia	UFMT	Mestrado	3
46Geografia	UNICAM P	Mestrado Doutorado	4 4
<b>Ciências Sociais Aplicadas</b>			
47.Administração	PUC-MG	Mestrado Profissionalizante	3
48.Gestão Estratégica de Organizações	UNINOV E	Mestrado Profissionalizante	3
49.Desenvolvimento Econômico	UFPR	Mestrado Profissionalizante	3
50.Economia	UNAMA	Mestrado	3
51.Comunicação Social	UERJ	Mestrado	3
52.Comunicação	UNIP	Mestrado	3
53.Direito Processual e Cidadania	UNIPAR	Mestrado	3
54.Direitos e Garantias Constitucionais Fundamentais	FDV	Mestrado	3
55.Administração	FACEF	Mestrado	3
56.Administração Estratégica	UNIFACS	Mestrado	3
57.Administração	UFES	Mestrado	3

58.Hospitalidade	FAM	Mestrado	3
59.Administração	FCHPL	Mestrado Profissionalizante	3
60.Administração e Desenvolvimento Empresarial	UNESA	Mestrado Profissionalizante	3
61.Administração	CNEC	Mestrado Profissionalizante	3
62.Administração de Empresas	FACEESP	Mestrado	3
63.Economia	PUC-RS	Mestrado	3
64.Controladoria e Contabilidade Estratégica	FACEESP	Mestrado	3
<b>Ciências Agrárias</b>			
65.Biotecnologia Agrícola	UFPEL	Doutorado	4
66.Engenharia de Alimentos	URI	Mestrado	3
67.Ciências dos Alimentos	UFSC	Doutorado	4
68.Agronomia	UESB	Mestrado	3
69.Microbiologia	UNESPJab	Doutorado	3
70.Irrigação e Drenagem	UFLA	Doutorado	3
71.Ciências Florestais	UFRPE	Mestrado	3
72.Agronomia (Meteorologia Agrícola)	UFV	Doutorado	4
73.Engenharia Agrícola	UFPB-CG	Doutorado	4
<b>Ensino de Ciências</b>			
74.Educação Matemática	PUC-SP	Mestrado Profissionalizante	4
		Doutorado	4
<b>Letras</b>			
75.Literatura Russa	USP	Doutorado	3

## Estatísticas da pós-graduação

Com o objetivo de agilizar os serviços de prestação de informações sobre a pós-graduação e evitar eventuais divergências nos dados provenientes de fontes diferentes, a CAPES está disponibilizando, por meio da aplicação Estatísticas da Pós-Graduação, um importante conjunto de informações do banco de dados Coleta (DataCapes) .

Encontram-se disponíveis na internet as principais estatísticas da pós-graduação brasileira, como o quantitativo de programas avaliados, docentes e discentes (matriculados, titulados, tempo médio de titulação) referentes ao período 1996-2000, organizados segundo as áreas de conhecimento, região geográfica, unidades da federação, instituições e dependência administrativa, além da especificação dos níveis dos cursos oferecidos e conceitos obtidos no período.

A aplicação do sistema de Estatísticas da Pós-Graduação permite definir a forma como as informações podem ser agrupadas na apresentação do resultado, bem como é possível definir os filtros de seleção, indicando quais as informações que devem ser tratadas para compor o resultado final. Outro recurso do sistema é a visualização dos detalhes que formam determinado item agregado.

Para uma segunda etapa, está prevista a incorporação de outras informações armazenadas na coleta e indicadas pelas coordenações da CAPES e comunidade acadêmica, como a concessão de bolsas e produção técnico-científica dos programas.