



# CAPES

Relatório Técnico DAV n. 7

## **AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL: Histórico, Procedimentos e Conceitos**

Luís Fabiano Farias Borges  
Walner Mamede  
Sérgio O. C. Avellar  
Soraia de Queiroz Costa

Brasília  
Outubro de 2023

**Relatório Técnico DAV n. 7**

**AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*  
NO BRASIL: Histórico, Procedimentos e Conceitos**

Luís Fabiano Farias Borges  
Walner Mamede  
Sérgio O. C. Avellar  
Soraia de Queiroz Costa

**Brasília  
Outubro de 2023**

Ministério da Educação (MEC)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Coordenação Geral de Normatização, Informações e Estudo sobre a Avaliação  
Divisão de Estudos e Pesquisas sobre a Avaliação



Ministro da Educação  
CAMILO SOBREIRA DE SANTANA

Presidente da CAPES  
MERCEDES MARIA DA CUNHA  
BUSTAMANTE

Diretor de Avaliação  
PAULO JORGE PARREIRA DOS SANTOS

Diretor de Programas e Bolsas no País  
LAERTE GUIMARAES FERREIRA JUNIOR

Diretor de Relações Internacionais  
RUI VICENTE OPPERMANN

Diretora de Formação de Professores da  
Educação Básica  
MARCIA SERRA FERREIRA

Diretora de Educação a Distância SUZANA  
DOS SANTOS GOMES

Diretor de Tecnologia da Informação  
ADI BALBINOT JUNIOR

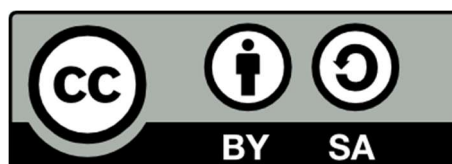
Diretor de Gestão  
RODRIGO LAMEGO DE TEIXEIRA  
SOARES

#### **Relatório Técnico DAV n. 7 (Out.2023)**

Publicação seriada que divulga os resultados de estudos e pesquisas desenvolvidas pela Divisão de Estudos e Pesquisas sobre a Avaliação, da Diretoria de Avaliação da Capes.

As publicações anteriores estão disponíveis na página da CAPES, em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-e-grupos-de-trabalho>

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, tendo sido autorizadas pela CGNIE e pela DAV (conforme processo SEI n. nº23038.002614/2022-18), mas não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior ou do Ministério da Educação.



## AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos entrevistados<sup>1</sup> Ana Paula Mendes de Miranda (UFF, Coordenadora de Programas Profissionais da Área de Antropologia); André Furtado (UNICAMP, docente e pesquisador do Departamento de Política Científica do Instituto de Geociências); Ângela Maria Santana Carvalho (analista em Ciência e Tecnologia e ex-Presidente Substituta da CAPES); Antonio Carlos de Souza Lima (UFRJ, Coordenador da Área de Antropologia); Antônio Eduardo Martinelli (UFRN, Coordenador da Área de Materiais e representante do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar no CTC-ES); Arlindo Phillippi Junior (Diretor de Avaliação da CAPES entre 2015 e 2016); Cláudio de Moura Castro (Diretor-Geral da CAPES entre 1979 e 1982); Hélio Barros (Diretor-Adjunto da CAPES entre as décadas de 1970 e 1980); Lívio Amaral (Diretor de Avaliação da CAPES entre 2009 e 2015); Luciana Mourão Cerqueira e Silva (UNIVERSO, Coordenadora de Programas Profissionais da Área de Psicologia); Márcia Bezerra de Almeida (UFPA, Coordenadora Adjunta de Programas Acadêmicos da Área de Antropologia); Marko Monteiro (UNICAMP, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Política Científica do Instituto de Geociências); Paulo de Martino Jannuzzi (pesquisador do IBGE e professor colaborador da ENAP); Paulo Jorge Parreira dos Santos (UFPE, atual diretor da DAV e que nos concedeu entrevista quando era Coordenador da Área de Biodiversidade e representante do Colégio de Ciências da Vida no CTC-ES); Rita de Cássia Barradas Barata (Diretora de Avaliação entre 2016 e 2018); Robert Verhine (UFBA, Coordenador da Área de Educação e representante do Colégio de Humanidades no CTC-ES); Simon Schwartzman (sociólogo e membro da Academia Brasileira de Ciências); e Sônia Nair Bábó (Diretora de Avaliação da CAPES entre 2018 e 2020). Deixamos um agradecimento à equipe da DAV, que nos propôs este desafio, conduzida por Sérgio Oswaldo de Carvalho Avellar, Maria de Lourdes Fernandes Neto, Talita Moreira de Oliveira e Fabiene Ferreira, por nos conferirem a abertura necessária ao desenvolvimento do presente estudo e por atenderem a nossas solicitações mediante o fornecimento de dados, orientações, informações e documentos. Agradecemos a Liliâne Carneiro dos Santos Ferreira, por estabelecer a ponte com o arquivo central da CAPES, viabilizando a obtenção de documentos históricos. Agradecemos à equipe da Coordenação de Comunicação Social da CAPES, pela paciência e pelo apoio na diagramação deste trabalho. Por fim, agradecemos a todos os servidores da CAPES que, direta ou indiretamente, colaboraram para a materialização deste documento em debates esclarecedores. Em especial, gostaríamos de prestar uma homenagem póstuma a nosso colega Adalberto Grassi, pela interlocução sobre os arranjos finais deste trabalho, com quem conversamos semanas antes de seu inesperado e triste falecimento.

---

<sup>1</sup> Os cargos dos Coordenadores de Área e de Programas correspondem ao mandato que finalizou em dezembro de 2022.

## RESUMO

O presente trabalho, coordenado pela Divisão de Estudos e Pesquisas sobre a Avaliação, setor integrante da Diretoria de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fez uma reconstrução histórica e identificou elementos metodológicos e procedimentais da avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Complementarmente, identificou conceitos, na literatura, que permitiram compreender e tipificar a Avaliação de Permanência (processo que visa verificar as condições de permanência dos Programas no Sistema Nacional de Pós-Graduação), bem como sugerir aperfeiçoamentos na Ficha de Avaliação utilizada nesse processo avaliativo. O trabalho está subdividido em Introdução; Metodologia de Pesquisa; Histórico; Processos e Procedimentos da Avaliação; Caracterização Tipológica da Avaliação; e Conclusão. Trata-se de um estudo qualitativo, de natureza exploratório-descritiva, que envolveu análise documental, reuniões, entrevistas e consulta de referencial bibliográfico. Concentrou-se na Avaliação de Permanência e na análise da Ficha de Avaliação e do conjunto de atas do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, sendo os demais documentos — como Termo de Autocomposição, atos normativos, relatórios técnicos, boletins informativos, entre outros —, abordados na perspectiva consultiva, com a finalidade de esclarecer e aprofundar as informações constantes nos documentos orientadores da análise. As entrevistas e reuniões possibilitaram identificar os entendimentos individuais acerca da avaliação, subsidiaram uma revisão narrativa da literatura e estimularam o levantamento de informações que compuseram o rol de documentos analisados ao longo deste trabalho. A reconstrução histórica permitiu captar a dinâmica da Avaliação de Permanência e afirmar que a expansão da pós-graduação é um contínuo que se inicia na década de 1970, tendo seu direcionamento orientado pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Foi identificado que os objetivos da avaliação — inicialmente motivados por necessidades de democratização do financiamento e aprimoramento da pós-graduação, numa perspectiva meritocrática — confundem-se, historicamente, com os da própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, desde sua instituição como Campanha, embora tenham sido ampliados ao longo dos anos. A Diretoria de Avaliação surgiu em 1992 e os primeiros ensaios de avaliação de todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação iniciaram-se na década de 1970. Considerando como referência a literatura sobre avaliação, o presente estudo associou a Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação às tipologias somativa, formativa, normativa e criterial. Ademais, identificou o desafio da avaliação comparativa interáreas e a carência de um núcleo comum de critérios e indicadores para todas as áreas. Conceituou elementos presentes na Ficha de Avaliação, sugerindo a substituição, na legislação e nas Fichas de Avaliação vindouras, de termos atualmente utilizados, de modo a observar a literatura. Futuros estudos poderão aprofundar as discussões sobre aspectos qualitativos e quantitativos da Ficha de Avaliação, além de enfatizar outros instrumentos da avaliação da pós-graduação, como, por exemplo, Documento de Área e Relatório de Avaliação, além dos elementos da Avaliação de Propostas de Cursos Novos (Avaliação de Entrada).

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Pós-Graduação. CAPES. SNPG.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**ACP:** Ação Civil Pública

**ANPEd:** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**ANPEC:** Associação Nacional dos Centros de Pós-graduação em Economia

**APCN:** Avaliação de Propostas de Cursos Novos

**CAA:** Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação da CAPES<sup>2</sup>

**CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior<sup>3</sup>

**CGNIE:** Coordenação-Geral de Normatização, Informações e Estudos sobre a Avaliação da DAV/CAPES<sup>4</sup>

**CGPRO:** Coordenação-Geral de Processos de Suporte à Avaliação da DAV/CAPES<sup>5</sup>

**CGAAM:** Coordenação-Geral de Avaliação, Acompanhamento e Monitoramento da Pós-Graduação da DAV/CAPES<sup>6</sup>

**CES:** Câmara de Educação Superior do CNE/MEC

**CFE:** Conselho Federal de Educação do MEC<sup>7</sup>

**CNE:** Conselho Nacional de Educação do MEC

**CNPG:** Conselho Nacional de Pós-Graduação

**COSUPI:** Comissão Supervisora do Plano dos Institutos

**CTC:** Conselho Técnico-Científico<sup>8</sup>

**CTA:** Conselho Técnico Administrativo

**C&T:** Ciência e Tecnologia

**DAU:** Departamento de Assuntos Universitários do MEC

**DAV:** Diretoria de Avaliação da CAPES

**DEPA:** Divisão de Estudos e Pesquisas sobre a Avaliação da DAV/CAPES<sup>9</sup>

---

<sup>2</sup> A CAA era subordinada ao Diretor de Programas da CAPES, conforme organograma da década de 1980. A DAV apareceu no organograma da instituição em 1992.

<sup>3</sup> A CAPES era designada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior [sic] antes do Decreto nº 53.932/1964.

<sup>4</sup> A CGNIE era referenciada pela sigla CGNE (Coordenação-Geral de Normatização e Estudos) antes do Decreto nº 11.238/2022.

<sup>5</sup> A CGPRO era referenciada pela sigla CGAP (Coordenação-Geral de Atividade de Apoio à Pós-Graduação) antes do Decreto nº 11.238/2022.

<sup>6</sup> A CGAAM era referenciada pela sigla CGAA (Coordenadora-Geral de Avaliação e Acompanhamento) antes do Decreto nº 11.238/2022.

<sup>7</sup> A Lei nº 9.131/1995 extinguiu o CFE e instituiu o CNE.

<sup>8</sup> O CTC foi desmembrado em Educação Superior (CTC-ES) e Educação Básica (CTC-EB) em 2007.

<sup>9</sup> A DEPA era referenciada pela sigla DEP (Divisão de Estudos e Pesquisas) antes da edição do Decreto nº 11.238/2022.

**FNDCT:** Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**FOPROP:** Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação  
**FUNTEC:** Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)  
**GTC:** Grupo Técnico de Coordenação<sup>10</sup>  
**IBBD:** Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação  
**IBICT:** Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
**MEC:** Ministério da Educação  
**MPF:** Ministério Público Federal  
**PCT:** Política Científica e Tecnológica  
**PgU:** Programa Universitário  
**PND:** Plano Nacional de Desenvolvimento  
**PNPG:** Plano Nacional de Pós-Graduação  
**PPGs:** Programas de Pós-Graduação  
**PQTC:** Programa dos Quadros Técnicos e Científicos  
**PROF:** Programa de Fomento à Pós-Graduação  
**PROTEC:** Programa de Expansão do Ensino Tecnológico  
**SESu:** Secretaria da Educação Superior do MEC  
**SBE:** Serviço de Bolsas de Estudo  
**SNPG:** Sistema Nacional de Pós-Graduação  
**SNDCT:** Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
**TAC:** Termo de Autocomposição

---

<sup>10</sup> O GTC passou a ser denominado Grupo Técnico Consultivo na década de 1980.

## CRONOLOGIA DOS MARCOS INSTITUCIONAIS

**Decreto nº 29.741/1951:** institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (atual CAPES);

**Decreto nº 50.737/1961:** A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento passa a ser subordinada à Presidência da República;

**Decreto nº 53.932/1964:** A Campanha Nacional de Aperfeiçoamento é substituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES);

**Parecer nº 977/1965:** Parecer Sucupira (diferencia pós-graduação *lato e stricto sensu*);

**Lei nº 5.540/1968:** Reforma Universitária;

**Parecer nº 77/1969:** normas de credenciamento da pós-graduação;

**Decreto nº 66.662/1970:** CAPES passa a ser órgão autônomo do Ministério da Educação e Cultura, cuja instância máxima é o Conselho Deliberativo;

**Decreto nº 74.299/1974:** criação do CTA em substituição ao Conselho Deliberativo;

**Decreto nº 73.411/1974:** criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ);

**Portaria MEC nº 252/1975:** criação do Grupo Técnico de Coordenação (vide Anexo I deste relatório);

**Portaria MEC nº 892/1976:** aprovação do regimento interno do CTA;

**Decreto nº 86.791/1981:** extinção do CNPQ;

**Decreto nº 86.816/1982:** CAPES passa a subsidiar a SESu/MEC. O Conselho Deliberativo retorna ao organograma da CAPES;

**Decreto nº 92.642/1986:** criação do Conselho Técnico-Científico (CTC);

**Medida Provisória nº 150/1990:** extinção da CAPES;

**Lei nº 8.028/1990:** recriação da CAPES;

**Lei nº 8.405/1992:** autoriza a instituição da CAPES como fundação pública;

**Decreto nº 524/1992:** institui a CAPES como fundação pública e constitui a Diretoria de Avaliação (DAV) no organograma da CAPES (revogado pelo Decreto nº 3.543/2000);

**Decreto nº 6.316/2007:** CTC é desmembrado em CTC-ES e CTC-EB;

**Decreto nº 11.238/2022:** alteração do estatuto da CAPES.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – FLUXO DA AVALIAÇÃO DE PERMANÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU .....	28
Figura 2 — MAPA MENTAL DA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS STRICTO SENSU NO BRASIL .....	41
Figura 3 — ASSIMETRIAS POSITIVA (A), NULA (B) E NEGATIVA (C) DE UMA CURVA DE DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS.....	51

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 — CICLOS AVALIATIVOS ENTRE 2001 E 2022.....	35
Tabela 2 — EIXOS NORTEADORES DA PÓS-GRADUAÇÃO E ATAS DO CTC ....	37
Tabela 3 — FICHA DE AVALIAÇÃO DOS PPGS POR CICLO AVALIATIVO.....	45
Tabela 4 — EQUIVALÊNCIA CONCEITUAL PARA A FICHA DE AVALIAÇÃO .....	47
Tabela 5 — QUADRANTE CONCEITUAL DAS TIPOLOGIAS E AÇÕES NO SNPG..	65

# SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>2. METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>14</b>
<b>3. HISTÓRICO</b> .....	<b>15</b>
3.1. Breve Histórico da CAPES .....	15
3.2. Pós-Graduação Brasileira: a Política Científica e Tecnológica, os Planos Nacionais e a Avaliação .....	19
3.2.1. A Política Científica e Tecnológica e o Desenvolvimento Nacional.....	20
3.2.2. Políticas de Avaliação da Pós-Graduação .....	25
3.2.2.1. Aspectos Históricos da Legislação das Políticas de Avaliação .....	29
3.2.3. Usos da Avaliação e Eixos Norteadores do PNPG.....	31
<b>4. PROCESSOS E PROCEDIMENTOS DA AVALIAÇÃO</b> .....	<b>37</b>
4.1. Judicialização do Processo da Avaliação.....	42
4.2. Ficha de Avaliação .....	43
4.2.1. Dos Conceitos.....	47
4.2.1.1. Atributo, Medida e Métrica .....	48
4.2.1.2. Norma .....	50
4.2.1.3. Critério .....	52
4.2.1.4. Indicador.....	53
4.2.1.5. Parâmetro .....	54
4.2.1.6. Categoria .....	56
<b>5. CARACTERIZAÇÃO TIPOLOGICA DA AVALIAÇÃO</b> .....	<b>58</b>
5.1. Do Caráter Somativo, Formativo, Normativo e Criterial da Avaliação .....	59
<b>6. CONCLUSÃO</b> .....	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>69</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>79</b>
Apêndice I – Entrevistas exclusivas .....	79
Entrevista 1 (21/03/2022).....	79
Entrevista 2 (01/04/2022).....	81
Entrevista 3 (19/04/2022).....	82
Entrevista 4 (17/05/2022).....	83
Entrevista 5 (24/06/2022).....	85
Entrevista 6 (13/07/2022).....	87
Entrevista 7 (22/07/2022).....	91
Entrevista 8 (10/08/2022).....	93
Entrevista 9 (18/08/2022).....	94
Entrevista 10 (25/08/2022).....	96
Entrevista 11 (26/08/2022).....	98
Entrevista 12 (26/09/2022).....	99
Entrevista 13 (17/11/2022).....	103
Apêndice II — Período de Gestão dos Diretores de Avaliação da CAPES .....	105
<b>ANEXO</b> .....	<b>106</b>
Anexo I — Portaria de instituição do Grupo Técnico de Coordenação (GTC) .....	106
Anexo II — Ficha de Avaliação dos Programas Acadêmicos por Ciclo Avaliativo ..	107

# 1. INTRODUÇÃO

Em 31 de janeiro de 2022, a Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES reuniu suas três coordenações gerais: CGNE, CGAP e CGAA<sup>11</sup>. Na ocasião, propôs-se a elaboração de um manual para tratar da política pública da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, proposição que evoluiu até o presente momento. A Divisão de Estudos e Pesquisas sobre a Avaliação (DEPA) assumiu o desafio, proposto pela DAV, em março de 2022, cujos resultados estão descritos neste trabalho. O momento era conturbado em decorrência da judicialização do processo da avaliação, impedindo que a Quadrienal fosse realizada em 2021, conforme será detalhado na seção 4.1. Tampouco se sabia a viabilidade de realizá-la, tendo em vista as discussões ocorridas na audiência pública realizada em 22 de fevereiro de 2022, diante da convocação do Ministério Público Federal do Rio de Janeiro (MPF-RJ).

A DAV vislumbrou uma janela de oportunidade, a despeito desse contexto de fragilidade, o que motivou a realização deste trabalho e a revisão dos processos e procedimentos da avaliação. Destaca-se que a comunidade acadêmico-científica reconhece que a CAPES trouxe contribuições ao sistema de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, embora esse sistema seja controverso (Spagnolo e Souza, 2004; Verhine, 2008). Algumas perspectivas enfatizam que a avaliação deve possuir seu foco em resultados e impactos (Dantas, 2004). Contudo, mesmo que essa seja uma preocupação que vige há pelo menos 20 anos, McManus *et al.* (2022) apontam que a centralidade da avaliação continua nos processos, não obstante a existência de critérios e indicadores que busquem elementos de impacto e relevância social.

Nesse contexto, consideramos a seguinte questão norteadora: quais contribuições para o aperfeiçoamento da pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, a reconstrução histórica de sua avaliação pode fornecer? Buscamos responder a essa pergunta, tendo por base observação não-participante, documentos internos, atos normativos e entrevistas exclusivas. Entre fevereiro e novembro de 2022, a DEPA/DAV realizou treze (13) entrevistas externas, conforme consta no capítulo de Metodologia de Pesquisa deste documento. As entrevistas trouxeram distintas perspectivas sobre o sistema de avaliação e seu objeto — a pós-graduação *stricto*

---

<sup>11</sup> Essas três coordenações-gerais da DAV passaram a ser referenciadas pelas siglas CGNIE, CGPRO e CGAAM, com a edição do Decreto nº 11.238/2022.

*sensu* no Brasil — e foram essenciais para priorizar os temas de pesquisa deste relatório, considerando as discussões havidas na Ação Civil Pública (ACP) que judicializou a avaliação em 2021.

A expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a redução das assimetrias regionais nesse Sistema e o aperfeiçoamento da avaliação dos PPGs são eixos das edições do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), enfatizados neste documento por estarem relacionados ao processo de avaliação aqui discutido. Ademais, os métodos adotados neste trabalho permitiram observar convergências e divergências teórico-conceituais, considerando as funções e ações da CAPES no SNPG. Nesse sentido, propusemos a sistematização dos processos e procedimentos da avaliação a partir de um mapa mental (Figura 2, p. 41).

Esta pesquisa teve como objetivo descrever a política da pós-graduação *stricto sensu* com base em três componentes: i) histórico; ii) procedimentos; e iii) conceitos/ tipologias. Nossos esforços concentraram-se na Avaliação de Permanência, na Ficha de Avaliação e no histórico de atas do Conselho Técnico-Científico (CTC), buscando-se outros documentos, como Termo de Autocomposição (TAC), atos normativos, boletins informativos, Relatórios de Avaliação e relatórios técnicos, quando necessários ou pertinentes para o entendimento de contextos e conteúdos dos documentos centrais e das entrevistas realizadas. Ressalta-se que, apesar da análise conceitual das Fichas de Avaliação ter se concentrado sobre a modalidade acadêmica da pós-graduação *stricto sensu*, isso representou mera liberalidade metodológica ilustrativa e não restringiu o teor das reflexões e dos resultados deste trabalho a esta modalidade, haja vista a modalidade profissional se valer dos mesmos conceitos, em um contexto diverso de aplicação.

Importante dizer que tais contextos de aplicação, seja do mestrado acadêmico ou profissional, não foram objeto de debate no presente estudo, não comprometendo, portanto, a discussão conceitual mencionada. Além desta introdução, este relatório está subdividido em mais cinco capítulos: a) Metodologia de Pesquisa; b) Histórico; c) Processos e Procedimentos da Avaliação; d) Caracterização Tipológica da Avaliação; e e) Conclusão.

## 2. METODOLOGIA DE PESQUISA

Trata-se de um estudo qualitativo de natureza exploratório-descritiva (Yin, 2001; Creswell, 2007). Para tanto, o trabalho envolveu entrevistas não estruturadas; análise documental; revisão bibliográfica; discussão da proposta de trabalho e das primeiras impressões em um seminário interno na DAV; e participação, como observadores, na Reunião do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) realizada entre 1 e 19 de agosto de 2022 e na qual foram discutidos resultados da Avaliação Quadrienal 2017-2020.

Entre fevereiro e novembro de 2022, foram realizados treze (13) encontros para entrevistar dois (2) pesquisadores da área de avaliação, oito (8) Coordenadores de Áreas e de Programas e três (3) Conselheiros do CTC-ES<sup>12</sup>, além de quatro (4) Diretores de Avaliação, uma (1) Presidente Substituta, um (1) Diretor Geral e um (1) Diretor Adjunto<sup>13</sup>, de gestões anteriores da CAPES. Entre janeiro e outubro de 2022, a análise documental considerou Fichas de Avaliação, boletins INFOCAPES, legislações, notas técnicas, relatórios internos da CAPES, atas de reuniões do CTC, do Conselho Técnico Administrativo (CTA) e do Conselho Deliberativo. Ao rastrear o histórico do CTC, as seguintes atas da década de 1990 não foram localizadas no arquivo central da CAPES: 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30 e 35. Para suprir essa lacuna, recorreremos aos INFOCAPES da década de 1990. A revisão bibliográfica foi realizada entre junho e outubro de 2022, a partir da literatura referente a fundamentos teóricos e práticos da avaliação, da pós-graduação e das políticas científicas e tecnológicas.

Após a incursão exploratória aos documentos selecionados, iniciamos os procedimentos das entrevistas, com o propósito de identificar distintas perspectivas e de coletar dados que pudessem aprimorar o entendimento sobre a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. As entrevistas subsidiaram a revisão narrativa da literatura e estimularam o levantamento de informações que compuseram o rol de documentos analisados ao longo deste trabalho.

Apresentamos uma sinopse aos entrevistados acerca dos objetivos e das estratégias previstas para a construção do presente documento, com ênfase no

---

<sup>12</sup> O mandato dos Coordenadores de Área e dos Conselheiros do CTC entrevistados terminou em dezembro de 2022.

<sup>13</sup> Os cargos de Diretor Geral e Diretor Adjunto equivalem, respectivamente, aos atuais cargos de Presidente e Vice Presidente da CAPES.

mapeamento da avaliação sob a perspectiva histórica, procedimental e teórica. As entrevistas não foram gravadas, mas os aspectos significativos foram devidamente registrados e sistematizados pelos entrevistadores, sendo, posteriormente, validados pelos entrevistados, constituindo as atas, cujo conteúdo encontra-se no Apêndice deste documento, por ordem cronológica de sua ocorrência. Ressaltamos que apenas as entrevistas 12 e 13 foram realizadas após a assinatura do Termo de Autocomposição (TAC), firmado, entre o MPF e a CAPES, em 31 de agosto de 2022, decorrente da Ação Civil Pública (ACP) registrada no processo nº 5101246-47.2021.4.02.5101.

O seminário interno foi realizado em 8 de setembro de 2022, com a participação de servidores e de coordenadores da DAV/CAPES. Nas discussões do seminário interno, frente à apresentação dos resultados parciais do presente documento, foi possível coletar percepções dos servidores acerca do processo de avaliação e do próprio trabalho desenvolvido, o que subsidiou reorientações das perspectivas e novas consultas a documentos internos sobre a avaliação.

Além disso, no decorrer de três semanas, participamos de aproximadamente cem (100) horas de Reunião do CTC-ES, coletando informações e presenciando a dinâmica dos 4.512 Programas de Pós-Graduação (PPGs) avaliados na Quadrienal 2017-2020 (finalizada em 2022). Por fim, esclarecemos que este projeto foi gerenciado pelo Trello e registrado no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) sob o número 23038.002614/2022-18, com o intuito de promover transparência aos métodos adotados pela DEPA/DAV.

### **3. HISTÓRICO**

Este capítulo está subdividido em duas seções: i) Breve Histórico da CAPES; e ii) Pós-Graduação Brasileira: a Política Científica e Tecnológica, os Planos Nacionais e a Avaliação.

#### **3.1. BREVE HISTÓRICO DA CAPES**

A história da CAPES teve início com a edição do Decreto nº 29.741/1951. Esse Decreto Presidencial instituiu uma Comissão, conduzida pelo Ministro da Educação e Saúde, com vistas a promover a “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal

de nível superior” (nome dado originalmente à instituição, *ipsis litteris*), cujos objetivos eram assegurar a existência de pessoal especializado e oferecer acesso a aperfeiçoamentos. Nesse contexto, o intelectual Anísio Spínola Teixeira assumiu o cargo de Secretário Geral da Comissão. Com a edição do Decreto nº 50.737/1961, a CAPES passou a ser subordinada à Presidência da República (Brasil, 1951; 1961a; Córdova, 1998; Gouvêa, 2012).

Durante o primeiro decênio da CAPES (1951-1961), dois programas implementados na instituição foram fundamentais para a pesquisa científica e tecnológica no Brasil: o Programa Universitário (PgU) e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC). O PgU auxiliava o desenvolvimento das universidades e dos institutos de ensino superior com base em projetos dos Centros Universitários e dos Núcleos Universitários, atendendo a demandas da comunidade acadêmico-científica para consolidar a pesquisa nas universidades. O PQTC realizava o levantamento de necessidades, cujas ações eram essenciais ao pleno funcionamento do PgU, por sinalizar deficiências e avanços da pesquisa científica no país. Além desses dois programas, o Serviço de Bolsas de Estudo (SBE) também foi relevante para o aperfeiçoamento e a especialização dos quadros nacionais (Córdova, 1998; Gouvêa, 2012).

O Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (PROTEC) e a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI), ambos do Ministério da Educação (MEC), foram criados na década de 1960, com o objetivo de tornar mais eficiente a formação de quadros técnicos. A COSUPI foi destinada à implantação e ao desenvolvimento de um programa de educação tecnológica, ao passo que o PROTEC promoveria a graduação de maior número de especialistas e de técnicos auxiliares nas áreas de engenharias e de tecnologias (Morel, 1979). Com o advento do Decreto nº 53.932/1964, houve a fusão da CAPES, COSUPI e PROTEC em um único órgão. Adveio, assim, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, subordinada diretamente ao ministro da Educação e Cultura. A CAPES passou a ser orientada por um Conselho Deliberativo, o qual detinha o poder decisório. Nesse contexto, não havia ainda o sistema de avaliação da pós-graduação.

Com a edição do Decreto nº 66.662/1970 (Brasil, 1970), a CAPES teve sua autonomia financeira assegurada, por intermédio do Fundo de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (FAPES), e passou a ser órgão autônomo do MEC, em articulação com o Departamento de Assuntos Universitários (DAU/MEC) e o Conselho



Nacional de Pesquisas (atual CNPq). Com o Decreto nº 74.299/1974 (Brasil, 1974), a CAPES passou a contar com o CTA no lugar do Conselho Deliberativo. A Portaria MEC nº 892, de 25 de novembro de 1976, que aprovou o regimento interno do CTA, também o definiu como órgão de deliberação coletiva da CAPES (Brasil, 1976). Suas linhas de atuação coadunavam-se com as diretrizes do Plano Nacional de Pós-Graduação — PNPG (Barros, 1998; CAPES, 1975).

O Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) foi instituído pelo Decreto nº 73.411/1974, com a principal finalidade de elaborar o PNPG. A CAPES fortaleceu-se institucionalmente nesse contexto. A Portaria nº 252, de 24 de abril de 1975, instituiu o Grupo Técnico de Coordenação (GTC), do qual faziam parte CAPES, DAU, CNPq, FINEP e FUNTEC (vide Anexo I deste relatório). Esse grupo foi criado com a função de assessoramento do CNPG mediante ação integrada entre as agências de financiamento da pós-graduação. O GTC foi reformulado e passou a ser denominado Grupo Técnico Consultivo, em 1981, aproximando políticas e ações de fomento das principais agências de fomento do país (Barros, 1998; Córdova, 1998). Durante a terceira reunião do Conselho Deliberativo, em 3 de fevereiro de 1983, enfatizou-se que as agências financeiras só concediam auxílios aos cursos que fossem recomendados pelo GTC (CAPES, 1983).

O CNPG foi extinto por força do Decreto nº 86.791/1981, mas sua competência passou a ser exercida pela CAPES. O Decreto nº 86.816/1982 ampliou as finalidades da CAPES com base em treze incisos, entre os quais se destaca: “acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a interação entre ensino e pesquisa” (Brasil, 1982). Por força deste mesmo Decreto, a CAPES passou a atuar como agência executiva da Secretaria da Educação Superior (SESu) no Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT) e a subsidiá-la na formulação das políticas de pós-graduação, pesquisa científica e tecnológica e formação de recursos humanos. No lugar do CTA, o Conselho Deliberativo voltou a ser o órgão máximo da CAPES, presidido pelo secretário da Educação Superior.

A estrutura da CAPES foi novamente alterada pela criação do Conselho Técnico-Científico (CTC), em conformidade com o Decreto nº 92.642/1986. Essa alteração atendeu a uma das diretrizes do III PNPG (1986-1989) e às reivindicações da comunidade acadêmico-científica, a qual passou a contar formalmente com seus representantes no processo decisório da CAPES (Barros, 1998; CAPES, 1986). Houve também alterações no Conselho Deliberativo, que passou a ter a participação



do Secretário da Educação Superior do Ministério da Educação, do Diretor-Geral da CAPES, do Chefe do Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores, do Presidente do CNPq, do Presidente da FINEP, de um membro do CTC (eleito por seus pares) e de cinco membros atuantes em ensino e pesquisa.

A CAPES foi extinta por força da Medida Provisória nº 150, de 15 março de 1990, mas foi recriada pela Lei nº 8.028, de 12 de abril de 1990. O Decreto presidencial nº 524, de 19 de maio de 1992 (Brasil, 1992a), instituiu a CAPES como Fundação Pública, a partir da autorização conferida pela Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992<sup>14</sup>. Desde então, a CAPES passou a ser composta por três órgãos de direção: i) Conselho Superior (em substituição ao Conselho Deliberativo); ii) Diretoria (composta pelo Presidente e pelos Diretores); e iii) CTC. A Diretoria de Avaliação (DAV) apareceu na estrutura da CAPES pela primeira vez, conforme lista de órgãos singulares presentes no Anexo I do Decreto. Com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, o CTC foi desmembrado em CTC da Educação Superior (CTC-ES) e CTC da Educação Básica (CTC-EB). A Lei nº 8.405/1992 sintetizou as finalidades da CAPES, as quais foram acolhidas pelas alterações trazidas pelas Leis nº 11.502/2007 e nº 12.695/2012, mantendo-se a finalidade de *coordenar* e *avaliar* cursos de pós-graduação.

Diante do exposto, percebe-se que a avaliação não foi atribuída à CAPES como função institucional em 1951. Depreende-se que os processos avaliativos se impuseram como meio para o cumprimento de suas funções de apoio e de fomento à pós-graduação. Após as primeiras avaliações, ensaiadas entre 1976 e 1979, a 25ª Reunião do CTA, de 21 de junho de 1979, externou a preocupação de “melhorar os instrumentos de avaliação dos bolsistas e ex-bolsistas” (CAPES, 1979). Como resultado das discussões, o papel formal e explícito da CAPES na avaliação surgiu com a edição do Decreto nº 86.816/1982<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> A Lei nº 8.405/1992 expressa em sua ementa: “Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com sede e foro no Distrito Federal e prazo de duração indeterminado” (Brasil, 1992b). O Decreto nº 524/1992 instituiu a CAPES como Fundação Pública. Este foi revogado pelo Decreto nº 3.543, de 12 de julho de 2000. Apesar disso, nos decretos subsequentes que normatizam alterações no Estatuto da CAPES, o Decreto nº 524/1992 continua sendo citado como referência à instituição da CAPES como Fundação. No atual decreto do Estatuto (Decreto nº 11.238/2022), afirma-se que a CAPES é Fundação Pública, atribuindo sua instituição à Lei nº 8.405/1992.

<sup>15</sup> McManus *et al.* (2022), entre outros autores, estabelecem o ano de 1976 como marco inicial da avaliação da pós-graduação brasileira. Entre 1976 e 1980, porém, houve tentativas de amadurecer algo que viria a se institucionalizar mais tarde. Essa perspectiva é corroborada na Entrevista 12 deste relatório: “o modelo de avaliação concebido em 1976 foi sistematizado em 1979/1980 e institucionalizado em 1981/1982” (vide Apêndice, p. 99).

### 3.2. PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: A POLÍTICA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, OS PLANOS NACIONAIS E A AVALIAÇÃO

No Brasil, a institucionalização da política científica e tecnológica (doravante PCT) pode ser situada a partir da década de 1950, notadamente com a criação da CAPES e do CNPq em 1951 (Dias, 2011, 2012; Morel, 1979). A institucionalização da PCT motivou o discurso sobre a valorização da ciência e dos recursos humanos como impulsionadores do progresso e do desenvolvimento. Nessa esteira, observamos que os debates originaram, pelo menos, quatro momentos importantes para a ciência e a pós-graduação no Brasil:

- Primeiro: tentativa pioneira de avaliação da literatura científica brasileira na década de 1960, a partir do modelo criado pela Unesco por meio do Grupo de Trabalho para a Seleção de Periódicos Científicos Latino-Americanos. Esse contexto induziu estudos sobre o tema na década subsequente;
- Segundo: *raízes mais remotas* do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), trazidas pelo Parecer Sucupira (Parecer CFE nº 977, de 1965), durante o Governo de Castelo Branco, consolidando a pós-graduação (Mamede, 2016);
- Terceiro: representado pela Reforma Universitária de 1968, durante o Governo de Artur da Costa e Silva, com a consequente abertura para a privatização do ensino superior (Mamede, 2016);
- Quarto: oriundo da necessidade de distribuir os recursos entre os cursos de pós-graduação, com base em seu desempenho, por intermédio de um processo avaliativo institucionalizado pela CAPES entre 1980 e 1982 (Castro; Soares, 1983).

Paralelamente a esses debates, discutia-se o Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), que, apesar de empreender esforços no desenvolvimento científico, tecnológico e econômico do Brasil, apresentava certa negligência para com a pós-graduação (Mamede, 2016). Esses aspectos são fundamentais para se compreender as inflexões da pós-graduação na década de 1990, especialmente os debates sobre internacionalização (registrados nos INFOCAPES e nas atas do CTC da década de 1990), bem como a criação do sistema Qualis em 1998.

### 3.2.1. A Política Científica e Tecnológica e o Desenvolvimento Nacional

A relação entre Estado e políticas públicas é dinâmica, mas há motivos que levam a PCT a ser entendida como um caso especial no conjunto das políticas públicas. O ator dominante da PCT é a comunidade de pesquisa, composta por um conjunto heterogêneo de profissionais envolvidos com atividades científicas, tecnológicas e acadêmicas em geral. No Brasil, essa comunidade concentra-se dentro das universidades, sobretudo nos Programas de Pós-Graduação (doravante PPGs). Apesar das mudanças ocorridas no âmbito das políticas públicas, a PCT manteve muitas de suas características no Brasil, principalmente a de *ofertista*, pois esteve pautada mais na oferta de conhecimento e de profissionais qualificados por parte da Academia do que por uma demanda do setor produtivo (Dias, 2011).

A PCT intensificou-se entre 1967 e meados da década de 1970 e foi integrada ao planejamento global do Estado brasileiro, considerando as metas de aprimoramento tecnológico nacional e de projeção do Brasil internacionalmente como *grande potência* (Morel, 1979). Nesse contexto, o primeiro PND (1972-1974) — instituído no Governo de Emílio Garrastazu Médici — deu ênfase aos setores de transportes, telecomunicações, indústrias petroquímica, siderúrgica e naval. Contudo, não priorizou um vínculo direto com a educação superior e a pós-graduação, de forma análoga ao que ocorreu no II PND (1975-1979), instituído na gestão de Ernesto Geisel (Mamede, 2016). Nesse período, intensificou-se a busca mundial pela constituição de indicadores capazes de aferir os resultados da produção científica.

A bibliometria pode ser considerada uma ferramenta a serviço das políticas científicas, tendo sido impulsionada por estudos seminais do físico e historiador da ciência Derek de Solla Price na década de 1950. No contexto científico e tecnológico do pós-guerra, a Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE) realizou uma série de estudos sobre pesquisa e desenvolvimento (P&D), com destaque para o Manual de Frascati (OECD, 1963). Se, por um lado, a OCDE interessava-se pela produção de patentes, por outro, a National Science Foundation (NSF) aproximava-se do mundo acadêmico ao produzir dados bibliométricos com base no Science Citation Index – SCI (Gingras, 2016).

Com a informatização do banco de dados do SCI, abriram-se novas possibilidades para a dinâmica científica em escala mundial. Não obstante, a

bibliometria passou a ser ferramenta usual de avaliação dos pesquisadores apenas na década de 1990, após ensaios modestos na década de 1980 (Gingras, 2016). No contexto da avaliação no Brasil, autores como Spagnolo (1995) discutiram o SCI e a *excelência acadêmica de padrão internacional* na década de 1990, considerando as diretrizes do *Higher Education Funding Council*. Nesse período, os debates internacionais fomentaram ações no sentido de se implementar parâmetros mínimos de mensuração da qualidade da produção intelectual dos PPGs, o que culminou na criação do Qualis.

O Qualis surgiu em 1998, no contexto dessa ampla discussão mundial sobre a qualidade na divulgação científica, mais de 30 anos após as primeiras tentativas implementadas pela Unesco e alavancadas com a criação, em 1970, do mestrado em Ciência da Informação do Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD)<sup>16</sup>. O Qualis consagrou-se como uma política pública que orienta a pesquisa e a editoração científica do país. Ademais, apresenta impactos significativos na conduta e na avaliação dos PPGs, ainda que o instrumento, originalmente, não possuísse o objetivo de classificar de forma absoluta os periódicos, mas, sim, de utilizar algumas evidências de sua qualidade como critério indireto para avaliar a produção científica dos PPGs (Gomes, 2009; Frigeri; Monteiro, 2014).

O Parecer nº 977/1965 do Conselho Federal de Educação (CFE) e a Lei nº 5.540/1968 (Reforma Universitária) estabeleceram os marcos institucionais da pós-graduação no país, enquanto o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) trouxe as bases de consolidação do que viria a ser o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)<sup>17</sup>. O Parecer nº 977/1965, apresentado por Newton Sucupira ao CFE, introduziu a distinção entre os cursos de pós-graduação *stricto* e *lato sensu*, além de atribuir um caráter mais profissionalizante ao mestrado e um perfil mais acadêmico ao doutorado (Almeida Júnior *et al.*, 1965). Em 1969, Sucupira apresentou também o Parecer nº 77 ao CFE, o qual estabeleceu normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação, ao considerar requisitos básicos para a organização e o funcionamento dos cursos de pós-graduação.

---

<sup>16</sup> Atual Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

<sup>17</sup> O SNPG é citado no I PNPG (1975-1979), mas não identificamos ato normativo ou definição formal e explícita sobre sua constituição. Nesse período, a CAPES conquistou fortalecimento institucional sobretudo com a criação do GTC, conforme discutido na Entrevista 12, apesar de não ter sido mencionada no Decreto nº 75.225, de 15 de janeiro de 1975, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT).

Ainda em 1969, foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), para dar apoio financeiro aos programas e aos projetos prioritários do estado nacional-desenvolvimentista. Com efeito, a aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico foi uma das metas do PND. Nesse contexto, foi aprovada a primeira edição do PNPG (1975-1979), em 30 de julho de 1975 (Morel, 1979). Até o advento do I PNPG, instituído pelo Decreto Ministerial nº 73.411/1974, o desenvolvimento da pós-graduação brasileira havia ocorrido de forma espontânea, sem o atrelamento a outros planos e políticas públicas da Educação<sup>18</sup>. A partir de então, a pós-graduação foi institucionalizada e considerada um subsistema do sistema educacional. Passou, assim, a receber financiamento regular, o que possibilitou sua expansão, o aprimoramento de seus padrões de desempenho e o investimento na qualificação de recursos humanos.

Sob a coordenação da CAPES, o II PNPG (1982-1985) foi elaborado e aprovado pelo Decreto nº 87.814/1982. O Plano institucionalizou e aperfeiçoou a avaliação, embrionária desde 1976, como estratégia de elevação da qualidade docente, mas não apresentou grande impacto sobre o SNPG. Na sequência, foi instituído o III PNPG para o período de 1986-1989, investindo esforços na conquista de autonomia nacional da C&T. Esses elementos estavam presentes de forma tímida no Plano anterior, expressando ingentes esforços na qualificação de recursos humanos.

Barreto e Domingues (2012) discorrem sobre as limitações da segunda e da terceira edições do PNPG, considerando as severas crises políticas e econômicas do Brasil, no fim do regime militar e no início da Nova República. Os autores enfatizam as dificuldades encontradas, por ocasião da elaboração do IV PNPG — inicialmente previsto para o período de 1992-2002 —, para estruturar um documento coeso e consensual, em um período marcado por rupturas políticas entre os governos Collor e Fernando Henrique Cardoso. Como resultado, o IV PNPG não veio a termo. Não obstante, alguns encaminhamentos foram incorporados sob a coordenação da CAPES, que se empenhou para a constituição de uma Comissão Executiva para a organização do Seminário Nacional de Discussão da Pós-Graduação Brasileira, ocorrido em 1996, e de uma Comissão Internacional (França, Argentina, Canadá, Alemanha, Irlanda e EUA), convocada para analisar o sistema de avaliação da pós-

---

<sup>18</sup> A Entrevista 12 deste relatório trata da relação entre os investimentos das agências e a avaliação da pós-graduação no Brasil.

graduação no Brasil.

As discussões durante a construção do IV PNPG destacaram: a) expansão e diversificação do SNPG; b) implantação do Portal de Periódicos da CAPES; c) mudanças no processo de avaliação, como a adoção de uma nova periodicidade (trienal); c) nova escala de notas<sup>19</sup> e de categorias de classificação dos programas (não mais dos cursos); d) adoção de critérios de comparabilidade entre áreas; e) acompanhamento dos egressos da pós-graduação; f) preocupação com a inserção e o reconhecimento internacional da pós-graduação brasileira; e g) reafirmação das visitas *in loco* como recurso necessário de apoio ao aperfeiçoamento dos PPGs<sup>20</sup>.

Os esforços da CAPES culminaram, ainda, na Portaria nº 80/1998, a qual revogou a Portaria nº 47/1995 e redefiniu os critérios avaliativos para mestrados com caráter profissional. A proposta formal do mestrado profissionalizante ou profissional, como veio a ser denominado, ocorreu como resultado do processo de flexibilização da pós-graduação e em meio a controvérsias dentro do cenário acadêmico-científico brasileiro (Barros, 2008).

Em 2001, a CAPES publicou o documento “A necessidade de desenvolvimento da pós-graduação profissionalizante e o ajustamento do sistema de avaliação às características desse segmento”, anexado à 65ª Reunião do CTC, em fevereiro de 2002. Reafirmou-se a necessidade de se reconceituar o mestrado em duas vertentes: acadêmico e profissionalizante. Essa percepção decorreu da constatação de que existiam distorções entre o prescrito, uma orientação curricular acadêmica, e o executado, uma orientação curricular profissionalizante (Barros; Valentim; Melo, 2005), provocando manifestações contrárias ao mestrado profissional, especialmente por parte da área da Educação (Mamede, 2016). Diante da resistência à flexibilização da pós-graduação e das longas negociações entre os diversos atores desse processo, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Fórum Nacional de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação (FOPROP) apresentaram documentos à CAPES nos quais constavam conteúdos relevantes a

---

<sup>19</sup> Passou a vigorar uma discriminação entre categorias de notas, segundo a qual centros internacionais de ensino e pesquisa se tornam referência para qualificar programas nacionais com doutorado que tenham obtido nota 5. Atendendo aos critérios de internacionalização e excelência estabelecidos pelas áreas, esses programas podem ficar com nota 6 ou 7. A nota 5 é atribuída a programas de desempenho considerado muito bom, a nota 4 é atribuída a programas de desempenho bom e a nota 3 a programas de desempenho regular. Programas que apresentam desempenho fraco ou insuficiente recebem notas 1 e 2 e são impedidos de obter renovação do reconhecimento, com a consequente perda de validade dos diplomas.

<sup>20</sup> Sobre o histórico dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, cf. Mamede (2016).



serem considerados no PNPG 2005-2010<sup>21</sup> (ANPED, 2004; FOPROP, 2004).

O PNPG 2005-2010 foi elaborado em um contexto mais institucionalizado e externou preocupação com a cooperação internacional, a redução de assimetrias regionais e a formação de quadros técnicos via mestrado profissional aos setores público e privado (Barreto; Domingues, 2012; CAPES, 2005a). O Plano apresentou diretrizes que permitiram perceber a necessidade de: a) caracterizar o perfil dos PPGs, considerando aspectos regionais; b) incrementar a internacionalização e políticas indutoras dirigidas às áreas de conhecimento emergentes e às áreas estratégicas; c) aproximar a pós-graduação às políticas de desenvolvimento industrial e econômico do país; d) induzir políticas para a constituição de redes temáticas de pesquisa, programas interinstitucionais e ações integradas entre as agências de fomento; e) promover a solidariedade entre os cursos e o conceito de nucleação; e f) incentivar expansão do sistema de educação a distância (EAD), para atendimento de necessidades estratégicas e inclusão educacional (Mamede, 2016).

O PNPG do decênio 2011-2020 (CAPES, 2010) trouxe algumas inovações, que podem ser sintetizadas em cinco diretrizes: i) formação de redes de conhecimento nacionais e internacionais; ii) ênfase no desenvolvimento sustentável; iii) investimento na ampliação, fortalecimento e qualificação do SNPG; iv) desenvolvimento contextualizado da saúde, educação e economia; e v) atenção sobre a criança e o jovem como herdeiros da nação. Ademais, o aperfeiçoamento da avaliação foi um dos temas enfatizados:

O aprimoramento do modelo de avaliação foi recomendado no PNPG 2011-2020 no sentido de se respeitar a comparabilidade em âmbito nacional e contemplar a diversidade dos contextos, vocação e foco dos PPGs, nos quais a pós-graduação brasileira se realiza (CAPES, 2021b, p.24).

Importantes recomendações do PNPG 2011-2020 para a avaliação foram implementadas no decorrer do decênio, entre as quais se destacam: a) ampliação do ciclo avaliativo de três para quatro anos; b) criação de ferramentas destinadas ao monitoramento dos PPGs (como a Plataforma Sucupira, lançada em 2014, e que

---

<sup>21</sup> Autores como Hostins (2006) e Barreto e Domingues (2012) referem-se à edição de 2005-2010 como V PNPG. Mamede (2016) argumenta que essa designação é incongruente, visto que o IV PNPG 1992-2002 jamais veio a termo. Este parece ser o entendimento da Comissão constituída pela Portaria CAPES/MEC nº 106, de 17 de julho de 2012, em seu Relatório, de 2013, de acompanhamento da implementação do PNPG 2011-2020 (CAPES, 2013). Contraditoriamente, a nova Comissão Nacional Especial (CAPES, 2021b), constituída pela Portaria nº 224/2019, refere-se ao VI PNPG como PNPG 2011-2020 em seu Relatório Final.

segue sendo aprimorada); e c) aperfeiçoamento de parâmetros extra-acadêmicos, destinados ao reconhecimento e à valorização dos resultados advindos de programas com natureza aplicada e menos acadêmica, os quais fortalecem o compromisso da pós-graduação com o desenvolvimento socioeconômico nacional.

Outras recomendações, apesar de terem gerado ações iniciais, ainda carecem de aprimoramento nos próximos ciclos avaliativos, como, por exemplo: a) modelo multidimensional de avaliação; b) superação de práticas e critérios acadêmicos nos cursos profissionais; c) diferenciação dos ciclos avaliativos dos PPGs 6 e 7; d) adoção de critérios que considerem o perfil da instituição e fortaleçam suas políticas de pesquisa dentro do contexto nacional e internacional; e) redução das áreas de avaliação; f) estabelecimento de critérios objetivos para a comparação de programas brasileiros com *benchmarks* internacionais; g) flexibilização de critérios avaliativos, com vistas à redução de assimetrias regionais; e h) delineamento claro dos objetivos e da dimensão formativa da avaliação<sup>22</sup>(CAPES, 2021b).

Diante do exposto, as edições do PNPG trazem o amplo contexto de políticas destinadas ao desenvolvimento do país para Educação, representando uma macropolítica a partir da qual a pós-graduação passou a ser entendida como responsabilidade do Estado brasileiro. Induziu-se, assim, a participação sistemática da comunidade acadêmico-científica na formulação de políticas destinadas ao setor, entre as quais se destaca a avaliação do SNPG, atualmente coordenada pela CAPES.

### **3.2.2. Políticas de Avaliação da Pós-Graduação**

A CAPES possui papel estratégico como ator central do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Os PPGs submetem-se à avaliação das comissões de área, compostas por consultores indicados entre os membros da comunidade científica. Tal avaliação ocorre periodicamente, tendo como referência os critérios de eficácia, eficiência, efetividade e relevância, estabelecidos pela CAPES, em conjunto com os representantes das áreas de avaliação.

---

<sup>22</sup> A dimensão formativa não representa uma recomendação explícita do relatório da Comissão (CAPES, 2021b), mas, sim, uma preocupação subsumida e dispersa no texto do documento. Incluímos a dimensão formativa entre as demais recomendações, porque os aspectos formativos são inerentes ao processo de avaliação dos PPGs, conforme será discutido. Apesar disso, a definição clara de seus objetivos ainda se mostra necessária.



Esses critérios passam por constantes reformulações. Barros, Valentim e Melo (2005, p.125) destacam que, desde o fim da década de 1980, os consultores da CAPES já vinham tendo dificuldades para o estabelecimento de “critérios diferenciados para a apreciação de propostas distintas daquelas encaminhadas por cursos com orientação nitidamente acadêmica”. Esse contexto atesta a dinamicidade do sistema e impõe constantes adaptações às demandas da comunidade acadêmico-científica no Brasil.

O modelo avaliativo da pós-graduação constitui ferramenta para a instituição de políticas públicas voltadas à C&T no Brasil, cujas origens remontam ao período entre 1976 e 1982<sup>23</sup>. A avaliação surgiu como forma de garantir a adequação legal, a distribuição de recursos, o crescimento ordenado do sistema e a qualidade dos programas, conforme será discutido. Para tanto, buscou-se a estratificação dos PPGs, conforme nota recebida na avaliação, possibilitando-lhes receber recursos e buscar aprimoramentos, com base em pontos fracos e fortes identificados a partir dos resultados da avaliação. Destaca-se que as Comissões de Avaliação são formadas por diferentes consultores advindos de diversas universidades brasileiras, a fim de avaliarem programas existentes ou novas propostas apresentadas à CAPES.

A diferenciação entre *lato* e *stricto sensu*, trazida pelo Parecer Sucupira, mantém uma preocupação latente com a integração entre as políticas e com a devida qualificação de ambos os modelos. Essa preocupação está expressa na Lei nº 5.540/1968, na Resolução CFE nº 12/1983, na Resolução CNE/CES nº 3/1999 e no PNPGE 2005-2010. A Resolução CNE/CES nº 3/1999 preconizou a avaliação da CAPES para os cursos presenciais de especialização. Apesar disso, não houve tempo hábil para a avaliação efetiva desses cursos, antes de sua revogação. Ressalta-se que a pós-graduação *lato sensu* não foi discutida nas edições do PNPGE e não chegou a ser assumida pela CAPES.

Na Resolução CNE/CES nº 1/2001, a CAPES é citada como responsável por receber os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento apenas dos cursos de mestrado e de doutorado *stricto sensu* (art. 1º, §6º). Esse procedimento não foi aplicado aos cursos *lato sensu*, os quais podiam ser ofertados por instituições credenciadas, independentemente de autorização ou reconhecimento (artigo 6º da Resolução). Fonseca (2004) e Fonseca e Fonseca (2016) discutem a

---

<sup>23</sup> Conforme mencionado na seção 3.1 e na Entrevista 12 (presente no Apêndice deste relatório).

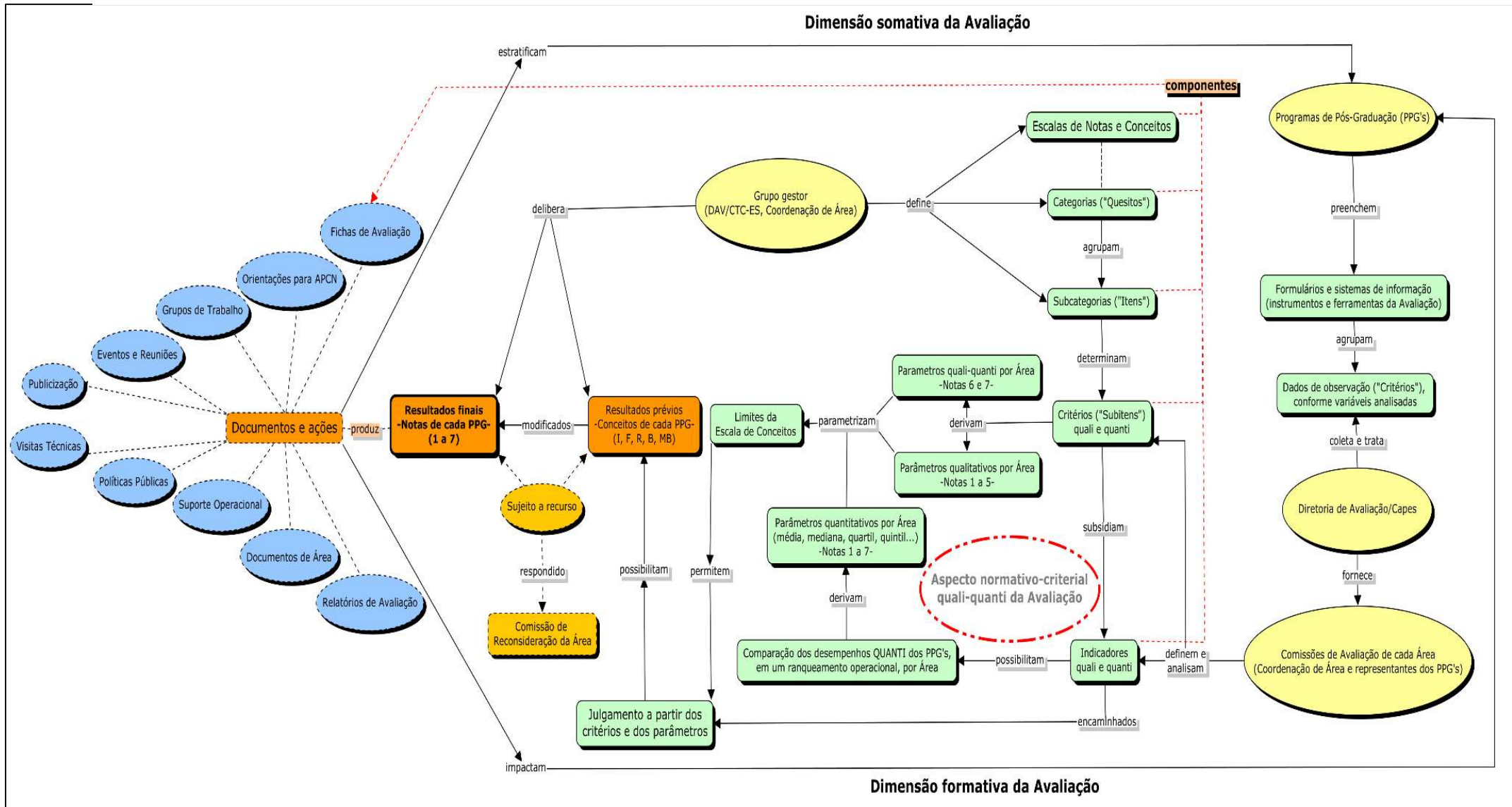
qualidade da modalidade *lato sensu*. Para as autoras, a demasiada flexibilização da expansão e a ausência de um processo avaliativo sistemático podem acarretar problemas que a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* buscou evitar desde sua institucionalização. Atualmente, as diretrizes relacionadas à pós-graduação *stricto sensu* são estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 7/2017 (que substituiu a Resolução CNE/CES nº 1/2001) e as afeitas à pós-graduação *lato sensu* são definidas na Resolução CNE/CES nº 1/2018.

Quanto ao sistema de avaliação da pós-graduação, este é fruto de um processo histórico. Para a Avaliação de Permanência consideram-se os procedimentos estabelecidos na Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021 (CAPES, 2021d), sendo analisadas características relacionadas ao perfil dos programas, à qualidade de formação e à produção acadêmica e científica de corpo docente, discente e dos egressos dos PPGs. As determinações da Portaria ajudam a compor a Ficha de Avaliação, da qual fazem parte três categorias (chamadas de Quesitos): Programa, Formação e Impacto. Dentro dessas categorias, há itens (determinados na referida Portaria) e subitens (elaborados pelas áreas de avaliação, conforme suas especificidades). Como resultado da análise realizada pelas Comissões de Avaliação, cada Programa de Pós-Graduação recebe um conceito por Quesito, considerando a escala “Muito Bom”, “Bom”, “Regular”, “Fracó” e “Insuficiente”.

Ao final, os PPGs são estratificados em notas de 1 a 5, conforme as regras estabelecidas na Portaria. Aqueles com doutorado e que recebem nota 5 são qualificados para uma análise complementar, feita a partir de critérios de excelência selecionados pelas áreas de avaliação, que possibilita elevar a nota para 6 ou 7. Os resultados preliminares dessa primeira etapa de avaliação são encaminhados para a deliberação do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), conforme fluxo descrito na Figura 1. Após deliberação do CTC-ES, os resultados são enviados ao MEC, para homologação, o que possibilita o reconhecimento da continuidade do programa. Os programas em vigor contam com o acompanhamento contínuo da CAPES, de seus consultores, e com um seminário que ocorre durante o ciclo avaliativo (denominado Seminário de Meio-Termo), cujo propósito é identificar dificuldades e possibilitar sua superação antes de finalizar o referido ciclo.

A Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN), conhecida como Avaliação de Entrada e que serve à criação de novos PPGs, segue outra Portaria (nº 195, de 30 de novembro de 2021) e não terá seu fluxo detalhado neste relatório.

FIGURA 1 – FLUXO DA AVALIAÇÃO DE PERMANÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU



Fonte: Elaboração própria.

### 3.2.2.1. Aspectos Históricos da Legislação das Políticas de Avaliação

Quanto ao reconhecimento e ao credenciamento dos cursos de pós-graduação, alguns aspectos precisam ser discutidos, sob a perspectiva legal, para se compreender seu histórico e sua relação com as avaliações coordenadas pela CAPES. Conforme Parecer nº 118/1994 do Conselho Federal de Educação (CFE): “O Conselho Federal de Educação vem, desde 1974, fixando normas de autorização e reconhecimento de universidades” (Brasil, 1994). Contudo, trata-se de uma competência definida desde a Reforma Universitária, implementada pela Lei nº 5.540/1968 — acolhida pela Resolução nº 29, de 14 de junho de 1974 — *in verbis*:

Art. 47. A autorização ou o reconhecimento de universidade ou estabelecimento isolado de ensino superior será tornado efetivo, em qualquer caso, por decreto do Poder Executivo, após prévio parecer favorável do Conselho Federal de Educação, observado o disposto no artigo 44 desta Lei.

Art. 48. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender o funcionamento de qualquer estabelecimento isolado de ensino superior ou a autonomia de qualquer universidade, por motivo de infringência da legislação do ensino ou de preceito estatutário ou regimental, designando-se Diretor ou Reitor pró-tempore.

Art. 49. As universidades e os estabelecimentos isolados reconhecidos ficam sujeitos à verificação periódica pelo Conselho de Educação competente, observado o disposto no artigo anterior (Brasil, 1968).

Por sua vez, a Lei nº 5.540/1968 derivou preceitos que estavam presentes na Lei nº 4.024/1961, tornando o controle da autonomia universitária mais rigoroso, ao eliminar, em seu Art. 48 (acima), o caráter temporário da suspensão e estendê-la ao funcionamento da instituição, diferentemente do que previa a Lei nº 4.024/1961:

Art. 84. O Conselho Federal de Educação, após inquérito administrativo, poderá suspender, **por tempo determinado**, a autonomia de qualquer universidade, oficial ou particular, por motivo de infringência desta lei ou dos próprios estatutos, chamando a si as atribuições do Conselho Universitário e nomeando um reitor pró-tempore (Brasil, 1961b, grifo nosso).

A Lei nº 5.540/1968 conferia ao CFE a competência de regulamentar, credenciar e monitorar os cursos de pós-graduação, atribuindo-lhes conceitos e considerando uma política nacional e regional:

Art. 24. O Conselho Federal de Educação **conceituará** os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos neles realizados terem os

cursos respectivos, credenciados por aquele órgão.

[...]

Art. 27. Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do artigo 15 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional.

[...]

Art. 36. Os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deverão ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida através da CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisas (Brasil, 1968, grifo nosso).

Antes mesmo da realização das primeiras avaliações coordenadas pela CAPES, o Parecer CFE nº 77/1969, que estabeleceu “Normas de Credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação”, já previa exigências relacionadas ao perfil do corpo docente e à infraestrutura disponível para a realização das atividades dos cursos de pós-graduação. Além disso, previa a possibilidade de avaliação das teses, dissertações e publicações especializadas resultantes do curso, por “especialistas de notória competência na matéria” (Brasil, 1969).

A Lei nº 9.131/1995 extinguiu o CFE e instituiu o Conselho Nacional de Educação (CNE), subordinado ao MEC. O CFE transferiu ao CNE as atribuições de avaliação e de controle do ensino superior, inclusive no âmbito da pesquisa e da qualificação docente. O artigo 4º denota preocupação de não apenas classificar as instituições, mas também instituir ações que qualifiquem o processo, na direção de uma perspectiva formativa de avaliação:

Art. 2º As deliberações e pronunciamentos do Conselho Pleno e das Câmaras deverão ser homologados pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto.

Art. 3º Com vistas ao disposto na letra e do § 2º do art. 9º da Lei nº 4.024, de 1961, com a redação dada pela presente Lei, o Ministério da Educação e do Desporto fará realizar avaliações periódicas das instituições e dos cursos de nível superior, fazendo uso de procedimentos e critérios abrangentes dos diversos fatores que determinam a qualidade e a eficiência das atividades de ensino, **pesquisa** e extensão.

Art. 4º Os resultados das avaliações referidas no § 1º do art. 2º serão, também, utilizados pelo Ministério da Educação e do Desporto para orientar suas ações no sentido de estimular e fomentar iniciativas voltadas para a **melhoria da qualidade do ensino**, principalmente as que visem a elevação da qualificação dos docentes (Brasil, 1995, grifo nosso).

A Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001, estabeleceu normas de funcionamento e credenciamento para os cursos de pós-graduação, determinando:



Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação.

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, **fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES** e homologado pelo Ministro de Estado da Educação (Brasil, 2001, grifo nosso).

Após isso, a Lei nº 10.861/2004 criou a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Brasil, 2004). O processo de avaliação das instituições de educação superior e dos cursos de graduação passou a competir ao SINAES, sob a responsabilidade executiva do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo por base a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Todavia, o enfoque deste relatório é a pós-graduação, de modo que não aprofundaremos a discussão sobre o SINAES.

Por fim, a Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017 — que revogou a Resolução CNE/CES nº 1/2001 —, reforçou, em seu artigo 1º, que os cursos de mestrado e doutorado considerados regulares são os:

[...] pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, **avaliados pela Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes)**, submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação (Brasil, 2017, grifo nosso).

### 3.2.3. Usos da Avaliação e Eixos Norteadores do PNPG

Diante da expansão do sistema da pós-graduação, ainda na gestão de Darcy Closs (1974-1979), tornou-se inviável conceder milhares de bolsas individualmente. Havia uma equipe pouco numerosa e não se pretendia gerar uma grande burocracia. A opção encontrada foi distribuir cotas de bolsas aos melhores cursos para que, assim, pudessem selecionar os alunos aptos a recebê-las. Nesse sentido, buscou-se um mecanismo de avaliação a partir do julgamento por pares, criando-se comissões, cujos consultores eram selecionados pela própria comunidade científica. No fim da década de 1970, a distribuição de bolsas motivou a criação da avaliação da pós-

graduação *stricto sensu* no Brasil e constituiu seu uso mais imediato (Castro, 2006; Castro; Soares, 1983)<sup>24</sup>.

Na gestão de Cláudio de Moura Castro (1979-1982), houve a implantação de sistemas informatizados, padronização dos parâmetros avaliados, sistema de visitas de campo e divulgação progressiva dos resultados com o intuito de legitimar a avaliação e de buscar uma expansão qualificada (Castro, 2006). Esses procedimentos geraram novas demandas no início da década de 1980, materializadas no tratamento diferenciado aos programas localizados em regiões menos desenvolvidas do país, os quais apresentavam baixo desempenho nos julgamentos da avaliação. A esse respeito, Castro e Soares (1983) comentam:

O tratamento que receberá de uma agência governamental tem, naturalmente, a ver com as razões que levaram a esse julgamento. Tem havido pressão, originada em universidades em áreas pouco desenvolvidas, por um tratamento mais generoso para os cursos dessas regiões. Naquele momento, a Capes definiu sua política através de uma metáfora ainda usada hoje: "O termômetro é o mesmo para todos os pacientes, o diagnóstico e a terapia podem variar de acordo com o caso." Fica, assim, entendido que os critérios de avaliação nada têm a ver com a história do curso, seus esforços ou as dificuldades que encontram. O tratamento diferenciado que se pode justificar em muitos casos não deve contaminar a atribuição do conceito (Castro; Soares, 1983, p. 65).

Conforme aludem Castro e Soares (1983), tratamento diferenciado é possível ao compreender as razões que culminaram no desempenho do avaliado. Essa perspectiva atribui à avaliação a finalidade de gerar informações úteis a políticas que mitiguem problemas e conduzam a uma *terapia* adequada ao *diagnóstico*, proporcionado pelo mesmo *termômetro* e mediante critérios previamente estabelecidos. Isso impõe, conforme veremos no capítulo 5, uma natureza criterial e formativa para a avaliação, ainda que de forma tácita, além de sua natureza somativa e normativa referente à estratificação de grupos, a partir de conceitos derivados de comparações entre os PPGs (Figura 1).

Em agosto de 1982, a Coordenadoria de Acompanhamento e Avaliação (CAA)<sup>25</sup> da CAPES elaborou relevante documento sobre a avaliação da pós-

---

<sup>24</sup> Vide Entrevista 12 deste relatório.

<sup>25</sup> O Conselho Deliberativo era a instância máxima no organograma da CAPES, seguido pelo Diretor-Geral. Logo abaixo do Diretor-Geral, havia a seguinte estrutura hierárquica: Assessoria e Secretaria, Diretor de Programas e Diretor de Administração. A CAA estava subordinada ao Diretor de Programas da CAPES.

graduação *stricto sensu*, traduzido para o inglês e o espanhol. Em sua descrição dos objetivos, a CAA não enfatizou a finalidade da avaliação, mas discorreu sobre o ciclo de visitas, a distribuição de bolsas, o sistema de acompanhamento, entre outros aspectos, *in verbis*:

Na perspectiva da CAPES, o importante é acompanhar a evolução da Pós-Graduação, manter uma base confiável de dados que formem a Memória do Sistema e avaliar o desempenho dos cursos. Este conjunto sistematizado de dados fornece embasamento para as diferentes atividades desenvolvidas pela própria CAPES, por outras instituições de fomento e pela comunidade científica como um todo. Estas atividades podem implicar ou não em apoio institucional, como, por exemplo, subsídios a publicações, planejamento do ciclo de visitas aos cursos, instrução de processos de (re)credenciamento junto ao CFE, distribuição de bolsas de estudo, fomento à pesquisa, consultas de instituições internacionais e de pesquisadores, entre outras. O sistema de acompanhamento e avaliação precisa ter uma identidade própria e ser suficientemente independente, para que possa detectar e persistir nos indicadores de qualidade da Pós-Graduação brasileira. É importante esclarecer que a utilização dos resultados da avaliação é que pode ser diferenciada para atender diversos objetivos de apoio institucional (Rancich, 1982, p. 2).

A CAA registrou, ainda, a relação entre o eixo de expansão do SNPG e o aperfeiçoamento do sistema de avaliação dos PPGs, *in verbis*:

A rápida expansão da Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado, principalmente nos primeiros anos da década de 1970 levou a CAPES, que tem por função coordenar a política nacional de pós-graduação, a pensar a formulação de um mecanismo de acompanhamento e avaliação do sistema. O primeiro passo foi iniciar um processo de consulta e troca de informações, inclusive investigando as experiências de avaliação que existiam a nível internacional, algumas com quadros de referências setoriais e, assim, vinculados apenas a algumas áreas do conhecimento. Dessa forma, o sistema que a CAPES começou a implementar em 1976, é uma experiência pioneira, ao abranger todos os cursos de pós-graduação e cobrindo todas as áreas do conhecimento (Rancich, 1982, p. 1).

Ao analisar as atas do CTC desde 1986, não nos foi possível identificar os objetivos explícitos da avaliação dos PPGs, visto que os conselheiros costumavam tratar dos usos da avaliação e dos objetivos da própria CAPES, mas não abordavam os objetivos da avaliação, propriamente ditos<sup>26</sup>. Observamos que, historicamente, os conselheiros do CTC abordam alguns eixos presentes no PNPG, os quais são indissociáveis da avaliação. Entre esses eixos norteadores, destacam-se: i) expansão

---

<sup>26</sup> A clareza sobre a finalidade é fundamental ao tratar de tipologias de avaliação, cuja discussão teórico-metodológica será detalhada na seção 5.1. Por ora, descreveremos os usos da avaliação da pós-graduação sob a perspectiva histórica.



do SNPG, ii) redução das assimetrias regionais, e iii) aperfeiçoamento do sistema de avaliação dos PPGs.

A relação entre a expansão do SNPG e a assimetria regional evidenciou-se com maior proeminência na década de 1990. Os Professores Oswaldo Ubríaco Lopes (UNIFESP) e Cristóvão Wanderley Diniz Picanço (UFPA) analisam essa relação (CAPES, 1996), cujos textos foram inseridos no Vol. 3, Nº 4, do INFOCAPES de 1996. As conclusões do INFOCAPES complementam os referidos textos e enfatizam que o financiamento da expansão da pós-graduação não deve comprometer a qualidade dos cursos consolidados. As ações para reduzir assimetrias regionais foram tratadas nas atas do CTC-ES, sobretudo na década de 1990, como, por exemplo, a discussão sobre os critérios de desconcentração institucional e regional (33ª Reunião, de março de 1996) e a realização de seminários para discutir o desequilíbrio regional (34ª Reunião, de maio de 1996).

Os documentos históricos registram debates relevantes sobre a relação entre fomento e avaliação, com reflexos significativos sobre os eixos norteadores da pós-graduação. Na 37ª Reunião do CTC, de 30 de setembro de 1997, destacou-se que a recomendação de cursos novos, feita pelo GTC, deveria ser desacoplada do fomento concedido. Nessa mesma reunião, sugeriu-se que a avaliação da CAPES fosse trienal e por programas<sup>27</sup> (em vez de cursos), considerando as recomendações feitas por um grupo de consultores internacionais. Durante a 43ª Reunião do CTC, de 6 de agosto de 1998, enfatizou-se que a CAPES trabalhou numa proposta consubstanciada no Programa de Fomento à Pós-Graduação – PROF<sup>28</sup> (CAPES, 1998a).

Não foram identificados instrumentos jurídicos formais que contivessem objetivos explícitos da Avaliação antes de 2007. No regulamento da Trienal de 2007, passam a constar os seguintes incisos na descrição dos objetivos e pressupostos para a avaliação: i) contribuir para o controle da qualidade da pós-graduação brasileira; ii)

---

<sup>27</sup> Programa pode ser entendido como “um conjunto organizado, sistemático e planejado de pessoas, objetivos, critérios e estratégias com a finalidade de responder, de forma eficiente, eficaz e efetiva a um problema, previamente, determinado do contexto, e de produzir mudanças contextuais por meio de modificações nos indivíduos” (Mamede, 2016, p. 24). No caso concreto, um programa é constituído por, pelo menos, um curso de mestrado, podendo ou não conter um curso de doutorado. Conceitualmente, um curso equivaleria a um subprograma.

<sup>28</sup> Consoante a Portaria CAPES nº 59, de 11 de julho de 2000, o PROF tem como objetivo permitir atendimento mais adequado às necessidades das Instituições de Ensino Superior, ao trazer autonomia na utilização dos recursos destinados aos programas. Este Programa não deve ser confundido com o atual ProF-Licenciatura (Programa de Fomento à Formação de Professores da Educação Básica), que visa fomentar a formação de professores para a educação básica e a melhoria da qualidade da formação nos cursos de licenciatura.

retratar a situação da pós-graduação brasileira no triênio; iii) contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação brasileira em geral; e iv) fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento da pós. Esses quatro objetivos mantiveram-se praticamente inalterados até a Portaria nº 59/2017, referente à Quadrienal de 2017 (CAPES, 2017), sendo modificados a partir da Portaria nº 122/2021 (CAPES, 2021d).

Ao analisar os processos de implantação e de expansão da pós-graduação no Brasil, Oliveira e Fonseca (2010) observam que os indicadores da pós-graduação brasileira evidenciavam crescimento acelerado a partir da década de 1990, com destaque para o número de PPGs. A partir dos anos 2000, houve novo ciclo de expansão da pós-graduação, especialmente com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (Brasil, 2007) e o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014). A Tabela 1 revela que o número de PPGs aumentou em 148,04% entre 2003 e 2020, os ciclos avaliativos foram alongados e os regulamentos transformaram-se em atos normativos.

TABELA 1 — CICLOS AVALIATIVOS ENTRE 2001 E 2022<sup>29</sup>

<b>Periodicidade</b>	<b>Trienal</b>	<b>Trienal</b>	<b>Trienal</b>	<b>Trienal</b>	<b>Quadrienal</b>	<b>Quadrienal</b>
Ciclo avaliativo	2001-2003	2004-2006	2007-2009	2010-2012	2013-2016	2017-2020
Ano de realização	2004	2007	2010	2013	2017	2022
Regulamentos e Normativos	Não identificado	Site da CAPES	Site da CAPES	Site da CAPES	Portaria nº 59/2017	Portaria nº 122/2021
Número de PPGs avaliados	1.819	2.255	2.718	3.338	4.175	4.512

Fonte: Elaboração própria.

No período referenciado na Tabela 1, as notas dos PPGs oscilaram de 54 a 71% quanto à manutenção de notas, de 4 a 12% quanto à redução de notas e de 20 a 34% quanto ao aumento de notas. O volume de informações dos PPGs é expressivo, tendo havido a movimentação de cento e vinte e seis milhões, seiscentos mil, cento e onze (126.600.111) dados na Avaliação Quadrienal realizada em 2022.

<sup>29</sup> Os números foram extraídos do SAS em dezembro de 2022. Pode haver pequena alteração no banco de dados, evidenciada em consultas subsequentes.

A discussão sobre fomento e avaliação intensificou-se em decorrência de distorções na distribuição de bolsas e de auxílios dos programas institucionais. Essas distorções tornaram-se evidentes com a expansão do SNPG, o que exigiu constantes adequações. Nesse sentido, a Diretoria de Programas e Bolsas no País (DPB) da CAPES elaborou a Nota Técnica nº 3/2022/CGSI/DPB, na qual demonstra disparidades no total de bolsas concedidas em cursos de pós-graduação pertencentes à mesma área de avaliação e com mesmas notas, mas com tamanhos diferentes. A DPB propôs a utilização do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), como fator de ponderação na definição do quantitativo de bolsas e auxílios, e a Titulação Média dos Cursos (TMC), como fator de ponderação que visa evitar que cursos de mesma nota e de tamanhos diferentes sejam contemplados com o mesmo número de bolsas ou unidades de benefício (CAPES, 2022).

As recomendações do documento supracitado foram materializadas na Portaria nº 40, de 24 de fevereiro de 2022, a qual disciplinou os critérios para a distribuição de bolsas, adotando, entre as variáveis, a nota da Avaliação de Permanência. Com a publicação desse ato normativo, portanto, manteve-se o vínculo entre avaliação e distribuição de bolsas (seu uso tradicional), relativizando-se seus resultados por intermédio de outros indicadores.

Como podemos concluir, embora a motivação inicial da avaliação esteja relacionada a critérios para a distribuição de bolsas, seu uso foi ampliado ainda na década de 1980, passando a incluir, em especial, o ciclo de visitas, a preocupação com a expansão do SNPG e a identificação de assimetrias regionais. A Tabela 2 explicita os documentos que discutem os eixos presentes nas distintas edições do PNPG e utilizados como norteadores neste trabalho (“expansão do SNPG”, “redução das assimetrias regionais” e “aperfeiçoamento do sistema de avaliação dos PPGs”). Esses eixos são interdependentes e articulam-se com os objetivos da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

TABELA 2 — EIXOS NORTEADORES DA PÓS-GRADUAÇÃO E ATAS DO CTC

<b>Eixos norteadores</b>	<b>Exemplo de atas do CTC que discutem os referidos eixos</b>
Expansão do SNPG	5ª Reunião (março de 1987), 8ª Reunião (agosto de 1988), 32ª Reunião (fevereiro de 1996), 49ª Reunião (agosto de 1999), 53ª Reunião (março de 2000), 55ª Reunião (junho de 2000), 151ª Reunião (março de 2014), 159ª Reunião (junho de 2015), 170ª Reunião (março de 2017) e 208ª Reunião (setembro de 2021)
Redução das assimetrias regionais	11ª Reunião (junho de 1989), 31ª Reunião (dezembro de 1995), 32ª Reunião (fevereiro de 1996), 33ª Reunião (março de 1996), 34ª Reunião (maio de 1996), 37ª Reunião (setembro de 1997), 38ª Reunião (novembro de 1997), 49ª Reunião (agosto de 1999), 76ª Reunião (setembro de 2003), 86ª Reunião (maio de 2005), 105ª Reunião (novembro de 2008), 115ª Reunião (fevereiro de 2010), 169ª Reunião (dezembro de 2016), 170ª Reunião (março de 2017), 176ª Reunião (fevereiro de 2018) e 202ª Reunião (fevereiro de 2021)
Aperfeiçoamento do sistema de avaliação dos PPGs	1ª Reunião (de 1986), 11ª Reunião (junho de 1989), 100ª Reunião (27 de fevereiro de 2008), 159ª Reunião (junho de 2015), 161ª Reunião (dezembro de 2015), 168ª Reunião (21 a 25 de novembro de 2016), 170ª Reunião (março de 2017) e 187ª Reunião (junho de 2019)

Fonte: Elaboração própria.

## 4. PROCESSOS E PROCEDIMENTOS DA AVALIAÇÃO

Este capítulo está subdividido em duas seções: i) Judicialização do Processo da Avaliação; e ii) Ficha de Avaliação. Inicialmente, salientamos que os procedimentos da avaliação estão amplamente documentados na CAPES, com destaque para as Notas Técnicas nº 54/2020/CNA/CGAA/DAV e nº 2/2021/DAV (CAPES, 2020a, 2021c). Como esses procedimentos estão esparsos em documentos internos e em atos normativos, propusemos sua sistematização por meio de um mapa mental (Figura 2, p. 41), o qual permite visualizar o fluxo da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* conforme legislação vigente.

O mapa mental está sintetizado a partir de cinco dimensões: 1) Análise; 2) Acompanhamento; 3) Instrumentos; 4) Ferramentas; e 5) Atores Sociais.

Na dimensão 1 (Análise), há a Avaliação de Entrada (APCN) e a Avaliação de Permanência (ciclos avaliativos). Esses dois segmentos implicam diferentes etapas e distintas Fichas de Avaliação. Contudo, o trâmite passa a ser o mesmo quando do

pedido de reconsideração, cujo ato complexo necessita de deliberação no CNE e de posterior homologação no MEC. Como o escopo deste relatório não é a Avaliação de Entrada, não haverá aprofundamento nesse tema.

Na dimensão 2 (Acompanhamento), buscamos reunir as principais ações da CAPES e da comunidade acadêmico-científica para o aperfeiçoamento do SNPG. Algumas dessas iniciativas estavam presentes desde a década de 1980, conforme discutido na subseção 3.2.3, a exemplo do ciclo de visitas.

Na dimensão 3 (Instrumentos), identificamos Documento Orientador de APCN, Documento de Área, Ficha de Avaliação e Relatório de Avaliação. Estes três últimos instrumentos constituem a base para, na Avaliação de Permanência, classificar a produção intelectual, orientar identificação de destaques dos PPGs, definir indicadores e pesos da Ficha de Avaliação. O Documento Orientador de APCN, ainda que não seja um instrumento relacionado com a Avaliação de Permanência, é parte integrante do ciclo de vida de um programa ou curso, indispensável ao pleito de sua autorização de funcionamento, na Avaliação de Entrada<sup>30</sup>, quando a comissão responsável e o CTC-ES realizam uma avaliação prospectiva de seu conteúdo.

Na dimensão 4 (Ferramentas), destacamos a Plataforma Sucupira e os demais meios auxiliares de operacionalização da avaliação. Ressalta-se que a coleta de informações era realizada pelo Data Capes durante o fim da década de 1980 e meados da década de 1990. O Coleta de Dados teve seu início em 1996 e viabilizou registros, em base de dados, das informações fornecidas pelos PPGs para subsidiar a avaliação. Até 2012, o Coleta funcionava como um aplicativo instalado na máquina do usuário. Em 2012, CAPES e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) assinaram termo de cooperação para o desenvolvimento de um sistema voltado à coleta de informações dos PPGs, dando início à Plataforma Sucupira. Em 2013, o antigo aplicativo Coleta de Dados passou a ser um módulo na Plataforma Sucupira. Dessa maneira, a Plataforma Sucupira foi implantada como uma nova ferramenta de avaliação e acompanhamento integrado dos PPGs.

Na dimensão 5 (Atores Sociais), evidenciamos a relação entre a CAPES e o meio acadêmico-científico para tornar compreensível a composição do CTC-ES, da Coordenação de Área e da Comissão de Avaliação. Essa composição alterou-se ao

---

<sup>30</sup> A Avaliação de Entrada não será objeto de análise do presente estudo, ainda que necessite ser referenciada algumas vezes.

longo das décadas, mas buscamos exemplificá-la a partir de normativos vigentes. Ressalta-se que as motivações de alteração não são recentes. Na edição especial do INFOCAPES de 1994, destacou-se que a expansão da pós-graduação indicava a necessidade de revisão do número de coordenadores de áreas, o que alteraria também a composição do CTC (CAPES, 1994).

Como resultado de um procedimento periódico, em 25 de novembro de 2022, a Portaria CAPES nº 265 designou membros e regulamentou os colegiados para a função de Coordenadores de Área. Em seguida, o Ofício Circular nº 14/2022-GAB/PR/CAPES encaminhou orientações aos novos Coordenadores de Área, solicitando três (3) nomes para o cargo de Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos e três (3) nomes para o cargo de Coordenador Adjunto de Programas Profissionais. Consoante Verhine (2008), a CAPES incorporou as comissões como um princípio do modelo de avaliação, em vez de dispor dos pares apenas para as visitas. O Coordenador de Área é responsável pelas Comissões de Avaliação, sendo o “representante da CAPES junto à comunidade acadêmica”, conforme artigo 7º, § 5º, da Portaria nº 141/2016. Em decorrência das alterações históricas dessas composições, a DAV elaborou uma nota técnica na qual esclarece as competências dos Colégios, do CTC e das Coordenadores de Área (CAPES, 2020b).

Diante dessa imbricada relação entre a CAPES e o meio acadêmico-científico (ator dominante da PCT), cabem alguns esclarecimentos conceituais. Desde a década de 1960, pesquisas sobre a difusão de inovações têm utilizado o conceito de redes aplicado ao contexto da C&T. Com Latour (1987) e Callon (1986), a chamada teoria Ator-Rede passou a ocupar papel central na pesquisa dos processos sociais de C&T. A teoria considera que atores sociais, com algum propósito em comum dentro da Ciência, constroem e mantêm uma rede, de modo a atrair aliados, mobilizar recursos e traduzir interesses, em uma luta constante para a manutenção das forças de coesão contra as forças de dissolução internas e externas à rede formada. Esse processo de formação de redes de atores busca explicar as dinâmicas mais relevantes da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Nesse contexto, o termo *rede* parece ter substituído *hierarquia* como paradigma da complexidade, da forma como vinha sendo abordada até então. No que concerne às redes, os atores e as relações são as duas entidades

principais, a partir de um conjunto *não hierarquizado*<sup>31</sup> de relações entre atores (Dagnino, 2007).

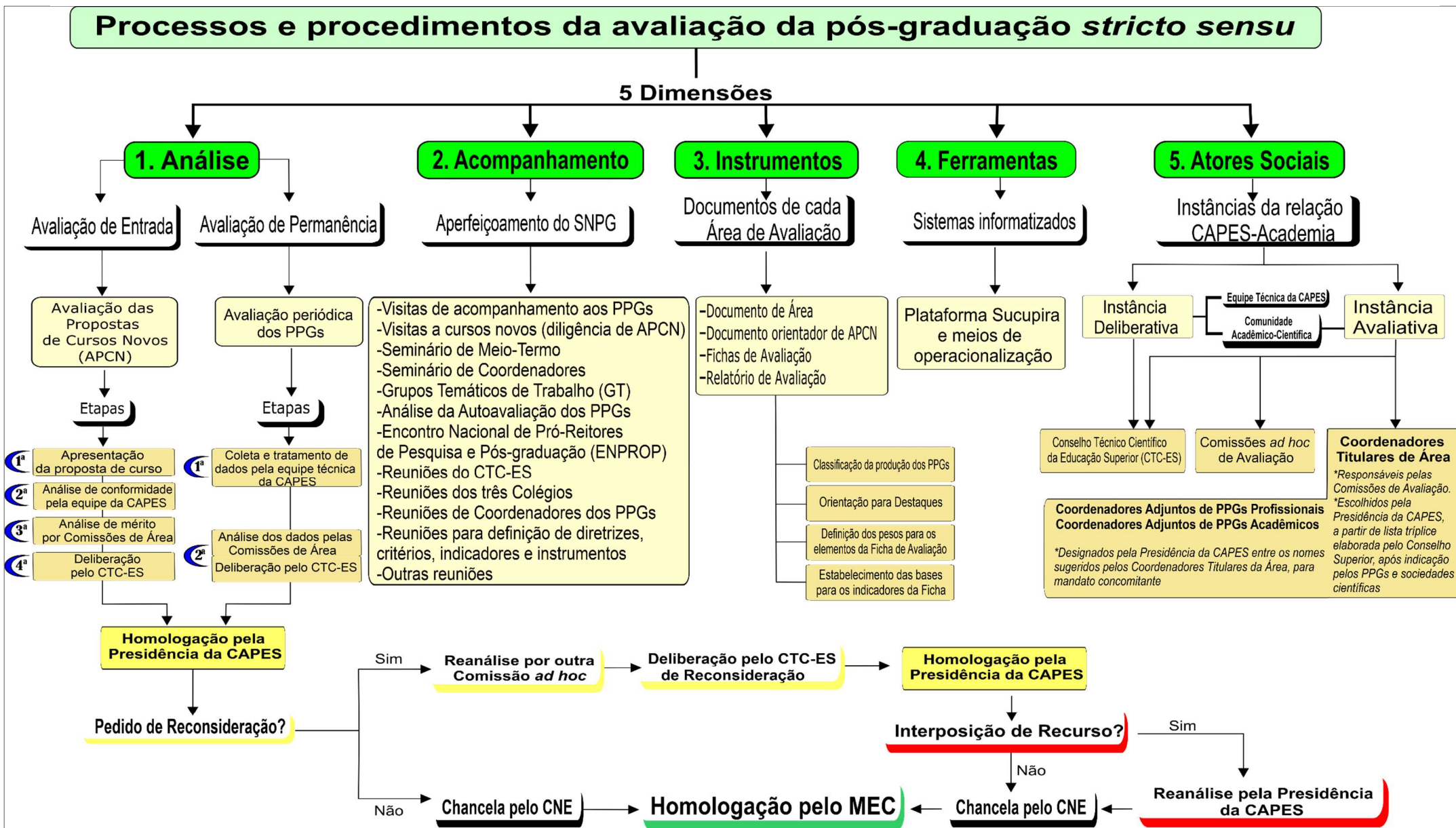
A CAPES é um ator central integrante do SNPG e coordena a avaliação dessa rede complexa, cuja natureza de interconexões pode dificultar a individualização de seus elementos. Assim, em razão de sua interdependência, esses elementos são mais bem definidos como *dimensões* e não como *componentes*, conforme conceituação discutida por Scriven (1981), motivando o uso do termo *dimensões* para os processos e procedimentos da avaliação neste relatório (Figura 2). A avaliação é, assim, um instrumento participativo e que envolve a comunidade acadêmica de modo a permitir o aprimoramento não apenas dos PPGs, da universidade ou da CAPES, mas, sim, do SNPG.

---

<sup>31</sup> Importante mencionar que alguma espécie de hierarquia não formal pode ser considerada, na medida em que o peso relativo de um ator “deforma” a rede na qual se situa, ampliando o “campo gravitacional” ao seu redor e atraindo maior número de atores em torno de si, em razão do reconhecimento de sua excelência e autoridade em sua área de estudos, o que lhe confere uma “hierarquia superior meritocrática” no imaginário da comunidade científica.



FIGURA 2 — MAPA MENTAL DA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS STRICTO SENSU NO BRASIL



Fonte: Elaboração própria.



## 4.1. JUDICIALIZAÇÃO DO PROCESSO DA AVALIAÇÃO

A judicialização do processo de Avaliação iniciou-se com a instauração do processo nº 5101246-47.2021.4.02.5101. Trata-se do ajuizamento da Ação Civil Pública (ACP) pelo Ministério Público Federal (MPF) em face da CAPES, em 17 de setembro de 2021, na 32ª Vara Federal do Rio de Janeiro da Seção Judiciária do Rio de Janeiro/TRF2. Essa ACP foi o instrumento processual provocador da decisão judicial do dia 22 de setembro de 2021, determinando a suspensão imediata do processo de Avaliação Quadrienal da CAPES. A decisão teve como base questionamentos acerca da definição de critérios, parâmetros e indicadores utilizados no processo de avaliação. O tema central da ACP consiste na tese do MPF de que a CAPES modifica critérios de avaliação no curso do quadriênio, contrariando princípios, como, por exemplo, o da anterioridade e o da segurança jurídica.

O MPF entendeu que os administrados eram surpreendidos pela aplicação retroativa de parâmetros, conforme trecho da ACP a seguir:

Não se discute que os critérios de avaliação possam mudar. Se a CAPES entender, com auxílio de cada comitê das respectivas áreas do conhecimento, no âmbito da sua expertise técnica, que os parâmetros de avaliação devem ser modificados, essa evolução evidentemente é natural e deve poder ser feita. Não se pretende impedir o aprimoramento dos critérios avaliativos. O problema central não é a modificação dos parâmetros em si, mas sua imprevisibilidade e sua retroação ilícita, para atingir tempos pretéritos (Brasil, 2021, parte I, p. 5).

Ao longo desse intenso debate público, a CAPES e os conselheiros do CTC enfatizaram o *modelo comparativo (in verbis)* da avaliação, eventualmente tratado como avaliação referenciada na norma, conforme será discutido na seção 5.1. A ACP (Brasil, 2021, parte III, p.21) exemplificou *indicadores*, da Ficha de Avaliação, que foram alterados, ao longo do ciclo avaliativo, por não terem utilidade para a *avaliação comparativa (in verbis)* dos PPGs, discussão presente, inclusive, na Entrevista 7 (Apêndice I).

A Ficha passou por mudanças, desde sua padronização na década de 1980, e muitas foram as modificações nos procedimentos da avaliação até os dias de hoje. Tais alterações não foram plenamente assimiladas por atores não relacionados diretamente ao processo de avaliação da pós-graduação, em parte, como resultado do grande volume de informações. Ainda que as informações existam, elas se

encontram registradas de forma esparsa em documentos institucionais. Assim, a ausência de um documento-síntese, o arquivamento pouco sistemático das informações e a complexidade do sistema contribuíram para o desconhecimento acerca de elementos fundamentais da avaliação, pela comunidade mais ampla, e motivaram o MPF a entender que a dinâmica adotada para a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* não produz critérios *a priori* de sua ocorrência.

Diante desse imbróglio, CAPES e MPF assinaram Termo de Autocomposição (TAC), em 31 de agosto de 2022 (Brasil, 2022). No TAC, destacou-se que a CAPES exerce efetiva atividade regulatória por meio da avaliação dos PPGs e que “parâmetro de avaliação” compreende qualquer elemento utilizado para avaliar os PPGs. Como os conceitos da Ficha de Avaliação foram tratados indistintamente como *parâmetro* no TAC, levantou-se a possibilidade de estarem havendo vieses conceituais nos elementos que compõem as Fichas. Para verificar essa hipótese, recorreremos à literatura para uma análise acurada dos elementos da Ficha, os quais serão discutidos na sequência deste texto.

## 4.2. FICHA DE AVALIAÇÃO

A cada ciclo avaliativo, os PPGs são avaliados a partir de Fichas de Avaliação, que consideram os critérios e os indicadores estabelecidos pela CAPES e pelos coordenadores representantes das áreas de avaliação. Entendemos que a Ficha de Avaliação constitui o principal instrumento da avaliação, pois consolida as diretrizes gerais e os critérios específicos das quarenta e nove (49) áreas de avaliação.

Ao longo dos anos, para melhor refletir a qualidade e o impacto dos PPGs, as Fichas foram aprimoradas, com base nas experiências acumuladas. Investigamos as Fichas de Avaliação a partir de 1983, período mais remoto catalogado pelo Memória da Avaliação<sup>32</sup> e referido aos cursos acadêmicos. Entre 1983 e 1998, os ciclos avaliativos foram bienais. A primeira Trienal começou em 2001, referente ao ciclo avaliativo de 1998 a 2000, com base em sete (7) Quesitos da Ficha. A Trienal de 2007 reduziu para cinco (5) Quesitos, conforme discutido na Nota Técnica nº 2/2021/DAV

---

<sup>32</sup> Repositório da DAV que reúne documentos produzidos e recebidos pela CAPES na atividade de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Esse repositório disponibiliza documentos em formato digital, como, por exemplo, as Fichas de Avaliação dos PPGs que obtiveram notas de 3 a 7. Além dos documentos extraídos da Plataforma Sucupira, há informações coletadas do conteúdo *web* e de sistemas de coleta de dados utilizados pela CAPES nas avaliações.

(CAPES, 2021c). Na Trienal 2010-2012 e na Quadrienal 2013-2016, foram inseridos pesos para a definição da nota final.

A Portaria GAB/CAPES nº 157, de 24 de novembro de 2015, criou a “Comissão Especial para Análise do Sistema e Processo de Avaliação da Qualidade da Pós-Graduação Brasileira”, cujo trabalho resultou no documento “O Modelo da Avaliação da CAPES”. Recomendou-se a simplificação da Ficha, o que motivou a redução para três (3) Quesitos da Ficha na Quadrienal de 2017-2020. Tal redução gerou controvérsias, uma vez que não implicou a racionalização do número de indicadores e de informações necessárias, como esperado pela comunidade científica e observado em diferentes Relatórios de Avaliação das Áreas. Outra recomendação foi maior ênfase no impacto do programa do que em sua produção, de modo que houve a redução do peso do Qualis, além da introdução de aspectos mais qualitativos. Destaca-se que cada um dos três Quesitos definidos na Portaria nº 122/2021 apresentou o mesmo peso na Quadrienal 2017-2020.

Na Ficha de Avaliação da Quadrienal 2017-2020, foram utilizados indicadores qualitativos para complementar os indicadores quantitativos. Os critérios qualitativos abrangem elementos como a qualidade da produção acadêmica, a formação dos docentes e a infraestrutura disponível. Os critérios quantitativos envolvem a produção intelectual, o desenvolvimento de projetos e a formação de recursos humanos. No último ciclo avaliativo, as comissões de avaliação das áreas também passaram a considerar as diferenças entre as modalidades acadêmicas e profissionais. As áreas, inclusive, apresentaram Fichas de Avaliação diferenciadas para cada modalidade. No caso dos cursos de mestrados e de doutorados profissionais, instituídos<sup>33</sup> pela Portaria MEC nº 389, de 23 de março de 2017, as Fichas de Avaliação privilegiam, ainda, os critérios relacionados à produção técnica dos PPGs, à inserção profissional dos egressos, à aplicabilidade dos conhecimentos gerados e ao impacto nos setores

---

<sup>33</sup> Apesar de os mestrados e doutorados profissionais terem sido formalmente instituídos apenas na Portaria MEC nº 389/2017, muitos dos cursos que passaram a ser classificados como profissionais já eram previamente consolidados e possuíam perfil mais afeito à formação de recursos humanos para o mercado de trabalho não acadêmico, o que os diferenciava dos demais cursos que, por oposição conceitual, passaram a ser denominados acadêmicos. Além disso, a partir da Portaria CAPES nº 47/1995, começaram a ser implementados procedimentos específicos para os cursos de mestrado mais voltados à formação profissional. Atualmente, as propostas de cursos de mestrado e de doutorado profissionais novos, bem como a avaliação dos cursos profissionais em funcionamento, são regidas pela Portaria CAPES nº 60, de 20 de março de 2019.

produtivos. Contudo, os três últimos critérios carecem, ainda, de uma metodologia robusta de mensuração, para que se configurem como itens fidedignos na avaliação.

Além de trazer as bases para a aferição de notas dos PPGs, a Ficha reflete demandas cronologicamente situadas a partir de percepções da comunidade acadêmico-científica. Por exemplo, o Quesito 6 da Ficha de Avaliação (sobre teses e dissertações) da Trienal de 2004 discriminava *tempo de titulação* e *banca externa* (vide Anexo II deste relatório). Esses itens perderam o sentido nas avaliações subsequentes, dada sua assimilação tácita pela comunidade como valor a ser perseguido, independentemente de sua presença como critério na avaliação. Outro exemplo é a crescente ênfase na internacionalização dos PPGs. As Fichas de Avaliação passaram a considerar a colaboração com instituições estrangeiras, a participação em redes de pesquisa internacionais e a produção científica com impacto global.

As Fichas também constituem evidência empírica de que a pós-graduação voltou-se, historicamente, à formação de pessoal no Brasil, a partir da atribuição de um peso significativo sobre a coerência entre o perfil do corpo docente, a estrutura curricular, as linhas de pesquisa e a aderência dos trabalhos de conclusão de curso a essas linhas. Na Tabela 3, apresentamos síntese das principais mudanças ocorridas na Ficha com base nos Quesitos avaliados<sup>34</sup>, cujos Itens estão descritos no Anexo II deste relatório.

TABELA 3 — FICHA DE AVALIAÇÃO DOS PPGS POR CICLO AVALIATIVO

BIENAL DE 1983	TRIENAL DE 2004	QUADRIENAL DE 2017	QUADRIENAL DE 2021/ 2022
1. Corpo Docente	1. Proposta do Programa	1. Proposta do Programa	1. Programa
2. Estrutura Curricular	2. Corpo Docente	2. Corpo Docente	2. Formação
3. Linhas e/ou Projetos de Pesquisa	3. Atividade de Pesquisa	3. Corpo Discente e Trabalho de Conclusão	3. Impacto na Sociedade
4. Produção do Curso	4. Atividade de Formação	4. Produção Intelectual	
5. Outros comentários	5. Corpo Discente	5. Inserção Social	
	6. Teses e Dissertações		
	7. Produção Intelectual		

Fonte: Elaboração própria.

<sup>34</sup> A numeração contida na Tabela 3 corresponde aos Quesitos da Ficha de Avaliação.

Historicamente, os *parâmetros* da Ficha de Avaliação consolidaram-se sem rigor teórico-conceitual ou preocupação formal-jurídica<sup>35</sup>. O *lado esquerdo* da Ficha é o mesmo para todas as áreas de avaliação, tendo por base *quesitos e itens*. O *lado direito* da Ficha varia de acordo com a área avaliada, a partir de *subitens, pesos, critérios e indicadores*. A variabilidade do lado direito é reflexo direto do reconhecimento de que existem diferenças e especificidades que exigem alguma individualização quanto ao “o quê” e “como” avaliar cada área, no entanto, também, está diretamente implicada na dificuldade de comparação interáreas. A terminologia utilizada na Ficha é exemplificada em documentos internos e nos regulamentos dos ciclos avaliativos, mas não são claramente definidas, o que produziu espaço para a ACP<sup>36</sup>.

No chamado *modelo comparativo*, expressão consagrada pelo uso, mas carente de clareza conceitual<sup>37</sup> no âmbito da avaliação dos PPGs, a DAV entende *critério* como “posição relativa dos indicadores”, após aferição dos resultados dos Programas. Tal entendimento motivou a controvérsia jurídica de que não haveria critério *a priori*. Neste documento, considerando os usos do termo “critério” no processo avaliativo dos PPGs e a definição conceitual extraída da literatura, propomos a equivalência de *critério* a *atributo*, para fins da Ficha de Avaliação. *Subitem*, por sua vez, corresponde a *critério* de fato, pois constitui a base dos *indicadores* utilizados na avaliação, ou seja, a referência a partir da qual os indicadores são construídos e, posteriormente, confrontados para fins de julgamento. *Quesito* e *item* correspondem, respectivamente, a *categoria* e *subcategoria*, elementos da Ficha que orientam a avaliação a partir de eixos de análise. Desse modo, sintetizamos a equivalência conceitual na Tabela 4, a partir das terminologias consolidadas na DAV e das possíveis equivalências na literatura — como será discutido adiante —, considerando

---

<sup>35</sup> A Entrevista 6 aborda questões formais jurídicas na avaliação da pós-graduação (vide Apêndice I).

<sup>36</sup> Para visualizar o *lado esquerdo* da Ficha, sugerimos a leitura do Grupo de Trabalho sobre a Ficha de Avaliação (CAPES, 2019a). Como o *lado direito* varia de acordo com a área de avaliação, futuros trabalhos poderão discuti-lo a partir do Relatório de Avaliação. Documento este produzido por cada área, ao final dos ciclos avaliativos, e no qual consta a Ficha de Avaliação considerada pela área. O acesso a esses relatórios é público e fica disponível na página das áreas de avaliação, no site da CAPES.

<sup>37</sup> Para Scriven (1981), podemos encontrar dois gêneros de avaliação, um pautado na **comparação** dos dados coletados com uma referência absoluta (critério) e outro pautado em um método referenciado na norma. Neste último, a **comparação** é realizada entre os elementos avaliados, conforme seus desempenhos relativos.

o termo *parâmetro* como conceito guarda-chuva, à semelhança do TAC, para nos reportar indistintamente a todos os elementos da Ficha de Avaliação.

TABELA 4 — EQUIVALÊNCIA CONCEITUAL PARA A FICHA DE AVALIAÇÃO

Conceito atual	Conceito proposto	Definição
Quesito	Categoria	Eixo de análise constituído por elementos ou variáveis reunidos em termos de sua afinidade conceitual ou material, mas mutuamente excludente em relação a outras categorias. Representa a reunião de elementos gerais, a exemplo de grandes temas a serem avaliados. Seu título deve ser representativo das subcategorias em seu interior
Item	Subcategoria	Subdivisão de uma categoria e detentora das mesmas propriedades, mas de menor amplitude. Representa a reunião de elementos ou variáveis mais específicos a serem avaliados nos PPGs. Orienta a elaboração do critério. Seu título deve ser representativo dos elementos em seu interior
Subitem	Critério	Métrica fundamentada no objetivo de análise, a partir da qual o valor de um indicador é confrontado para fins de julgamento. Representa, portanto, a referência para a construção do indicador. Deve ser estratégica, absoluta, teórica ou empírica, intervalar ou singular, qualitativa ou quantitativa, numérica ou categórica, contínua ou discreta
Indicador	Indicador	Métrica capaz de fornecer informações concretas sobre o objeto de avaliação, a partir do critério definido <i>a priori</i> , e interpretada dentro de um contexto teórico. Deve ser estratégica, absoluta ou relativa, empírica, singular, qualitativa ou quantitativa, numérica ou categórica, contínua ou discreta
Critério	Atributo	Métrica que representa evidências coletadas dos PPGs a partir de sistemas informatizados, planilhas, formulários e levantamentos realizados pela CAPES. É um dado absoluto, coletado empiricamente, expresso em termos objetivos ou subjetivos, numéricos ou categóricos, contínuos ou discretos, intervalares ou singulares, qualitativos ou quantitativos

Fonte: Elaboração própria. A primeira coluna à esquerda corresponde aos termos consolidados na DAV. As outras duas representam a equivalência conceitual proposta neste trabalho, todas subsumidas ao entendimento do TAC acerca do conceito de parâmetro.

#### 4.2.1. Dos Conceitos

A seguir, apresentaremos os conceitos fundamentais para o entendimento da equivalência estabelecida na Ficha de Avaliação, conforme descrito na Tabela 4.



#### 4.2.1.1. Atributo, Medida e Métrica

Dentro da Língua Portuguesa, a definição dicionarizada de “atributo” corresponde a tudo aquilo que se pode afirmar do sujeito, suas características, suas propriedades, a medida de seu valor quantitativo ou qualitativo, que o distingue de outros sujeitos, individualizando-o. Tal definição está em acordo com os usos do termo identificados na revisão da literatura apresentada por Valente e Fujino (2016). Para as autoras, “atributo” é aquilo que caracteriza a qualidade da informação e, portanto, a distingue da informação não qualificada, determinando seu valor. Assim, “atributo” se constitui como aquilo que, uma vez mensurado, portanto, uma medida, é capaz de determinar a qualidade da informação em um processo avaliativo.

Para Guedes, Fonseca e Strauhs (2021), métricas e indicadores estão relacionados entre si, na avaliação da qualidade da informação, sendo os indicadores uma parte integrante das métricas e uma referência para a análise empreendida. O tratamento operacional atribuído a “métrica” pelas autoras aproxima-se do conceito de “critério” conforme outras referências consultadas, com destaque para Scriven (1981), Meirieu (1998) e Secchi (2012), qual seja: referência a partir da qual é possível estabelecer julgamentos acerca de algo.

Segundo Bizer e Cyganiak (2009), a satisfação com a qualidade pode ser avaliada por um sistema de medidas que se valha de uma ou mais métricas. Segundo os autores, dentro dessas métricas, identifica-se um conjunto de indicadores responsáveis por creditar valor a cada métrica, por intermédio de seus próprios valores obtidos por coleta a partir do objeto de avaliação. Isso permite concatenar informações, captadas e agregadas pela métrica em seu próprio *score*, com base em indicadores, os quais, conforme Van Bellen (2004), têm a função de produzir uma síntese sobre o objeto, à semelhança de categorias de análise.

Podemos depreender semelhanças entre o que se espera de uma métrica — segundo Bizer e Cyganiak (2009) — e o que se espera de um critério, este, segundo Secchi (2012), entendido como um elemento operacionalizável por meio de indicadores ao se avaliar algo. Um índice — conforme Nahas (2001), Siche *et al.* (2007) e SESI (2010) — pode ser entendido de forma análoga. Nesse sentido, identificamos uma equivalência conceitual entre métrica, critério e índice (um indicador complexo, sintético ou de alta categoria). Ademais, métricas viabilizam um processo simplificador para lidar com o objeto de análise, a partir de suas medidas quantitativas

ou qualitativas, e seu conjunto distribuído em um padrão observável produz uma norma.

Métrica pode ser definida como uma entidade genérica, dotada de valor, detentora de magnitude, sentido e significado, dentro de um contexto relativo ou absoluto, podendo se configurar como medida, norma, critério ou indicador, um hiperônimo, portanto. Como consequência, toda norma, critério ou indicador é uma métrica, mas nem toda métrica se constitui como norma, indicador ou critério, pois pode estar apenas no nível da medida ou, retomando Valente e Fujino (2016), do atributo. Uma medida (hiperônimo para atributo, dado ou valor) é uma informação obtível (quantitativa ou qualitativa) que possibilita perceber magnitude, sentido e significado sobre uma variável ou um conjunto organizado de variáveis em relação a métricas pré-estabelecidas.

Uma mensuração permite estabelecer uma relação entre variáveis e pode se constituir como uma métrica descritiva (medida, que se confunde com o valor absoluto de um atributo do objeto, o dado em si), uma métrica analítica singular (critério ou indicador, que se caracterizam pela relevância estratégica de uma medida) ou uma métrica analítica normativa (norma, que se caracteriza como um conjunto de medidas estratégicas organizadas em um padrão). É necessário, portanto, ir além da função operacional de “medida” para constituir-se como critério, indicador ou norma, cujos atributos assumem função estratégica na caracterização do objeto de estudo.

A busca de informação útil e estratégica, para o alcance de metas estabelecidas, é possibilitada mediante comparações de diferentes medidas ou atributos entre si (em uma avaliação normativa) ou com referências externas (em uma avaliação criterial). No primeiro caso, há uma norma como parâmetro. No segundo, há uma medida alçada previamente ao *status* de critério. Em ambos os casos, o parâmetro que veicula a informação para efeitos de comparação é uma medida equiparada a indicador. A ausência de valor relativo, na forma de informação, mantém a métrica em seu estado fundamental, como atributo, dado ou medida. Consoante Guedes, Fonseca e Strauhs (2021):

[...] dados são definidos como fatos discretos e objetivos sobre eventos; já informação diz respeito à ordem das coisas, a ações ou fenômenos registrados de forma sistemática e que podem ser correlacionados com outros fenômenos ou ações [...]. Dados agrupados, classificados e formatados agregam valor e se tornam em informação (Guedes; Fonseca; Strauhs, 2021, p. 4).

Para Guedes, Fonseca e Strauhs (2021), não é possível haver correlação de dados, não convertidos em informação, com referências externas a eles. Informação é, precisamente, o que atribui valor a uma medida, alçando-a ao *status* de critério ou indicador. Ademais, permite correlacioná-la com outras medidas entre si, na identificação de um padrão e no estabelecimento de uma norma. Informação é o atributo sem o qual as medidas não possuem utilidade como categorias de análise aplicáveis sobre a realidade, permanecendo um valor quantitativo ou qualitativo sem significado aparente.

#### 4.2.1.2. Norma

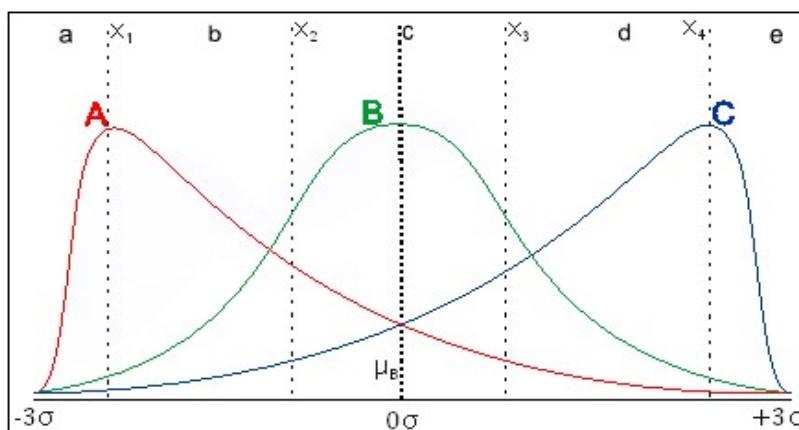
Partimos de uma acepção lógica da norma, a partir de dois sentidos: i) prescritivo: imposição de uma regra a ser seguida; e ii) descritivo: identificação de um padrão de conduta. A primeira acepção da norma está associada à noção de critério, em sentido estrito, como parâmetro absoluto *a priori*, na análise do objeto de estudo. Por sua vez, um padrão de conduta identificado, segunda acepção, associa-se à ideia de um parâmetro relativo, que se manifesta pela comparação dos dados entre si e reflete uma regra aduzida do comportamento desses dados, podendo induzir a uma outra regra, *a posteriori*, do evento observado e com potencial uso em novo evento. Em síntese, no sentido descritivo, norma corresponde ao desempenho das unidades de análise medidas, considerando ocorrências que descrevem um padrão de conduta observável. Esse padrão estabelece expectativas sobre observações futuras (sentido prescritivo), o que evidencia uma relação circular entre as duas acepções.

Sob a perspectiva estatística, a acepção descritiva produz uma curva de distribuição probabilística dos dados de observação entre dois extremos. Variações na forma da curva são esperadas de acordo com a magnitude dos valores mais centrais em relação aos extremos. A curva em forma de sino é denominada Curva Normal ou Gaussiana (Caire, 2013). A área sob a curva determina a probabilidade de ocorrência de um evento por ela descrito, de acordo com maior ou menor acúmulo de ocorrências à esquerda ou à direita (Von Hippel, 2005).

Na Curva Normal, média, mediana e moda encontram-se no ponto central da curva e são iguais, conforme curva B, da Figura 3. Contudo, há uma assimetria negativa (ou assimetria à esquerda) quando a moda é maior do que a mediana, e esta é maior do que a média (média < mediana < moda). Há uma assimetria positiva (ou

assimetria à direita) quando a média é maior do que a mediana, e esta é maior do que a moda (moda < mediana < média) (Von Hippel, 2005):

Figura 3 — ASSIMETRIAS POSITIVA (A), NULA (B) E NEGATIVA (C) DE UMA CURVA DE DISTRIBUIÇÃO DE FREQUÊNCIAS



Fonte: Elaboração própria.

Uma regra  $x_4$  pode ser entendida como rigorosa e restritiva se a população considerada for distribuída de acordo com o modelo de curva A ou B, em relação aos atributos exigíveis dessa população para seu alcance ou superação, o que será conseguido por apenas uma pequena parcela dos indivíduos (Figura 3). O mesmo não ocorre com relação à população distribuída segundo o padrão de curva C. Raciocínio similar pode ser aplicado às regras  $x_1$ ,  $x_2$  e  $x_3$ , diante das três curvas, em relação ao seu poder discriminante.

Ao longo do debate sobre a judicialização da avaliação, o *modelo comparativo* foi entendido como avaliação referenciada na norma (ou normativa). Ressalta-se, porém, que essa discussão ganhou relevância ainda na década de 1990, quando os PPGs começaram a apresentar notas cada vez maiores, *in verbis*:

A CAPES não costuma aferir o mérito de sua avaliação pelo formato da distribuição de frequências dos conceitos atribuídos. Há quem acredite que a boa avaliação é aquela que discrimina os avaliados de uma forma próxima à da curva normal, e fica desconfiado quando os escores obtidos - em nosso caso, os conceitos - se concentram em poucas categorias. Segundo esses teóricos, uma avaliação que produza resultados que se distribuam de uma forma acentuadamente assimétrica seria considerada problemática por apresentar baixo poder de discriminação. O fato é que a CAPES nunca se preocupou com a curva de Gauss e sim com o fortalecimento dos cursos (Spagnolo, 1995, p. 10).

O supracitado *fortalecimento dos cursos* implica dizer que, mais que tentar manter os critérios de avaliação em um nível de rigor classificatório e somativo, de forma a manter a distribuição da população avaliada com uma assimetria próxima da nula, em relação a esses critérios e seus respectivos indicadores, a CAPES realiza esforços no sentido de “empurrar” a população em direção ao alcance ou superação dos critérios estabelecidos. Assim, tais critérios se tornam móveis, assim como a forma da Curva, na medida em que a população se aperfeiçoa e se acumula nos estratos superiores, exigindo que o CTC-ES e as representações de área reconfigurem os critérios, recalibrando seu poder de discriminação. Nesse sentido, a avaliação não é problemática, apenas formativa, como veremos na Seção 5. Na sequência, discutiremos o conceito de critério como regra de comparação e sua íntima relação com a norma.

#### 4.2.1.3. Critério

Para Scriven (1981), critério é qualquer referência a partir da qual algo pode ser confrontado, como forma de se mensurar seu grau de sucesso ou insucesso. De forma análoga, Meirieu (1998, p. 184) define critérios como “elementos que permitem ao sujeito verificar se realizou bem a tarefa proposta e se o produto de sua atividade está de acordo com o que deveria obter”. De acordo com Secchi (2012):

Os critérios são mecanismos lógicos que servem como base para escolhas ou julgamentos. Os critérios se fundamentam em entendimentos valorativos da realidade e abastecem o avaliador de parâmetros para julgar (Secchi, 2012, p. 50).

A partir das acepções trazidas por Scriven (1981), Meirieu (1998) e Secchi (2012), pode-se dizer que critério possibilita a caracterização de um objeto mensurável, ao estabelecer limites a partir dos quais uma observação é feita. Tal observação pode se pautar, em termos absolutos, quando a referência é estabelecida como um “ponto de corte” comparativo prévio ou, em termos relativos, quando a referência é dada pela comparação de desempenho entre as próprias unidades de estudo, produzindo um *ranking* ou uma curva probabilística.

Em sentido amplo, um critério, tanto em sua acepção absoluta quanto relativa, impõe uma regra, a ser seguida como *parâmetro da qualidade* almejada — seja um parâmetro *a priori*, seja *a posteriori*. Nessa direção, o parâmetro *a priori* é entendido

como um critério, em sentido estrito, e o parâmetro *a posteriori* é compreendido como uma norma (cf. a discussão sobre “Norma” na seção 4.2.1.2)<sup>38</sup>. Critérios bem estabelecidos norteiam a análise sobre o objeto, de modo a produzir processos avaliativos com mais transparência, replicabilidade, utilidade e objetividade.

Ao compreendermos avaliação como estratégia por meio da qual se busca capturar os aspectos singulares de um objeto para o encaminhamento de decisões a partir de critérios, identificamos uma analogia entre critério e categoria de análise. Entender *critério* como *categoria* permite adotar uma perspectiva sobre o objeto de avaliação para possibilitar sua interpretação nos limites dos atributos por ele descritos, de acordo com os mesmos pressupostos e propriedades de uma categoria. Critério constitui-se como uma prescrição das maneiras pelas quais um objeto deve ser observado e escrutinado. Pode ser constituído por decisão arbitrária, seja por elaboração teórica ou por embasamento empírico a partir de uma norma descrita, servindo de base para o indicador.

#### 4.2.1.4. Indicador

Consoante Paixão *et al.* (2014, p. 506), indicadores “devem ser entendidos como instrumentos de **categorização** que se configurem numa representação cognitiva do real [...] permitindo, sempre, apenas visões parciais dos fenômenos” (grifo nosso). Para Secchi (2012), critérios são operacionalizados por meio de *proxies* capazes de medir *inputs*, *outpus* e *outcomes*, em uma intervenção. As *proxies* são os indicadores. Os indicadores de *input* estão relacionados à medida dos esforços e recursos empreendidos na implementação da intervenção, suas entradas. Os indicadores de *output* e *outcome* medem as realizações empreendidas pela intervenção, comprometendo-se com a avaliação de produtividade em termos tangíveis imediatos (*output*), com suas consequências secundárias (*outcome*) e com os efeitos sobre os *policytakers* em termos de mitigação do problema que motivou a existência da intervenção (efetividade).

Conforme Mamede (2016, p. 5): “indicador é um eficiente instrumento para a aferição do alcance de objetivos pré-definidos, mas estes são tributários de concepções filosóficas, políticas e técnicas que orientam a busca de resultados e

---

<sup>38</sup> Adotamos, neste documento, a concepção de critério em seu sentido estrito.



reduzem a realidade ao que se deseja alcançar”. Assim, os indicadores possibilitam observar ou deduzir a realidade, de acordo com os objetivos e metas pré-definidos, podendo os indicadores ser qualitativos, quantitativos ou mistos. Minayo (2009) ressalta que indicadores qualitativos podem ser construídos a partir de uma lógica quantitativa ou por uma fundamentação hermenêutica, de modo que uma avaliação qualitativa também pode conter elementos *quantitativistas*.

Indicadores qualitativos, quantitativos ou mistos derivam de critérios. A definição de critérios (*o que medir*) é imprescindível para uma avaliação, e sua conversão a indicadores (*como medir*) é complexa, pois está intimamente relacionada às finalidades da avaliação (Mamede, 2016). Enquanto um critério é algo a partir do qual confrontamos um resultado para julgá-lo, o indicador é o veículo desse resultado, podendo ser um valor absoluto ou relativo. Neste último caso, relaciona-se a outras variáveis por meio de operação subjetiva ou matemática que o pondere.

Para finalizar, é importante salientar que um indicador, ainda que possa estabelecer relações entre duas ou mais variáveis, como ocorre com indicadores complexos, deve ser elaborado de forma unidimensional. Em outras palavras, ele deve ser capaz de trazer informação sintética unívoca sobre apenas um aspecto mensurado. A necessidade de se mensurar múltiplos aspectos do objeto exige a elaboração de tantos indicadores quantos forem esses aspectos e, por conseguinte, de tantos critérios quanto forem necessários.

#### 4.2.1.5. *Parâmetro*

O TAC, firmado entre o MPF-RJ e a CAPES em agosto de 2022, conceitua como *parâmetro* todos os elementos da Ficha de Avaliação (quesito, item, subitem, indicador e critério), como uma espécie de heterônimo. *Parâmetro* é um termo encontrado em diversas áreas do conhecimento. Cada área adota definições bastante particulares, derivadas de um núcleo conceitual comum para o termo. Nosso enfoque será dado aos usos identificados na Docimologia (área dedicada ao estudo da avaliação), na qual há certa polissemia em virtude do caráter interdisciplinar da área. Na literatura, buscamos entendimentos subjacentes aos seus usos, o que possibilitou observar que “parâmetro”, “métrica”, “critério”, “indicador” e “medida” são, inadequadamente, utilizados de forma abrangente e inespecífica.

Segundo Taras (2010, p. 128): “os **parâmetros** para se fazer um julgamento os — quais são os **critérios**, os **modelos** e os **objetivos** — são usados também para medir o *deficit* do ideal” (grifo nosso). Ao discutirem a Teoria de Resposta ao Item (TRI) em avaliações de conhecimento, Couto e Primi (2011) sugerem a equivalência entre parâmetro e índice:

Os modelos da TRI variam conforme os parâmetros dos itens considerados para avaliação. O primeiro deles é conhecido como *a* e é denominado índice de discriminação do item [...]. O próximo parâmetro é conhecido como *b* e é denominado índice de dificuldade do item [...]. O parâmetro conhecido como *c* é denominado probabilidade de acerto ao acaso [...] (Couto; Primi, 2011, p. 3).

Por definição, “índice” equivale ao conceito de indicador. A despeito do índice representar um agrupamento de indicadores ou de outros índices, ambos os termos são comumente intercambiáveis em grande parte da literatura consultada. Ademais, um índice, por similaridade de função, pode ser considerado como um indicador sintético, complexo ou de alta categoria (Nahas, 2001; Siche *et al.*, 2007; SESI, 2010).

Segundo Trevisan e Van Bellen (2008):

[...] **a aplicação dos critérios depende de operacionalização** para identificação e quantificação dos resultados obtidos [...] **por meio de indicadores** [...] **um indicador deve ser compreendido como um parâmetro**, ou valor derivado de parâmetros que forneçam informações sobre o estado de um fenômeno, com uma extensão significativa (Trevisan; Van Bellen, 2008, p. 543; grifos nossos).

Na discussão de Trevisan e Van Bellen (2008), há uma interdependência entre critérios e indicadores, bem como uma equivalência entre indicador e parâmetro. Ottati e Noronha (2003, p. 41, grifo nosso) apresentam uma equivalência entre critério e parâmetro ao discutirem o necessário “desenvolvimento de **parâmetros ou critérios** para a interpretação dos resultados obtidos”.

Cumpramos destacar que a CAPES (1999) recorreu ao termo *parâmetro* em suas diretrizes, antecipando as controvérsias sobre o uso abrangente de *parâmetro* na ocasião do TAC. Por exemplo, o INFOCAPES (CAPES, 1999) apresenta os “Parâmetros para análise de projetos de Mestrado Profissionalizante”, em cujo preâmbulo afirma-se:

Este texto contém os parâmetros gerais, válidos para todas as grandes áreas, estabelecidos pelo CTC para a avaliação pela CAPES dos projetos de Mestrado Profissionalizante. Compete aos representantes de área

complementá-los com os critérios ou referências específicas de suas respectivas áreas (CAPES, 1999, p. 55).

No texto supracitado, há uma aproximação entre critério (entendido como “referências”) e parâmetro. Ao longo do texto do INFOCAPES, os autores discorrem sobre elementos que podem ocupar, conceitualmente, tanto a posição de critérios, quanto de parâmetros. Afirma-se: “deverão ser preservados os parâmetros estabelecidos por este texto. Tais parâmetros poderão ser complementados pelos padrões e critérios correspondentes à especificidade de cada área” (CAPES, 1999, p. 58). Essa perspectiva foi reafirmada pela Comissão do Mestrado Profissional no documento intitulado “Parâmetros para avaliação de mestrado profissional” (CAPES, 2005b). Ambos os documentos aproximam os conceitos de critério, parâmetro e padrão, este último, por definição, norma. O último documento inclui, ainda, indicadores como um dos parâmetros de avaliação, ratificando a concepção trazida por Trevisan e Van Bellen (2008).

Diante do exposto, parece ser adequado o entendimento de parâmetro como um “espaço-limite”, dentro do qual as medidas devem ser obtidas e interpretadas, fornecendo uma referência comparativa para a avaliação, tal como uma métrica deduzida de uma norma (a exemplo da média e do desvio padrão) ou uma norma induzida por diferentes métricas (a exemplo da Função de Densidade de Probabilidade da Distribuição Normal). A Distribuição Normal, por exemplo, possibilita a identificação de um padrão de comportamento dos dados. Reflete uma norma constituída mediante relações consubstanciadas por diferentes métricas, em face de uma teoria. Ocorre que uma teoria mal fundamentada tende a derivar uma norma frágil em sua correspondência com o mundo empírico. Como consequência, apresenta baixo poder de predição e parâmetros de baixa confiabilidade, que poderão produzir novas normas frágeis. Em uma formulação mais genérica, parâmetros podem ser entendidos como valores utilizados como referência para a ação e a compreensão sobre uma realidade, um processo ou um produto, de acordo com uma teoria. Esse conceito de parâmetro aproxima-se da proposta operacional trazida pelo TAC.

#### *4.2.1.6. Categoria*

A partir de Laville e Dionne (1999) e Moraes e Galiuzzi (2006), compreendemos “categoria” como um construto teórico capaz de reunir elementos por sua afinidade

conceitual, em eixos de análise mutuamente excludentes. Trata-se de um processo simplificador que possibilita organizar e classificar a realidade. Nesse aspecto, coincide com a definição de “métrica analítica”, discutida anteriormente.

A análise de resultados pode ser feita com base na mera classificação e validação dos dados de observação sob uma perspectiva descritiva do objeto, ou se encaminhar para a compreensão de suas singularidades ou comunalidades em relação a aspectos mais amplos da realidade. Isso exige: “esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (Lüdke; André, 1986, p. 49).

A partir de Mamede (2016) e Carlomagno e da Rocha (2016), consideramos o uso de categorias com base em: a) **clareza**: explicitação detalhada das regras de inclusão e de exclusão de conteúdos em uma classe, pressupondo o cuidado com a definição e a descrição dos limites da categoria, a fim de permitir a reprodutibilidade inequívoca e objetiva em classificações futuras, sem possibilidades de segundas interpretações desses limites; b) **brevidade**: adoção da menor amplitude possível dos limites de uma classe, a fim de permitir adequada síntese do objeto observado, por meio de uma reduzida variabilidade e alta homogeneidade entre seus elementos; c) **singularidade**: pressupõe a construção de classes, mutuamente excludentes, de modo que a particularidade do objeto de observação que permitiu sua inclusão em uma categoria o exclua de outra, e que uma categoria não permita a inclusão do mesmo objeto presente em outra; d) **exaustividade**: representa o máximo escrutínio do objeto de observação pelo conjunto de classes elaboradas, sem perder de vista a parcimônia; e) **parcimônia**: tentativa de explicar a maior parcela possível do objeto, pelo menor número possível de classes; e e) **excepcionalidade**: recurso de exceção para um quantitativo reduzido de conteúdos não incluídos nas demais classes.

A partir de Souza, Alexandre e Guirardello (2017), é possível derivar duas propriedades aplicáveis a qualquer instrumento de avaliação: (1) validade; e (2) confiabilidade. A **validade** está relacionada à noção de fidelidade, entendida como a propriedade de um instrumento cumprir o que se propõe. A **confiabilidade** relaciona-se à fidedignidade, ou seja, capacidade de repetição consistente e unívoca de resultados por diferentes pesquisadores que se valham do mesmo instrumento para objetos semelhantes. Vale menção ao fato de que os mesmos pressupostos e propriedades exigíveis a uma categoria são aplicáveis à formulação de critérios e de indicadores.

Uma categoria válida é aquela que se traduz por sua representatividade em relação ao conjunto de elementos. Os elementos são deduzidos da categoria, pois esta estabelece recortes inequívocos da realidade observada. Uma categoria confiável possibilita realizar um recorte da realidade em momentos diversos, reproduzindo resultados semelhantes aos obtidos pelos propositores da categoria em questão. Essas propriedades conferem à categoria a capacidade de interpretação adequada do objeto, sendo essencial evitar correlações entre os elementos de diferentes categorias, sob o risco de vieses interpretativos.

## 5. CARACTERIZAÇÃO TIPOLÓGICA DA AVALIAÇÃO

A 209ª Reunião do CTC, realizada entre os dias 5 e 6 de outubro de 2021, é emblemática em decorrência da judicialização do processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Trata-se da primeira vez que identificamos menção explícita à avaliação formativa nas atas do CTC-ES, evidenciando uma preocupação teórico-metodológica da avaliação para além dos processos e procedimentos consolidados historicamente (CAPES, 2021a).

É possível classificar avaliações em distintas tipologias, as quais variam de acordo com o momento de implementação, a finalidade almejada e o agente avaliador (Jannuzzi, 2016; Mamede, 2016). No que diz respeito aos avaliadores, existem três categorias principais:

1. Avaliação externa (heteroavaliação): conduzida por uma equipe que não inclui indivíduos envolvidos no planejamento, execução ou implementação da intervenção avaliada.
2. Avaliação interna (autoavaliação): realizada por uma equipe composta pelos responsáveis pelo planejamento e execução da intervenção avaliada.
3. Avaliação híbrida (avaliação mista): envolve a participação de diferentes atores, tanto internos quanto externos à intervenção avaliada, em diferentes graus de envolvimento.

Quanto ao momento de realização, uma avaliação pode ser:

1. Avaliação *ex ante*: feita antes da implementação de uma proposta, com o objetivo de analisar sua viabilidade executiva em relação ao problema-

gerador, objetivos, recursos e estratégias de implementação. Essencialmente, é uma análise da validade interna da intervenção.

2. *Avaliação in cursum*: realizada durante a implementação, com o intuito de ajustar prontamente os processos e procedimentos, tomando como referência os resultados intermediários dentro de um intervalo de tempo.
3. *Avaliação ex post*: conduzida após a implementação, a fim de analisar os resultados finais da intervenção avaliada.

No tocante à finalidade, as avaliações podem ser classificadas em:

1. *Avaliação prospectiva*<sup>39</sup>: efetuada antes da implementação de uma intervenção, com o objetivo de analisar não apenas a viabilidade executiva da proposta, mas também sua validade externa, os desdobramentos e consequências ao longo do tempo, antecipando cenários e riscos, e identificando oportunidades e soluções para possíveis obstáculos.
2. *Avaliação formativa*: focada na melhoria dos desempenhos observados durante a intervenção, por meio de monitoramento constante.
3. *Avaliação somativa*: destinada a mensurar os resultados finais de uma intervenção, sem compromisso com sua qualificação ou aprimoramento.

Há abordagens que sobrepõem os tipos aqui mencionados, como, por exemplo, a avaliação de resultados (*outcome evaluation*), que sobrepõe *ex cursum* e *ex post*. Esse tipo de avaliação não se orienta a processos e, conforme Scriven (1981), pode ser formativa e somativa, não devendo ser confundida com a somativa<sup>40</sup>. De qualquer forma, acreditamos que os conceitos supracitados contextualizam o debate em torno da Avaliação de Permanência.

## 5.1. DO CARÁTER SOMATIVO, FORMATIVO, NORMATIVO E CRITERIAL DA AVALIAÇÃO

O aprimoramento do SNPG, com base na acepção de qualidade e nas visitas *in loco*, ocorreu desde a segunda metade da década de 1980, de modo a superar as dificuldades inerentes a cada curso de pós-graduação no país. Esse compromisso

---

<sup>39</sup> Modelo que melhor caracteriza a Avaliação de Entrada dos PPGs.

<sup>40</sup> Sobre as demais tipologias, destacam-se Scriven (1981), Brouselle *et al.* (2011) e Jannuzzi (2016).



apresenta características do paradigma conhecido, na literatura, como avaliação formativa (Scriven, 1967). Embora o conceito seminal seja atribuído a Scriven, as bases desse paradigma já tinham sido lançadas por Ralph Tyler no início da década de 1930, ao empreender uma série de avaliações de programas educacionais nos Estados Unidos:

Em 1932, Tyler recebe um mandato de oito anos para medir a eficácia dos programas desenvolvidos, mas também para delimitar as forças e fragilidades desses programas a fim de que sejam revistos e aperfeiçoados. Ele empreende, então, um estudo que marca o início da avaliação formativa. Entende-se por essa expressão que a avaliação deve, por um lado, determinar em que medida um programa atingiu seus objetivos e, por outro, fornecer *a posteriori* a informação necessária ao aprimoramento desse programa [...] (Brouselle *et al.*, 2011, p. 27).

É comum tipologias constituírem-se de forma híbrida, com destaque para a avaliação participativa. Conforme Jannuzzi (2016), os pressupostos dessa modalidade aproximam-se daqueles relacionados à pesquisa-ação, tendo por base uma equipe comprometida com a busca de soluções para problemas sociais identificados pela pesquisa, não apenas com o levantamento de dados. A própria ação de mensurar e gerar informação constitui-se como uma intervenção capaz de modificar o contexto, quando os elementos mensurados possuem consciência da mensuração e seus resultados são alocados como uma referência a ser perseguida. Estrategicamente, o uso intencional dessa característica da avaliação, por meio de instrumentos e métodos adequados, pode otimizar seu caráter formativo ou somativo, conforme finalidades estabelecidas.

Nesse contexto, dois métodos utilizados são o julgamento referenciado em critério (ou avaliação criterial) e o julgamento referenciado na norma (ou avaliação normativa). Conforme depreendido na subseção 4.2.1, critério compreende uma referência de comparação externa ao grupo de indivíduos avaliados, enquanto a avaliação normativa utiliza uma referência interna, derivada da posição relativa dos indivíduos avaliados entre si. Esses dois modelos podem ser interpretados da seguinte maneira:

Na avaliação referenciada em critério, cada aluno é julgado de acordo com padrões ou critérios absolutos predeterminados, sem considerar os outros alunos. Assim, é possível que a maioria obtenha a nota máxima, digamos 'A', ou, inversamente, que nenhum aluno a obtenha. Na avaliação referenciada na norma, uma porcentagem predeterminada de alunos (geralmente com alguma margem de flexibilidade) obterá uma determinada nota. Se toda a

classe for inadequada, ainda haverá o mesmo número de 'A's e, inversamente, se toda a classe for excelente, o mesmo número de 'D's ainda deve ser concedido (Lok; Mcnaught; Young, 2016, p. 450)<sup>41</sup>.

Ainda no contexto pedagógico, as avaliações criterial e normativa podem ser compreendidas da seguinte forma:

As medidas que avaliam o desempenho do aluno em termos de um critério padrão [...] fornecem informações sobre o grau de competência alcançado por um determinado aluno, independentemente da referência ao desempenho de outros [...]. Por outro lado, as medidas de desempenho também fornecem informações sobre a capacidade de um aluno em comparação com a capacidade de outros alunos [...]. Quando essas medidas referenciadas por normas são usadas, o desempenho de um determinado aluno é avaliado em termos de uma comparação entre seu desempenho e o desempenho de outros membros do grupo. Essas medidas fornecem pouca ou nenhuma informação sobre o grau de proficiência... em termos do que o indivíduo pode fazer. Elas dizem que um aluno é mais ou menos proficiente do que outro, mas não dizem o quão proficiente qualquer um deles é em relação às tarefas envolvidas [...] (Glaser, 1963, p. 520)<sup>42</sup>.

Os autores supracitados trazem a noção de que uma avaliação referenciada em critério possibilita determinar a proficiência do avaliado em relação aos atributos julgados, enquanto a avaliação referenciada na norma não permite dizer com precisão a qualidade dessa proficiência para além do grupo avaliado<sup>43</sup>. Na avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, o uso meramente normativo não permitiria, por exemplo, verificar a inserção internacional dos PPGs que resulta nas notas 6 e 7.

A manutenção da proporção de escores em avaliações normativas também é relevante, conforme discutido por Lok, McNaught e Young (2016). Se uma avaliação normativa tiver finalidade somativa, na qual o compromisso se assenta na descrição de um contexto, feita a partir dos resultados da intervenção avaliada, a proximidade

---

<sup>41</sup> Tradução livre do original “*In criterion referencing, each student is judged against predetermined absolute standards or criteria, without regard to other students; thus, it is possible for a majority to obtain the top grade, say ‘A’, or, conversely, for none to do so. In norm referencing, a predetermined percentage of students (usually with some margin of flexibility) would obtain a certain grade; if the entire class is inadequate, there would still be the same number of ‘A’s, and, conversely, if the entire class is outstanding, the same number of ‘D’s must still be awarded*”.

<sup>42</sup> Tradução livre do original: “*Measures which assess student achievement in terms of a criterion standard [...] provide information as to the degree of competence attained by a particular student which is independent of reference to the performance of others [...]. On the other hand, achievement measures also convey information about the capability of a student compared with the capability of other students... When such norm-referenced measures are used, a particular student's achievement is evaluated in terms of a comparison between his performance and the performance of other members of the group. Such measures need provide little or no information about the degree of proficiency exhibited by the tested behaviors in terms of what the individual can do. They tell that one student is more or less proficient than another, but do not tell how proficient either of them is with respect to the subject matter tasks involved [...].*”

<sup>43</sup> Para os conceitos de norma e critério, vide subseções 4.2.1.2 e 4.2.1.3.

da Curva Normal pode ser interpretada como um indicativo de *qualidade*. Isso atesta que as regras estabelecidas para o julgamento estão adequadamente equilibradas com o perfil avaliado e alinhadas com os objetivos da avaliação.

Em contrapartida, se uma avaliação normativa tiver finalidade formativa (que visa ao aperfeiçoamento dos indivíduos avaliados), a necessária intervenção sobre os desempenhos reduz o poder discriminante prévio entre os avaliados. Como consequência, há o acúmulo nos estratos superiores dos escores e, portanto, uma assimetria negativa na Curva de Gauss, como pode ser visto na Figura 3, curva C, ponto  $x_3$  (menos discriminante) em relação ao ponto  $x_4$  (mais discriminante)<sup>44</sup>. Nesse contexto, a ausência de clareza sobre o modelo de uma avaliação, por um observador desinformado, suscita dúvidas, como aponta Spagnolo (1995), acerca da qualidade do processo, especialmente quando esse modelo é extrapolado para níveis mais amplos, como um programa ou uma política pública que requer volume expressivo de dados.

Castro e Soares (1983) buscaram compreender se os resultados das avaliações da CAPES teriam afrouxado ou se teriam conduzido a uma melhoria real dos PPGs. Spagnolo (1995) recuperou essa questão e concluiu que houve melhoria do nível de qualificação docente e das publicações científicas do Brasil. Conforme lembra Verhine (2008), porém, a mudança de conceito (A a E) para nota (1 a 7), em 1998, deve-se ao fato de que não era mais possível discriminar os cursos, visto que 80% dos PPGs pertenciam às duas categorias superiores de notas A e B. Ressaltamos que esse problema de acúmulo nos estratos superiores não teria ocorrido se a metodologia utilizada se fundasse, exclusivamente, em uma avaliação somativa e normativa<sup>45</sup>.

O processo acelerado de aprendizagem pode ser responsável pela obsolescência de critérios já estabelecidos, com o consequente acúmulo de escores em poucas categorias, produzindo distribuições estatísticas assimétricas. A qualidade de uma avaliação, dentro de uma política que busque o constante aperfeiçoamento de seus avaliados, possui poucas chances de ser representada apenas pela normalidade de uma curva de frequências. A normalidade da curva, a partir da descrição dos escores obtidos em uma avaliação, possui importância relativa como

---

<sup>44</sup> Cf. subseção 4.2.1.2.

<sup>45</sup> A Entrevista 5 deste relatório traz reflexões sobre a distribuição estatística das notas dos PPGs com relação a algumas áreas de avaliação (vide Apêndice).

mais um dos parâmetros em direção a um padrão de *qualidade*. A finalidade da avaliação — traduzida por seus critérios, instrumentos e métodos — precisa ser considerada. Se houver finalidade formativa, o acúmulo em estratos superiores não deve ser entendido como indício de má qualidade. Deve, portanto, ser relativizado pelos próprios objetivos e finalidades da avaliação. Destaca-se que uma norma não necessita ser representada por uma curva estatística para ser definida. A representação estatística é importante quando o quantitativo de dados extrapola a capacidade da mente humana para sua compreensão. Nesse aspecto, a afirmação de Spagnolo (1995) acerca da despreocupação da CAPES com a Curva de Gauss adquire sentido mais proeminente.

Diante das mudanças nacionais e internacionais, o sistema avaliativo da pós-graduação demanda aperfeiçoamentos conceituais e operacionais constantes, bem como atualizações dos procedimentos e dos critérios adotados (Brasil, 2021). Para além de eventuais deficiências procedimentais na avaliação dos PPGs e nos instrumentos somativos e formativos, a natureza regulatória da avaliação não pode ser negligenciada, conforme reforçado no TAC, firmado entre o MPF e a CAPES em agosto de 2022. De fato, os aprimoramentos históricos da avaliação são decorrentes de um processo sistemático. Mais do que descrever os PPGs, a avaliação compromete-se com o fornecimento de apoio e de suporte para o aperfeiçoamento e a expansão do SNPG, buscando sanar assimetrias regionais. Nesse sentido, uma avaliação unicamente normativa seria insuficiente, pois não permite mais do que uma comparação endógena entre os programas nacionais. Ainda que uma avaliação normativa permita certo grau de aperfeiçoamento de seus avaliados, por meio de um processo em que os melhores sirvam de referência para os piores, essa é uma estratégia limitada e pouco eficiente.

Desse modo, critérios de excelência são buscados para além das fronteiras nacionais, com vistas a alavancar os PPGs. Os PPGs 6 e 7 podem ser compreendidos como um caso especial do 5, para os quais são utilizados critérios de referência internacional para julgar sua *qualidade*<sup>46</sup>. Para determinar quais critérios estariam relacionados à internacionalização, foi criado o Grupo de Trabalho Internacionalização em 2019. No relatório do referido grupo, foi enfatizado que a avaliação da internacionalização dos PPGs não deveria ser confundida com a avaliação da internacionalização da ciência brasileira, ainda que reflita sobre ela, pois o objetivo do

---

<sup>46</sup> Conforme explicado na subseção 3.2.3 e abordado nas entrevistas 5 e 7 deste documento.

modelo da pós-graduação consiste na formação de quadros qualificados para diversos âmbitos e contextos, sendo a ciência um deles.

Além de propor uma definição de *internacionalização*, o GT sugeriu um esquema avaliativo em três níveis: i) quatro dimensões gerais da internacionalização (pesquisa, produção intelectual, mobilidade/atuação acadêmica e condições institucionais); ii) vinte e oito princípios e políticas norteadoras da internacionalização; e iii) trinta e três indicadores para avaliar a internacionalização dos PPGs. O GT recomendou que todas as áreas de avaliação utilizem as quatro dimensões propostas (CAPES, 2019b). Ressalta-se, porém, que a discussão sobre a internacionalização e seus impactos sobre a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* não é recente. Os INFOCAPES e as atas do CTC registraram esse debate, com destaque para a 44ª Reunião, de 27 de agosto de 1998, durante a qual foi discutida a classificação das publicações quanto à internacionalização das avaliações (CAPES, 1998b).

Mais do que uma avaliação somativa e normativa preocupada em estratificar os programas em escalas de corte e em descrever a realidade, a avaliação dos PPGs tem o compromisso com um paradigma criterial e formativo dentro do SNPG. Os critérios utilizados são oriundos de análises contextuais e da própria avaliação pregressa. Para sintetizar a discussão, apresentamos a Tabela 5 na qual estão exemplificadas ações no SNPG que se aproximam das tipologias de avaliação da literatura

TABELA 5 — QUADRANTE CONCEITUAL DAS TIPOLOGIAS E AÇÕES NO SPNG

Tipologia	Caracterização na literatura	Exemplo de ações no SPNG
Somativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientada a resultados, não se compromete com <i>feedbacks</i> metódicos ao avaliado;</li> <li>▪ Não vai além da comunicação do desempenho mensurado e sintetizado em uma nota, conceito ou descrição;</li> <li>▪ Representa um recorte estático da realidade (<i>fotografia</i>), ainda que em múltiplos momentos;</li> <li>▪ Não se compromete, metodicamente, com a qualificação e a modificação do objeto avaliado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Divulgação das notas dos PPGs, como uma síntese de seu desempenho geral;</li> <li>▪ Uso da nota como regra para estabelecer fronteiras entre cursos a serem mantidos ou descredenciados e para definir políticas de fomento e apoio.</li> </ul>
Formativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientada a processos, compromete-se com <i>feedbacks</i> metódicos dirigidos ao avaliado;</li> <li>▪ Vai além da comunicação do resultado, pois se preocupa com o aprimoramento das ações geradoras dos resultados obtidos e dos próprios resultados;</li> <li>▪ Possui no monitoramento sistemático e constante a estratégia necessária à coleta dinâmica de informações <i>in cursum</i>;</li> <li>▪ Mesmo quando ocorre apenas pela coleta dos resultados <i>ex post</i> (ao final de um período), dedica-se à compreensão retrospectiva de suas causas e ao aprimoramento de seus processos, com vistas a qualificar e a modificar o objeto avaliado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Visitas de acompanhamento aos PPGs, diligência de visita (na APCN), seminário de meio-termo, Encontro Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (ENPROP), reuniões do CTC-ES, reunião dos 3 Colégios, reunião de coordenadores dos PPGs, seminário de coordenadores, grupos de trabalho (GTs) sobre temas da avaliação, análise da autoavaliação dos PPGs, outras reuniões (discussões sobre novas diretrizes e novos critérios de avaliação);</li> <li>▪ Divulgação de documentos e relatórios orientadores.</li> </ul>
Normativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Classifica os avaliados com base na divisão de grupos (estratificação), em medidas de desempenho relativas entre os membros do grupo avaliado;</li> <li>▪ A endogenia produz pouca informação sobre o grau de proficiência, o que limita as possibilidades de intervenção sobre o desempenho dos avaliados;</li> <li>▪ O avaliado é comparado ao desempenho médio do grupo e não a referências externas;</li> <li>▪ As notas são comumente interpretadas com base em uma distribuição de frequências;</li> <li>▪ Busca evitar acúmulo nos estratos superiores;</li> <li>▪ Permite localizar os avaliados dentro de um universo, conforme os desempenhos relativos em um grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estabelecimento de uma hierarquia comparativa entre os PPGs, por meio dos critérios<sup>47</sup> da Ficha de Avaliação;</li> <li>▪ Classificação dos PPGs em notas/graus 1, 2, 3, 4 e 5, a partir de uma distribuição de frequências;</li> <li>▪ Uso da estatística descritiva para o julgamento de resultados dos PPGs.</li> </ul>
Criterion	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Permite medir o grau de proficiência individual, a partir de um referencial absoluto, externo ao grupo avaliado;</li> <li>▪ Possibilita orientar decisões estratégicas e ações necessárias de apoio ao aprimoramento dos desempenhos individuais, por meio de uma referência externa ao grupo;</li> <li>▪ Não há controle sobre a distribuição de notas, o que possibilita o acúmulo nos estratos superiores;</li> <li>▪ Não permite estabelecer a posição relativa do avaliado, em relação ao desempenho de seus pares, dentro de um grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avaliação dos cursos 6 e 7 como um grupo específico, considerando os conceitos (critérios) de excelência e de internacionalização;</li> <li>▪ Identificação dos pontos fracos e fortes dos PPGs, por meio dos critérios presentes na Ficha de Avaliação, tendo por referência o que se espera de cada curso (isso depende do detalhamento trazido pela Comissão de Avaliação nas 49 áreas. As medidas de apoio, por sua vez, dependem do ciclo de visitas).</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria.

<sup>47</sup> O termo “critério” é utilizado na acepção definida neste documento (cf. subseção 4.2.1.3).



## 6. CONCLUSÃO

Neste trabalho, buscamos responder quais contribuições para o aperfeiçoamento da pós-graduação *stricto sensu*, no Brasil, a reconstrução histórica de sua avaliação poderia fornecer. Para tanto, realizamos observações, entrevistas, reuniões e análises documentais frente ao referencial teórico disponível e evidenciamos a relação entre o histórico, os procedimentos e as tipologias da avaliação, conferindo especial ênfase à Avaliação de Permanência, aos aspectos conceituais da Ficha de Avaliação dos PPGs e ao conjunto de atas do CTC-ES. Com isso, pudemos captar a dinâmica da avaliação e compreender as funções da CAPES no SNPG, destacando as relações entre a história da CAPES e as políticas orientadas para a pós-graduação, cujas ações institucionais ocorreram dentro e fora do Ministério da Educação.

O SNDCT está regulamentado no Decreto nº 75.225/1975. Por sua vez, não foram identificados registros sobre a formalização legal do SNPG e de seus entes constituintes, mencionados, pela primeira vez, no I PNPG (1975-1979). Nesse período, entretanto, há um fortalecimento institucional da CAPES, por meio da avaliação, sobretudo com a criação do GTC. Pode-se afirmar que a expansão da pós-graduação é um contínuo que se inicia com o planejamento do I PNPG (1975-1979), variando em intensidade ao longo das décadas. O acompanhamento e o aperfeiçoamento foram enfatizados nos documentos da pós-graduação desde a institucionalização de sua avaliação no país, com destaque para o ciclo de visitas.

Essa ação formativa foi valorizada tanto na primeira ata do CTC, em 1986, quanto em outros documentos históricos. Ainda que tenha se iniciado em meados da década de 1970, a avaliação dos cursos de pós-graduação passou a ser formalmente uma das finalidades da CAPES apenas com a edição do Decreto nº 86.816/1982. A DAV aparece no estatuto em 1992, mas a CAA/CAPES catalogou informações relevantes, desde a década de 1980, que demonstram que a avaliação não se limitava à distribuição de bolsas. Os objetivos da avaliação, originariamente comprometidos com a democratização do financiamento dos PPGs, estão atrelados, historicamente, aos da própria CAPES, mas tornam-se mais claros a partir da Trienal de 2007, com base em regulamentos mais sistemáticos.

A reconstrução do processo histórico permitiu identificar os objetivos e procedimentos adotados (Figuras 1 e 2), bem como a construção do entendimento da avaliação dita *comparativa* a partir das tipologias somativa, formativa, normativa e criterial (Tabela 5). Nesse contexto, consideramos a Ficha de Avaliação como principal instrumento de avaliação (Tabela 3 e Anexo II). A Ficha reflete a dinâmica da pós-graduação e, por isso, exige contínuas atualizações, cujos procedimentos foram discutidos durante a judicialização do processo de avaliação. A judicialização, por sua vez, evidenciou a necessidade de discutir as tipologias e motivou a sugestão de equivalências conceituais para a Ficha (Tabela 4), o que possibilitou evidenciar limitações à comparação interáreas.

As limitações identificadas devem-se, principalmente, à discricionariedade das áreas para construir o *lado direito* da Ficha, onde estão situados os critérios e indicadores, cuja padronização, ainda que relativa, é indispensável às comparações. A Ficha apresenta, ainda, a necessidade de revisão no quantitativo e no perfil de itens e subitens, a fim de que se responda, de fato, aos anseios da comunidade acadêmica por uma redução do quantitativo de informações e indicadores necessários à Avaliação, uma observação recorrente nos Relatórios de Avaliação das Áreas. Além disso, critérios relacionados à inserção profissional dos egressos, à aplicabilidade dos conhecimentos gerados e ao impacto nos setores produtivos, exigem uma reflexão sobre metodologias e indicadores capazes de alcançar, com fidedignidade, tais aspectos.

Identificamos estreita relação entre as atas do CTC, as ações da CAPES e os eixos do PNPG. Isso permitiu, ao presente estudo, estabelecer o entendimento de que os seguintes eixos do PNPG são norteadores para a avaliação dos PPGs: i) expansão do SNPG, ii) redução das assimetrias regionais, e iii) aperfeiçoamento do sistema de avaliação dos PPGs (Tabela 2). Esses três eixos são interdependentes, visto que, dado o contexto brasileiro, a redução de assimetrias regionais possui, como uma de suas consequências e exigências, a expansão do SNPG, o que demanda o contínuo aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação dos PPGs.

Como consequência, a CAPES necessita estar comprometida com o aprimoramento de instrumentos, processos, procedimentos e resultados em distintas dimensões — política, administrativa, regulatória e indutora. Nesse sentido, os procedimentos de avaliação — ferramenta e termômetro das ações da Fundação—, no âmbito da pós-graduação, se apresentam como instrumento dirigido ao

atendimento dos Eixos Norteadores de todo o processo, tendo a Educação, a Ciência e a Tecnologia como contexto técnico, político e social.

Conforme enfatiza o TAC, a CAPES é um dos atores do SNPG, mas também apresenta função regulatória. Se, por um lado, essa função exige distanciamento na condição de agente avaliador (à semelhança de um agente externo), por outro, a instituição está sujeita aos resultados de sua própria avaliação sobre os demais atores do SNPG, resvalando em um modelo autoavaliativo, já que é ela própria pertencente ao contexto em que implementa suas políticas.

Esse complexo fluxo de sucessivas retroalimentações produz constantes obsolescências, deslocamentos e revisões de critérios avaliativos, possibilitando o contínuo aperfeiçoamento do SNPG, no qual está inclusa a própria CAPES. Mais que acolher demandas e oferecer condições para seu atendimento, a CAPES está em posição de provocá-las em consonância com contextos regionais, nacionais e internacionais, forçando, expandindo e rompendo limites então confortáveis aos PPGs, em direção ao seu aprimoramento, o que confere especial relevância à avaliação formativa.

A posição e as funções da CAPES — como ente que coordena e viabiliza a avaliação, regulação e o aperfeiçoamento dos PPGs — resultam da complexidade inerente à expansão e ao aprimoramento do SNPG. Devido a seu tamanho e à sua composição com múltiplos atores, o SNPG exige vigilância permanente e atualização periódica de suas estratégias, possibilitadas por meio de estudos avaliativos que atentem às demandas e aos contextos da Educação, Ciência e Tecnologia.

Nesse sentido, futuros estudos poderão aprofundar discussões sobre a Avaliação de Entrada e os aspectos discricionários, quantitativos, qualitativos e formais das Fichas de Avaliação, além de enfatizar outros instrumentos da avaliação dos PPGs, como, por exemplo, o Documento de Área e o Relatório de Avaliação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio Ferreira de; SUCUPIRA, Newton; SALGADO, Clóvis; BARRETO FILHO, José; ROCHA E SILVA, Maurício; TRIGUEIRO, Dumerval; LIMA, Alceu Amoroso; TEIXEIRA, Anísio; CHAGAS, Valmir; MACIEL, Rubens. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 162-73, 1965..

ANPED — Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. V Plano Nacional de Pós-Graduação: subsídios apresentados pela ANPEd. **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 198-202, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a14.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2022.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPG 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/fymZwZrwp8DNRcWXQbBXq6D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BARROS, Elionora Maria Cavalcanti de. **Política de pós-graduação**: um estudo da participação da comunidade científica. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARROS; Elionora Maria Cavalcanti de; VALENTIM, Márcia Cristina; MELO, Maria Amélia Aragão. O debate sobre o mestrado profissional na Capes: Trajetória e definições. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, p. 124-38, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/84>. Acesso em: 5 mar. 2022.

BARROS, Lucivaldo Vasconcelos. Notas sobre o Mestrado Profissionalizante: a experiência do Centro de Desenvolvimento Sustentável da UnB. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 5, n. 10, p. 353-64, 2008. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/158/152>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BIZER, Christian; CYGANIAK, Richard. Quality-driven information filtering using the WIQA policy framework. **Journal of Web Semantics**, v. 7, n. 1, p. 1-10, 2009. DOI:10.1016/j.websem.2008.02.005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES Nº 7, de 11 de dezembro de 2017**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Brasília, DF: Ministério da Educação (Brasil), 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação (Parecer nº 77/1969). **Documenta**, n. 98, p. 128-32, 1969.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 118/94**. Aprova a reformulação das normas para autorização e reconhecimento de Universidades. Brasília, DF: CFE, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 524, de 19 de maio de 1992**. Institui como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República (Brasil), 1992a. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=524&ano=1992&ato=7f2QzaU9kMFpWTee9>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais — REUNI. Brasília, DF: Presidência da República (Brasil), 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm). Acesso em: 1 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. [S.l.]: Câmara dos Deputados (Brasil), 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 50.737, de 7 de Junho de 1961**. Organiza a Companhia Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, prevista pelo Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. [S.l.]: Câmara dos Deputados (Brasil), 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50737-7-junho-1961-390256-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 66.662, de 5 de Junho de 1970**. Reformula a Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. [S.l.]: Câmara dos Deputados (Brasil), 1970. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66662-5-junho-1970-408148-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. **Decreto nº 74.299, de 18 de Julho de 1974**. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. [S.l.]: Câmara dos Deputados (Brasil), 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 86.816, de 5 de Janeiro de 1982**. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e dá outras providências. [S.l.]: Câmara dos Deputados (Brasil), 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86816-5-janeiro-1982-436737-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Câmara dos Deputados (Brasil), 1961b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Câmara dos Deputados (Brasil), 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992**. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República (Brasil), 1992b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8405.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm). Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República (Brasil), 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior — SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República (Brasil) 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm). Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Câmara dos Deputados (Brasil), 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 892, de 25 de novembro de 1976**. Aprova o Regimento Interno do Conselho Técnico Administrativo da Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, nos termos do anexo. *In*: CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ata do Conselho Técnico Administrativo (CTA): 15ª Reunião. Brasília, DF: CAPES, 1976. Disponível em: [https://memoria.capes.gov.br/index.php/15a-reuniao-do-conselho-tecnico-administrativo;isad?sf\\_culture=pt](https://memoria.capes.gov.br/index.php/15a-reuniao-do-conselho-tecnico-administrativo;isad?sf_culture=pt). Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Estado do Rio de Janeiro. **Ação Civil Pública com requerimento de tutela provisória**: em face da CAPES — COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Rio de Janeiro: MPF, 2021. Disponível em: [https://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/docs/pr-rj/acp-capes-criterios-de-avaliacao/at\\_download/file](https://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/docs/pr-rj/acp-capes-criterios-de-avaliacao/at_download/file). Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Estado do Rio de Janeiro. **Termo de Autocomposição**. Rio de Janeiro: MPF, 31 ago. 2022. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/rj/sala-de-imprensa/docs/pr-rj/TermodeAutocomposioassinado.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.



BROUSELLE, Astrid; CHAMPAGNE, François; CONTANDRIOPOULOS, André-Pierre; HARTZ, Zulmira. **Avaliação: conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

CAIRE, Elaine. **A História da Origem da Curva Normal**. 2013. Orientador: Marcos Vieira Teixeira, 109p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) — Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

CALLON, Michel; LAW, John. **Mapping the dynamics of science and technology: sociology of science in the real world**. Basingstoke: Macmillan, 1986.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1975-1979**. Brasília, DF: CAPES, 1975. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1986-1989**. Brasília, DF: CAPES, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 12 jul. 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, DF: CAPES, 2005a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 4 mar. 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ata da III reunião do Conselho Deliberativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF: CAPES, 1983.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ata da XXVa. reunião do Conselho Técnico Administrativo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES/MEC**. Brasília, DF: CAPES, 1979, p.2-10. Disponível em: <https://memoria.capes.gov.br/index.php/25a-reuniao-do-conselho-tecnico-administrativo>. Acesso em: 28 set.2023.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ata da 43ª reunião do Conselho Técnico-Científico da CAPES**. Brasília, DF: CAPES, 6 ago. 1998a.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ata da 44ª reunião do Conselho Técnico-Científico da CAPES**. Brasília, DF: CAPES, 27 ago. 1998b.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ata da 209ª Reunião Ordinária do Conselho Técnico-Científico do Ensino Superior**. Brasília, DF: CAPES, 2021a.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Evolução do SNPG no decênio do PNPG: 2011-2020**. Brasília/DF: CAPES, 2021b. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022\\_EvolucaoDoSNPGnodeceniadoPNPG20112020\\_ISBNWeb.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_EvolucaoDoSNPGnodeceniadoPNPG20112020_ISBNWeb.pdf). Acesso em: 5 mar. 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Boletim Informativo da CAPES. **INFOCAPES**, Brasília, DF, v.7, n. 4, p. 1-68, 1999.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A CAPES e a formação de recursos humanos no Brasil 1993/1994. **INFOCAPES**, Brasília, DF, v. Trimestral, n. 12, 65p, 1994.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 e Elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa**: relatório final 2013. Brasília, DF: CAPES, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-relatorio-final-11-12-2013-pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Discussão da pós-graduação brasileira**. Brasília, DF: Editora UnB, v.1, 1996.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação**: Grupo de Trabalho. Brasília, DF: CAPES, p. 1-22, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-e-grupos-de-trabalho>. Acesso em: 11 de out. 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Grupo de Trabalho Internacionalização**: Relatório e Recomendações. Brasília, DF: CAPES, p. 1-12, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-e-grupos-de-trabalho>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Nota Técnica nº 2/DAV**. Trata da Ação Civil Pública nº 1052658-64.2020.4.01.3800, ajuizada pelo Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco (APUBH) em face da CAPES. Brasília, DF: . CAPES. Processo SEI nº 23038.022092/2020-17, p. 1-35, 2021c.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Nota Técnica nº 3/CGSI/DPB**. Critérios para concessão de bolsas de estudo e auxílios para pagamento de taxas escolares no País para os Programas de Pós-Graduação (PPGs) apoiados por meio dos programas institucionais de fomento à pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), referente ao período de março de 2022 a fevereiro de 2023. Brasília, DF: CAPES, 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Nota Técnica nº 9/CNA/CGAA/DAV**. Detalhamento das competências dos coordenadores

de área e do CTC-ES quanto à elaboração dos instrumentos para avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Brasília, DF: CAPES, 2020b.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Nota Técnica nº 54/CNA/CGAA/DAV**. Trata da Ação Civil Pública n. 1052658-64.2020.4.01.3800, em trâmite na 12ª Vara Federal Cível e Agrária da Seção Judiciária de Minas Gerais — SJMG —TRF1, ajuizada pelo Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco (APUBH) em face da Capes. Brasília, DF: CAPES, p. 1–17, 2020a.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Parâmetros para avaliação de mestrado profissional (documento). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, DF, v. 2, n. 4, p. 151-55, 2005b.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 59, de 21 de março de 2017**. Dispõe sobre o regulamento da Avaliação Quadrienal. Brasília, DF: CAPES, 2017. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=240#anchor>. Acesso em: 1 dez. 2022.

CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 122, de 5 de Agosto de 2021**. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Brasília, DF: CAPES, 2021d. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=6742#anchor>. Acesso em: 5 de junho de 2022.

CARLOMAGNO, Márcio C.; DA ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, n. 2010, p. 173-88, 2016.

CASTRO, Cláudio de Moura. A CAPES na visão de um ex-diretor. **Análise**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 360-76, 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/face/article/view/315/252>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CASTRO, Cláudio de Moura; SOARES, Gláudio Ary Dillon. Avaliando as avaliações da Capes. **Revista Administração Empresas**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 63–73, 1983.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **CAPES**: origem, realizações, significações (1951-1996). Brasília, DF: [s.n.], 1998.

COUTO, Gleiber; PRIMI, Ricardo. Teoria de resposta ao item (TRI): Conceitos elementares dos modelos para itens dicotômicos. **Boletim de Psicologia**, v. 61, n. 134, p. 1-15, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v61n134/v61n134a02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

CRESWELL, J. W. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2.ed. London: Sage Publications, 2007. ISBN: 978-1-4129-1606-6.

DAGNINO, Renato. **Ciência e tecnologia no Brasil**: o processo decisório e a comunidade de pesquisa. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

DANTAS, Flávio. Responsabilidade social e pós-graduação no Brasil: idéias para (avali)ação. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 141-59, nov. 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/46/43>. Acesso em: 19 jul. 2023.

DIAS, Rafael. O que é a política científica e tecnológica? **Sociologias**, Porto Alegre, v. 13, n. 28, p. 316-44, 2011.

DIAS, Rafael. **Sessenta anos de política científica e tecnológica no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (org.). **Capes, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. [S.l.]: FGV. CPDOC, 2002, p. 230. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10438/32576>. Acesso em: 3 out. 2023.

FONSECA, Dirce Mendes da. Contribuições ao debate da pós-graduação *lato sensu*. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 173-82, 2004. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/47>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FONSECA, Marília; FONSECA, Dirce Mendes da. A gestão acadêmica da pós-graduação *lato sensu*: o papel do coordenador para a qualidade dos cursos. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 151-64, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603136263>. Acesso em: 1 dez. 2022.

FOPROP — Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação. Regional Sudeste. **Contribuições ao Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Rio de Janeiro, RJ: Anped, 2004. Disponível em: [http://www.anped11.uerj.br/regionalSE\\_PNPG.pdf](http://www.anped11.uerj.br/regionalSE_PNPG.pdf). Acesso em: 20 fev. 2022.

FRIGERI, Mônica; MONTEIRO, Marko Synésio Alves. Qualis Periódicos: indicador da Política científica no Brasil?. **Estud. Sociol.**, v.19, n.37, p. 299-315, 2014. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/6266/5227>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GINGRAS, Yves. **Os desvios da avaliação da pesquisa**: o bom uso da bibliometria. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2016.

GLASER, Robert. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. **American Psychologist**, v. 18, n. 8, p. 519-21, 1963. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/h0049294>. Acesso em: 2 out. 2023.

GOMES, Maria Yêda F.S.F. Desafios atuais da Ciência da Informação no Brasil. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n. 3, p. 190-205, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/fQ3M5B7QRTrLp9mYTjVzCs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-97, 2012.

GUEDES, Josefina Aparecida Soares; FONSECA, Rita de Cássia; STRAUHS, Faimara do Rocio. Uso de indicadores e métricas para avaliação da qualidade da informação. **Brazilian Journal of Information Science: Research Trends**, [S.l.], v.15,

p. e02121, 2021. DOI:10.36311/1981-1640.2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/12189>. Acesso em: 2 out. 2023.

HOSTINS, Regina C.L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 133-60, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>. Acesso em: 8 mar. 2022.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Monitoramento e avaliação de programas sociais: uma introdução aos conceitos e técnicas**. Campinas: Editora Alínea, 2016.

LATOUR, Bruno. **Science in action: how to follow scientists and engineers through society**. Cambrige: Harvard University Press, 1987.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOK, Beatrice; MCNAUGHT, Carmel; YOUNG, Kenneth. Criterion-referenced and norm-referenced assessments: compatibility and complementarity. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, v. 41, n. 3, p. 450-65, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1022136>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAMEDE, Walner. **Modelo para a avaliação de mestrados profissionais orientados à formação de recursos humanos para o SUS: Um estudo de caso**. 2016. Orientadora: Gardênia da Silva Abbad, 349p. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ensino na Saúde) — Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26512/2016.02.T.19784>. Acesso em: 3 dez. 2022.

MCMANUS, Concepta; NEVES, Abilio Afonso Baeta; FILHO, Antonio Gomes Souza; ROSA, Arthur Antonio Silva Rosa; FREIRE, Denise Maria Guimarães; FIORAVANTI, Maria Clorinda Soares; BÃO, Sonia Nair; MEDEIROS, Isac Almeida de; DINIZ-FILHO, José Alexandre; DIAZ, Bruno Lourenço; CARVALHO, Ernani Rodrigues de; AUDY, Jorge Luís Nicolas; SILVA-FILHO, Marcio C.; GIMENEZ, Juliano; CARVALHO, Margarida; SILVA, Robério Rodrigues da; NAPIMOGA, Marcelo Henrique. Assessment of the Brazilian postgraduate evaluation system. **Frontiers in Education**, v. 7, p. 1-22, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1036108>. Acesso em: 27 dez. 2022.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...Sim, Mas Como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 33, p. 83-91, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-55022009000500009>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 12, n. 1, p. 117-28, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1516-73132006000100009>. Acesso em: 8 mar. 2022.



MOREL, Regina Lúcia de Moraes. **Ciência e Estado**: a Política Científica no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979, 162p.

NAHAS, Maria Inês Pedrosa . Metodologia de construção de índices e indicadores sociais como instrumentos balizadores da gestão municipal da qualidade de vida urbana: uma síntese da experiência de Belo Horizonte. *In*: HOGAN, Daniel J.; BAENINGER, Rosana; CUNHA, José Marcos Pinto da; CARMO, Roberto Luiz do (org.). **Migração e Ambiente nas aglomerações urbanas**. Campinas, SP: UNICAMP, 2001, p. 465-487.

OECD — Organisation for Economic Co-Operation and Development. Directorate for Scientific Affairs. Proposed **Standard Practice for Surveys of Research and Development** (Frascati Manual). Paris: OECD, 1963. Disponível em: <https://www.oecd.org/sti/inno/Frascati-1963.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. *In*: OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (ed.). **Pós-graduação e avaliação**: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 287.

OTTATI, Fernanda; NORONHA, Ana Paula Porto. Parâmetros psicométricos de instrumentos de interesse profissional. **Estud. Pesqui. Psicol.**, v. 3, n. 2, p. 37-50, 2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812003000200003&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812003000200003&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 abr. 2022.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro; BRUNI, Adriano Leal; BECKER, João Luiz; TENÓRIO, Robinson Moreira. Avaliação de mestrados profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade. **Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 505-31, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534054010>. Acesso em: 8 mar. 2022.

RANCICH, Norma Beatriz. **Notas sobre a avaliação da pós-graduação**. Brasília, DF: Coordenação de Acompanhamento e Avaliação. CAPES, 1982.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. *In*: TYLER, Ralph; GAGNE, Robert; SCRIVEN, Michel. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally and Company, 1967. p. 39- 83.

SCRIVEN, Michael. **Evaluation Thesaurus**. 3. ed. California: Edgepress Inverness California, 1981.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SESI — Serviço Social da Indústria. Departamento Regional do Estado do Paraná. ORBIS — Observatório Regional Base de Indicadores de Sustentabilidade. **Construção e Análise de Indicadores**. Curitiba: ORBIS. [s.n.], 2010.

SICHE, Raúl; AGOSTINHO, Feni; ORTEGA, Enrique; ROMEIRO, Ademar. Índices *versus* indicadores: precisões conceituais na discussão da sustentabilidade de países. **Ambiente & Sociedade**, v. X, n. 2, p. 137-48, jul./dez. 2007. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/asoc/a/3w6kjV8dSdqVtPbxMBzW3Rg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 out. 2023.

SOUZA, Ana Cláudia de; ALEXANDRE, Neusa Maria Costa; GUIRARDELLO, Edinéis de Brito. Propriedades psicométricas na avaliação de instrumentos: avaliação da confiabilidade e da validade. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 26, n. 3, p. 649–59, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5123/S1679-49742017000300022>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SPAGNOLO, Fernando. Aumentam os cursos “A” e “B”: consolidação da pós-graduação ou afrouxamento da avaliação? O futuro da avaliação da CAPES. **INFOCAPES**, Brasília, DF, n. 1 e 2, p. 7–14, 1995. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/1995INFOCAPESn1e21995.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O que mudar na avaliação da Capes?. **RBPG**, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004. Disponível em <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/38/35>. Acesso em: 19 jul. 2023.

TARAS, Maddalena. De volta ao básico: definições e processos de avaliação. **Práxis Educativa**, v.5, n.2, p. 123-30, 2010. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/1828/1385/0>. Acesso em: 25 dez. 2022.

TREVISAN, Andrei Pittol; VAN BELLEN, Hans Michael. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **RAP — Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, v. 42, n. 3, p. 529-50, maio/ jun. 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rap/a/bCWckwnwwrvF8Pb9kDtjDgy/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 19 abr. 2014.

VALENTE, Nelma T. Z.; FUJINO, Asa. Atributos e dimensões de qualidade da informação nas Ciências Contábeis e na Ciência da Informação: um estudo comparativo. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 21, n. 2, p. 141-167, abr. 2016. Disponível em <https://doi.org/10.1590/1981-5344/2530>. Acesso em: 16 maio 2023.

VERHINE, Robert Evan. Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo. *In*: MACHADO, D.; SILVA, J. R.; OLIVEIRA, J. F. (eds.). **Reforma e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas: Alínea, 2008. p. 165-188.

VAN BELLEN, Hans Michael. Desenvolvimento sustentável: uma descrição das principais ferramentas de avaliação. **Ambiente & Sociedade**, v. 7, n. 1, p. 67-87, 2004.

VON HIPPEL, Paul T. Mode, mean, median and skew: correcting a textbook rule. **Journal of Statistics Education**, v. 13, n. 2, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

# APÊNDICE

## APÊNDICE I – ENTREVISTAS EXCLUSIVAS

### Entrevista 1 (21/03/2022)

Às 14 horas do dia vinte e um de março de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Antonio Carlos de Souza Lima (UFRJ, Coordenador da Área de Antropologia); Ana Paula Mendes de Miranda (UFF, Coordenadora Adjunta de Programas Profissionais da Área de Antropologia); Marcia Bezerra de Almeida (UFPA, Coordenadora Adjunta de Programas Acadêmicos da Área de Antropologia), Sérgio Avellar (CGNE/DAV), Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Sérgio Avellar abriu a reunião para apresentar a proposta do trabalho da Divisão de Estudos e Pesquisas (DEP) da Diretoria de Avaliação (DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede explicitaram os objetivos da entrevista e apresentaram uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho. Em seguida, foram solicitados comentários aos entrevistados como forma de possibilitar o aprofundamento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Prof. Antonio Carlos iniciou sua fala perguntando sobre o público ao qual se destina o trabalho que será realizado pela DEP/DAV. Questionou também sobre a natureza do trabalho, pois não havia ficado claro se o resultado seria um manual, compêndio ou guia de avaliação. Fabiano Borges e Walner Mamede explicaram que o trabalho é de natureza exploratória e deve permitir o mapeamento do fluxo da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Ademais, os pontos críticos identificados serão relatados no trabalho final como sugestão de agenda futura de pesquisa. Prof. Antonio Carlos discorreu acerca de sua experiência na CAPES, mencionando as crises enfrentadas na área de Antropologia quando da avaliação em 2017. Mencionou a complexidade da avaliação *stricto sensu* e, não raro, o desconhecimento do lado acadêmico acerca do processo de avaliação. Essa complexidade esteve presente também no novo modelo de avaliação, que buscou incorporar a autoavaliação e aspectos mais qualitativos. Prof. Antônio Carlos salienta que a autoavaliação era debatida na Antropologia desde 2000. Para contextualizar, citou as ações de Lia Zanotta Machado como Coordenadora da Área

de Antropologia (2011-2014), e o livro organizado por Wilson Trajano sobre o campo da Antropologia, cujo contexto impulsionou a solicitação de inúmeros dados à CAPES. Prof. Antonio Carlos fez quatro observações: i) a literatura sobre avaliação no Brasil reflete a perspectiva das áreas dos próprios pesquisadores, cujos trabalhos se dedicam pouco ao estudo dos macroprocessos da avaliação; ii) arquivos históricos perderam-se em razão do incêndio na UFRJ, no caso daquele que foi o primeiro programa da área nos moldes pós-Parecer Sucupira; iii) não há grandes estudos sobre o processo de fomento dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) no Brasil; iv) CAPES apresenta grande potencial para a memória institucional, o que pode impactar as discussões atuais sobre avaliação, com destaque para a internacionalização. Nesse momento, Walner Mamede ilustra um exemplo de estudo sobre o impacto do pós-doutorado na produção científica dos pesquisadores, ao mencionar a tese de doutorado de Pedro Marcos Roma de Castro (servidor da CAPES falecido em 2021). Outro ponto discutido foi a migração de conceito para nota, em 1998, cujo momento histórico foi precedido por uma série de acontecimentos que não podem ser negligenciados. Para ilustrar, Prof. Antonio Carlos mencionou que não havia tempo médio de titulação: "as pessoas passavam 20 anos fazendo doutorado". Ademais, lembrou que o número de PPGs cresceu consideravelmente a partir de 2004. Fabiano Borges expressou argumento comumente ouvido, segundo o qual a CAPES não faz a avaliação, mas, sim, a condução do processo. Nesse momento, Prof<sup>a</sup>. Ana Paula questionou o argumento de que a CAPES apenas conduziria a avaliação. Em sua análise, Prof<sup>a</sup>. Ana Paula diz que é verdadeiro, em parte, dizer que a CAPES apenas conduz a avaliação, visto que a CAPES legitima, formaliza regras e cria paradigmas. Prof<sup>a</sup>. Ana Paula ressaltou, ainda, que os coordenadores de programas ficam perdidos entre a teoria e a prática da avaliação, tendo em vista a profusão de regras. Deveria haver uma ponte mais bem estabelecida entre o CTC-ES, os docentes e os não docentes do sistema de avaliação. A elaboração de um glossário, por parte da DAV, poderia suprir parte dessa lacuna. Prof<sup>a</sup>. Marcia Bezerra acredita que o estudo da DEP/DAV poderia resultar em um produto entre um manual e um compêndio. Isso poderia estimular as áreas de avaliação, além de trazer aplicação prática para o trabalho que será realizado. Provavelmente, "manual" seria de uso interno da CAPES, ao passo que "compêndio" atenderia, também, ao público externo (Academia). Ao longo da reunião, enfatizou-se que um dos principais desafios deste trabalho da DEP/DAV será explicar como se dá o macroprocesso da avaliação, sem perder de

vista as especificidades das 49 áreas de avaliação da CAPES. Foi destacada, ademais, a necessidade de buscar transparência e serventia para o manual, sem nos esquecermos da possível utilidade para o público externo.

## **Entrevista 2 (01/04/2022)**

Às 14 horas do dia primeiro de abril de dois mil e vinte e dois, em reunião pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Robert Verhine (UFBA, Coordenador da Área de Educação e representante do Colégio de Humanidades no CTC-ES), Sérgio Avellar (CGNE/DAV), Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Sérgio Avellar abriu a reunião para apresentar a proposta do trabalho da Divisão de Estudos e Pesquisas (DEP) da Diretoria de Avaliação (DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos presentes no mapeamento da avaliação. Após explicitarem os objetivos da entrevista e apresentarem uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho, foram solicitados comentários ao entrevistado como forma de possibilitar o aprofundamento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Prof. Bob Verhine inicia sua fala tratando da atribuição da CAPES, no contexto da avaliação, durante a década de 1970. Discorreu sobre a função das associações científicas na consolidação da política da pós-graduação, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Nacional dos Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC), esclarecendo que quase houve um deslocamento de responsabilidade da avaliação da CAPES para essas entidades. Para ilustrar, Prof. Bob Verhine diz que Amélia Goldberg propôs que a ANPEd assumiria a avaliação dos cursos de pós-graduação em Educação em vez da CAPES, mas o plano foi rejeitado. Prof. Bob Verhine argumenta, também, que o marco da avaliação deveria ser 1980, em vez de 1976. Podemos compreender que a atribuição da avaliação à CAPES foi em 1976, mas sua implementação de forma consolidada ocorreu apenas na década de 1980. Prof. Bob Verhine salienta que há quatro contrastes na avaliação da pós-graduação *stricto sensu*: (i) avaliação formativa *versus* avaliação somativa; (ii) avaliação com quesitos pré-estabelecidos *versus* avaliação comparativa; (iii) avaliação quantitativa *versus* avaliação qualitativa; (iv) avaliação interna *versus* avaliação externa. Quanto à avaliação comparativa (item ii), Prof. Bob Verhine acredita que a DEP poderia valorizar o GT sobre equivalência, com vistas a fortalecer

a capacidade explicativa do manual. No que concerne à avaliação quantitativa (item iii), a referência principal é o Qualis. Prof. Bob Verhine argumenta também que a CAPES apresentou três grandes fases na avaliação: i) fase comparativa: baseada no número de publicações; ii) quantitativa: baseada no Qualis; e iii) qualitativa: momento atual (último ciclo avaliativo). A avaliação interna (item iv) é um procedimento recente, cujo motivo apresenta razões históricas. Ao finalizar a reunião, Fabiano Borges perguntou se a CAPES *faz* ou *conduz* a avaliação, tendo em vista que essa controvérsia surgiu na primeira entrevista. Prof. Bob Verhine respondeu dizendo que, talvez, o mais adequado seja dizer que a CAPES e o meio acadêmico *fazem* a avaliação, mas seria necessário refletir mais a respeito disso. Em seguida, Prof. Bob Verhine sugeriu que a DEP/DAV conversasse com os ex-diretores de avaliação da CAPES, a fim de buscar novas perspectivas sobre o processo de avaliação.

### **Entrevista 3 (19/04/2022)**

Às 14 horas do dia dezenove de abril de dois mil e vinte e dois, em reunião pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Antônio Eduardo Martinelli (UFRN, Coordenador da Área de Materiais e representante do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar no CTC-ES), Sérgio Avellar (CGNE/DAV), Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEPA/DAV). Sérgio Avellar abriu a reunião para apresentar a proposta do trabalho da Divisão de Estudos e Pesquisas (DEP) da Diretoria de Avaliação (DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos, processuais e teóricos presentes nessa etapa do mapeamento da avaliação para o relatório da DEP/DAV. Após explicitarem os objetivos da entrevista e apresentarem uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho, foram solicitados comentários ao entrevistado como forma de possibilitar o aprofundamento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Prof. Martinelli inicia sua fala contextualizando Materiais, área de avaliação relativamente nova e pequena. Em seguida, discorreu sobre os processos e procedimentos da avaliação. Destacou que o Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação foi importante para sanar dúvidas de algumas áreas da avaliação, considerando que os coordenadores de programas tiveram dificuldades em preencher o Módulo Destaques na Plataforma Sucupira. Prof. Martinelli ressaltou a importância de haver Coordenadores de Programas bem preparados, pois estabelecem a ponte entre o

sistema de avaliação e os Programas de Pós-Graduação (PPGs). Geralmente, os pró-reitores detêm maior conhecimento do sistema como um todo, mas é importante que os coordenadores de programas também sejam bem capacitados. Houve breve discussão sobre a dinâmica e as atribuições dos Colégios, CTC-ES e Coordenações de Áreas. Prof. Martinelli salienta que o CTC-ES (como instância deliberativa) pode não concordar com o relatório da comissão de avaliação referente à Ficha de Avaliação dos PPGs, mas há a devida votação na etapa de relatoria. Esse processo está bem estabelecido e permite que os coordenadores e os conselheiros cheguem ao consenso, mesmo diante de um sistema de avaliação complexo e dinâmico. Prof. Martinelli diz que rumávamos para a avaliação multidimensional até que adveio a Ação Civil Pública (ACP) do Rio de Janeiro, a qual judicializou o processo de avaliação. Prof. Martinelli apresentou a Ficha de Avaliação de Materiais, enfatizando a interpretação do *lado esquerdo* (padrão para todas as áreas) e do *lado direito* da ficha (adaptável conforme a realidade de cada área da avaliação). Em seguida, comentou sobre os subitens 2.1.1, 2.1.2, 2.1.3 e 2.1.4 da Ficha de Materiais<sup>48</sup>. Com base no caso apresentado, Fabiano Borges e Walner Mamede argumentaram que os indicadores parecem se confundir com o subitem. Prof. Martinelli disse que pode haver essa confusão de fato, caso a Ficha apresente apenas um indicador para cada subitem. Fabiano e Walner perguntaram se a normalização aperfeiçoaria a comparabilidade intra e interáreas ou se apresentaria algum problema para a avaliação. Prof. Martinelli argumentou que, dependendo da perspectiva de normalização, poderia ser um problema para o caso de Materiais, pois há PPGs que são de cunho teórico, enquanto outros apresentam uma proposta prática, o que muda substancialmente os indicadores das áreas. Prof. Martinelli mencionou, também, que há distância considerável entre a Ficha de Avaliação e a Plataforma Sucupira, pois a Ficha parece evoluir mais rapidamente.

#### **Entrevista 4 (17/05/2022)**

Às 14 horas do dia dezessete de maio de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se André Furtado (docente e pesquisador do

---

<sup>48</sup> Para visualizar os subitens supracitados da Ficha, é necessário consultar o Relatório de Avaliação da área de Materiais, disponibilizado no sítio da CAPES: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022\\_47\\_MATE\\_Quadrienal\\_Relatorio\\_Final.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/19122022_47_MATE_Quadrienal_Relatorio_Final.pdf).



Departamento de Política Científica do Instituto de Geociências da UNICAMP), Marko Monteiro (Coordenador do Programa de Pós-graduação em Política Científica e Tecnológica da UNICAMP), Sérgio Avellar (CGNE/DAV) e Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV). Sérgio Avellar abriu a reunião para discorrer sobre o propósito do trabalho conduzido pela Divisão de Estudos e Pesquisas (DEP) da Diretoria de Avaliação (DAV). Em seguida, Fabiano Borges discorreu sobre o trabalho da DEP/DAV e esclareceu aspectos históricos presentes no mapeamento da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Destacou, também, a importância de se compreender as diferentes perspectivas da comunidade acadêmico-científica sobre o processo de avaliação, considerando a natureza exploratória do trabalho da DEP/DAV. Após apresentar uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho e explicitar os objetivos da entrevista, foram solicitados comentários aos entrevistados como forma de possibilitar o aprofundamento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no país. Prof. Marko Monteiro considerou importante o mapa mental apresentado pela DEP/DAV, com base nos marcos legais e institucionais, e sugeriu que se avançasse nessas ferramentas para a elaboração do trabalho. Fluxogramas, por exemplo, poderiam contribuir para o mapeamento da avaliação, de modo que a Academia pudesse usufruir dos resultados do trabalho. Prof. Marko Monteiro falou da sua experiência no Seminário de Meio-Termo e discorreu sobre os desafios no preenchimento dos relatórios do último Quadriênio (2017-2020), sobretudo diante da profusão de informações para a análise qualitativa. Prof. André Furtado iniciou sua fala enfatizando a importância do Documento de Área. Destacou a unicidade do processo de avaliação em que pese a heterogeneidade entre as 49 áreas de avaliação, de modo que o modelo de avaliação permite o diálogo entre as distintas áreas do conhecimento. Prof. André Furtado mencionou também a importância de se compreender a realidade de cada área de avaliação a fim de evitar a homogeneização: "não dá para usar a mesma régua para todos". Prof. André Furtado chamou a atenção de que os cursos de excelência (notas 6 e 7) não são muitos a depender da área de avaliação. Os pesquisadores do DPCT-IG (UNICAMP) disseram que têm conhecimento da Ação Civil Pública (ACP) que judicializou a avaliação, mas não conhecem, com profundidade, os aspectos jurídicos que questionaram o sistema de avaliação. Em seguida, os professores enfatizaram quatro temas relevantes que poderiam ser abordados no relatório técnico da DEP/DAV: i) processos que conduzem os docentes ao CTC-ES e às Coordenações de Áreas, considerando os instrumentos

normativos vigentes; ii) processo de reconsideração e de recursos na ocasião do rebaixamento de notas dos PPGs; iii) como se dá a relação entre CAPES e comunidade acadêmica; iv) como estão organizadas e disponibilizadas essas informações.

### **Entrevista 5 (24/06/2022)**

Às 14 horas do dia vinte e quatro de junho de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Paulo Jorge Parreira dos Santos (UFPE, Coordenador da Área de Biodiversidade e representante do Colégio de Ciências da Vida no CTC-ES), Sérgio Oswaldo de Carvalho Avellar (CGNE/DAV), Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Sérgio Avellar abriu a reunião para apresentar a proposta do trabalho da Divisão de Estudos e Pesquisas (DEP) da Diretoria de Avaliação (DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos, processuais e teóricos presentes nessa etapa do mapeamento da avaliação para o relatório da DEP/DAV. Após explicitarem os objetivos da entrevista e apresentarem uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho, foram solicitados comentários ao entrevistado como forma de possibilitar o aprofundamento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Prof. Paulo Jorge inicia sua fala argumentando que um dos aspectos somativos da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* pode ser observado do *lado esquerdo* da Ficha de Avaliação. Esse lado é padrão para todas as 49 áreas de avaliação, refletindo-se na comparação interáreas e integrando-as sob uma perspectiva comum. O aspecto formativo reflete-se do *lado direito* da Ficha de Avaliação, pois os resultados da avaliação possibilitam sinalizar os pontos fortes e fracos das áreas avaliadas e dos Programas de Pós-Graduação (PPGs). Observam-se aperfeiçoamentos ao longo dos ciclos avaliativos, e a CAPES tem logrado conduzir o processo de avaliação mesmo diante de áreas do conhecimento tão heterogêneas. As áreas apresentam coordenação própria. Isso pode ser claramente observado no Seminário de Meio-Termo, cujo momento permite ouvir anseios e críticas da comunidade acadêmico-científica. A equivalência dos indicadores interáreas (até o nível da Grande Área) atesta que é possível utilizar indicadores comuns, considerando suas especificidades. Walner Mamede perguntou o que, de fato, é comparado na *avaliação comparativa*. Prof. Paulo Jorge explica que a avaliação comparativa ocorre

especialmente no nível dos programas dentro de uma área, a partir da pontuação conferida com base nos dados coletados pelo Módulo Coleta e pela Plataforma Sucupira, em um dado momento no tempo. Prof. Paulo Jorge enfatiza que não é comum utilizar comparações pretéritas na avaliação comparativa, ou seja, não faz sentido comparar um programa consigo mesmo a partir de ciclos avaliativos passados. Na avaliação comparativa, a comparação por pares mostra-se mais adequada do que comparações pretéritas dos PPGs. Para que todas as áreas possam evoluir, a comparação é feita entre os PPGs em um determinado momento. A alteração desse procedimento não seria benéfica porque a avaliação é dinâmica. Isso não quer dizer que a avaliação esteja isenta de problemas. Nem todo coordenador apresenta a experiência necessária, de modo que a supervisão do CTC-ES contribui para minimizar eventuais controvérsias, notadamente no momento da relatoria. Na prática, a avaliação subsidia o fomento da CAPES e permite que as áreas e os PPGs continuem se aperfeiçoando. A internacionalização foi outro tema tratado na reunião. Prof. Paulo ressalta que a *comparação internacional* é um ponto sensível na avaliação dos PPGs, mas não deve ser entendido como sinônimo de *internacionalização*. A comparação internacional consiste na visibilidade, de dentro para fora. A lógica consiste na comparação por pares, considerando o contexto internacional para os PPGs com notas 6 e 7. Nesse sentido, há duas formas de comparação: i) comparação interna (PPGs com até nota 5 entre seus pares); ii) comparação com base na visibilidade internacional (para os PPGs com notas 6 e 7). A tendência é consolidar esse formato nas 49 áreas de avaliação da CAPES. Prof. Paulo Jorge discorreu, também, sobre a área de Biodiversidade, a qual dispõe de aproximadamente 120 PPGs. Embora seja relativamente nova, trata-se de uma área criada a partir de outras consolidadas, como Ciências Biológicas (CB) I e Meio Ambiente. Atualmente, Biodiversidade apresenta uma nota média relativamente alta, o que talvez possa ser explicado pelo rigor dos critérios na Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN). Em contrapartida, é uma das áreas que menos cresce na CAPES, o que pode ter impulsionado a nota média para cima. Desse modo, áreas que apresentam grande crescimento de cursos tendem a apresentar maior dispersão de notas entre os PPGs, cuja característica pode ser atribuída ao período de amadurecimento. Para exemplificar, foi discutida a utilização do Field-Weighted Citation Impact (FWCI) da ferramenta SciVal (Elsevier). Esse indicador cientométrico tem sido utilizado na avaliação de Biodiversidade. Contudo, Prof. Jorge disse que alguns ajustes do FWCI

são necessários para constituir o parâmetro fidedigno para a avaliação da área. Na segunda parte da entrevista, foram colocadas as seguintes questões: i) em que medida é possível relacionar a expansão do SNPG com a maturidade dos programas? ii) poderá haver perda de comparabilidade interáreas com a redução do peso do QUALIS no ciclo avaliativo (2017-2020) a ser realizado em 2022? Foi sugerida uma agenda de pesquisa para a primeira pergunta. Quanto à segunda questão, Prof. Paulo Jorge disse que a comparação interáreas não será reduzida necessariamente pela redução do peso do Qualis. Ao exemplificar a área de Biologia, Prof. Paulo Jorge mencionou que há pequenas diferenças entre CB I, CB II e CB III. A maior dificuldade reside na comparação entre os 3 Colégios, mas a autoavaliação pode ajudar a aproximá-los. Inclusive, o Módulo Destaque na Plataforma Sucupira pode trazer bons *insights* para as áreas de avaliação. A grande questão é discutir o que um programa de excelência deve apresentar em todas as áreas. Prof. Paulo Jorge salientou que os Relatórios de Avaliação são um importante instrumento para o *feedback* formativo aos PPGs. Além do aspecto formativo do *lado direito* da Ficha de Avaliação, conforme ressaltado no início da reunião, esses relatórios também fornecem *feedbacks* aos PPGs. Por fim, Prof. Paulo Jorge tratou dos seguintes tópicos: i) necessidade de instituir critérios comuns para a comparação internacional entre os PPGs com notas 6 e 7; ii) valorização da inovação com metas bem estabelecidas; iii) contextualização internacional para as pesquisas científicas no Brasil; e iv) solidariedade dos PPGs mais consolidados para com os emergentes.

### **Entrevista 6 (13/07/2022)**

Às 14 horas do dia treze de julho de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Lívio Amaral (Diretor de Avaliação da CAPES entre 2009 e 2015), Sérgio Oswaldo de Carvalho Avellar (CGNE/DAV), Fabiano Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Sérgio Avellar abriu a reunião para apresentar a proposta do trabalho da Divisão de Estudos e Pesquisas (DEP) da Diretoria de Avaliação (DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos, procedimentais e teóricos presentes nesta etapa do relatório da DEP/DAV. Após explicitarem os objetivos da entrevista e apresentarem uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho, foram solicitados comentários ao entrevistado como forma de aprofundar o entendimento acerca da avaliação da pós-

graduação *stricto sensu* no Brasil. Prof. Lívio Amaral iniciou sua fala trazendo elementos factuais. Discorreu sobre a importância do processo histórico para explicar a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, considerando que os últimos ciclos avaliativos diferem substancialmente daqueles realizados nas décadas de 1970 e 1980. Durante a década de 1980, as pró-reitorias das universidades adquiriram, aos poucos, uma formatação que se aproxima do que temos hoje, embora a ênfase recaísse sobre a graduação e outras atividades acadêmicas. Nessa época, pode-se dizer que havia previamente maior conhecimento do Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG) por parte da comunidade acadêmica, visto que o número de cursos de mestrado e de doutorado era menor do que temos hoje. Ainda nesse período, passaram a ser frequentes os encontros e os congressos anuais das áreas, o que resultou na *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação* da qual participava grande parte da comunidade. Muitas dessas associações continuam ativas e, nesta década, realizaram seus eventos de 50 anos de existência. Durante esses encontros, aconteciam discussões relevantes e formavam-se consensos sobre o avanço da pós-graduação. Como consequência, os membros da comunidade já tinham tomado conhecimento do melhor da produção científica de suas áreas quando participavam da avaliação da CAPES a cada dois anos. Prof. Lívio Amaral destaca que a Reforma Universitária (1968) também apresentou um ponto de inflexão, na medida em que as universidades brasileiras adotaram, como formatação estrutural e curricular, um modelo mais próximo do norte-americano. A universidade estruturava-se em unidades específicas (faculdades, escolas e institutos), conforme as áreas do conhecimento. Essas unidades eram estritas e decorrentes dos seus cursos curriculares na graduação, além de terem razoável autonomia para montar sua pós-graduação. No caso das áreas mais tradicionais, a Faculdade de Medicina montava sua pós na “Medicina”, a Faculdade Engenharia na “Engenharia”, etc. Essa dinâmica impulsionou novos cursos de outras áreas do conhecimento, com base no formato rígido entre graduação e pós. Essa formatação era tão rigorosa a ponto de que, em alguns casos, os cursos oferecidos no país apresentavam o currículo com as mesmas disciplinas obrigatórias, mesmo número de créditos, tópicos, conteúdos e bibliografia. Com a expansão dos PPGs, porém, as áreas dividiram-se internamente e criaram outras para as quais os paradigmas eram distintos da área original. Não obstante, essa divisão não seguiu um comportamento com parâmetros bem definidos. Por exemplo, a área das Engenharias subdividiu-se em ENG I, II, III e IV. As Ciências

Agrárias (área que detinha o maior número de programas) tentou algo semelhante à época, mas acabou não se concretizando. A área continuou uma só; mas, curiosamente, passou a se denominar “Ciências Agrárias I”, como um prenúncio de que viria uma subdivisão em algum momento. Prof. Lívio Amaral mencionou, ainda, que, no período pós-constituente, tentou-se descentralizar as avaliações nos estados, como, por exemplo, as iniciativas do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Não obstante, a validação pelos conselhos estaduais ocasionou problemas, incluindo controvérsias em concursos públicos. Com isso, aumentou-se a percepção da necessidade de uma validação única no país, centralizada na CAPES, cujo processo deveria fortalecer ainda mais análises quantitativas nos processos e procedimentos da avaliação. Considerando esse contexto, Prof. Lívio Amaral enfatiza que ocorreu um novo salto no SNPG. Expandiram-se processos, mecanismos e definições. Tudo isso foi realizado mais pelo “fazer”, não precedido necessariamente por formulações longamente debatidas e consensuadas *a priori*. Muitas dessas práticas foram incorporadas e balizaram decisões em um processo dinâmico e em construção, cujas ações não foram integralmente disciplinadas em instrumentos mais formais. Desse modo, Prof. Lívio Amaral não acredita que as tipologias formativas e somativas darão conta de explicar a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, se não houver a devida apropriação do processo histórico. Prof. Lívio argumentou ainda que, desde o início dos anos 2000, já havia a percepção e a forte preocupação de que a avaliação se tratava de um processo de natureza absolutamente acadêmica. Isso quer dizer que não era, por sua essencial natureza, um processo de rigorosa formatação formal-jurídica. Até a Avaliação Quadrienal anterior, todas as situações relativas a recursos sobre avaliação e notas foram trabalhadas internamente pela Diretoria de Avaliação, Presidência, CTC e Conselho Superior. Todavia, em decorrência da judicialização do processo de avaliação ora em curso, poderá haver consequências profundas na dinâmica da avaliação, com perda de valores próprios da Academia e predomínio de aspectos formais jurídicos. Prof. Lívio destacou o terceiro ponto. Trata-se da ideia norteadora durante décadas de que a formação pós-graduada destina-se à qualificação de pessoal do ensino superior, o que tem sido o *leitmotif* da pós-graduação no Brasil. De qualquer forma, não devemos nos esquecer de que não há pós-graduação no país sem pesquisa, embora o contrário seja possível e necessário. Assim, foi colocada a seguinte questão: quantos dos formados continuaram atuando dentro e fora do SNPG? Prof. Lívio Amaral diz que, ao longo desse período, não houve



a preocupação de saber se a pós continuaria formando pessoal para atuar fora da Academia, sem contar as consequências que isso poderia trazer para o SNPG e para a avaliação. Fabiano Borges mencionou que tem buscado materialidade nos documentos históricos sobre a composição das comissões de avaliação. Argumentou que a proporcionalidade é utilizada para a escolha das comissões, mas não identificou documentos nos quais essa informação está disciplinada. Durante sua gestão, Prof. Lívio Amaral enfatizou que — quando havia consultores igualmente qualificados para integrar a comissão de avaliação — buscava a diversificação regional a fim de evitar endogenia, mas isso gerou contencioso à época. Walner Mamede perguntou se a avaliação exige outra dinâmica atualmente. Prof. Lívio Amaral respondeu dizendo que a ampliação do ciclo avaliativo para 4 anos é reflexo de uma nova dinâmica, além dos desafios impostos pela multidisciplinaridade. Nesse sentido, Prof. Lívio sugeriu o trabalho de pesquisa de Talita Moreira de Oliveira, Coordenadora-Geral de Atividades de Apoio à Pós-Graduação da DAV. Prof. Lívio enfatizou ainda a importância de critérios comparativos bem estabelecidos. Dessa maneira, é necessário tratar com a devida profundidade sobre os processos e procedimentos antes de discutir a representatividade das comissões de avaliação. Ademais, o Qualis exigiu adaptações em razão das novas dinâmicas da avaliação, considerando que o número de revistas científicas aumentou substancialmente não apenas no Brasil. Foi necessário estruturar a comparação interáreas. Havia revistas com Fator de Impacto (FI) alto, mas o FI pode ser reduzido poucos anos depois. Isso é compreendido por grande parte da comunidade acadêmico-científica, mas faltou traduzir essa dinâmica para os instrumentos formais de cada área. Como resultado, esse processo dinâmico da avaliação inviabiliza o estabelecimento de definições pré-estabelecidas e enrijecidas. Fabiano Borges perguntou sobre a comparação interáreas no modelo de avaliação comparativo? Prof. Lívio respondeu dizendo que essa pergunta carrega uma discussão de mais de 60 anos. A comparação intra-áreas está bem estabelecida na comunidade acadêmica, o que não ocorre necessariamente com a comparação interáreas. Prof. Lívio disse ainda que a escala de conceitos da avaliação (MB, B, R, F, I, NA) é uma forma semiquantitativa, oriunda da necessidade de se quantificar os resultados da avaliação. Como consequência, o sistema de avaliação costuma reintroduzir os mais diversos aspectos quantitativos.

## Entrevista 7 (22/07/2022)

Às 14 horas do dia vinte e dois de julho de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Rita de Cássia Barradas Barata (Diretora de Avaliação da CAPES entre 2016 e 2018), Sérgio Oswaldo de Carvalho Avellar (CGNE/DAV), Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Sérgio Avellar abriu a reunião para apresentar a proposta do trabalho da Divisão de Estudos e Pesquisas (DEP) da Diretoria de Avaliação (DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos, processuais e teóricos presentes nessa etapa do mapeamento da avaliação para o relatório da DEP/DAV. Após explicitarem os objetivos da entrevista e apresentarem uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho, foram solicitados comentários à entrevistada como forma de possibilitar o aprofundamento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Inicialmente, foram discutidos os eixos norteadores da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, com destaque para a expansão do sistema de pós-graduação. Em seguida, Prof<sup>a</sup>. Rita Barata tratou da composição do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) sob a perspectiva histórica, com destaque para sua ampliação na gestão do Prof. Lívio Amaral. Prof<sup>a</sup>. Rita Barata disse que evitou reduzir a composição do CTC-ES durante sua gestão, mas a reunião dos Colégios foi uma alternativa viável para descentralizar as discussões. No entanto, ressaltou que algumas Grandes Áreas ficam sub-representadas. O Colégio da Vida, por exemplo, concentrou muitos programas em Saúde. Há, pois, certa desproporcionalidade nos Colégios por não levar em conta a densidade das áreas. Os presentes trataram das controvérsias sobre os indicadores da avaliação e da importância de se compreender o fluxo da avaliação, tendo em vista o teor da Ação Civil Pública (ACP) que judicializou o processo de avaliação. Prof<sup>a</sup>. Rita Barata salienta que não faz sentido impor a anterioridade preconizada pela ACP, visto que o desempenho dos PPGs perde o sentido em razão da dinâmica intrínseca da avaliação. Prof<sup>a</sup>. Rita enfatiza que não faz sentido dizer que um programa foi prejudicado, pois existe uma comparabilidade no modelo de avaliação. Todos tiveram a mesma *régua*, mas o lugar dessa *régua* não pode ser previamente definido. Os indivíduos, os PPGs e as instituições sabem o que se espera de seu desempenho, de maneira que a avaliação apenas constata o que foi alcançado. Nesse sentido, Prof<sup>a</sup>. Rita Barata mencionou a seguinte frase do Prof. Jorge Guimarães (ex-presidente da CAPES) sobre a avaliação: “só há um critério:

faça o seu melhor”. Não obstante, alguns coordenadores parecem desconhecer o fluxo da avaliação. No caso do Qualis, por exemplo, qualifica-se a produção para, então, gerar o indicador. Não raras vezes, os indicadores são criados sem parâmetros adequados que permitam sua devida inserção na Plataforma Sucupira. Sendo assim, algumas áreas percebem tardiamente que os indicadores propostos não permitem classificar os programas adequadamente. Sob a perspectiva teórico-metodológica, Fabiano Borges e Walner Mamede perguntaram se é possível compreender a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* como formativa. Prof<sup>a</sup>. Rita Barata ressalta que a avaliação apresenta ações formativas, mas o sistema valoriza muito os resultados. O Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação e os Programas em Rede, por exemplo, apresentam mecanismos de aprimoramento do sistema com grande potencial. A CAPES preocupa-se em dar *feedbacks* aos PPGs, mas pensa sempre nos resultados. No sistema brasileiro, é difícil adotar uma avaliação verdadeiramente de processos, pois é necessário considerar o que é declarado na Plataforma Sucupira. De qualquer sorte, é necessário deixar claro que as avaliações de Entrada e de Permanência apresentam naturezas distintas. Na Avaliação de Entrada, estabelecem-se requisitos mínimos expressos no edital e nos documentos de área. Na Avaliação de Permanência (Quadrienal), as regras e os critérios são estabelecidos no regulamento, nos documentos de área, no relatório dos seminários de meio-termo e em outros instrumentos que cada área dispõe, a fim de manter plena comunicação com os programas. Prof<sup>a</sup>. Rita Barata lembrou também que um sistema de avaliação excessivamente estabilizado pode ser problemático ao artificializar os processos. Por exemplo, a Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) pode resultar em “mais do mesmo”, difundindo a ideia errônea de que um programa ideal deveria seguir certo padrão para obter sucesso. Dessa maneira, o apego a esquemas pode não ser saudável para a C&T. Por fim, Prof<sup>a</sup>. Rita tratou da comparação e da equivalência de notas entre as áreas do conhecimento, cujo instrumento principal é o regulamento da quadrienal (e.g., Portarias nº 59/2017 e nº 122/2021), lembrando também que os cursos com notas 6 e 7 são comumente entendidos como um “caso especial do 5”. Prof<sup>a</sup>. Rita Barata acredita que o caminho da avaliação seja o multidimensional. A ideia é realizar comparações a partir de dimensões, sem reduzir o resultado a uma única nota dos PPGs. Prof<sup>a</sup>. Rita Barata acredita que seja importante criar um glossário e disponibilizar fluxogramas no relatório técnico da DEP/DAV para facilitar a compreensão o fluxo da avaliação.

## Entrevista 8 (10/08/2022)

Às 14 horas do dia dez de agosto de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Paulo de Martino Jannuzzi (professor da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE e professor colaborador da ENAP), Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos, processuais e teóricos presentes nessa etapa do mapeamento da avaliação para o relatório da DEP/DAV. Após explicitarem os objetivos da entrevista e apresentarem uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho, foram solicitados comentários ao entrevistado como forma de possibilitar um aprofundamento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Inicialmente, Prof. Paulo Jannuzzi esclareceu que costuma trabalhar com avaliação de projetos, e não com avaliação organizacional. Além disso, perguntou acerca da ênfase do trabalho da DEP sobre as tipologias de avaliação, especialmente somativa e formativa. A motivação para essas tipologias ficou mais clara à medida que foram discutidas as ações de acompanhamento da avaliação (a exemplo das visitas aos PPGs), bem como as distintas perspectivas que existem sobre a avaliação da pós *stricto sensu* no país. Fabiano Borges e Walner Mamede mencionaram que os aspectos formativos são percebidos mais facilmente pelos pesquisadores que conhecem a CAPES de perto, como, por exemplo, consultores *ad hoc* e coordenadores de área. Fabiano Borges mencionou a importância de dar publicidade às ações de acompanhamento com base na materialidade dos documentos institucionais, visto que essas ações existem desde a década de 1970 e 1980. Não obstante, é necessário aclarar as mudanças dos objetivos da avaliação da pós ao longo desse processo histórico. Prof. Jannuzzi argumenta que, se, por um lado, não há palavras distintas para referir-se à *avaliação* em português, por outro, há uma diferenciação mais clara em inglês. *Assessment* relaciona-se à apreciação e está mais próxima do aspecto formativo, ao passo que *evaluation* apresenta um caráter de julgamento, aproximando-se do aspecto somativo. Prof. Jannuzzi lembrou, porém, que muitas tipologias de avaliação foram desenvolvidas para projetos específicos, cujos contextos socioeconômicos são diferentes do brasileiro. No que concerne à pós-graduação *stricto sensu*, Prof. Jannuzzi concorda que há um esforço somativo a cada 4 anos, com ações da CAPES juntamente com outros atores sociais. Mencionou também que o processo pode ser entendido como uma *avaliação mista*, envolvendo

agentes de dentro e de fora da instituição. Nesse sentido, ressaltou: “não é como contratar o Banco Mundial para realizar a avaliação de determinada política pública no país”. Nesse contexto, Walner Mamede complementou dizendo que faz sentido falar de avaliação analítica (componencial e dimensional), visto que a CAPES é um componente do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Foram colocadas duas questões: i) a avaliação volta-se ao sistema ou aos PPGs? ii) qual é o ponto de chegada da avaliação? Prof. Jannuzzi disse que parece haver um valor público perseguido por diversos atores sociais nesse processo ininterrupto e dinâmico, mas isso parece não estar suficientemente claro. De fato, o que mais se conhece são as notas dos PPGs, de modo que o aspecto somativo prevalece na percepção de grande parte dos atores sociais. Prof. Januzzi salienta, também, que é importante recuperar os propósitos basilares do SNPG, de modo que os três eixos norteadores discutidos pela DEP/DAV podem ser bem explorados no relatório. Durante a reunião, Prof. Paulo Jannuzzi tratou de três tipologias, as quais são discutidas em seu artigo “Eficiência econômica, eficácia procedural ou efetividade social: Três valores em disputa na Avaliação de Políticas e Programas Sociais”. Essas tipologias são orientadas pela: i) qualidade do gasto público (foco na eficiência, a exemplo do trabalho do Ministério da Fazenda); ii) conformidade processual (foco no *accountability*, a exemplo do trabalho do Tribunal de Contas); e iii) aprimoramento em busca de maior impacto social das Políticas e Programas Públicos. Ao contextualizar os aspectos formativo e somativo na discussão dessas três tipologias, Prof. Jannuzzi exemplificou com base no Plano Plurianual (PPA). Esse instrumento apresenta tanto o aspecto somativo (verificado a cada 4 anos, conforme o mérito pela alocação orçamentária) quanto formativo (verificado anualmente). Não obstante, como o fomento da CAPES está relacionado de alguma maneira à avaliação, a aplicação dessas três tipologias exigiria certa sobreposição. Não há apenas julgamento no caso da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que há um esforço constante de aprimoramento. Há uma grande etapa somativa, mas também há ações formativas na avaliação. Como resultado, há um conjunto de parâmetros que combinam mérito e equidade.

## **Entrevista 9 (18/08/2022)**

Às 14 horas do dia dezoito de agosto de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Sônia Nair Bão (Diretora de Avaliação da

CAPES entre 2018 e 2020), Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Sérgio Avellar abriu a reunião para apresentar a proposta do trabalho da Divisão de Estudos e Pesquisas (DEP) da Diretoria de Avaliação (DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos, processuais e teóricos presentes nessa etapa do mapeamento da avaliação para o relatório da DEP/DAV. Após explicitarem os objetivos da entrevista e apresentarem uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho, foram solicitados comentários à entrevistada como forma de possibilitar um aprofundamento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Prof<sup>a</sup>. Sônia Bão iniciou sua fala argumentando que a percepção é o que move o sistema de avaliação. O meio acadêmico tende a seguir o que a CAPES sinaliza, e o sistema chancela. De fato, está intrínseca a ideia de que a pós-graduação nasceu no Brasil com o objetivo de formação de pessoal, mas também é o espaço no qual se realiza a maior parte da pesquisa científica do país. Cumpre destacar que os institutos de pesquisa dispõem de um *staff* de pesquisadores, mas apresentam também o viés de produção de conhecimento atrelado à formação de recursos humanos. A Embrapa, por exemplo, firma convênio com a pós-graduação das universidades. Prof<sup>a</sup>. Sônia expressa uma preocupação com o futuro dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) no país, sobretudo diante da estimativa de que mais de 50% dos professores se aposentarão em breve. Outro ponto oportuno de reflexão é a alteração da demanda pela pós-graduação. Nos últimos anos, houve queda na demanda por vários cursos no país. Prof<sup>a</sup>. Sônia Bão argumenta que o viés comparativo é inevitável na avaliação da pós-graduação, mas não deve ser entendido como algo ruim. Além disso, os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação não deveriam ser tratados de forma tão segregada. O aspecto qualitativo de um *paper*, por exemplo, pode ser observado pelo veículo de difusão ou, até mesmo, na aplicação desse conhecimento gerado em uma política pública. Prof<sup>a</sup>. Sônia Bão reconhece que as mudanças reais no sistema de avaliação são poucas e lentas. Uma grande mudança no sistema, por exemplo, seria o fim da divisão entre o acadêmico e o profissional, considerando que a Ficha de Avaliação é a mesma utilizada para essas duas modalidades. Ademais, os cursos do profissional costumam envolver docentes do acadêmico, o que gera viés no sistema. Prof<sup>a</sup>. Sônia Bão destaca que — quando da regulamentação do mestrado profissional na década de 1990 — havia a percepção de formar profissionais em áreas específicas, a exemplo do pessoal empregado nos hospitais universitários. Prof<sup>a</sup>. Sônia Bão salienta que a



escala de notas dos PPGs é extensa (1 a 7), o que dificulta a classificação dos grupos. No caso da Ficha de Avaliação, o enfoque recai sobre as particularidades, e não sobre o conjunto. Ademais, as fichas são complexas, e seus subitens não costumam ser suficientemente claros. De qualquer forma, deixou claro que o rigor pode aumentar sem enrijecer a Ficha de Avaliação. Prof<sup>a</sup>. Sônia Bão argumentou ainda que a discussão da Ação Civil Pública (ACP), a qual judicializou a avaliação, não faz muito sentido para quem está no sistema. Nesse sentido, lembra que, antes da celeuma em torno da suspensão da avaliação, havia propostas alternativas segundo as quais os PPGs seriam classificados em três etapas de maturidade (novos, consolidados e em consolidação). Por fim, Prof<sup>a</sup>. Sônia Bão ressalta que o CTC-ES exerce um papel fundamental para preservar a avaliação e o sistema de pós-graduação no país.

### **Entrevista 10 (25/08/2022)**

Às 14 horas do dia vinte e cinco de agosto de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Luciana Mourão Cerqueira e Silva (UNIVERSO, Coordenadora de Programas Profissionais da Área de Psicologia), Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos, processuais e teóricos presentes nessa etapa do mapeamento da avaliação para o relatório da DEP/DAV. Após explicitarem os objetivos da entrevista e apresentarem uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho, foram solicitados comentários à entrevistada como forma de possibilitar o aprofundamento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Prof<sup>a</sup>. Luciana Mourão diz que há pessoas do sistema que entram sem compreender a avaliação, de modo que é necessário expandir a percepção sobre o processo de avaliação. Salienta, ainda, que a avaliação é dinâmica e deve se ajustar a seu objeto, que também é mutante. Para exemplificar, Prof<sup>a</sup>. Luciana Mourão mencionou que não faz mais sentido pontuar a avaliação de membro externo de banca, ou seja, esse item deixou de ser regra para ser valor na avaliação. Nesse sentido, o CTC-ES exerce papel educador imprescindível para a avaliação. Prof<sup>a</sup>. Luciana Mourão diz que nosso processo de avaliação condiz com a forma orgânica do SNPG, de modo que as fichas tendem a se adaptar ao longo dos ciclos avaliativos. Na Psicologia, subitem e indicador confundem-se geralmente. Por isso, costuma-se analisar diretamente o indicador após a leitura do item. Vale lembrar que indicador é

o *elemento observável*, a partir do qual avaliamos o item. Após essa discussão, Walner argumenta que há espaço para padronização sem engessamento, o que ainda não foi devidamente explorado. Em contrapartida, questionou até que ponto a história do programa deveria pesar sobre a avaliação ao utilizar a metáfora da *cauda do cometa* para se referir ao peso que os PPGs podem exercer por já terem sido excelência. Diante disso, colocou a seguinte questão: como evitar o engessamento de um sistema tão dinâmico como o da avaliação? Prof<sup>a</sup>. Luciana Mourão comentou sobre os pontos levantados por Walner Mamede com base em sua área de avaliação. Na Psicologia, algumas subáreas são mais próximas da Biologia e outras são próximas das Humanidades, o que afeta tanto o padrão de publicações quanto o de egressos. Na avaliação do último quadriênio (2017-2020), eram 25 indicadores para os programas acadêmicos e 22 para os profissionais na área de Psicologia. Os indicadores foram divididos em três situações para captar o efeito apresentado pelo histórico do programa, a fim de trazer comparabilidade entre os programas consolidados e aqueles em amadurecimento. Os indicadores podem ser compreendidos com base em três situações, considerando as perspectivas histórica, criterial e normativa: a) Situação 1: análise sem qualquer comparação com outro programa; b) Situação 2: parametrização pura (“comparação de olho fechado”), a exemplo do índice h, qualis periódicos e qualis livro; c) Situação 3: subcomissões com grupos de trabalhos que utilizam o mesmo indicador para todos os programas (teses, egressos e impacto social). Podem ser entendidos como indicadores híbridos (mistos). Na avaliação do último quadriênio (2017-2020), houve horizontabilidade e verticalidade pela primeira vez. Como consequência, as notas de PPGs consolidados acabaram se reduzindo. Prof<sup>a</sup>. Luciana Mourão ressaltou que um aspecto relevante da discussão é o critério *a priori* de avaliação. Não podemos nos esquecer de que há um julgamento de valor por definição na avaliação. Não temos avaliação holística macro, e devemos tomar cuidado para que a avaliação analítica não se torne demasiadamente técnica. Fabiano Borges e Walner Mamede perguntaram se seria possível entender a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* como formativa de resultados? Prof<sup>a</sup>. Luciana Mourão argumenta que não há preocupação sobre o entendimento dos processos para analisar os resultados. No sistema de avaliação atual da pós-graduação, recortamos o período e olhamos para o passado. Há um congelamento da situação dos PPGs (“fotografia”), o que constitui uma ação claramente somativa. Cumpre destacar que estamos lidando com 49 áreas de

avaliação, as quais apresentam aspectos bastante diferentes entre si. Há também uma desigualdade de conhecimento técnico sobre a avaliação nas áreas, o que acentua o problema. Prof<sup>a</sup>. Luciana foi questionada se, no seu entendimento, a CAPES *faz* ou *conduz* a avaliação, visto que essa controvérsia surgiu em entrevistas anteriores. Prof<sup>a</sup>. Luciana Mourão respondeu mencionando uma frase comum entre coordenadores de área e conselheiros do CTC-ES: “todos nós somos a CAPES”. Para complementar, Walner ressaltou que não se trata de uma avaliação puramente externa com base em uma regulação explícita, até porque a CAPES é um dos componentes do SNPG. Walner argumentou, ainda, que faz sentido dizer que a CAPES conduz o processo de avaliação, visto que suas decisões precisam ser homologadas pelo MEC.

### **Entrevista 11 (26/08/2022)**

Às 16 horas e 30 minutos do dia vinte e seis de agosto de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo *Microsoft Teams*, encontraram-se Arlindo Philippi Junior (Diretor de Avaliação da CAPES entre 2015 e 2016), Maria de Lourdes Fernandes Neto (CGNE/DAV), Fabiano Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos, processuais e teóricos presentes nessa etapa do mapeamento da avaliação para o relatório técnico da DEP/DAV. Em seguida, Walner Mamede detalhou as tipologias de avaliação com as quais a DEP está trabalhando no relatório. Fabiano e Walner aclararam, também, que essa reflexão tem como objetivo descrever os processos e procedimentos da avaliação, com base em uma abordagem metodológica qualitativa, considerando que as atas do CTC-ES registraram discussões sobre tipologias de avaliação após a judicialização do processo de avaliação da CAPES. A DEP/DAV pretende estabelecer uma equivalência de conceitos da Ficha de Avaliação, visto que divergências teórico-conceituais ficaram evidentes nas discussões sobre a judicialização. A possível equivalência entre os conceitos da Ficha de Avaliação atual e os conceitos propostos pela DEP é a seguinte: i) categoria no lugar de *questão*; ii) subcategoria no lugar de *item*; iii) critério no lugar de *subitem*, iv) dados observáveis no lugar de *critério*. Prof. Arlindo ouviu atentamente as sugestões da DEP/DAV e sugeriu que as definições sejam sucintas. Salientou que, por vezes, erros são cometidos por distintas interpretações sobre o mesmo objeto, o que de fato pode ser um problema para a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Como a proposta do relatório técnico da

DEP/DAV é descrever a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* mediante o mapeamento do seu fluxo, é necessário recorrer a conceitos com grande poder de síntese.

## **Entrevista 12 (26/09/2022)**

Às 14 horas do dia vinte e seis de setembro de dois mil e vinte e dois, na sala de reuniões da Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES, Brasília-DF, reuniram-se Cláudio de Moura Castro (Diretor-Geral da CAPES entre 1979 e 1982), Hélio Barros (Diretor-Adjunto da CAPES nas gestões de Darcy Closs, Moura Castro e Edson Machado), Ângela Maria Santana Carvalho (analista em Ciência e Tecnologia na CGPE/DPB/CAPES e que já foi Presidente Substituta da CAPES e Ministra Interina do Ministério de Ciência e Tecnologia), Sérgio Avellar (DAV), Luís Fabiano Farias Borges (DEP/DAV) e Walner Mamede (DEP/DAV). Prof. Cláudio de Moura Castro fez breve abertura da reunião e cedeu a palavra ao Prof. Hélio Barros, que tratou de aspectos históricos sobre a pós-graduação no Brasil. Prof. Hélio Barros enfatizou o resultado orgânico e dinâmico da pós-graduação, tendo em vista o movimento espontâneo de pesquisadores dentro das universidades públicas. Em grande medida, esse processo dava-se à revelia do apoio institucional, pois não havia formalidade ou, até mesmo, conhecimento da administração central das universidades. Esses grupos fortaleciam-se com apoio financeiro e bolsas individuais de pesquisa, que eram fornecidas por agências de fomento nacionais e fundos internacionais. O fortalecimento mais significativo, porém, dava-se com base no apoio financeiro a equipamentos e obras. Isso era o que mais incomodava os dirigentes das universidades. Bolsas foram mais relevantes depois de 1975, quando o número de concessões cresceu significativamente. Aos poucos, a distribuição de bolsas foi implantada por ação direta das reitorias, em um movimento induzido que alavancou a ampliação do sistema. Passou a contar também com verbas previstas no orçamento de forma institucionalizada e orgânica, graças ao processo de informatização. Havia uma concepção meritocrática, segundo a qual os cursos escolheriam o que seria melhor para si. Nesse sentido, passou a coexistir o seguinte movimento dentro do sistema: (i) grupo orgânico e espontâneo, oriundo dos interesses de pesquisa dos docentes; e (ii) grupo induzido pela administração central das universidades, proveniente das necessidades institucionais. Embora tenha levado tempo para

amadurecer, o primeiro grupo demonstrou-se mais consistente e tornou-se o principal modelo de expansão e consolidação do sistema. A diferenciação entre o CNPq e a CAPES foi fundamental durante a década de 1970. A CAPES apresentava um objetivo mais *institucional*, enquanto o CNPq era mais *individual*, cujas características persistem até os dias atuais. Além de agência, o CNPq era o executor e o *cabeça do sistema*, o que gerava desconfiança por parte dos reitores das universidades. Prof. Hélio Barros ressaltou, porém, que a questão de o CNPq ser o *cabeça do sistema* foi superada pela criação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), em 1985. Prof. Cláudio de Moura Castro complementou a fala do Prof. Hélio Barros argumentando que a pós-graduação era praticamente *clandestina* e *grileira* das universidades, cujo contexto impulsionou a criação do Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPq), em 1974. A pós-graduação *grileira* decorria de agências externas ao MEC. Muitos cursos foram criados nas universidades, praticamente à revelia da administração central. Os reitores reclamavam dos coordenadores de cursos que dispunham de mais dinheiro do que o restante da instituição, tanto para a pesquisa quanto para a construção de prédios. Muitas universidades estavam nascendo; eram, portanto, frágeis. Os reitores ficavam inibidos diante dos *PhDeuses*, de modo que cediam e aprovavam os financiamentos externos, mas não deixavam de protestar no MEC. O CNPq pode ser entendido como uma reação do MEC em face da pujança do CNPq. Contudo, nada teria acontecido se a CAPES não tivesse tido a perspicácia de conduzir o CNPq, a fim de fazer frente ao domínio do CNPq. Em 1975, a CAPES assumiu o protagonismo no Grupo Técnico de Coordenação (GTC), que se reunia mensalmente para examinar todos os pedidos de novos cursos de pós-graduação, de universidades públicas e privadas, que desejassem receber dinheiro federal. A CAPES impôs-se no GTC, na medida em que construiu o processo de avaliação a partir dos relatórios de todos os cursos. Por volta de 1978, as agências federais passaram a financiar, unicamente, os grupos de pesquisa que passassem pelo GTC. Desse modo, os dirigentes de outras agências renderam-se ao novo processo, e os ânimos se acalmaram em face do reconhecimento do trabalho da CAPES. Foi assim que a *grilagem* acabou. Na década de 1980, foi fácil transformar a avaliação da pós-graduação na *espinha dorsal* de todos os financiamentos, considerando o algoritmo desenvolvido pelo matemático José Ubyrajara Alves para a distribuição de bolsas. A avaliação passou por um grande processo de amadurecimento. O primeiro exercício de avaliação efetivou-se em 1976, mas seus primeiros ensaios práticos ocorreram em 1977, com vistas a aprimorar a

alocação de recursos para os PPGs. Como resultado, o modelo de avaliação concebido em 1976 foi sistematizado em 1979/1980 e institucionalizado em 1981/1982. Prof. Hélio Barros salienta que a análise de todos os cursos foi um trabalho manual penoso. A primeira classificação interna foi devidamente elaborada, mas não foi divulgada. Prof. Darcy Closs construiu os alicerces. Prof. Cláudio de Moura Castro aperfeiçoou a estrutura. Prof. Edson Machado deu prosseguimento. Prof. Hélio Barros acompanhou de perto a gestão desses três presidentes da CAPES como Diretor-Adjunto, equivalente a Presidente-Substituto pela legislação atual. Nesse contexto, Prof. Darcy Closs e Prof. Hélio Barros revezavam-se em um trabalho diário de 14 a 15 horas. Quando não estavam trabalhando na CAPES, Closs e Barros dirigiam-se aos cursos, o que demandava longas conversas para explicar o processo para toda a comunidade acadêmica. Em muitas ocasiões, evita-se a palavra *avaliação* porque qualquer pedido de informação era associado à repressão no regime militar. Até mesmo a identificação pelo CPF era de difícil aceitação à época. Diante desse contexto da década de 1970, Prof. Cláudio de Moura Castro diz que observou dois aspectos relevantes: (i) alguns cursos apresentavam baixa qualidade; (ii) havia a semente de uma avaliação. Nesse contexto, surgiu o mecanismo de pares para alocar bolsas e uma estreita relação entre avaliação e distribuição de bolsas. Prof. Cláudio de Moura Castro diz: “nunca ouvi falar de outro lugar que houvesse esse vínculo tão forte”. Esclareceu também que o algoritmo de Ubyrajara acentuou a punição da pós-graduação de baixa qualidade. Ressaltou, também, que as simulações estatísticas feitas juntamente com Gláucio Soares estavam de acordo com o que avaliadores alegavam que era valorizado no processo de avaliação, ainda que existissem questionamentos sobre a *avaliação secreta* e o *livro negro*. Durante a gestão do Prof. Cláudio de Moura Castro, a prática de avaliar foi institucionalizada e sistematizada, ganhando legitimidade em razão do algoritmo desenvolvido por Ubyrajara e pelo Formulário de Avaliação. Os presentes na reunião perguntaram se esse formulário seria a Ficha de Avaliação, propriamente dita. Os entrevistados levantaram a possibilidade de ser ele um antecessor, mas não chegaram a um consenso. Provavelmente, a ficha padronizada tenha sido implementada em 1983 (avaliação bienal de 1981-1982), conforme documento apresentado à mesa de reunião. Esse questionamento foi feito levando-se em conta o conteúdo do artigo “Avaliando as Avaliações da Capes” publicado pelo próprio Cláudio de Moura Castro, em parceria com Gláucio Ary Dillon Soares, em 1983. Ressaltou-se, também, que esse processo



de amadurecimento ocorreu durante a valorização dos resultados na gestão pública e a necessidade de sua legitimação diante da comunidade acadêmica. Desse modo, a CAPES saiu fortalecida como entidade do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), responsável por coordenar a avaliação e o fomento do setor. Seu rigor metodológico foi aprimorado por volta de 1982 pelo processo de informatização, o que viabilizou a coleta de dados (responsabilidade da CAPES) e a análise de dados (responsabilidade do meio acadêmico). No segundo momento da reunião, Prof. Cláudio de Moura Castro discutiu brevemente sobre as especializações e os mestrados do Brasil, visto que os mestrados acadêmicos e profissionais impactam a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Prof. Cláudio argumentou que as especializações e os mestrados foram criados, no Brasil, como porta de entrada institucional. Trata-se de uma forma de amadurecimento do corpo docente e administrativo para lidar com a gestão de pesquisa até sua transformação em doutorado. Entretanto, o mestrado seguiu como entidade independente, justificando-se como porta de entrada do discente para o mundo acadêmico. Considerando a origem medieval dos títulos PhD e Ms, o doutorado sempre possuiu lastro no mundo acadêmico ao passo que o lastro histórico do mestrado se relaciona às profissões de ofício (e.g., *mestres de ofício*), designando alguém que possuía excelência prática no mercado de trabalho. Nos EUA e na Europa, o mestrado mantém-se fiel à sua origem histórica, voltando-se à qualificação científica de excelência de profissionais não acadêmicos, mas ganhou *status* acadêmico indevido no Brasil. Prof. Cláudio de Moura Castro conjecturou, ainda, que talvez isso tenha ocorrido como tentativa de remediar a precária formação científica oferecida na graduação, configurando-se como uma iniciação do pesquisador e uma etapa obrigatória para o doutorado. Isso deixou os *profissionais de ofício* sem uma instância própria destinada a essa qualificação, o que não foi suprido pelas especializações oferecidas no país. Tardamente, o Brasil tenta saldar essa dívida por meio da criação dos mestrados profissionais, o que constitui outra modalidade juntamente com o acadêmico. Isso foi uma aberração no que concerne ao resto do mundo e ao próprio significado de o que seja entendido como mestrado historicamente. Prof. Cláudio de Moura Castro enfatizou que todo mestrado é profissional por definição. Apesar da proposta legitimada com a necessidade de qualificação científica de gestores, empresários e profissionais do mercado, temos nos deparado com mestrados profissionais que funcionam como arremedos do mestrado acadêmico. Na prática, seus currículos não alcançam as necessidades concretas do

mercado, comprometendo-se em demasia com princípios e diretrizes acadêmicas. Ademais, esse segmento favoreceu o setor universitário privado que passou a ofertar cursos em larga escala, considerando sua maior liberdade jurídica e a proximidade com o mercado de bens e serviços. Como resultado, são reproduzidas falhas da especialização sem a devida qualidade desejada.

### **Entrevista 13 (17/11/2022)**

Às 16 horas e 30 minutos do dia dezessete de novembro de dois mil e vinte e dois, em reunião realizada pelo Google Meet, encontraram-se Simon Scharwartzman (sociólogo e membro da Academia Brasileira de Ciências), Luís Fabiano Farias Borges (DEPA/DAV) e Walner Mamede (DEPA/DAV). Fabiano Borges e Walner Mamede esclareceram aspectos históricos, procedimentais e teóricos presentes no relatório da DEPA/DAV (Divisão de Estudos e Pesquisas sobre a Avaliação da Diretoria de Avaliação da CAPES). Após explicitarem os objetivos da entrevista e apresentarem uma sinopse das estratégias a serem empreendidas no trabalho, foram solicitados comentários ao entrevistado como forma de aprofundar o entendimento acerca da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Prof. Simon Schwartzman argumenta que o ponto de partida deve ser o reconhecimento de que a criação e administração dos Programas de Pós-Graduação é de responsabilidade das universidades e outras instituições devidamente credenciadas para isto, devendo caber à CAPES, essencialmente, a função de fomento, e não de regulação dos cursos. A tendência internacional dos sistemas de avaliação e asseguramento de qualidade do ensino superior não é de avaliar cursos, mas as instituições, uma vez credenciadas, devem ter liberdade para organizar os programas de ensino e proporcionar os diplomas correspondentes nos limites de suas atribuições. Isto não significa que não possa haver políticas nacionais de incentivo à pesquisa e à pós-graduação, baseadas em diferentes critérios de qualidade, relevância e condições locais. O principal instrumento para estas políticas são os incentivos financeiros, proporcionados através de diferentes mecanismos competitivos, conforme a prática das instituições de fomento à pesquisa em todo o mundo. Cabe às instituições decidir se desejam ou não participar destas competições, conforme suas características e prioridades. Prof. Simon prossegue argumentando que não deve ser função da CAPES, ou de outra agência governamental, manter um “ranking” permanente e oficial dos cursos de pós-

graduação e centros de pesquisa, sendo melhor deixar que o prestígio e reconhecimento dos diferentes programas, além de sua validade legal, se estabeleçam naturalmente pela qualidade e impacto de sua pesquisa, pela empregabilidade de seus formados, por sua capacidade de atrair recursos públicos e privados de diversas fontes, e pela reputação que adquirem pela combinação destas diferentes dimensões.

## APÊNDICE II — PERÍODO DE GESTÃO DOS DIRETORES DE AVALIAÇÃO DA CAPES

<b>Nome</b>	<b>Período da gestão</b>
Marisa Cassim	1992
Abigail Carvalho	1992 a 1994
Darcy Dillenburg	1995 a 1996
Adalberto Vasquez	1997 a 2002
Isaac Roitman	2003 a 2004
Renato Janine Ribeiro	2004 a 2008
Lívio Amaral	2009 a 2015
Arlindo Philippi Junior	2015 a 2016
Rita de Cássia Barradas Barata	2016 a 2018
Sônia Nair Bão	2018 a 2020
Flávio Anastácio de Oliveira Camargo	2020 a 2021
Sérgio Oswaldo de Carvalho Avellar	2022
Paulo Jorge Parreira dos Santos	2023

Fonte: Elaboração própria, a partir de arquivos da CAPES — portarias de nomeação e exoneração, Infocapes e documento de comemoração dos 50 anos da CAPES (Ferreira, 2002).

## ANEXO

### ANEXO I — PORTARIA DE INSTITUIÇÃO DO GRUPO TÉCNICO DE COORDENAÇÃO (GTC)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CULTURA

---

Gabinete do Ministro

---

Portarias

N.º 252, DE 24 DE ABRIL DE 1975

Os Ministros de Estado da Educação e Cultura e Chefe da Secretaria de Planejamento da Presidência da República, no uso de suas atribuições, e

Considerando os resultados decorrentes do trabalho realizado pelo Grupo Técnico designado pelo Conselho para elaborar o projeto do Plano Nacional de Pós-Graduação.

Art. 1.º Fica instituído um Grupo Técnico de Coordenação (GTC), com função de assessoramento do Conselho Nacional de Pós-Graduação.

Art. 2.º O GTC será constituído de um representante de cada um dos seguintes órgãos integrantes do Conselho, indicados pela respectiva Direção:

- 1 — Departamento de Assuntos Universitários (DAU-MEC);
- 2 — Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
- 3 — Financiadora de Estudos e Projetos da Secretaria Geral de Planejamento (FINEP-SEPLAN);
- 4 — Departamento Técnico-Científico do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (FUNTEC-BNDE);
- 5 — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES-MEC).

Parágrafo único. O GTC será dirigido pelo representante do Departamento de Assuntos Universitários.

Art. 3.º Compete ao GTC:

- I — Elaborar estudos e projetos determinados pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação;
- II — Atuar como órgão de ligação entre os vários organismos de âmbito Federal que participem da execução do Plano, objetivando compatibilizar sua atuação.

Art. 4.º O GTC reunir-se-á sempre que convocado pelo seu coordenador, ou mediante solicitação de um dos outros membros. — Ney Braga — João Paulo dos Reis Velloso.

— D.O. 14-5-75 — pág. 5.791

Fonte: documentos históricos da DAV/CAPES.

## ANEXO II — FICHA DE AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS ACADÊMICOS POR CICLO

BIENAL DE 1983	TRIENAL DE 2004	QUADRIENAL DE 2017	QUADRIENAL DE 2021/ 2022		
1. Corpo Docente	I – Proposta do Programa <sup>49</sup>	1 – Proposta do Programa	Peso 0.00	1- Programa	Peso
1.1 Dimensão do corpo docente permanente considerada em relação a: - número de alunos; - número de disciplinas oferecidas; - número de alunos em fase de elaboração de dissertação/tese	1. Coerência e consistência da Proposta do Programa	1.1. Coerência, consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular	1.1 + 1.2 maior ou igual a 60%	1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa	≥ 25%
1.2 Qualificação do corpo docente permanente, considerada em relação a: - titulação formal (doutorado); ou - autorização do CFE para atuar na pós-graduação; ou - experiência profissional e competência na área através da produção e <i>curricula vitae</i>	2. Adequação e abrangência das Áreas de Concentração	1.2. Planejamento do programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área	1.1 + 1.2 maior ou igual a 60%	1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa	≥ 25%
1.3 Composição do corpo docente permanente, segundo suas especialidades, de forma a atender às necessidades da(s) área(s) oferecida(s) pelo curso	3. Adequação e abrangência das Linhas de Pesquisa	1.3. Infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão	1.3 maior ou igual a 5%	1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção	≥ 10%

(Continua)

<sup>49</sup> A Ficha de Avaliação de 1983 apresenta algarismo romano na apresentação do Quesito. Reproduzimos aqui a versão *ipsis litteris*.



(Continuação)

				intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística	
1.4 Dedicção do corpo docente permanente em relação a: - regime de trabalho; - distribuição das atividades do curso entre os professores	4 Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes			1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual	≥ 10%
1.5 Dependência de Professores Visitantes	5. Evidências de ações de implementação do projeto institucional e tendência evolutiva				
1.6 Dependência de docentes/orientadores em tempo parcial	6. Articulação entre níveis e práticas de formação				
1.7 Relação orientando/orientador					
2. Estrutura Curricular	II - Corpo Docente	2 – Corpo Docente	10, 15 ou 20%	2- Formação	
Adequação e coerência do elenco de disciplinas ou das atividades programadas em relação à(s) área(s) do curso (considerar carga horária e nível – M e D)	1. Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	2.1. Perfil do corpo docente, consideradas titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa	2.1 maior ou igual a 10%	2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa	≥ 15%
	2 Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no Programa	2.2. Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa	2.2 maior ou igual a 20% (2.2 + 2.3 maior ou igual a 60%)	2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos	≥ 15%
	3. Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa. Qualificação do NRD6	2.3. Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa	2.3 maior ou igual a 30% (2.2 + 2.3 maior ou igual a 60%)	2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida	≥ 10%
	4. Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes	2.4. Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de	2.4 maior ou igual a 10%	2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa	≥ 15%

(Continua)

(Continuação)

		futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação. <i>Obs.: este item só vale quando o PPG estiver ligado a curso de graduação; se não o estiver, seu peso será redistribuído proporcionalmente entre os demais itens do quesito.</i>			
	5. Experiência docente			2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa	≥ 10%
	6. Relação com a graduação e atividades de extensão				
3. Linhas e/ou Projetos de Pesquisa	III - Atividade de Pesquisa	3 – Corpo Discente e Trabalho de Conclusão (peso 30)	30 ou 35%	3- Impacto na Sociedade	
Considerar a coerência com a(s) área(s) do curso e sua estrutura curricular	1. Adequação e abrangência dos Projetos e Linhas de Pesquisa em relação às Áreas de Concentração	3.1. Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente	3.1 + 3.2 + 3.4 maior ou igual a 40% (3.1 maior ou igual a 10%)	3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa	≥ 10%
	2. Vínculo entre Linhas e Projetos de Pesquisa	3.2. Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa	3.1 + 3.2 + 3.4 maior ou igual a 40% (3.2 maior ou igual a 10%)	3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa	≥ 10%
	3. Adequação da quantidade de Linhas e Projetos de Pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6	3.3. Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por	maior ou igual a 30 %	3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa	≥ 10%

(Continua)

(Continuação)

		publicações e outros indicadores pertinentes à área		
	4. Participação do corpo discente nos Projetos de Pesquisa	3.4. Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores bolsistas: Tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados	3.1 + 3.2 + 3.4 maior ou igual a 40%	
4. Produção do Curso	IV - Atividade de Formação	4 – Produção Intelectual	35 ou 40%	
4.1 Do Corpo Docente	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	4.1. Publicações qualificadas do Programa por docente permanente	4.1 + 4.4 maior ou igual a 40	
a) Publicações - qualidade, volume e regularidade; - coerência com a(s) área(s) do curso; - vinculação com linhas e/ou projetos de pesquisa				
b) Produção Técnica e/ou Artística - Relevância, volume e coerência com a(s) área(s) do curso				
4.2. Do Corpo Discente:	2. Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes	4.2. Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa	4.2 maior ou igual a 30	
a) Dissertações/teses.				
b) Publicações, produção técnica e/ou artística				
c) Tempo média de titulação				

(Continua)

(Continuação)

	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	4.3. Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes	4.3 maior ou igual a 5		
	4. Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	4.4. Produção Artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente	4.1 + 4.4 maior ou igual a 40 (4.1 maior ou igual a 4.4)		
	5. Regularidade da oferta de disciplinas				
	6. Acessibilidade da infraestrutura de bibliotecas e informática para o corpo discente				
5. Outros comentários	V - Corpo Discente	5 – Inserção Social (peso 25)	10,15 ou 20%		
	1. Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6	5.1. Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa	5.1 maior ou igual a 15%		
	2. Número de orientandos em relação à dimensão do corpo discente	5.2. Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionados à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação	5.2 maior ou igual a 20%		
	3. Número de titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	5.3 - Visibilidade ou transparência dada pelo programa a sua atuação	15 a 20%		

(Continua)

(Continuação)

	4. Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente e participação de discentes-autores da graduação			
	VI - Teses e Dissertações			
	1. Vínculo das teses e dissertações com Áreas de Concentração e com Linhas e Projetos de Pesquisa; adequação ao nível dos cursos			
	2. Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas			
	3. Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes			
	4. Qualificação das Bancas Examinadoras. Participação de membros externos			
	5. Tempo médio de titulação			
	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			
	2. Qualidade dos veículos ou meios de divulgação			
	3. Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes			

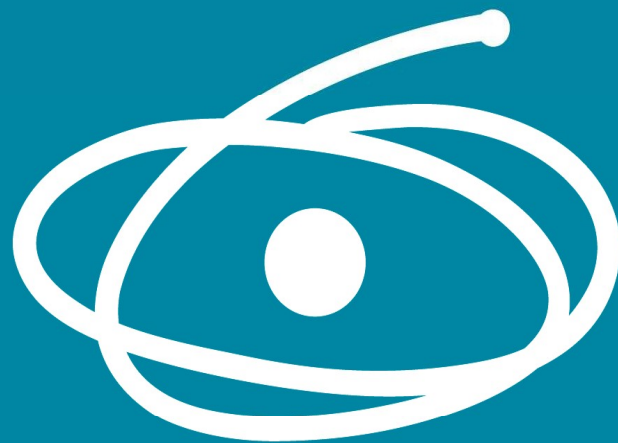
(Continua)

(Conclusão)

	4. Autoria ou coautoria de discentes			
	5. Quantidade, regularidade e distribuição da produção intelectual entre os docentes			
	6. Realização de eventos científicos e meios de divulgação da produção da área			

Fonte: Memória da Avaliação e regulamentos da CAPES.





**CAPES**

[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)