

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL – CARACTERIZAÇÃO E PERSPECTIVAS

EVALUATION OF GRADUATE PROGRAMS IN BRAZIL - CHARACTERIZATION AND PERSPECTIVES

EVALUACIÓN DE LA GRADUACIÓN DE POSGRADO STRICTO SENSU EN BRASIL - CARACTERIZACIÓN Y PERSPECTIVAS

Andreliza Cristina Souza¹

<http://orcid.org/0000-0002-4860-7608>

Ana Lúcia Cunha Duarte²

<https://orcid.org/0000-0002-6176-6750>

Otília Maria Lúcia Barbosa Seiffert³

<https://orcid.org/0000-0002-8994-1469>

Resumo: No Brasil, os cursos de pós-graduação são regidos por normativas que organizam sua oferta e lhes conferem reconhecimento, tendo seus processos de avaliação conduzidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O presente artigo tem como tema a avaliação da pós-graduação no Brasil. Partindo de um estudo bibliográfico e documental, o trabalho apresenta referenciais conceituais que têm ancorado os processos de avaliação da educação superior, resgate de marcos primordiais da pós-graduação brasileira, a história da avaliação da pós-graduação, e as tensões que permeiam os processos avaliativos atuais. Espera-se que este artigo possa contribuir para debates e estudos sobre a avaliação e regulação da pós-graduação stricto sensu, bem como para reflexões sobre o engajamento dos atores sociais integrantes dos programas e a responsabilização na construção de processos avaliativos democráticos e socialmente comprometidos.

Palavras-chave: Pós-Graduação Stricto Sensu. Regulação. Avaliação. Gestão Universitária.

Abstract: In Brazil, the post-graduation courses are governed by norms that organize their offer and give them recognition, having their evaluation processes conducted by the Coordination for the Improvement of Higher Lev-

1 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMG) – Campus Pantanal. Corumbá – MS, Brasil. E-mail: andrelizacsouza@gmail.com

2 Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). São Luís – MA, Brasil. E-mail: anaduarte@professor.uema.br

3 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). São Paulo – SP, Brasil. E-mail: otiliaseiffert@gmail.com; o.seiffert@unifesp.br

Avaliação da pós-graduação strictu sensu no Brasil...

el Personnel (CAPES). The present article has as its theme the evaluation of post-graduation courses in Brazil. Based on a bibliographic and documental study, the work presents conceptual references which have anchored the processes of evaluation of higher education, rescue of primordial milestones of Brazilian post-graduation, the history of post-graduation evaluation and the tensions which permeate the current evaluation processes. It is hoped that this article may contribute to debates and studies on the evaluation and regulation of the post-graduation stricto sensu, as well as to reflections on the engagement of social actors integrating the programs and the co-responsibility in the construction of democratic and socially committed evaluation processes.

Keywords: Stricto sensu post-graduation. Regulation. Evaluation. University Management.

Resumen: En Brasil, los cursos de postgrado se rigen por una normativa que organiza su oferta y les da reconocimiento, teniendo sus procesos de evaluación dirigidos por la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). Este artículo tiene como tema la evaluación posterior a la graduación en Brasil. A partir de un estudio bibliográfico y documental, el trabajo presenta las referencias conceptuales que han anclado los procesos de evaluación de la Educación Superior, el rescate de los hitos primordiales de la posgraduación brasileña, la historia de la evaluación de la posgraduación y las tensiones que permean los procesos de evaluación actuales. Se espera que este artículo pueda contribuir a los debates y estudios sobre la evaluación y regulación del posgrado stricto sensu, así como a las reflexiones sobre el compromiso de los actores sociales que integran los programas y la corresponsabilidad en la construcción de procesos de evaluación democráticos y socialmente comprometidos.

Palabras clave: Posgraduación stricto sensu. Regulación. Evaluación. Gestión universitaria.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira apresenta contribuições significativas à formação de profissionais, à produção científica, ao avanço científico e tecnológico e em atividades desenvolvidas junto à sociedade. Entretanto, a defesa e garantia de um sistema de qualidade exigem contínuos debates, reflexões críticas e estudos sobre o seu processo de avaliação.

Ao realizar uma revisão da literatura sobre essa temática, constata-se ainda uma tímida produção, revelando-se insuficiente para explicar as especificidades dos processos de avaliação desenvolvidos ao longo da trajetória da pós-graduação stricto sensu. Por outro lado, essa constatação mobiliza a realização de estudos que possam contribuir e ampliar a compreensão da configuração dessa modalidade de ensino, ou seja, a apreensão das mudanças, recuos, conflitos e tensões implicados na própria dinâmica da avaliação.

Em decorrência dos desafios que se impõem à pós-graduação stricto sensu, assume-se, neste trabalho, o objetivo de analisar o processo de avaliação dos programas de mestrados e doutorados, incluindo reflexões sobre referencial conceitual de avaliação e marcos históricos da pós-graduação brasileira.

AVALIAÇÃO – REFERENCIAL CONCEITUAL E DIRETRIZES NACIONAIS

A avaliação tem ganhado espaço na agenda educacional nas últimas décadas no Brasil, sendo estudada sob diferentes perspectivas. O estudo sobre o tema tem ampliado

mais complexidade à medida que novas pesquisas são realizadas e produzem novos conhecimentos, novas formas de se pensar, realizar e interpretar seus resultados. Por isso, é preciso contextualizar de onde se fala e o que se entende ao tratar sobre processos avaliativos. Isso porque, enquanto prática social, não é possível dissociar a avaliação dos contextos históricos e sociais na qual está inserida.

Na busca por uma definição do que é uma avaliação, muitos teóricos constroem seus pressupostos e afirmações sobre o assunto. O que chama atenção é que não há uma representação precisa e consistente do que é, de fato, avaliar. O que muitas obras trazem é a aproximação: algo que se entende de maneira geral. Guba e Lincoln (2011, p. 27, grifo no original) defendem que “não existe nenhuma forma ‘correta’ de definir avaliação”, pois se houvesse uma definição única, a discussão sobre como deve ser conduzida ou sobre os propósitos da avaliação perderia o sentido. Enfim, conceituar avaliação, suas tendências e perspectivas não é uma tarefa fácil ou simples. É preciso compreender além de seu significado, é preciso conhecer a sua essência.

Dentre as tentativas de definir a avaliação, buscando em diferentes fontes, o dicionário traz que avaliar é o mesmo que calcular ou determinar o valor, o mérito ou o merecimento de alguma coisa; reconhecer a importância, a intensidade, a força de algo (MICHAELIS, 1998). Mas essa definição é insuficiente perante a complexidade dos processos avaliativos atuais.

Avaliar é conhecer um objeto, uma realidade ou um sujeito, com objetivo de melhorar a condução das ações a ele direcionadas. Para realizar uma avaliação, é necessário investigar, diagnosticar, observar suas características principais, e reconhecer os sentidos e significados oriundos do processo avaliativo (SOUZA, 2016).

A avaliação é uma construção histórica e social, que está inserida nos núcleos do poder e, por isso mesmo, é dinâmica e atravessada de contradições. Trata-se de um conjunto de práticas, formas e conceitos variados, que encontram justificativas e fundamentos nos diversos momentos da sociedade e, por esse motivo, não é um conceito já dado, definido e fechado.

Por seu caráter complexo, composto por um conjunto variado e eivado de tensões, não se apresenta de forma isolada, mas está sempre articulada com outros fenômenos vigentes em distintos setores de atividades da vida social. Em síntese, pode-se dizer que a avaliação é uma produção social e histórica conectada a outras produções sociais e históricas com as quais mantém relações interativas (DIAS SOBRINHO, 2003). Essa definição é uma escolha dentre muitas possibilidades de se compreender a avaliação, que se dá como resultado de estudos e pesquisas construídas ao longo dos anos, uma síntese oriunda do exercício reflexivo complexo que permeia as atividades de quem estuda e avalia.

A expansão das pesquisas em avaliação, originalmente se consolidou em outros países do mundo antes de se fortalecer no Brasil. Nos Estados Unidos, principalmente a partir da década de 1960, foram implantados programas de combate à pobreza, cujos in-

vestimentos realizados no setor educacional não surtiram os efeitos esperados em termos de igualização de oportunidades, o que gerou uma desconfiança com relação aos efeitos sociais da educação, criando “a necessidade de justificar perante os contribuintes os resultados alcançados pelas escolas” (AFONSO, 2009, p. 44).

A avaliação da educação se tornou central a partir da década de 1990, no Brasil, com o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, principalmente com a “visão gerencial da educação e a sua mercantilização” (ROTHEN; BARREYRO, 2011, p. 11). A avaliação que era até então realizada por professores, com objetivo de verificar a aprendizagem de estudantes, alcançou uma nova dimensão, incorporada à agenda governamental no início dos anos de 1990 no Brasil. Os principais fatores que fortaleceram a avaliação educacional foram: a consolidação da democracia, o reajuste econômico, a redução dos recursos destinados às áreas sociais e a imposição de maiores exigências pelos órgãos financiadores (especialmente os internacionais). Uma onda de racionalização dos recursos atingiu a política e a economia nesse período, resultando na necessidade da inclusão de critérios de eficácia, efetividade e eficiência para a utilização dos recursos financeiros. À esses critérios, soma-se a preocupação com o accountability (prestação de contas), que passou a envolver a gestão pública brasileira (RUS PEREZ, 2010).

No entanto, perfazendo o caminho histórico, observa-se que foi a grande efervescência da década de 1980 no campo educacional que favoreceu as discussões sobre avaliação. O aumento do ensino superior noturno e o crescimento do setor privado na educação superior somados a uma longa crise econômica, transição política e a constituinte, possibilitaram o surgimento de novas discussões no campo educacional

Um dos maiores destaques dessa década no tocante à educação superior foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), desenvolvido no final do governo militar, em 1983, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), cujo objetivo principal era avaliar a Reforma Universitária de 1968. Nesse processo, seriam conhecidas as condições de produção e disseminação do conhecimento, sendo necessário, então, diagnosticar as condições que envolviam as universidades e instituições isoladas de ensino superior, públicas e privadas (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Dentre os temas abordados no contexto do PARU estavam: a qualidade do ensino; a relação da pesquisa com o ensino; a extensão, a prestação de serviços e a assistência comunitária; as atividades administrativas e sua influência no ensino e na pesquisa. Contudo, por disputas internas, o PARU foi desativado antes mesmo de apresentar seus resultados (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

No âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), no ano de 1993, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que elaborou uma proposta nacional de avaliação, o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). Para Rothen e Barreyro (2008, p. 147), o PAIUB trazia em sua concepção a avaliação enquanto melhoria da qualidade das IES e incorporava elementos como avaliação exter-

na e indicadores quantitativos, sem a intenção de vincular avaliação-financiamento-regulação. A ideia inicial do programa era a avaliação institucional, iniciando pela graduação, frente à repercussão social do ensino de graduação, mas essa opção gerou resultados não desejados, uma vez que no Governo de Fernando Henrique Cardoso a avaliação acabou sendo referente aos cursos e não da instituição como um todo (BARREYRO; ROTHEN, 2008).

Ainda na década de 1990, em meio às discussões sobre a avaliação e o esvaziamento do PAIUB, foi institucionalizado o Exame Nacional de Cursos (Provão), pela Lei 9.131 de 1995 (BRASIL, 1995), como mecanismo de regulação da educação superior, exame que vigorou até 2003. Dentre as críticas atribuídas a esse modelo de avaliação, a principal era a coerção que ele exercia, buscando a uniformização dos currículos em todas as IES do Brasil para atender às demandas do exame, cujos resultados eram utilizados para elaboração de ranque entre as IES (BARREYRO; ROTHEN, 2006). Para Dias Sobrinho (2010), esse modelo de avaliação, centrada nos resultados do desempenho, define a avaliação como um quadro legal-burocrático com finalidade normativa e punitiva, além de promover a hierarquização dos cursos e induz à lógica de práticas pedagógicas voltadas ao bom desempenho dos estudantes no exame.

Em 1996, após uma discussão de oito anos, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 foi aprovada. Ao analisar a LDBEN, Cury (1997) aponta que, em função desta lei, criou-se um verdadeiro sistema de avaliação, tal foi a importância conceitual, estratégica e operacional que a avaliação passou a ter, sob controle da União.

A avaliação também foi um tema bastante presente nas propostas do governo Lula, (2003-1006; 2009-2011) sendo que se pretendia que a avaliação da educação superior fosse além da visão neoliberal, a qual estimula a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado consumidor” (BARREYRO; ROTHEN, 2006, p. 959). Em 2004 foi sancionada a Lei 10.861, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Essa lei define que os resultados da avaliação institucional são o resultado dos processos de regulação e supervisão da educação superior (BRASIL, 2004).

A proposta do SINAES trouxe como referência os princípios fundadores do PAIUB, no entanto, houve embates entre os membros do governo sobre o papel que a avaliação deveria assumir: “de um lado, defensores da avaliação como controle e manutenção do Provão; de outro, uma proposta vinculada aos princípios do PAIUB” (ROTHEN; BARREYRO, 2010, p. 170).

Ristoff (2004, p. 180) explica que o SINAES traz:

O deslocamento do centro da avaliação de uma simples prova para um conjunto diversificado de instrumentos, entre eles, a avaliação institucional, a avaliação de áreas e cursos, a avaliação do desempenho discente, o censo da educação superior, a avaliação da pós-graduação pela CAPES, permite lançar diferentes olhares sobre as instituições em particular e sobre a educação superior em geral.

A Lei 10.861 aponta em seu art. 3º inciso II as dimensões que serão avaliadas pelo SINAES, e traz a pós-graduação como componente da avaliação da educação superior, sendo que o parágrafo 1º do mesmo artigo explicita que cada IES terá pontuação específica referente para esse nível, nos parâmetros da CAPES. Percebe-se que, embora o SINAES não trate da pós-graduação especificamente, esta acaba por influenciar os resultados das avaliações das IES.

PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* – FRAGMENTOS DE SUA HISTÓRIA

Os primeiros passos da pós-graduação no Brasil tiveram seu início na década de 1930, quando Francisco Campos, na proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras, propôs a implantação de uma pós-graduação nos moldes europeus. Esse modelo foi implementado no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e na Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade de São Paulo. Na década de 1940, no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil, surge formalmente o termo “pós-graduação”. É na década de 1950 que ganha destaque os acordos firmados entre Estados Unidos e Brasil, que implicaram em uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores (SANTOS, 2003).

Nessa década evidencia-se o reconhecimento que o capital humano e o domínio do conhecimento científico e tecnológico constituíam condições indispensáveis para o desenvolvimento econômico-social e para a soberania nacional. Nesse contexto, que se impunha o rápido desenvolvimento industrial do país e seus problemas, colocava-se a problemática questão educacional, exigindo medidas racionais e práticas para solucionar a inadequação do sistema educacional frente à nova ordem econômica e social emergente. O intelectual e educador Anísio Teixeira argumentava que o desenvolvimento nos diversos campos (econômico, político, social e cultural) não resultaria somente da intervenção estatal na economia, mas também de uma intervenção que procedesse às necessárias e prementes reformas no sistema nacional educacional em uma perspectiva de adequação do processo educacional à nova etapa de desenvolvimento econômico (GOUVÊA, 2012).

Entre os eventos relevantes estão a criação em 1951 de dois importantíssimos órgãos federais de fomento: O Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, concebido para “promover, estimular e coordenar o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (TOLMASQUIM; DOMINGUES, 1998, p. 1), e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 1951, Art. 2º). Seu primeiro diretor foi Anísio Teixeira, que permaneceu no cargo até 1964. Nesse ano, o nome da instituição foi alterado para

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, denominação mantida até os dias atuais (FERREIRA; MOREIRA, 2002).

Cabe destacar que, conforme analisa Gouvêia (2012), a constituição da CAPES representou um reflexo da política desenvolvimentista, ou seja, do consequente modelo de industrialização implantado no país, além de expressar a “relação entre economia e educação, evidenciando a necessidade da formação de quadros de nível superior para suprir as lacunas determinadas por um novo ritmo de crescimento econômico” (GOUVÊIA, 2012, p. 379). Nesse sentido, o desenvolvimento científico e tecnológico passou a constituir-se como uma estratégia necessária para a modernização da sociedade brasileira. O autor ainda argumenta que a composição da CAPES teve “instituições diretamente ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas da área econômica, comissões que estabeleciam acordos de caráter internacional nas áreas técnica e científica e confederações que representavam a indústria e o comércio” (GOUVÊIA, 2012, p. 379). Por conseguinte, essa diversidade representava a própria diversidade dos interesses políticos e econômicos em disputa em todos os campos.

A análise do dispositivo legal que deu origem à CAPES evidencia a preocupação com a especialização, o aperfeiçoamento, o treinamento e a expansão dos centros que poderiam desenvolver essas atividades e, também, com o ensino de pós-graduação, uma demanda para o desenvolvimento nacional (GOUVÊIA, 2012).

O início da trajetória em direção à criação de programas da pós-graduação, ou melhor a urgência da consolidação de um sistema de pós-graduação implicou necessariamente em investimentos (bolsas de estudo) na formação de docentes no exterior e na vinda de docentes estrangeiros às universidades brasileiras. Esse processo sinalizava que “o valor do cientista depende do impacto internacional que seu trabalho tem e da consonância do tema de sua pesquisa com os interesses dos países desenvolvidos” (SANTOS, 2003, p. 629). Além disso,

[...] a importação de teóricos e de teorias, essa “ciência de reprodução” só foi implantada em razão da visão de modernização da intelectualidade orgânica da elite, que consistia em tentar reproduzir no Brasil marcas dos países “adiantados”, principalmente os EUA, no intuito de tornar o país subdesenvolvido mais parecido com o país desenvolvido (SANTOS, 2003, p. 629).

Nesse resgate de marcos da pós-graduação brasileira cabe ainda destacar alguns dispositivos legais que ancoraram sua institucionalização. A Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB No 4.024 de 1961 (Art.69), de maneira genérica, estabeleceu que cursos de pós-graduação poderiam ser ministrados em instituições de educação superior, além dos cursos de graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão (BRASIL, 1961).

Nessa direção, em 1965, é emitido o Parecer No 977 do Conselho Nacional da Educação, conhecido como Parecer Sucupira, que regulamentou o ensino de pós-graduação stricto e lato sensu. Justificou-se a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação, considerando a imprecisão que reinava sobre a natureza desses cursos (BRASIL, 1965) e a necessidade de:

[...] formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores, e intelectuais do mais alto padrão para fazer face ao desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL 1965, p. 165).

Entre os relevantes argumentos da regulamentação da pós-graduação no país, vale o destaque:

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária (BRASIL, 1965, p. 164).

Nesse parecer foram estabelecidas as características essenciais da pós-graduação brasileira à semelhança do modelo norte americano: constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação em dois níveis independentes – mestrado e doutorado, que embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável ao curso de doutorado; o doutorado com a finalidade de proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa; a primeira etapa dos cursos envolveria aulas teóricas e a segunda a construção do trabalho de conclusão – dissertação e tese; a dissertação devendo revelar o domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; a tese de doutorado devendo representar trabalho de pesquisa com concretas contribuições para o conhecimento do tema; em síntese, esses cursos deveriam representar processos indutores ao desenvolvimento e aprofundamento à formação em cursos de graduação (BRASIL, 1965).

É oportuno, nesse breve resgate histórico, referenciar os planos nacionais da pós-graduação, que têm sua marcante importância para a configuração da trajetória da pós-graduação, arquitetada para permitir a ampliação significativa da comunidade científica

nacional e a significativa evolução da produção intelectual. O I Plano Nacional de Desenvolvimento – I PNPG (1972-1974) ancorou-se na constatação de que o processo de expansão da pós-graduação até esse momento tinha sido parcialmente espontâneo e pressionado por motivos conjunturais. Explicitava o reconhecimento que a expansão deveria tornar-se objeto de planejamento estatal e ser a pós-graduação considerada um subsistema do sistema universitário, assumindo como prioridades a formação de docentes das universidades e a integração da pós-graduação ao sistema universitário, as ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais.

O II PNPG (1982-1985) teve seu objetivo também focado na formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa, e técnicas, com vistas ao atendimento dos setores público e privado. Suas diretrizes enfatizavam a qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, exigindo a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica. Para a elevação da qualidade, defendia, nesse processo, a importância da avaliação, da participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

O III PNPG (1986-1989) reflete uma tendência à época do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República - a conquista da autonomia nacional. Em relação à pós-graduação, argumentou-se que não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica nacional, demandando o progresso da formação de recursos humanos de alto nível. Além disso, manteve a das atividades de pós-graduação no desenvolvimento econômico do país. As metas fundamentais desse III PNPG foram o desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. Regulamentou, ainda, que a universidade, como ambiente privilegiado para a produção de conhecimento, tinha papel relevante no desenvolvimento nacional.

O IV PNPG, proposto para o período de 1994-2002, não foi promulgado, contudo, a CAPES investiu em novas diretrizes, destacando-se o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, a busca pela flexibilização do modelo de pós-graduação e a inserção internacional do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). A diversificação dos modelos de pós-graduação se concretiza com a modalidade de mestrado Profissional (1995) e a criação da área Multidisciplinar (1998).

O V PNPG (2005-2010) teve como objetivo principal de induzir o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com a intencionalidade de atender com qualidade às diversas demandas da sociedade, ou seja, fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação, formar docentes para todos os níveis de ensino, especialmente da educação básica, e de quadros para mercados não acadêmicos. Entre as prioridades estavam: a cooperação interinstitucional - redes de cooperação, a cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior, a formação de professores da educação

básica, formação de recursos humanos para inovação tecnológica. Quanto à avaliação dos programas, os focos são a qualidade e a excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade.

O VI PNPG (2011-2020) reforçou a expansão de programas de mestrados e doutorados, a necessidade da criação de programas de pós-graduação em formatos inovadores com ênfase à interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. Ademais, passou a dar maior relevância à internacionalização, implicando na expansão da quantidade de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras, no apoio a estágios no exterior (doutorado sanduíche), no incentivo à participação de pesquisadores em eventos científicos no exterior (BRASIL, 2004; 2020). No escopo dos formatos está incluído o doutorado profissional, aprovado pela Portaria 389, de 23 de março de 2017, que trata também do mestrado profissional, expressando a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações entre as universidades e o setor produtivo (BRASIL, 2017)

Diante desse panorama evidenciamos que a configuração do ensino da pós-graduação brasileira explicita marcas e ecos de movimentos de diferentes setores da sociedade e esfera governamental, dos planos nacionais e da própria história da Capes.

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU: NOVOS DEBATES, VELHOS DESAFIOS

A análise da avaliação da pós-graduação stricto sensu concentra-se nas fichas avaliativas com suas dimensões, quesitos, itens e pesos. A parte do problema da pesquisa busca investigar quais as principais mudanças na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação. Privilegiamos as principais mudanças nas fichas de avaliação dos programas de pós-graduação avaliados pela Capes.

Desde a criação da Capes, existe uma centralidade na organização dos critérios e procedimentos sistemáticos para o processo de avaliação da pós-graduação no Brasil. “A primeira delas foi realizada ainda em 1978, após algumas experiências que permitiram a definição do quadro metodológico” (CAPES, 2002, p. 22). Inicialmente, as avaliações dos programas de pós-graduação no Brasil aconteciam todos os anos, sendo uma avaliação para os mestrados e outra para os doutorados, com conceitos (A a E) era uma avaliação separada e não divulgada, como é hoje. Posteriormente, decidiram enviar os relatórios aos cursos de mestrados e doutorados avaliados. Logo a avaliação passou a ser bienal com acompanhamento e divulgação dos relatórios avaliativos dos mestrados e doutorados.

A avaliação realizada estabelece um modelo de ficha avaliativa dos programas a partir do que já vinha sendo feito desde 1976. Com o Decreto nº 86.816, de janeiro de 1982, o papel dos consultores acadêmicos foi reconhecido oficialmente e a partir de 1984

as avaliações dos programas de pós-graduação passam a ser realizadas bienalmente, periodicidade mantida até 1998, quando o intervalo passou a ser trienal (CAPES, 2002, p. 26).

A avaliação é, então, trienal sob a coordenação da Diretoria de Avaliação da Capes. O sentido atribuído a avaliação era de “identificar as assimetrias regionais de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional”. (CAPES, 2019, p. 7).

Cabe acentuar que as áreas de conhecimento se reúnem, analisam e contribuem na elaboração da ficha de avaliação encaminhada ao Conselho Técnico Científico (CTC) para aprovação e homologação. A ficha de avaliação aprovada, é adotada como instrumento de avaliação para todos os programas, nela constam as mesmas dimensões, quesitos e itens que serão avaliados. A diferença que existe é que cada área pode inserir pequenas alterações no peso da nota e nos subitens ou ajustar itens importantes para a área avaliar, mas as dimensões avaliadas são as mesmas. A ficha de avaliação adotada em 1998 tinha as seguintes dimensões: 1 – Proposta do Programa; 2 – Corpo Docente; 3 – Atividades de Pesquisa; 4 – Atividades de Formação; 5 – Corpo Discente; 6 – Teses e Dissertações e 7 – Produção Intelectual.

Evidencia-se que num período de 21 anos (1976 a 1997), a Capes fez a classificação dos programas de pós-graduação em escala conceitual de A até E, em que A é o maior valor, conceito atribuído aos cursos com alto padrão com destaque internacional. A partir de 1997, a classificação adotada passa a ser em escala numérica de 1 a 7, em que 7 ocupa o topo do sistema. Ainda sobre o assunto, destacamos que a Capes avalia sistematicamente todos os cursos de mestrado e doutorado, oferecidos por todas as instituições - públicas e privadas -, em todas as áreas do conhecimento.

Vale observar que a avaliação realizada nos programas de pós-graduação não diferencia os outros tipos de avaliação feitas por professores e pesquisadores. Portanto, ela não é isenta de limitações e de críticas, possíveis a outros sentidos e simplificações, também importantes nesse movimento avaliativo. No entanto, tem importância para os programas e para as instituições, haja vista que é a partir dos resultados dessas fichas que são qualificados os programas. Como observado, ela se constitui num sistema de monitoramento dos cursos de pós-graduação e também das instituições e das áreas do conhecimento, sendo, por sua vez, um importante locus de avaliação da pós-graduação no Brasil.

Todas as informações e dados usados para avaliar os programas de pós-graduação são do sistema Coleta Capes preenchidos anualmente, a partir de ficha de avaliação de cada área do conhecimento, que o(a) coordenador(a) preenche na Plataforma Sucupira com dados quantitativos e qualitativos cumulativos nos quatro anos do quadriênio avaliativo. Na ficha de avaliação do quadriênio 2013-2016 constam cinco dimensões, a saber: 1 - Proposta do Programa; 2 - Corpo Docente; 3 - Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4 - Produção Intelectual; 5 - Inserção Social. Já a ficha de avaliação do quadriênio 2017-

2020, reformulada no meio do quadriênio, passa a ter sua composição em três dimensões: 1 - Programa; 2 – Formação; 3 - Impacto na sociedade. Isso vale para os programas de pós-graduação acadêmicos e profissionais. No caso dos programas profissionais, na área de educação, por exemplo, existem apenas em dois itens, com uma pequena diferença na pontuação.

A área da educação, nas avaliações, tem anexado na Plataforma Sucupira outros documentos que são importantes na execução das atividades acadêmicas e científicas dos programas. A Plataforma Sucupira é um espaço de armazenamento de informações referentes aos programas, alimentado periodicamente pelos coordenadores, independentemente da área do conhecimento. Nessa plataforma, os coordenadores dos programas de pós-graduação indicam os dados quantitativos e qualitativos. A plataforma reúne materiais disponíveis em que as informações relevantes que podem ser localizadas compondo a memória de cada programa. Esse preenchimento da plataforma é obrigatório, bem como seus anexos.

Algumas questões merecem destaque na avaliação das comissões que avaliam os relatórios do Coleta Capes. Menandro e Yamamoto (2004, p. 86) já apontavam que “a avaliação é feita sem dispor de informações precisas sobre o cotidiano dos programas, sobre o clima intelectual vigente, sobre o empenho de pós-graduandos e orientadores, sobre as relações dos programas com as instituições nas quais estão sediados”. Mesmo com as alterações nas fichas de avaliação do quadriênio 2017-2020, os professores e pesquisadores ainda têm algumas preocupações quanto aos critérios da avaliação dos programas de pós-graduação.

Cabe ressaltar que as Comissões que avaliam os programas de pós-graduação produzem relatórios, a partir de um modelo de avaliação para todas as áreas do conhecimento, com exceção de alguns itens a mais ou menos nas fichas de avaliação. Quase sempre existe um ponto de tensão entre as áreas nas avaliações, no quesito da coleta de dados e informações, pois tem aspectos relevantes para uma área e/ou programa e para outros não ter relevância. Esse cenário de tensões tem causado desacordo entre as áreas do conhecimento quanto à avaliação dos programas, uma vez que o modelo de avaliação da pós-graduação pode facilmente desembocar em uma “avaliação métrica, sempre rondada pelo perigo de passar a ser um fim em si mesma, ou seja, com os meios tornando-se os fins” (MENANDRO; YAMAMOTO, 2004, p. 86).

Para esses estudiosos da avaliação, a definição dos critérios avaliativos deverá ser o aspecto mais relevante. Nesse sentido, a Capes tem definido, na ficha de avaliação dos programas de pós-graduação, os quesitos e itens que norteiam o preenchimento da Plataforma Sucupira a cada ano, até fechar o quadriênio. Por exemplo, com relação ao peso dos quesitos sobre corpo docente, teses e dissertações e produção intelectual fica evidente que a área privilegia a produção do programa, o que é expresso pelo peso elevado na avaliação na área do conhecimento em Educação.

É interessante destacar que, em relação a esses aspectos, a avaliação beneficia-se da participação avaliativa do conjunto de docentes/pesquisadores da área, principalmente daqueles que integram o sistema de pós-graduação. Por um lado, tais profissionais atuam com frequência na condição de consultores acionados pelos periódicos, tendo algum nível de participação, mesmo que muito diluído, no resultado final da produção publicada dos demais programas. Por outro, participam de bancas examinadoras de dissertações e teses, atestando a qualidade das produções desenvolvidas sob orientação. Assinalamos, ainda, que esses quesitos e itens estão em muitos casos concentrados nas mãos dos avaliadores, o que não diferencia muito de outros itens avaliativos que compõem a realidade da pesquisa e da pós-graduação no Brasil. De forma complementar ao que já vinha sendo analisado quanto aos aspectos relevantes da área do conhecimento nas avaliações, acrescentamos que existem outros parâmetros usados nas comparações de desempenho dos programas nos vários aspectos avaliados, o que significa dizer, portanto, que tais parâmetros não são fixos.

A relevância sobre o tema, avaliação Capes dos programas de pós-graduação, tem provocado muitas dúvidas e descontentamentos quanto aos resultados das avaliações, bem como pelas ações governamentais e institucionais que se apresentam em um quadro de incertezas e até de ação judicial quanto a divulgação dos resultados das notas do quadriênio 2017-2020.

Quanto à ficha de avaliação Capes do ano de 2021, primeiro ano do quadriênio 2021-2024, ainda está em processo de preenchimento na Plataforma Sucupira com previsão de conclusão no início de 2023, valendo tanto para os Programas Acadêmicos quanto para os Profissionais na área do conhecimento em Educação. Trouxemos alguns pontos de mudanças que merecem nossa análise da ficha de avaliação do quadriênio 2021-2024, a seguir apontamos as que consideramos principais, a exemplo, na dimensão 1 – Programa, no quesito 1.1- articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa (CAPES, 2021), com peso de 35%, encontramos pequenas mudanças e ajustes com outros itens com relação a ficha de avaliação anterior, quais sejam: coerência e clareza, na forma de adequada definição da missão do PPG; aderência do programa na definição de temáticas científicas; infraestrutura (item deslocado para a dimensão programa); sala de aula, laboratórios, amplo acesso à internet, espaços multiusuários, biblioteca, espaço próprio para administração do programa, grupos de pesquisa e orientação. O item infraestrutura, como podemos citar, foi deslocado de outro quesito. Essas mudanças e ajustes provocam muitas dúvidas no ato do preenchimento da ficha pelos(as) coordenadores(as) com relação às informações para o Coleta Capes na Plataforma Sucupira, provocando dissonâncias e dilemas no preenchimento de informações, conforme nos possibilita pensar que

[...] desenvolvida em pós-graduação com qualidade compatível com as dos melhores programas internacionais de cada área, isto é, a que apresentasse bibliografias expressando o estado atual da arte, um corpo discente com participação em congressos e seminários no exterior e, finalmente, um fluxo expressivo e constante de estágios-sanduíche no exterior (HORTA; MORAES, 2015, p. 106).

No quesito 1.2 – perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa, verificamos que existia uma dimensão na ficha anterior corpo docente que passou a ser um quesito da dimensão Programa. Ainda nesse quesito, foram inseridos os itens sobre compatibilidade e adequação do perfil dos docentes permanentes e política de interação com a graduação, alterando sobremaneira o preenchimento da ficha avaliativa nessa dimensão. Reconhecemos que existem dissensos em relação aos critérios de avaliação adotados pela Capes. Vários itens da avaliação são criticados pela comunidade acadêmica, sendo também objeto de discussão constante em eventos da área e publicados em periódicos científicos (VOGEL, 2015).

O quesito 1.3 traz o planejamento estratégico do programa como item obrigatório, já na ficha de avaliação anterior consta no quesito 1.2, apenas o planejamento do programa com vistas ao seu desenvolvimento futuro. A concepção do planejamento estratégico para os programas de pós-graduação “determina o que a organização quer vir a ser, retratando um estado futuro desejado, de longo prazo, de modo claro e alinhado aos valores e à missão da organização, com vistas a um ideal de realização” (MAGALHÃES; SOUZA, 2019, p. 85).

O planejamento estratégico é uma ferramenta de gestão que estabelece um plano para direcionamento da organização em um período determinado. Nele estão definidas as diretrizes de atuação, os objetivos a serem atingidos e as estratégias de alcance desses objetivos. Nos documentos Capes (2020) consta que pode ser definido como um processo sistêmico de indicação de meios para alcance de um ou mais objetivos organizacionais e caracteriza-se pela criação de alternativas e tomadas de decisão acerca do posicionamento da organização (o que é, o que faz, aonde pretende chegar).

O último quesito da dimensão Programa é a autoavaliação, instrumento obrigatório para todas as áreas do conhecimento. Nesse movimento, no ato do preenchimento do Coleta Capes deverão anexar na Plataforma Sucupira o documento do programa aprovado em colegiado com o relatório da autoavaliação realizada com estudantes, professores(as), coordenador(a), secretária e auxiliares. Vale ressaltar que, em 04 de julho de 2018, a Capes instituiu uma comissão com a missão de implantar uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos programas de pós-graduação, que possa também ser componente relevante para a avaliação.

Quanto à autoavaliação, esta passa a ser reconhecida e inserida no processo de gestão dos programas de pós-graduação, o que provoca discussões acerca dos indicadores de qualidade postos para cada programa, permitindo que todos se envolvam no alcance dos indicadores que desejam ter. Assim, cada momento de avaliação deve envolver cada

vez mais a comunidade acadêmica, pois, no momento que a avaliação se torna participativa, levando em consideração a singularidade de opiniões como forma de desenvolvimento, proporciona um crescimento qualificado (PEIXOTO, 2009).

A segunda dimensão é a Formação. Nessa dimensão, observamos a concentração de dimensões e quesitos da ficha de avaliação do quadriênio 2013-2016, do corpo docente, corpo discente, tese e dissertações e produção intelectual. A nova ficha traz o quesito 2.3, só sobre egressos quanto ao destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida, nesse caso, o programa preenche um formulário anexo com todas as informações exigidas sobre os egressos no período de cinco anos. A ficha anterior colocava apenas a presença de política de acompanhamento de egressos. No quesito 2.4, qualidade das atividades de pesquisa e produção intelectual houve toda uma reorganização e inserção de novo itens avaliativos como: a) tabela de medida para a classificação do indicador; b) os trabalhos em co autoria de docentes do mesmo PPG que forem indicados por ambos os autores, serão desconsiderados da avaliação; c) os livros autorais (obras completas) indicados pelos PPG serão avaliados individualmente e classificados conforme escala; d) aos capítulos de livros e verbetes será atribuída pontuação fixa de 60 pontos.

A terceira e última dimensão, impacto na sociedade, no quesito 3.1 aborda o impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa., por inovação da produção intelectual na área da educação é aqui entendida das seguintes formas: - a originalidade ou o ineditismo da pesquisa; - o recorte temático que valoriza temas pouco estudados e preencha lacunas de conhecimento; - a utilização de novas metodologias e processos; - a produção de caráter experimental; - a difusão da produção em diferentes meios; - o diálogo estratégico de áreas lacunares com o conhecimento científico internacional; - o desenvolvimento tecnológico; - o incremento de novas tecnologias sociais, culturais, educacionais e ambientais; - o avanço nas fronteiras do conhecimento; - a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área; entre outras possibilidades (CAPES, 2020).

O quesito 3.2 trata do impacto econômico, social e cultural do programa. Na avaliação desse quesito/item é considerado o que consta na dimensão Programa quanto à missão, visão e perfil de cada programa de pós-graduação. A concepção de impacto colocada na avaliação e dos resultados apresentados, consequências ou benefícios produzidos pela sociedade, a partir de produtos, processo e tecnologias desenvolvidas pelas dissertações e teses dos egressos dos programas de pós-graduação. O quesito 3.3 é sobre a internacionalização, inserção e visibilidade.

Considerando o exposto, acreditamos que se faz necessário, no preenchimento da ficha de avaliação o detalhamento da política de internacionalização e/ou de inserção local, regional ou nacional do programa, estabelecendo metas e formas de acompanhamento e de forma transparente colocada na página do programa. Já no que se refere à política de internacionalização, o peso está no grau de desenvolvimento das atividades de pesquisa, produção intelectual e mobilidade acadêmica. Quanto à política de inserção social, o peso

está nas temáticas locais e regionais nas teses e dissertações e também na adoção de ações afirmativas na seleção de ingressos dos estudantes.

Essa breve análise das dimensões, quesitos e itens da ficha de avaliação Capes, revela que os critérios avaliativos foram alterados no final do quadriênio 2013-2016 o que causou a ação civil pública nº 5101246-47.2021.4.02.5001/RJ, devido ao risco que corre os programas nos resultados do ranqueamentos que varia de 1 a 7, sendo 1 insuficiente e o 6 e 7 para os programas de excelência e internacionais. A maior preocupação está na mudança de critérios, pois se um programa concentra esforços para elevar sua nota, a partir de modelo de avaliação e muda no decorrer do quadriênio, esse programa poderá ser prejudicado em sua nota. Isso poderá trazer prejuízos incalculáveis tanto para os programas de excelência quanto para os que estão trabalhando para elevar sua nota para pleitear, por exemplo, um doutorado, pois se não conseguir elevar sua nota para 4, não poderá fazer isso. E alçar outro horizonte de oferta.

Esse é um pequeno exemplo de como a avaliação no quadriênio 2017-2020, da forma como foi feita, pode impactar, causando preocupações e tensões entre os programas de pós-graduação strictu sensu no Brasil. Vale lembrar que na ação civil pública, o Ministério Público Federal (MPF) destacou na ação que a retroatividade de parâmetros regulatórios e fiscalizatórios é inadmissível no direito, pois os administradores são pegos de surpresa, em momento onde não é possível rever sua conduta e evitar consequências drásticas para sua esfera de direitos.

No despacho da juíza federal, Andrea de Araújo Peixoto, foi pelo deferimento a tutela de urgência vindicada pelo MPF, para determinar à Capes que suspendesse imediatamente a avaliação dos programas de pós-graduação em andamento, e apresentasse a este Juízo em 30 (trinta) dias, a relação completa dos “critérios de avaliação”, “tipo de produção/estratos” e as “notas de corte” que estão sendo utilizados para avaliação, dividindo-os por área do conhecimento, indicando quais parâmetros de avaliação são novos em relação à avaliação quadrienal anterior (2013-2016), e a data em que foram fixados os novos parâmetros para cada área. Em razão dessa ação civil pública, o resultado da avaliação quadrienal não foi ainda divulgado e também a ficha de avaliação do Coleta Capes na Plataforma Sucupira de 2021 ainda não foi completamente preenchida, a previsão de finalização é para o próximo ano. Seguimos acompanhando o desenlace da finalização e divulgação da avaliação do quadriênio passado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encerrar este trabalho, enfatiza-se a importância do debate sobre avaliação da pós-graduação no Brasil e as inúmeras possibilidades de se pensar as formas de avaliar e/ou fortalecer os processos já em curso. É preciso contextualizar o que se entende por avaliação antes de empreender o debate sobre o tema, já que existem diferentes perspecti-

vas e cada uma ilumina o objeto a ser estudado de diferentes formas. Embora o campo da avaliação no Brasil já esteja fortalecido, ainda há muitas áreas que carecem de discussões mais profundas, como é o caso da avaliação da pós-graduação.

Esta revisão teórica apresenta a trajetória da pós-graduação ao longo das décadas no Brasil. Destaca-se a criação do CNPq e CAPES, órgãos que até os dias atuais estão à frente do referido nível educacional. Além disso, o resgate histórico aqui empreendido situa a legislação brasileira, os modelos em que a pós-graduação brasileira foi inspirada, bem como os planos nacionais, importantes marcos históricos, que paulatinamente desenharam/desenham a avaliação da pós-graduação de acordo com os objetivos traçados em cada plano.

O atual modelo de avaliação é apresentado com o objetivo de discutir suas potencialidades e limites, como instrumento para contribuir na reflexão que pode levar a melhoria dos processos. A discussão sobre a avaliação do quadriênio 2021-2024 é traçada com intuito de apontar as principais mudanças.

A avaliação da pós-graduação tem se mostrado objeto de permanente discussão no meio científico, em função da falta de consenso para os critérios que serão avaliados. Destaque especial é dado à ação civil pública nº 5101246-47.2021.4.02.5001/RJ, em discussão desde 2021, que busca maior transparência no processo avaliativo de forma a valorizar os esforços de profissionais envolvidos com a pós-graduação na busca por realizar uma avaliação transparente, que reflita a realidade e com critérios que não sejam alterados ao longo do processo.

Vivemos um momento histórico de tensões e ressignificações para a pós-graduação no Brasil. Ainda não foi definido o caminho da avaliação desse quadriênio, mas sabe-se que as discussões que estão sendo travadas terão reflexos nos próximos anos e poderão alterar e até mesmo transformar a visão de avaliação da pós-graduação. Espera-se que esse movimento contribua para que novas reflexões sejam produzidas, em busca de avaliações mais justas e que busquem evidenciar a qualidade tão desejada pelos envolvidos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA JÚNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação** [online], N. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300014>>. Acesso em: 03 mai. 2022.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 995-997, 2006.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Para uma História da Avaliação da Educação Superior Brasileira: Análise dos Documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, 2008.

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. Brasília, 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: 15 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 27 de dezembro de 1961. Brasília, 1961.

BRASIL. Conselho Federal da Educação. **Parecer CFE no 977**, de 3 de dezembro de 1965. Brasília, 1965. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 15 abr. 2022.

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, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Capex, 50 anos**: depoimentos ao CPDOC-FGV. Rio de Janeiro: FGV; Brasília: CAPES. 2002.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004.

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, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria 389, de 23 de março de 2017**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação strictu sensu. Brasília, 2017.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação, 2019**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior - CAPES. Diretoria de Avaliação. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)**: uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Brasília: CAPES, 2020.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Ficha de avaliação área de Educação 2021**. Brasília: CAPES, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-pdf>>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

CURY, C. R. J. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 101, p. 3-19, 1997.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1, p. 195-224, 2010.

FERREIRA, M. de M.; MOREIRA, R. L. **Capes, 50 anos**: Depoimentos a CPDOC/FGV. Brasília: Capes, 2002.

GOUVÊA, F. C. F. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 17, 2012.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 95-116, 2005.

MAGALHÃES, L. S.; SOUZA, M. P. de. Metodologia planeação estratégica e comunicativa: tecnologia social para o planejamento de programas de pós-graduação. **Cad. EBAPE.BR**, v. 17, n. 1, Rio de Janeiro, 2019.

MICHAELIS. **Moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Melhoramentos (Dicionários Michaelis), 1998. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=avaliar>>. Acesso em: mar 2017.

PEIXOTO, M. do C. L. A avaliação institucional nas universidades federais e as comissões próprias de avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 9-28, 2009.

RISTOFF, D. I. O sinaes e os seus desafios. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 9, n. 1, 2004.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação superior, reforma do Estado e agências reguladoras nos governos FHC. **REP - Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, 15, n. 1, p. 120-134, 2008.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) na "Revista Ava-

Avaliação da pós-graduação strictu sensu no Brasil...

liação". **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande-MS, n. 30, p. 167-181, 2010.

ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. Avaliação da educação. In: ROTHEN, J. C.; BARREYRO, G. B. **Avaliação da educação**: diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

RUS PEREZ, J. R. Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1179-1193, 2010.

SANTOS, C. M. dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. v. 24, n. 83, pp. 627-641, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOUZA, A. C. de; BRANDALISE, M. A. T. Avaliação da política de cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença. **Avaliação - Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas [online], v. 21, n. 2, p. 415-438, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200006>>. Acesso em: 26 mai. 2022.

TOLMASQUIM, A. T.; DOMINGUES, H. M. B. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): mais um acervo para a história da ciência. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos** [online], v. 5, n. 1, p. 145-152, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-59701998000100009>> Acesso em: 10 mai. 2022.

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da Pós-Graduação Brasileira**: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. 2015. 184p. Tese (Doutorado em Ciência da Informação). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

VOGEL, M. J. M.; KOBASHI, N. Y. Avaliação da pós-graduação no Brasil: seus critérios. In: XVI ENANCIB, 2015, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB: UFPB, 2015.

YAMAMOTO, O.; MENANDRO, P. **A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia**. Temas em Psicologia da SBP, v. 12, n. 1, p. 82-91, 2004.