

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: UM ESTUDO DOCUMENTAL (1998-2018) A PARTIR DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

THE POSTGRADUATE EVALUATION POLICY IN BRAZIL: A DOCUMENTARY STUDY (1998-2018) FROM THE FIELD OF EDUCATION

LA POLÍTICA DE EVALUACIÓN DE POSGRADOS EM BRASIL: UM ESTUDIO DOCUMENTAL (1998-2018) DESDE EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN

Maria Eliza Nogueira Oliveira

<https://orcid.org/0000-0002-1771-1488>

José Carlos Rothen

<https://orcid.org/0000-0002-5360-1913>

Resumo: Neste artigo, percorre-se o objetivo de identificar o paradigma que embasou a ação dos grupos responsáveis pela elaboração do sistema da avaliação da pós-graduação e compreender as influências e tendências internacionais, nacionais e locais presentes na construção do cenário educacional brasileiro que possibilitaram a emergência da atual política de pós-graduação. Quanto aos procedimentos de coleta de dados, consultaram-se os sítios eletrônicos vinculados ao Ministério da Educação, com destaque ao sítio da CAPES, do qual coletaram-se diversos documentos que embasaram a consolidação do Sistema Nacional de Pós-graduação nos últimos vinte anos (1998-2018), entre eles, os documentos que orientaram os processos de avaliação da pós-graduação no país nesse período, com destaque aos Planos Nacionais de Pós-graduação, às Fichas de Avaliação e aos Documentos de Área da Educação, bem como aos programas que ofertam cursos de mestrado e doutorado acadêmicos. Concluiu-se que, como política de indução de expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional, o sistema mostrou-se eficiente, todavia, não há elementos que comprovem a elevação da qualidade dos programas e das pesquisas, uma vez que os indicadores da avaliação se concentraram em critérios quantitativos, sobretudo voltados a publicações em periódicos científicos, inaugurando uma cultura produtivista e competitiva articulada aos princípios do gerencialismo, incorporado na administração pública brasileira nas últimas décadas.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação. Programas de Pós-graduação em Educação. Nova Gestão Pública.

Abstract: The present paper is aimed to identify the paradigm that supported the action of the groups responsible for the elaboration of the postgraduate evaluation system and to understand the international, national, and local influences and trends present in the construction of the Brazilian educational scenario that made possible the emergence of the current postgraduate policy. As for the data collection procedures, the websites

A política de avaliação da pós-graduação no Brasil...

linked to the Brazilian Ministry of Education were consulted, especially the CAPES website, from which several documents that supported the consolidation of the National Postgraduate System in the last twenty years (1998-2018) were collected, among them, the documents that guided the postgraduate assessment processes in the country in this period, focused on the National Postgraduate Plans, the Assessment Forms, and the Education Area Documents, as well as the programs that offer academic master's and Ph.D courses. It was concluded that, as a policy of inducing expansion and development of domestic graduate studies, the system proved to be efficient, however, there are no elements that prove the increase in the quality of programs and research, since the evaluation indicators focused on quantitative criteria, especially on publications in scientific journals, introducing a productivist and competitive culture articulated to the principles of managerialism, incorporated in Brazilian public administration in recent decades.

Keywords: Assessment System. Graduate Programs in Education. New Public Management.

Resumen: Este estudio tiene como objeto la búsqueda de identificar el paradigma en que se ha basado la acción de los grupos responsables de la elaboración del sistema de evaluación de los programas de posgrado además de comprender las influencias y tendencias internacionales, nacionales y también locales que forman parte de la construcción del escenario educativo brasileño y que posibilitaron el surgimiento de la actual política de posgrado. Por lo que respecta a los procedimientos de recolección de datos, se han consultado los sitios web enlazados al Ministerio de Educación, en especial el sitio web de la CAPES, lo que permitió la recopilación de varios documentos que sustentaron la consolidación del Sistema Nacional de Posgrado a lo largo de los últimos veinte años (1998-2018). Con base en ellos, se hizo posible orientar los procesos de evaluación de programas de posgrado en el país en los últimos veinte años, haciendo hincapié en los Planes Nacionales de Posgrado, las Fichas de Evaluación y los Documentos del Área de Educación, poniendo de relieve los programas que ofrecen cursos académicos de maestría y doctorado. Desde el punto de vista de una política que promueve la expansión y el desarrollo de los programas de posgrado en ámbito nacional, se pudo concluir que el sistema nos pareció eficiente, sin embargo, no hay elementos que demuestren el incremento de la calidad de los programas e investigaciones, ya que los indicadores de evaluación han tenido en cuenta criterios cuantitativos, basados principalmente en publicaciones en periódicos científicos, generando una cultura productivista y competitiva articulada a los principios del gerencialismo incorporados en la administración pública brasileña de los últimos decenios.

Palabras clave: Sistema de Evaluación. Programas de Posgrado en Educación. Nueva Gestión Pública.

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, os programas brasileiros de pós-graduação vêm passando por constantes transformações em suas organizações internas, motivadas por um conjunto de políticas implementadas pela CAPES (Coordenação de Pessoal de Ensino Superior). Considerada um dos órgãos mais importantes do Ministério da Educação, a CAPES, além de comandar processos de aprovação e reconhecimento de cursos de Mestrado e Doutorado em todo o território nacional e estabelecer normas de funcionamento em todos os programas de pós-graduação na modalidade *stricto sensu*, é também responsável por coordenar o sistema de avaliação desses programas. Em meio às funções mencionadas, neste artigo, conferiremos destaque à função avaliativa, evidenciando sua influência no delineamento da política da pós-graduação nas duas últimas décadas.

O artigo apresenta resultados de uma das etapas da pesquisa de pós-doutorado realizada no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), com financiamento da CAPES, no período de fevereiro de 2019 a fevereiro de 2020, que investigou as implicações do atual Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação (SNAPG), instituído e coordenado pela CAPES, na gestão dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Para o desenvolvimento da pesquisa, definiram-se três etapas: estudo documental, pesquisa bibliográfica e realização de entrevistas com coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação no Quadriênio 2013-2016. Na primeira etapa, cujos resultados serão apresentados neste artigo, realizou-se um estudo documental que incluiu os “Planos Nacionais de Pós-graduação”, as “Fichas de Avaliação” e os “Documentos de Área da Educação”, publicados nos últimos vinte anos. O conjunto deste material foi distribuído e analisado por ciclos avaliativos (Trienais – 1998/2000, 2001/2003, 2004/2006, 2007/2009, 2010,2012 – Quadrienal 2013/2016).

A divisão por ciclos permitiu: a) identificar as principais mudanças realizadas no sistema de avaliação da pós-graduação em cada período e analisá-las tomando como referência alguns elementos das políticas e reformas no campo da Educação Superior e da Pós-graduação; b) conhecer algumas análises realizadas pelos autores a respeito das implicações do SNAPG em suas respectivas áreas e programas; c) identificar as mudanças incorporadas pela Área da Educação e as tendências em construção.

A hipótese inicial considerou que, apesar das contundentes críticas ao sistema avaliativo da pós-graduação no Brasil, muitas delas fundamentadas em dados de pesquisas realizadas nos últimos vinte anos, os instrumentos da avaliação estão sendo cada vez mais aperfeiçoados no sentido de consolidar os princípios da Nova Gestão Pública, sobretudo com relação aos aspectos que intensificam a competitividade entre programas e pesquisadores a partir de estratégias de controle de desempenho.

Assim, por meio da análise documental, buscou-se identificar o paradigma que embasou a ação dos grupos responsáveis pela elaboração do sistema de avaliação, constatar as influências e tendências internacionais, nacionais e locais presentes na construção do cenário educacional brasileiro que possibilitaram a emergência da atual política de pós-graduação e apontar alguns desdobramentos assim como as possíveis tendências no contexto atual.

A PÓS-GRADUAÇÃO NA DÉCADA DE 1990: A NOVA GESTÃO PÚBLICA E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E REGULAÇÃO.

A avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, instituída e coordenada pela CAPES, teve seu início na década de 1980. A consolidação do atual modelo, todavia, deu-se alguns anos mais tarde, no final da década de 1990, quando se esta-

beleceram sete níveis¹ de classificação dos programas, utilizados como parâmetros principais de “certificação” de qualidade em substituição ao modelo anterior, gerando forte impacto nos programas devido à ruptura com uma tradição avaliativa mais autônoma que vinha sendo realizada e que, a partir de então, passou a ser substituída por um sistema padronizado e discriminatório.

A reconfiguração do sistema de avaliação e, conseqüentemente, do próprio campo acadêmico se insere no contexto de adoção dos *rankings* na gestão educacional, em consonância com os princípios da chamada Nova Gestão Pública (HEY, CATANI, 2010, p.74). O termo “Nova Gestão Pública” (NGP) passou a ser empregado nos anos 1990 por grupos de intelectuais e políticos que atuaram em reformas administrativas de diversos países, com destaque aos latino-americanos. Conforme frisado no documento “Uma Nova Gestão Pública para a América Latina”, publicado pelo Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD)² em 1998, a proposta da NGP representa uma síntese entre o modelo administrativo burocrático e centralizador, adotado por países desenvolvidos no período pós-guerra, e o modelo neoliberal considerado uma antítese ameaçadora devido à sua proposta de desmantelamento da máquina estatal como espaço fundamental de garantia dos direitos sociais e mediação entre os interesses dos grupos econômicos.

Assumida como princípio norteador pelas reformas administrativas implementadas nos países latino-americanos nos anos finais do século XX, a NGP integrou as propostas de: a) *manutenção do poder do Estado* no delineamento das políticas públicas governamentais; b) *ampliação do protagonismo da sociedade civil* na oferta de serviços de interesse público (CLAD, 1998). Como resultado, a adoção deste modelo administrativo não apenas ampliou as parcerias público-privadas nas mais diversas áreas – como saúde, segurança e educação – como também converteu essa prática em principal estratégia de satisfação das amplas demandas sociais, requerendo do Estado a função de não mais se responsabilizar diretamente pela oferta dos serviços prestados, mas atuar no sentido de regular essa oferta que passou a ser compartilhada com outros setores da sociedade civil organizada.

Paralelamente a tais propostas, em atendimento às orientações dos organismos internacionais, sobretudo as do Banco Mundial, os governos passaram a investir esforços e recursos na criação e aperfeiçoamento de sistemas de avaliação e controle de desempenho coordenados por agências públicas. Conquanto a justificativa referente à pertinência da criação desses sistemas de avaliação e regulação tenha sido formulada a partir da inquestionável necessidade de controle da qualidade dos serviços públicos prestados à

1 Conceitos 6 e 7 – exclusivos para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência, **desempenho equivalente** ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa Conceito 5 – **alto nível de desempenho**, Conceito 4 – **bom desempenho**; Conceito 3 – **desempenho regular**, atende ao padrão mínimo de qualidade exigido; e) Conceitos 1 e 2 – **desempenho fraco**, abaixo do padrão mínimo requerido, obtêm a renovação do reconhecimento de seus cursos de mestrado e doutorado. (OLIVEIRA e FONSECA, 2010, p. 40-41)

2 Mais informações a respeito deste órgão podem ser encontradas no sítio eletrônico: <https://clad.org/>

população por instituições públicas e privadas, os sistemas de avaliação dos serviços educacionais serviram como mecanismo de implementação de programas internacionais de ajustamento estrutural, cujo objetivo fundamental foi o alinhamento da educação pública aos interesses do mercado global.

Nos anos 2000, o Banco Mundial publicou o documento “*Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise*” que, de acordo com análises realizadas por Valdemar Sguissard e Nelson Amaral (2000), foi crucial na demarcação das primeiras revisões de posicionamentos direcionados à Educação Superior sustentados pelo Banco, principalmente em dois pontos: 1) a priorização da educação básica e média por parte do poder estatal em detrimento da educação superior, que deveria ser assumida, prioritariamente, pela iniciativa privada; 2) a privatização da educação superior pública, por meio da diversificação das fontes de financiamento, e o estreitamento da relação entre financiamento e resultados (SGUISSARD; AMARAL, 2000, p. 68).

Para os autores, essas duas indicações não apenas resultaram na condenação das universidades de pesquisa, consideradas pela agência como de “alto custo” e “pouco apropriadas” em um mundo em desenvolvimento, mas também favoreceram o desenvolvimento de instituições privadas direcionadas a atender exclusivamente o mercado de trabalho.

A mesma crítica feita pelos autores compareceu em um documento do Banco Mundial publicado no ano 2000. Após considerar diversos estudos que demonstraram a intensificação da desigualdade educacional entre os países do Norte e os países do Sul – em grande medida consequência das reformas orientadas pelas agências internacionais nos anos 1990 em defesa da instauração de um modelo educacional direcionado ao ensino e à profissionalização em nível superior em detrimento das atividades de pesquisa – o “Grupo Especial sobre Educação Superior e Sociedade”, convocado pelo Banco Mundial e pela Unesco para elaborar o documento em questão, admitiu a necessidade de ampliar o investimento nas atividades científicas dos países em desenvolvimento em decorrência “dos avanços científicos e tecnológicos da era da computação” provenientes de pesquisas fortemente concentradas nos países desenvolvidos (BANCO MUNDIAL, 2000).

A análise do Grupo considerou alguns aspectos que passaram a ser observados pelos governos brasileiros nas políticas para a Educação Superior, com destaque para quatro pontos: 1) aumento do número de mestres e doutores; 2) aumento do investimento público na área de ciências e tecnologias; 3) aumento do número de artigos científicos publicados em revistas científicas; 4) aumento de patentes. Essas exigências foram, progressivamente, incorporadas aos processos avaliativos das instituições de ensino superior, sobremaneira, àquelas com programas de pesquisas, e podem ser observadas nos Planos Nacionais de Pós-graduação (IV PNPG – 2005 - 2010 e V PNPG – 2011 - 2020) e nas Fichas de Avaliação da CAPES publicadas desde a reforma de 1998, cujos quesitos e itens expressam a adequação dos níveis de exigência às prerrogativas das agências internacionais, especialmente no que diz respeito ao aumento do número de concluintes dos cursos de

mestrado e doutorado, baseado em um mecanismo de controle médio de defesa das teses e dissertações, e aumento da produção científica, com ênfase nos artigos publicados em periódicos qualificados pela agência brasileira por meio do sistema *Qualis/CAPES*.

Cabe destacar que, no decorrer da década de 1990, registraram-se diversos debates em torno da elaboração do IV Plano Nacional de Pós-Graduação, que não chegou a ser publicado devido a uma série de limitações, sobretudo, às de ordem orçamentária. Ao privilegiar um modelo de Estado sustentado nas bases teóricas do neoliberalismo, o governo Fernando Henrique Cardoso adotou uma política fortemente marcada pela adoção de mecanismos de vinculação do financiamento público educacional aos índices de desempenho, referendados por indicadores de qualidade formulados em âmbito central.

No caso específico da pós-graduação, conforme discorre Hostins (2006, p. 144), propôs-se a vinculação dos recursos destinados aos programas “ao número de alunos e à quantidade da produção docente e discente em pesquisa”, cujo controle e avaliação se mantiveram sob a responsabilidade da CAPES. Ainda de acordo a autora, os documentos que orientaram as políticas de pós-graduação, nesse período, evidenciam significativas mudanças como: a) diminuição do tempo de certificação; b) redução do número de bolsas e de seu tempo de duração; c) redefinição dos cursos de mestrado, conferindo maior ênfase nos cursos de doutorado; d) vinculação de teses e dissertações a projetos de pesquisa institucional; e) valorização de pesquisas vinculadas a projetos internacionais.

Essas mudanças expressam a síntese das sistemáticas discussões coordenadas pela Diretoria-Executiva da CAPES voltadas ao delineamento de estratégias de elevação do padrão de desempenho dos cursos que culminaram na adoção de critérios padronizados de avaliação em todas as áreas, expressos pela sistemática avaliativa implantada a partir de 1998. Antes, as áreas gozavam de maior autonomia na definição dos critérios avaliativos e na organização do processo de aplicação da avaliação, considerando suas especificidades. Essa passou a ser uma das maiores críticas da comunidade acadêmica, já que, uma vez estabelecido um novo padrão de avaliação, classificatório e punitivo em sua essência, coube aos programas de pós-graduação ajustarem-se a ele para preservar a imagem ou, em alguns casos, garantir sua sobrevivência.

No processo de instalação desse sistema, os elaboradores da Avaliação da CAPES não apenas se dobraram aos pressupostos gerencialistas como transformaram a principal agência de coordenação e apoio às atividades de pesquisa do país em uma agência de controle instrumentalizado, cuja atuação resultou em um progressivo aprofundamento da submissão dos programas aos parâmetros internacionais, instalando-se uma relação de competitividade na disputa pelos escassos recursos das agências de fomento.

Em artigo escrito por Cláudia Fonseca, em 2001, decorrente de sua participação na primeira avaliação realizada após a adoção do novo sistema (Avaliação Trienal 1998-2000), a autora tece considerações a respeito da influência das novas tecnologias de avaliação da CAPES sobre as atividades de pesquisa e de ensino. Um aspecto fundamental salientado

por ela se refere à dinâmica contraditória do sistema de avaliação. Realizada por pares, o processo conferiu certa autonomia na definição de alguns itens e indicadores, considerando as especificidades das áreas, mantendo, entretanto, um padrão claramente voltado ao alinhamento dos programas às referências internacionais, com especial atenção à redução do tempo de formação, ao aumento do número de doutores e ao aumento da produção científica, calculado por quantidade de artigos publicados em periódicos. Essas exigências, expressas pelos critérios avaliativos das Fichas de Avaliação da CAPES, motivaram ações que interferiram na organização dos programas de pós-graduação brasileiros e contribuíram com a progressiva intensificação do trabalho dos docentes, que se viram cada vez mais pressionados a atingir metas de produtividade em pesquisa próximas daquelas atingidas por países considerados desenvolvidos, todavia, com recursos financeiros inferiores aos recursos por eles disponibilizados.

Há cinquenta anos, o respeitável sociólogo brasileiro Darcy Ribeiro já alertava a respeito da tendência de as universidades brasileiras assumirem uma posição subserviente em relação às diretrizes internacionais, com a seguinte observação:

[...] a universidade latino-americana é fruto de sua sociedade. É subdesenvolvida como o é a sociedade na qual se insere, fundada como empresa para gerar lucros, mediante projetos forâneos que localizaram populações em certos pontos, não para criar novas sociedades autônomas com o comando de seu próprio destino, mas para atender às condições de existência e prosperidade de outros povos. Assim se criaram entidades nacionais de caráter dependente e culturas de caráter espúrio cuja alienação se reflete sobre a universidade, através de uma consciência ingênua e externamente induzida sobre a realidade nacional e mundial. A verdade é que os corpos acadêmicos das universidades latino-americanas difundem mais frequentemente uma atitude de resignação que explica o atraso como consequência de fatores naturais inevitáveis, que uma atitude crítica indagativa. (RIBEIRO, 1969, p. 70).

As considerações formuladas por Darcy Ribeiro resultam de análises críticas reunidas em seu livro “A universidade necessária”, em que o autor discute as condições de funcionamento das universidades brasileiras nas primeiras décadas do século XX e apresenta um modelo teórico de universidade que atenda às exigências de desenvolvimento latino-americanas. A leitura desta obra clássica, apesar de transcorridas cinco décadas, permite afirmar com segurança a relevância e a atualidade de muitas das críticas registradas pelo autor naquele contexto, especialmente com relação ao desafio de superação do modelo heterônomo de universidade. O caráter dependente da universidade brasileira não apenas permanece conservado como também incorporou estratégias de preservação ainda mais complexas e favoráveis aos interesses do mercado transnacional, pois limitam o espaço de desenvolvimento do pensamento autônomo que permite traçar linhas de investigação direcionadas às aspirações da sociedade brasileira rumo à sua soberania.

Nas duas últimas décadas, as universidades brasileiras têm sido compelidas a aderir a políticas que reforçam o fenômeno denominado por Ribeiro como “modernização reflexa” em detrimento do “crescimento autônomo”. Baseadas na crença de que basta adotar algumas práticas consideradas modernas para se tornarem tão eficazes quanto as universidades bem posicionadas nos *rankings* internacionais, as universidades brasileiras se projetam para fora, orientando suas práticas “modernizadoras” com base em diretrizes externas que reforçam uma estrutura de dependência e impedem o delineamento de uma política de desenvolvimento autônomo de universidade que, nas palavras de Darcy Ribeiro,

[...] exige, ao contrário, o máximo de lucidez e de intencionalidade, tanto em relação à sociedade nacional como em relação à universidade. E só pode ser executada através de um diagnóstico cuidadoso de seus problemas, uma planificação rigorosa de seu crescimento e uma escolha estratégica de objetivos, necessariamente opostos aos da modernização reflexa. (RIBEIRO, 1969, p. 10).

Essas breves considerações chamam nossa atenção para a tendência histórica de alinhamento das universidades brasileiras às demandas internacionais e suscitam novas discussões a respeito da real contribuição do modelo avaliativo instituído pela CAPES na construção de uma universidade mais autônoma e com elevada capacidade de contribuir para a superação dos problemas educacionais do país, partindo de soluções pensadas a partir de dentro, com as condições adequadas que, sabemos, estão muito além de processos sistemáticos de avaliação e controle de desempenho. Entretanto, não podemos deixar de admitir, conforme analisaremos no próximo tópico, que este modelo de avaliação se mostrou eficiente no atendimento a algumas demandas previstas nos planos nacionais, como a expansão dos programas de pós-graduação e o aumento expressivo do número de mestres e doutores nas diferentes regiões do Brasil.

A SISTEMÁTICA DOS CICLOS AVALIATIVOS DA CAPES NA AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (1998-2018)

A segunda Avaliação Trienal (1998-2000), realizada após a instauração do novo sistema de classificação dos programas, baseou-se em uma Ficha de Avaliação padronizada. Preparada por assessores técnicos da CAPES, a ficha foi entregue aos membros dos Comitês Avaliadores das Áreas para que estabelecessem os critérios numéricos de atribuição dos conceitos (**Muito Bom, Bom, Regular e Deficiente**) aos diversos itens e determinassem os pesos para cada um dos seis quesitos: **1) Proposta do Programa; 2) Corpo Docente; 3) Atividades de Formação; 4) Linhas de Pesquisa; 5) Defesas de Tese; 6) Produção Intelectual**. Ao final do processo avaliativo, os valores seriam convertidos em uma nota que classificaria cada programa.

Na avaliação de 1998, a CAPES determinou que os programas fossem avaliados pelas comissões de áreas³ em uma escala de 1 a 7. Na primeira etapa avaliativa, estabeleceu-se a regra de que todos os programas deveriam se situar entre os cinco primeiros níveis da escala (1 a 5), sendo o nível 5 destinado aos programas com excelência nacional e nível máximo a ser alcançado por programas apenas com curso de Mestrado. Em análise posterior, os programas com nota 5 que possuísem cursos de Mestrado e Doutorado seriam reavaliados com base em critérios referenciados em padrões internacionais e, atendidos os critérios, poderiam receber conceitos 6 ou 7.

Desde então, a cada ciclo avaliativo, as comissões avaliativas e os coordenadores de áreas, junto à CAPES e aos representantes das chamadas grandes áreas, passaram a elaborar uma série de documentos com registros dos encontros e reuniões realizados durante os anos de trabalho efetivo, compreendendo o período de avaliação. Todavia, apenas ao final do ciclo as comissões publicaram seus respectivos Documentos de Área⁴, em que descrevem a situação dos programas e todo o processo avaliativo, explicitando-se os critérios que subsidiaram os avaliadores, com expressiva ênfase nos critérios observados na análise da inserção internacional dos programas 6 e 7. Finalizada a descrição do processo, as áreas indicaram um conjunto de recomendações aos cursos.

Ao esclarecer a condução do processo avaliativo composto por diversas etapas, o Documento de Área oferece condições para revisar a avaliação e possibilita a identificação de incoerências e erros, que serve tanto para fundamentar os recursos interpostos pelos programas quanto para indicar mudanças nos processos posteriores. Uma das críticas mais recorrentes a cada ciclo avaliativo, conforme evidenciam os documentos avaliativos das áreas, refere-se às alterações nos critérios durante o processo, especialmente nos itens qualitativos, impossibilitando que os programas tenham clareza quanto aos aspectos que serão considerados com menor ou maior ênfase pelas comissões avaliadoras, embora muitas dessas modificações sejam discutidas com a participação da comunidade acadêmica por meio de constantes diálogos com seus respectivos coordenadores de área.

A Avaliação Trienal (1998-2000) pautou-se em dados contidos em um conjunto de formulários preenchidos pelos coordenadores dos programas, compondo um sistema de coleta denominado de DATACAPES. Cada grupo de avaliadores recebeu os formulários de sua respectiva área e, num esforço coletivo de análise, avaliou itens e quesitos e atribuiu as notas, adotando como referência principal a Ficha de Avaliação que, apesar de sofrer mudanças com relação aos indicadores e quesitos nos processos avaliativos subsequentes, seguiu o mesmo padrão até o ciclo avaliativo de 2013/2016.

3 Os representantes de cada área são indicados pela CAPES após consulta à comunidade acadêmica e apreciação do Conselho Superior. Os demais membros das comissões de áreas são indicados pelos representantes, cujos nomes são posteriormente sancionados pela Diretoria de Avaliação da CAPES.

4 Ver em: <https://www.CAPES.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>

De acordo com dados do Documento de Área da Educação, na Avaliação Trienal (1998-2000) foram avaliados os cinquenta programas já existentes no período e mais cinco cursos aprovados até o início de 2001. Nesse processo, conforme se observa na Ficha de Avaliação, a área da Educação conferiu maior peso aos seguintes quesitos: Atividades de Pesquisa, Teses e Dissertações e Produção Intelectual. Nos itens presentes em cada um dos sete quesitos, identificamos cinco eixos que fundamentaram a avaliação trienal, que passaram a ser observados com maior atenção pelos programas nas avaliações posteriores: 1) Adequação das Linhas de Pesquisa às Áreas de Concentração e vinculação dos projetos de pesquisas, das teses e dissertações e demais produções acadêmicas às Linhas de Pesquisa existentes; 2) Tempo médio de titulação; 3) Participação discente nos projetos de pesquisa e produções acadêmicas; 4) Equilíbrio na distribuição de docentes permanentes no Programa, nas linhas e orientações; 5) Qualidade e quantidade de produções acadêmicas de docentes e discentes.

O resultado desse processo na Área da Educação foi analisado por José Silvério Baía Horta⁵ e Maria Célia Marcondes de Moraes⁶ em artigo publicado em 2005 na Revista Brasileira de Educação. Os autores avaliaram que, das modificações introduzidas pela CAPES na Avaliação Trienal (1998-2000), revelou-se mais controverso o papel assumido pelo Conselho Técnico Científico da CAPES (CTC) de não mais homologar os resultados das avaliações realizadas pelas comissões de áreas, mas apreciar e questionar as análises e, em alguns casos, modificar os conceitos por elas atribuídos.

A tendência revelada a partir das decisões do CTC foi a prevalência da atribuição dos níveis 6 e 7 baseada no parâmetro exclusivo de um patamar mínimo e bem distribuído de produção científica internacional, sobretudo, em periódicos estrangeiros. Entre os indicadores de inserção internacional, foram incorporados convênios, convites para cursos/palestras no exterior, participação em corpo editorial de periódicos e/ou comissões científicas de congressos, recepção de estudantes estrangeiros e trabalhos publicados de circulação internacional. Os demais níveis foram atribuídos tendo como referência os critérios avaliativos descritos anteriormente, cuja ênfase na qualidade e na quantidade de produções científicas e no tempo médio de defesa, como observou-se, foi decisiva.

Após concluir o ciclo avaliativo de 1998, referente ao Biênio (1996-1997), que, pela primeira vez, introduziu as notas 6 e 7 para classificar os programas com padrão internacional, a CAPES conduziu um novo processo de análise de seu sistema avaliativo e convidou 35 especialistas estrangeiros para validar, entre os anos de 1999 e 2000, as notas 6 e 7 atribuídas pelas comissões nacionais a 57 programas. Ao final, os especialistas confirmaram as notas anteriormente atribuídas e questionaram apenas quatro programas que, para os avaliadores, não apresentaram nível de excelência dentro dos padrões internacionais ou

5 Horta atuou como representante da Área de Educação (1999-2001), representante da Grande Área de Ciências Humanas no Comitê Técnico Científico da CAPES (2000-2001) e membro da comissão de avaliação (2001-2003).

6 Moraes atuou como representante adjunta e, depois, como representante de área no período 2002-2004.

estariam no “limite do aceitável”. Entretanto, “julgaram que três programas avaliados como nota seis eram merecedores da nota sete” (SPAGNOLO; CALHÁU, 2002, p. 6)⁷.

Em virtude da dupla função da CAPES, assumida desde 1976, de avaliar os programas e financiar pesquisas, intensificou-se a disputa pelas melhores posições na nova escala classificatória. A atuação da CAPES como agência de controle se consolidou no modelo de avaliação, chegando ao ponto de criar subcomissões nomeadas pela presidência da agência para inquirir os representantes de áreas quanto aos conceitos por eles atribuídos. No caso da área da Educação, relembrem Horta e Moraes (2005, p. 98), houve uma recontagem da produção bibliográfica internacional, na presença do representante de área e de todos os membros do CTC, e a rejeição de alguns conceitos atribuídos pela área, especialmente, em relação aos conceitos 6 e 7, com base no perfil definido pela GACH que, anteriormente, não haviam sido questionados.

Essa constatação permitiu a problematização da capacidade de discriminação dos quesitos e itens elencados na Ficha de Avaliação e afirmar que, em virtude dessa fragilidade, o quesito utilizado como referência principal na discriminação dos programas foi a produção bibliográfica e a qualidade dos veículos de publicação. Para os autores, os resultados indicaram que os docentes dos programas com melhores conceitos se dedicaram, quase exclusivamente, à produção científica, visando contribuir com a manutenção do alto conceito de seus programas e garantir o acesso aos recursos destinados pelas agências de financiamento, cuja principal atribuição são as posições dos programas no principal “ranking” de qualidade nacional: o conceito CAPES. No caso dos programas com conceitos mais baixos, a tendência direcionou-se ao aceleração das titulações, por ser o tempo médio de defesa dos alunos bolsistas o item principal para a manutenção das bolsas de estudo destinadas aos programas.

Em suma, a Avaliação Trienal (1998-2000) sinalizou um conjunto de tendências que, como veremos, consolidou o perfil regulador da política avaliativa da CAPES nas avaliações que se sucederam. Além de estabelecer metas aos programas que incidiram sobre as organizações pedagógica e administrativa, a avaliação motivou mudanças significativas no cenário da pós-graduação brasileira nos planos nacionais, como o aumento progressivo do número de doutores e das produções científicas nacionais e internacionais, em explícita consonância com as orientações do Banco Mundial.

7 A iniciativa da CAPES em investir no convite de agentes externos para participarem e avaliarem o modelo brasileiro de avaliação da pós-graduação já havia se iniciado em 1997, quando foram convidados sete especialistas em avaliação do ensino superior vindos da Alemanha, Argentina, Canadá, França, Irlanda e Estados Unidos. As análises dos especialistas foram apresentadas no segundo número do quinto volume do Boletim Informativo publicado naquele ano e apresentaram 12 apontamentos críticos, 12 recomendações à CAPES e um conjunto de 20 indicadores que poderiam ser utilizados como referência nas próximas avaliações. Parte considerável das recomendações e indicadores foi incorporada na avaliação Trienal (1998-2000) e as demais indicações, que dependeriam de mudanças mais profundas, não foram atendidas de imediato, embora tenham assumido lugar importante nos debates em torno do aperfeiçoamento do sistema.

A Avaliação Trienal da CAPES (2001-2003) seguiu o modelo instituído em 1998. Os critérios de avaliação de cada quesito e item foram especificados no Documento de Área da Educação, composto por 42 páginas, portanto, mais detalhado em comparação ao Documento de Área da Trienal (1998-2000), composto por apenas 9 páginas. Houve, então, maior atenção dos agentes da CAPES à elaboração do documento e à especificação dos modos de aplicação dos critérios que, de certa maneira, contribuiu com o processo de legitimação do sistema de avaliação que, no triênio anterior, havia sofrido críticas contundentes que colocaram em dúvida os resultados.

Assinalado no primeiro número do décimo volume do Boletim Informativo da CAPES referente ao ano de 2002, o investimento da agência no aprimoramento do modelo de avaliação da pós-graduação instituído no Brasil incluiu, na Avaliação de 2001, referente ao triênio anterior, o convite de observadores estrangeiros para avaliar o modelo. O objetivo do convite se voltou à elevação da qualidade da pós-graduação, tomando como referência os padrões internacionais de qualidade dos centros de pesquisa de excelência situados ao redor do mundo. Os resultados dessa experiência foram apresentados no Boletim em um artigo escrito por Fernando Spagnolo e Maria Gladis Calháu (2002) intitulado “Observadores Internacionais Avaliam a Avaliação da CAPES”.

A análise dos convidados internacionais foi apresentada em forma de comentários críticos e apreciações a respeito da atuação das comissões, do modelo de avaliação, dos processos e procedimentos adotados e dos critérios e indicadores utilizados, dentre outros tópicos. É possível afirmar que a experiência com avaliadores estrangeiros ganhou mais expressão na avaliação de 2001 se comparada às experiências anteriores. Entre os meses de maio e julho de 2001, consultores estrangeiros acompanharam a semana que encerrou o processo trienal de avaliação (1998-2000). A avaliação foi analisada por 18 especialistas de 10 países, sendo preservadas suas identidades para que fosse garantida a liberdade necessária de livre expressão e o registro de críticas. Desse modo, a Diretoria de Avaliação da CAPES reuniu as observações em um relatório único e não divulgou os resultados individuais (SPAGNOLO; CALHÁU, 2002, p. 7).

As observações dos avaliadores estrangeiros publicadas no Boletim da CAPES de 2002 demonstraram o investimento da agência na consolidação do modelo de avaliação adotado a partir de 1998. No mesmo Boletim, a CAPES disponibilizou Documentos de Área com dados referentes à Avaliação Trienal (1998-2000), visando tornar públicas informações referentes aos procedimentos avaliativos adotados por cada área, permitindo identificar as limitações e os avanços, na perspectiva dos avaliadores nacionais. O cruzamento dessas informações resultou em dados importantes para introduzir as mudanças no sistema e aperfeiçoá-lo.

No Documento de Área da Educação referente à Avaliação da Trienal (2001-2003), observa-se que os sete quesitos que fundamentaram a avaliação anterior foram mantidos, e os pesos atribuídos a cada um também não sofreram alterações. Entretanto, os critérios para avaliação

dos indicadores que compuseram os quesitos e itens foram revistos e especificados com maior clareza, principalmente os utilizados como referência para a atribuição dos conceitos 6 e 7.

Na parte introdutória do documento, demonstrou-se o empenho da comissão em elaborar o *Qualis/Periódicos* da área e os critérios de avaliação dos livros com o objetivo de criar um instrumento para apreciar a qualidade das produções. A valorização das publicações em livros, nas considerações de Horta e Moraes (2005), foi uma grande vitória para a área das ciências humanas. O quesito “Produção Intelectual”, assim como os demais quesitos, manteve todos os itens da ficha anterior, porém, inseriu o critério de “média ponderada de produção por docente”, com base no *Qualis/CAPES* e num esquema de pontuação por produto. A leitura dos critérios criados para a classificação de artigos e livros permitem constatar que não há neles qualquer indicativo capaz de classificar as produções científicas em uma escala confiável e que expresse seu nível de qualidade. No caso dos periódicos, observou-se um conjunto de exigências, com maior ênfase nos indexadores, em que não se pode avaliar a qualidade dos textos publicados, mas o possível impacto na área por ter sido publicado em um periódico com maior circulação em âmbito nacional e internacional.

Tal estratégia utilizada na Avaliação Trienal (2001-2003) para classificar, exclusivamente, as produções científicas dos programas de pós-graduação por meio de um sistema de pontuação manteve-se nos ciclos seguintes, induzindo os docentes a publicarem artigos científicos em periódicos qualificados pela área. Para o alcance da pontuação máxima no quesito voltado à avaliação da “Produção Intelectual”, estabeleceu-se o critério de que, ao menos, 75% do corpo docente permanente comprovasse publicações qualificadas, utilizando como parâmetro a lista de pontuação do *Qualis*. Seguindo o mesmo princípio, foi modificado o critério de avaliação de produção intelectual discente, passando a ser exigida a média de um produto por discente do programa.

A tendência revelada na análise da Avaliação Trienal (2001-2003) reforçou a continuidade do processo de institucionalização de um sistema avaliativo fortemente centralizado e indutor de práticas alinhadas aos pressupostos gerenciais que prezam por meritocracia e competitividade. Em linhas gerais, tomando como referência outro estudo realizado por Horta (2006), em que o autor analisou as críticas e sugestões encaminhadas à CAPES pelos coordenadores dos programas de todas as áreas no Coleta/CAPES de 2004 referente à Avaliação Trienal (2001-2003), concluiu-se que o sistema pode ser caracterizado como homogeneizador, quantitativista e produtivista. Outras críticas apontadas pelos coordenadores se referiram à ausência de indicadores que avaliassem a inserção social, aos critérios de avaliação da inserção internacional e às consequências diretas na organização dos programas. Esta última partiu da constatação de que:

[...] a avaliação interfere profundamente no cotidiano dos programas. Muitos Coordenadores definem mudanças, para atender as exigências da CAPES e das Comissões, mesmo conscientes dos prejuízos e dos riscos de sua implementação. Outros, abdicando da autonomia dos Programas, recorrem às Comissões de Ava-

A política de avaliação da pós-graduação no Brasil...

liação buscando respaldo para resolver problemas internos dos Programas. Alguns consideram a avaliação como instrumento para incentivar a competição entre as áreas. (HORTA, 2006, p. 37).

O próximo ciclo avaliativo, referente ao período de 2004 a 2006, ocorreu em período de ampliação de investimentos públicos na Educação Superior e, de modo particular, na pós-graduação, em consequência da criação de programas e políticas para ciência e tecnologia que favoreceram parcerias interinstitucionais em âmbitos regional, nacional e internacional, firmadas a partir de concessões de bolsas de estudos e de produtividade em pesquisa por diversos órgãos de fomento, entre as quais se destacam a própria CAPES, o CNPq e as fundações de amparo à pesquisa dos diferentes estados brasileiros:

Figura 1: Número de Bolsas de Produtividade em Pesquisa (2002-2007)



No caso específico do CNPq, os critérios fundamentais estabelecidos pelo órgão para as concessões dos recursos se pautaram pela comprovação de consolidada experiência acadêmica dos requerentes, por meio da contabilização de suas produções científicas e pelo nível de desempenho de seus respectivos grupos de pesquisa e programas. Nesse quesito, o conceito conferido aos programas na avaliação da CAPES e o registro das produções científicas ganharam ainda maior expressividade, firmando-se como critérios de discriminação para a distribuição dos recursos de fomento à pesquisa, utilizados não apenas pela CAPES, mas por outras agências nacionais. Conquanto dados qualitativos tenham sido considerados – com destaque à análise da relevância dos projetos de pesquisa para o avanço científico nas diferentes áreas –, no interior desse sistema de competitividade baseado em processos de classificação por mérito, os dados quantitativos conquistaram centralidade, induzindo pesquisadores e programas de pós-graduação à incessante busca por aumento do número das produções científicas, na medida em que elas passaram a ser determinantes para a obtenção de financiamento.

No Triênio 2004-2006, os critérios de composição das comissões de avaliação também consideraram a categoria do pesquisador e o nível do programa ao qual pertence. No primeiro caso, a CAPES recomendou a utilização da classificação do pesquisador bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, priorizando os pesquisadores níveis 1A e 1B, e, no segundo caso, recomendou a indicação de pesquisadores pertencentes a programas com a avaliação mínima de 4, com exceção dos pesquisadores pertencentes a programas com conceito 3 e bolsa de produtividade 1A e 1B.

Na análise de Yamamoto e Menandro (2004), tais critérios introduziram vários elementos complicadores no processo avaliativo, incluindo a possibilidade de exclusão de um número significativo de pesquisadores não bolsistas das comissões, desconsiderando as restritas quotas de financiamento oferecidas pelas agências de fomento que deixaram de contemplar incontáveis projetos de pesquisa, embora, no próprio resultado da avaliação, tenham sido reconhecidos por sua relevância e mérito. Outro aspecto é a concentração de pesquisadores com perfis próximos, inibindo uma composição mais heterogênea das comissões, em que se considerem as diferenças regionais, a natureza institucional, as subáreas e as especialidades.

Com a edição do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), em 2005, algumas mudanças foram direcionadas nesse sentido, embora não sinalizassem ruptura com o modelo avaliativo instituído. As discussões em torno da elaboração do IV PNPG tiveram seu início em 1996, no âmbito da Comissão Executiva da CAPES, que organizou um Seminário Nacional contando com a presença de centenas de pesquisadores de todo o país, especialmente pró-reitores e representantes da comunidade acadêmica e da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), representantes de órgãos públicos e agências de fomento (BRASIL, 2004a). Os debates se basearam no documento “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, contendo onze estudos encomendados pela CAPES, com temas que se destacaram como aspectos fundamentais a serem discutidos naquele contexto e que já haviam sido contemplados nos planos anteriores.

Do período de início das discussões em torno do IV PNPG até sua publicação, em 2005, foram elaboradas diversas redações preliminares com divulgação restrita entre os membros da Diretoria da CAPES. De acordo com o plano, uma série de circunstâncias, incluindo as de ordem orçamentária, que envolveu a falta de articulação entre as agências nacionais de fomento à pesquisa, impediu que o IV PNPG fosse concretizado no período. Apesar dos limites apontados,

[...] diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação. (BRASIL, 2004a, p. 18).

O conteúdo do IV PNPG (2004-2010), além de um conjunto de diretrizes, apresentou dados referentes à situação da pós-graduação brasileira que demonstraram crescimento de 5,6% ao ano dos cursos entre os períodos de 1976 a 2004, especialmente o curso de

doutorado, que praticamente duplicou entre 1996 a 2004, atendendo à meta de elevação do número de doutores no país estabelecida pelos planos anteriores. No que diz respeito à regionalidade e à distribuição dos cursos nas áreas de conhecimento, o plano apontou a persistência da desigualdade, com concentração dos cursos nas regiões Sudeste e Sul, apesar de ter havido crescimento dos cursos em todas as áreas.

Com relação às bolsas de estudo concedidas pelas agências federais, registrou-se crescimento anual médio de 7,6% ao ano, entre 1991 a 2003, embora não tenha havido recuperação do decréscimo de bolsas de mestrado do CNPq, observado entre 1995 (10.960 bolsas) a 2000 (5.572 bolsas). Foram igualmente apresentadas análises que demonstraram redução, na década de 1990, na relação de alunos matriculados e bolsas de estudo de mestrado e doutorado para pesquisas desenvolvidas no Brasil e no exterior. No âmbito da CAPES, o investimento por aluno matriculado sofreu decréscimo de 42% e, por aluno titulado, de 67% no período de 1995 a 2003.

A despeito do decréscimo na oferta de bolsas concedidas pelas agências federais, o índice de mestres titulados por docente aumentou em 183%, e de doutores em número superior a 278% no período de 1991 a 2003. O aumento do número de titulados se refletiu no aumento do índice de produção intelectual que, entre 1981 e 2003, quintuplicou, resultando nos seguintes números:

Figura 2: Número de citações e publicações 1981 a 2003 segundo o IV PNPG

Ano	Citações	Publicações
1981	17.963	1.901
1982	16.572	2.193
1983	21.785	2.218
1984	20.938	2.284
1985	20.415	2.322
1986	23.549	2.496
1987	20.650	2.538
1988	26.072	2.782
1989	27.021	3.096
1990	30.375	3.566
1991	30.375	3.890
1992	36.276	4.591
1993	41.933	4.427
1994	43.556	4.811
1995	45.110	5.445
1996	52.955	5.957
1997	49.197	6.665
1998	47.980	7.983
1999	52.357	9.021
2000	48.222	9.608
2001	42.062	10.622
2002	...	11.372
2003	...	12.596

Fonte: BRASIL, 2004, p. 36.

Com exceção do índice de investimento na pós-graduação, todos os demais índices apresentaram acréscimo progressivo ano a ano. O conteúdo do próprio plano nacional creditou ao financiamento público e à institucionalização do processo contínuo de avaliação a experiência bem-sucedida na expansão e na qualidade do sistema de pós-graduação brasileiro. Entretanto, destacou-se a dificuldade dos sistemas de financiamento e avaliação de enfrentar o problema da diversidade de organização da pós-graduação e de suas demandas, indicando a necessidade de flexibilização do modelo de maneira a contemplar as diferentes demandas da sociedade, os diferentes perfis profissionais requeridos pelos setores acadêmicos e não acadêmicos, as diferenças e os desequilíbrios regionais e as especificidades das diversas áreas.

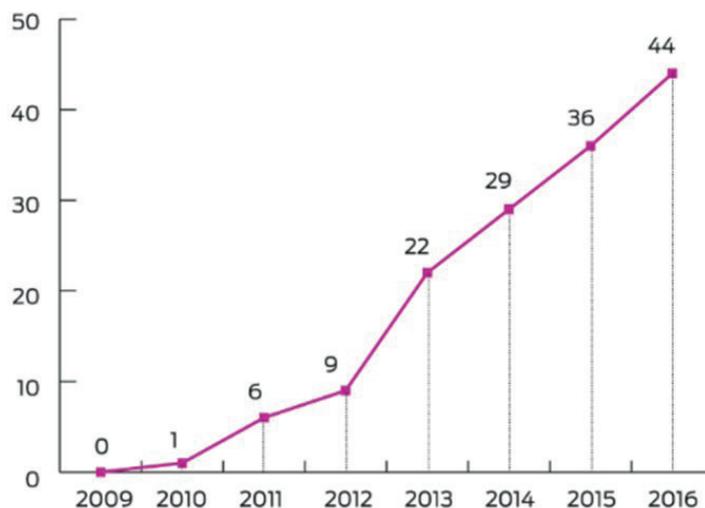
Em relação aos índices, o IV PNPG reforçou a importância de fazê-los refletir sobre a relevância do conhecimento e seu impacto social em âmbitos nacional e global. A respeito do impacto social, reforçou-se o investimento na interação da pós-graduação com o setor empresarial para a especialização de funcionários, por meio dos cursos de Mestrado, considerando ser esta uma maneira de promover maior inserção dos programas na sociedade. Já em relação ao impacto e à relevância do conhecimento, sugeriu-se o investimento na avaliação periódica das produções científicas, especificamente, atenção para o índice de citação na avaliação da qualidade dos artigos científicos e, no caso da produção tecnológica, o índice de patentes. Os índices relacionados se desdobraram na adoção de novos indicadores no sistema de avaliação capazes de induzir a busca pelo aumento do valor dos produtos gerados pelas instituições científicas, elevando o nível de competitividade do país no mercado globalizado.

Em termos de demandas mais específicas, o diagnóstico apresentado pelo documento indicou quatro vertentes para orientar a expansão do sistema de pós-graduação: a capacitação do corpo docente para as IES; a qualificação de professores para a educação básica; a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. As vertentes indicadas incidiram diretamente sobre os cursos de pós-graduação das diversas áreas. Nos programas da área de Educação, propícios à promoção da oferta de cursos de qualificação docente, assistiu-se à criação de diversos cursos de Mestrado Profissional “voltados para a formação de professores em serviço, em articulação com os sistemas de ensino”, conforme preconiza o plano (BRASIL, 2004a, p. 48). De acordo com dados publicados na Revista Educação em março de 2017, os cursos de Mestrados Profissionais em Educação, aprovados a partir de 2009, aumentaram significativamente, o que revela a consolidação progressiva desta nova modalidade de formação apresentada como meta no IV PNPG que, embora reconheçamos sua importância, não trataremos em profundidade neste momento.

Figura 3: Mestrados profissionais em Educação no Brasil (2012-2016)

Mestrados profissionais em educação no Brasil

APROVADO EM 2009, NOVO FORMATO DE MESTRADO *STRICTO SENSU*
TEVE NÚMERO DE CURSOS QUINTUPLICADO ENTRE OS ANOS DE 2012 E 2016



Fonte: BARBOSA, 2017, on-line, n.p.

A análise do Documento de Área e do Relatório de Avaliação da Trienal (2004-2006) da Área da Educação demonstrou mudanças e incorporações de algumas indicações do IV PNPG, como a valorização dos aspectos formativos, a incorporação de critérios voltados à avaliação das atividades de inserção social e a criação de ambientes virtuais para a divulgação das teses e dissertações dos programas. Em comparação ao Trienal 2001-2003, observaram-se mudanças nos quesitos, itens e indicadores, embora tenham sido preservadas as tendências explícitas na avaliação anterior, como a valorização dos indicadores referentes à produção acadêmica, sobretudo, as produções de caráter bibliográfico. A novidade em relação à avaliação anterior foi a inserção do item “Atividades inovadoras e diferenciadas de formação e gestão”, voltado à análise de “iniciativas de autoavaliação, acompanhamento de egressos, preparação para docência e orientação e planejamento para o desenvolvimento do Programa” (BRASIL, 2006, p. 18).

De acordo com o Relatório, as mudanças na Ficha de Avaliação da Trienal 2004-2006 basearam-se nas experiências acumuladas e nas discussões traçadas em parceria com os programas e com a comunidade acadêmica. A Ficha considerou também as determinações dos representantes da Grande Área de Ciências Humanas (GACH), passando pelo crivo do CTC. Deste modo, os pesos atribuídos para cada quesito foram estabelecidos pela Grande Área, enquanto que as definições para os quesitos e itens foram previamente estabelecidas pelo CTC, consolidando a tendência centralizadora e indutiva da avaliação, na qual predominam as decisões tomadas no âmbito da CAPES, delegando-se para as áreas a tarefa de adequar o sistema às suas especificidades, mas sem deixar de cumprir os

requisitos básicos da avaliação para obtenção do conceito e do reconhecimento do curso no ranking de qualidade.

Após análise comparativa dos dois triênios (2007-2009 e 2010-2012), optou-se por apresentá-los conjuntamente, pois, com poucas exceções, com destaque à mudança de critério de cálculo da média ponderada de produção intelectual de docentes permanentes por programa, todos os quesitos, pesos, indicadores e itens presentes na Ficha de Avaliação da Trienal 2007-2009 foram mantidos no ciclo avaliativo que compreendeu o período de 2010 a 2012.

Com o estabelecimento do quesito “produção intelectual” como principal elemento discriminador entre os programas de pós-graduação, demandou-se grande empenho das comissões avaliadoras das diferentes áreas para classificar os veículos de divulgação dos trabalhos científicos (periódicos, livros e anais de eventos) e conferir algum nível de qualidade às produções. Diante desses desafios, foram modificados os estratos de classificação dos periódicos e livros por meio do lançamento de um novo *Qualis*. No caso do *Qualis/Periódicos*, foram criados sete novos estratos (A1, A2, B1, B2, B3, B4 e B5) a partir de critérios comuns a todas as áreas das Ciências Humanas.

Os critérios de avaliação do *Qualis/Periódicos* publicados em 2007 ampliaram a capacidade de discriminação e caracterização dos veículos voltados à divulgação das produções científicas. Ao ser transformado pela CAPES no principal instrumento para “qualificar” as produções veiculadas, o *Qualis/Periódicos* assumiu uma função adversa e se sobrepôs à autonomia dos autores, passando a induzir suas escolhas em virtude da necessária busca de melhores pontuações nos *rankings* de produtividade – tanto no âmbito dos programas quanto no âmbito das agências de financiamento de pesquisas –, levando-os a investir esforços na publicação dos resultados de suas pesquisas em veículos situados nos estratos mais elevados e, portanto, de maior abrangências nacional e internacional.

A seguir, observam-se a classificação dos periódicos da Educação, o crescimento do *Qualis* na área e a pontuação atribuída aos artigos publicados pelos pesquisadores dos PPGes nas Avaliações Trienais (2007-2009 e 2010-2012):

Tabela 1: Crescimento do *Qualis* – Avaliação Trienal – 2007-2009/2010-2012

	Triênio 2007-2009		2010		2011		2012	
A1	65	5,7%	89	5,2%	92	4,6%	115	5,0%
A2	85	7,5%	133	7,7%	147	7,4%	170	7,4%
B1	138	12,1%	215	12,5%	263	13,2%	322	14,0%
B2	138	12,2%	238	13,8%	289	14,5%	378	16,3%
B3	197	17,3%	296	17,2%	341	17,1%	390	16,8%
B4	241	21,1%	370	21,5%	432	21,7%	455	19,6%
B5	274	24,1%	380	22,1%	430	21,6%	485	20,9%
TOTAL	1138		1721		1994		2315	

Fonte: Documento de Área da Educação/ Trienal 2010-2012.

Observa-se que a concentração de revistas nos estratos mais altos foi bem menor se comparada aos estratos mais baixos, sendo em torno de 25% a 26% nos estratos A1, A2 e B1 e 73% a 75% entre os estratos B2 a B5. O resultado dessa classificação se deu em decorrência de uma exigência da própria CAPES, que, para evitar o superpovoamento dos estratos superiores e a capacidade discriminatória do novo modelo adotado, determinou a todas as áreas que:

1. A quantidade de periódicos nos estratos A1 e A2 deve ser inferior a 25% do total de periódicos;
2. O número de periódicos A2 deve ser superior ao número de periódicos A1; e
3. A soma de periódicos A1, A2 e B1 deve ser inferior a 51% do total de periódicos. (CAMPOS, 2010, p. 488).

De acordo com o Documento de Área da Educação, a avaliação dos livros seguiu outros critérios, embora guardasse algumas semelhanças com o *Qualis/Periódicos*, especialmente no que diz respeito à função de discriminar as produções a partir de diferentes estratos, seguindo uma escala hierárquica de classificação e pontuação. A classificação dos livros foi dividida em duas categorias: obra integral e coletâneas/dicionários, ambas com quatro estratos (L1, L2, L3 e L4). A análise das obras privilegiou aspectos qualitativos e considerou características que podem ser distribuídas em quatro categorias principais: natureza; estrutura e relevância; e tipo e atributos. Especialmente nos estratos mais elevados, foram valorizados:

[...] quesitos de relevância da temática, caráter inovador da contribuição e potencial de impacto, tais como definidos pelo CTC. Além desses aspectos, serão considerados aspectos formais – autoria, editoria, financiamento, reedição, prêmios – que valorizam a obra, embora não sejam obrigatórios. (BRASIL, 2009, p. 5).

Além do aumento progressivo no peso do quesito “produção intelectual”, mudanças importantes foram inseridas nas Avaliações Trienais 2007-2009 e 2010-2012, com destaque para o aumento da média ponderada da produção docente dos programas da área de Educação calculada com base em uma nota de corte que considerou o cálculo geral das produções qualificadas em periódicos e livros de todos os programas no triênio.

Além da média de produção qualificada por docente, o quesito “produção intelectual” estabeleceu a quantidade mínima de produtos qualificados por docente permanente. Os demais quesitos sofreram poucas alterações em termos de conteúdo, como pequenas reorganizações dentro de cada quesito e transferências de alguns indicadores e itens a outros quesitos. No quesito “Proposta do Programa”, elaboraram-se novos indicadores voltados à avaliação da capacidade de planejamento do programa, sobretudo, no delineamento de metas de internacionalização e inserção social.

Tanto a Avaliação Trienal 2007-2009 quanto a Avaliação Trienal 2010-2012, entre outros elementos já consolidados nas avaliações anteriores, refletiram a valorização das produções na discriminação dos programas, principalmente, dos programas com conceitos 6 e 7. No relatório final da Trienal 2007-2009, registrou-se o seguinte argumento:

Os conceitos 6 e 7 foram atribuídos aos programas que possuem nível de excelência compatível com os melhores cursos internacionais na área, localizados, principalmente, nos Estados Unidos e da Europa. O principal indicador dessa excelência é a produção científica veiculada tanto em periódicos indexados quanto em livros, principal forma de expressão da área no âmbito nacional e internacional. Nesse sentido, o requisito preponderante na atribuição das notas 6 e 7 na área da Educação é a produção científica. (BRASIL, 2010b, p. 15).

A síntese dos resultados salientou o aumento do número de programas avaliados (21,8% na Trienal 2007-2009 e 27% na Trienal 2010-2012), com considerável concentração dos programas nos conceitos 3 e 4. No caso dos programas nota 3, fez-se referência ao esforço da área de criação de novos mestrados nas regiões com menos opções de programas *stricto sensu*. Em virtude da progressiva consolidação de novos programas de doutorado que mantiveram o conceito 4 por não terem ainda registrado defesas de teses, advertiu-se para a possibilidade de aumento de programas com notas 5 na Trienal 2010-2012, o que acabou por não se concretizar. Com relação aos programas 6 e 7, o aumento foi compatível com o das demais áreas, em decorrência do princípio estabelecido pela CAPES de que os programas com nível de excelência não superem 10% do total de programas avaliados.

Tabela 2: Distribuição dos programas por notas nos triênios (2007 a 2012)

Nota	2007-2009	%	2010-2012	%
2	1	1,1	1	0,8
3	27	29,3	49	39,2
4	43	46,7	48	38,4
5	13	14,1	18	14,4
6	5	5,4	6	4,8
7	3	3,3	3	2,4

Fonte: Relatório de Avaliação/Educação – Trienal 2010.

O ciclo avaliativo que compreendeu o período de 2013 a 2016 representou o atendimento de uma antiga recomendação referente à extensão do período de avaliação – de avaliação trienal para avaliação quadrienal – registrada, pela primeira vez, no início dos anos 2000, quando especialistas estrangeiros foram convidados pela CAPES para avaliar o primeiro ciclo avaliativo (1998-2000). Naquele contexto, a recomendação norteou-se por

críticas contundentes dos especialistas quanto ao curto espaço de tempo entre as avaliações. Na visão dos avaliadores, a avaliação periódica trienal se mostrava insuficiente para avaliar o progresso dos programas com relação às fragilidades identificadas pelas comissões e até mesmo à implementação do conjunto de diretrizes do Sistema Nacional da Pós-graduação traduzido em novos critérios avaliativos.

Em 2007, o então diretor de Avaliação da CAPES, Renato Janine Ribeiro, chegou a cogitar a extensão do período avaliativo para uma possível avaliação quadrienal a ser realizada em 2014, compreendendo os períodos de 2010 a 2013. Na visão do diretor, essa extensão de período se justificaria pela possibilidade de avaliar as políticas implementadas no sistema de pós-graduação brasileiro durante um mandato completo da presidência da república, permitindo, neste caso, que a avaliação fosse conduzida por uma mesma diretoria⁸. Aventada no contexto de uma possível transição governamental, a extensão do período de avaliação, claramente indicada com finalidades de cunho político, não se concretizou nesse momento, sendo implementada apenas na Quadrienal 2017, abarcando o período de 2013 a 2016.

No próprio conteúdo do V PNPG, reiterou-se a importância do sistema de avaliação da CAPES na indução da ampliação dos programas de pós-graduação no Brasil e do aumento significativo do número de doutores formados, em atendimento à demanda nacional colocada em pauta desde a década de 1970, quando foi publicado o primeiro plano nacional de pós-graduação. Os agentes da CAPES admitiram, entretanto, que as políticas governamentais, durante todo esse período, priorizaram a adoção de critérios quantitativos, como a produção de livros, *papers*, dissertações e teses, o que colocou em xeque a capacidade efetiva do sistema de abarcar as diferenças existentes entre os programas e produzir diagnósticos mais condizentes com sua realidade e necessidades.

Diante das fragilidades apontadas, o V PNPG fez uma série de recomendações em um item específico reservado ao Sistema de Avaliação, que incluiu a introdução de crivos de qualidade, a exemplo do sistema inglês, “onde os professores e pesquisadores escolhem suas quatro ou cinco melhores produções do período e as submetem ao escrutínio dos avaliadores” (BRASIL, 2010, p. 128). Além de ser esta uma estratégia para barrar a onda produtivista, abriu-se a possibilidade de maior investimento em outras atividades de caráter técnico-científico. As demais recomendações incluíram: a) retirar “cotas” estabelecidas previamente para a classificação de programas de excelência (5, 6 e 7); b) conduzir à formação de pós-graduados voltados a atividades extra-acadêmicas; c) introduzir critérios que contemplem as assimetrias dos programas e apontem se o programa é acadêmico ou profissional; d) delinear parâmetros que incentivem a formação de parcerias com setores extra-acadêmicos (BRASIL, 2010a, p. 132).

8 Entrevista concedida ao Jornal UNESP e publicada na edição de novembro/2007 – Ano XXI – nº 228. Disponível em <https://www.unesp.br/aci/jornal/228/CAPES.php>. Último acesso em 28 de janeiro de 2020.

Na análise do Relatório da Avaliação Quadrienal da Área da Educação (2013-2016), notaram-se alterações que indicaram a incorporação de algumas recomendações do plano nacional. Primeiramente, conforme já registrado, assistiu-se à ampliação do período de avaliação de três para quatro anos. A estrutura da Ficha de Avaliação se manteve inalterada, com alguns ajustes de conteúdo. A alteração mais importante em relação à avaliação anterior, conforme reconheceram os próprios avaliadores no relatório da avaliação apresentado aos programas, ocorreu no Quesito Produção Intelectual.

Diferentemente das anteriores, tal avaliação não considerou toda a produção bibliográfica dos programas, mas apenas o equivalente a oito vezes o número médio de docentes permanentes no programa durante o quadriênio, utilizando como base a mesma pontuação do triênio anterior. Dessa maneira, um programa que registrasse uma média de dez docentes permanentes no quadriênio consideraria os oitenta produtos mais bem pontuados publicados no período. A mudança recebeu a seguinte justificativa por parte da coordenação da área:

O objetivo é alterar a indução decorrente da avaliação da pós-graduação. O que se espera não é que simplesmente os Programas passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e que isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação. Dessa forma espera-se com essa alteração que pontue mais o Programa que produza melhor e não o que produza mais. (BRASIL, 2017, p. 4).

O investimento da Área da Educação na valorização da “qualidade” da produção e não da “quantidade” foi uma estratégia tomada com os objetivos de contribuir com a redução do produtivismo exacerbado e indiscriminado e aumentar o impacto das produções científicas na área por meio das publicações em revistas mais qualificadas, sobretudo, aquelas com circulação internacional. Levando em consideração o número de produções calculado – oito produtos qualificados por docente em média –, o aumento do peso atribuído ao Item 4.1 “Publicações qualificadas do Programa por docente permanente” – de 50% para 60% – e a inserção de um novo item (Item 4.4) em que se avaliou a “produção não centralizada no mesmo veículo”, tratou-se de um processo avaliativo que reforçou a busca individual por publicações em revistas classificadas nos estratos mais altos no *Qualis*, cujo critério de classificação, no referido quadriênio, também foi alterado.

Os demais critérios apresentados anteriormente, tanto para avaliação dos periódicos quanto dos livros, foram mantidos. O resultado da classificação foi o aumento significativo de periódicos registrados em todos os estratos, demonstrando um esforço dos programas em qualificar suas revistas atendendo aos critérios editoriais estabelecidos pelo *Qualis*.

Tabela 3: Evolução dos estratos nas trienais de 2010 e de 2013 e na quadrienal de 2017

Tabela 1 – Evolução dos estratos nas trienais de 2010 e de 2013 e na quadrienal de 2017						
Estrato	Triênio 2007-2009		Triênio 2010-2012		Quadriênio 2013-2016	
	Nº de Periódicos	%	Nº de Periódicos	%	Nº de Periódicos	%
A1	65	5,7	115	5,0	121	4,2
A2	85	7,5	170	7,3	380	13,0
B1	138	12,1	322	13,9	542	18,6
B2	138	12,1	378	16,3	425	14,6
B3	197	17,3	390	16,8	357	12,3
B4	241	21,2	455	19,7	307	10,5
B5	274	24,1	485	21,0	782	26,8
Total	1.138	100,0	2.315	100,0	2.914	100,0

Fonte: relatório da avaliação quadrienal/educação, 2017.

Observa-se que, apesar de ter conferido maior atenção à qualidade das produções, relativizando a quantidade, a Avaliação Quadrienal (2013-2017) seguiu a tendência de reforçar a função discriminatória do Quesito “Produção Intelectual”, especialmente no processo de classificação dos Programas 6 e 7. Neste caso, além dos indicadores referentes à “internacionalização”, “liderança”, “nucleação” e “solidariedade”, a fase de indicação dos Programas 5 para os níveis mais elevados considerou, primeiramente, a qualidade da produção intelectual por meio de um cálculo denominado de Índice 67. O Índice 67 foi composto de dois indicadores que a Comissão de Avaliação da Área de Educação considerou mais relevantes para qualificar a produção intelectual:

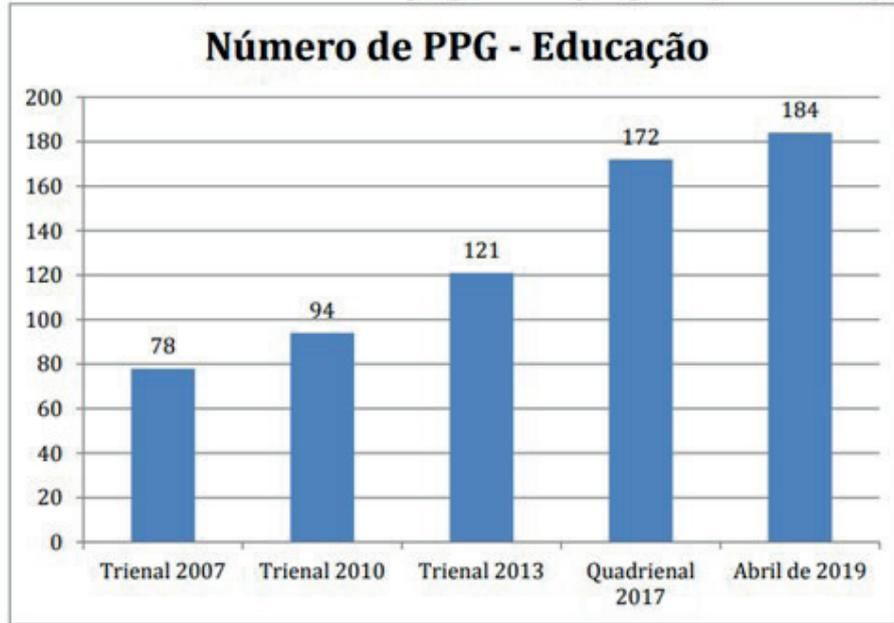
1. **(MÉDIA PONDERADA ANUAL DAS PRODUÇÕES MAIS BEM QUALIFICADAS DO PROGRAMA, COMPREENDENDO PERIÓDICOS, LIVROS, CAPÍTULOS DE LIVROS OU VERBETES, NUM TOTAL IGUAL A OITO VEZES O NÚMERO DE DOCENTES PERMANENTES, MÉDIA DO QUADRIÊNIO/ (TOTAL DE DOCENTES PERMANENTES, MÉDIA DO QUADRIÊNIO) – PESO: 60%.**
2. **(ÍNDICE DE L4 AA2 – TOTAL DA PONTUAÇÃO OBTIDA PELO PPG NO QUADRIÊNIO, CONSIDERANDO APENAS A PRODUÇÃO INTELECTUAL CLASSIFICADA DE L4 A A2) / (TOTAL DE PONTUAÇÃO OBTIDA PELO PPG NO QUADRIÊNIO PARA O TOTAL DE PRODUTOS CONSIDERADOS NO ITEM 4.1) – PESO: 40%. (BRASIL, 2017, p. 56, grifos dos autores).**

O relatório indica que o critério adotado resultou na alteração do quantitativo de programas, de seis para quatro programas com Nota 6 e de três para quatro programas com Nota 7.

O resultado geral da Quadrienal (2013-2017) demonstrou o esforço da área em atender aos requisitos fundamentais do sistema de pós-graduação nacional, sobretudo os relacionados ao aumento do número de programas, a correção das discrepâncias regionais na oferta de cursos e o aumento da produção científica e de seu impacto, tendo como

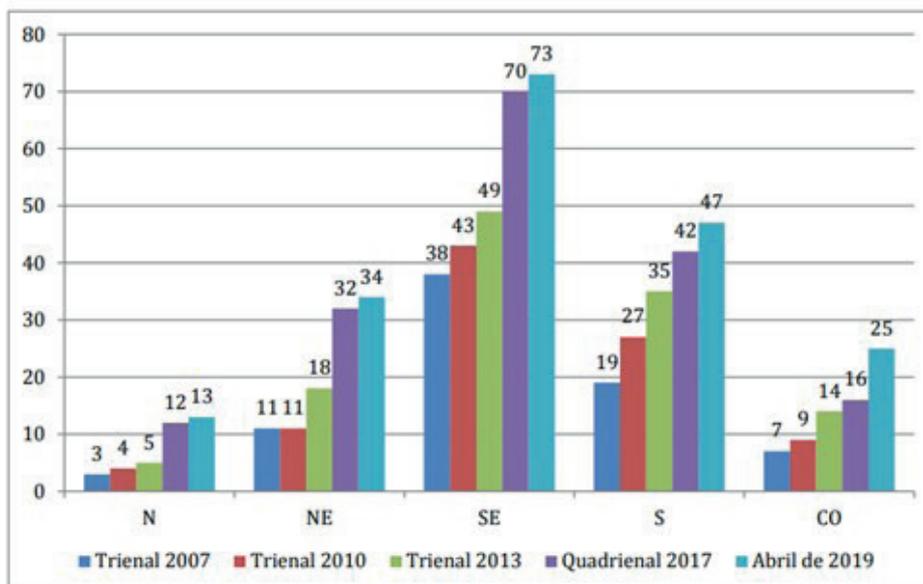
referência os padrões estabelecidos em âmbito internacional. As ilustrações dos gráficos abaixo retirados do Documento de Área da Educação de 2019 ilustram essa afirmação e confirmam a continuidade do investimento nos indicadores referidos:

Gráfico 1: Evolução no número de programas de pós-graduação em Educação



Fonte: Relatórios consolidados, plataforma Sucupira, 2019 e documento da área de educação, 2016.

Gráfico 2: Evolução no número de PPG em cada região brasileira



Fonte: Relatórios consolidados, plataforma Sucupira, 2019 e documento da área de educação, 2016.

Deste modo, a expansão dos programas da área da Educação nas diferentes regiões do Brasil, em atendimento às demandas identificadas nos ciclos avaliativos anterior-

res, pode ser compreendida como resultado da ação coordenada dos diferentes atores que compuseram os comitês avaliativos da CAPES instituídos para conduzir os processos de avaliação e regulação dos programas de pós-graduação no país, tomando como referência as diretrizes e metas no plano nacional.

Apesar de a Avaliação Quadrienal em curso (2017-2020) não ter sido incluída na pesquisa, a leitura do Documento de Área da Educação (2019) e da nova Ficha de Avaliação, ambos documentos divulgados na página eletrônica da CAPES, reafirmam a tendência dos ciclos anteriores de adequação dos critérios da avaliação às demandas da pós-graduação fortemente influenciadas pelas políticas globais para a educação superior, e, num contexto mais restrito, pelas demandas das diferentes áreas. Trata-se, portanto, de um processo histórico de consolidação de um sistema avaliativo centralizado que determina o *modus operandi* dos programas de pós-graduação para que produzam resultados preestabelecidos, tal como preconiza o paradigma da Nova Gestão Pública, que predomina no cenário educacional brasileiro desde a década de 1990.

Importa ressaltar que, com a redução expressiva dos recursos destinados à pesquisa científica no país – considerando-se a expansão dos programas nas últimas décadas – e o contexto pandêmico vivenciado a partir de 2020, a dinâmica de trabalho nos programas foi fortemente afetada, abrindo espaço para debates importantes em defesa de mudanças nos critérios da avaliação que, em nossa análise, resultou na elaboração da nova Ficha de Avaliação, que confere menor ênfase aos critérios quantitativos de produtividade e abre espaço para a inserção de novos itens com viés qualitativo, voltados ao atendimento de antigas demandas da área expressas nos documentos anteriores, tais como autoavaliação, planejamento, interdisciplinaridade, integração com a educação básica, impacto social dos programas e internacionalização, esta que deixa de ser um parâmetro utilizado apenas na avaliação dos programas com melhores notas para ser considerada na avaliação de todos os programas.

Conforme destaca o Documento de Área (2019), a maior inovação da avaliação quadrienal (2017-2020) foi a adoção de três quesitos (Programa, Formação e Impacto na Sociedade) que substituíram os cinco quesitos da Ficha Avaliativa do ciclo anterior, conferindo-se maior ênfase na formação discente. A leitura dos doze itens distribuídos nesses três quesitos indica um movimento de valorização dos processos de gestão dos programas, sobretudo dos aspectos de planejamento e autoavaliação, que passaram a ser contabilizados com foco na qualidade de ensino-aprendizagem e no impacto social do conhecimento produzido, de acordo com as demandas educacionais em âmbitos local, regional, nacional e internacional.

Diferentemente da Avaliação Quadrienal (2013-2017), os pesos conferidos a cada um dos três quesitos não constam da Ficha de Avaliação (2018-2021), permitindo-nos inferir uma mudança na tendência de atribuir maior ênfase à produção intelectual, que deixa de ser um quesito específico para se diluir nos diversos itens da avaliação, entre os doze itens

elencados. Embora significativa, essa mudança não nos permite afirmar que o peso da produção intelectual deixou de ter relevância na composição da nota final dos programas, uma vez que a exigência de produções de docentes e discentes qualificadas nos estratos mais elevados do *Qualis/CAPES* se manteve tanto na avaliação dos itens referentes à “Formação” quanto nos itens referentes ao “Impacto na Sociedade”, observando-se o aumento da valorização das produções internacionais.

Apesar de os documentos oficiais atribuírem às demandas do sistema nacional de pós-graduação as mudanças realizadas na Ficha de Avaliação dos programas, observa-se que não há mudança no conteúdo dos critérios avaliativos. As mudanças foram relativas aos pesos conferidos a itens já existentes nas fichas anteriores, mas que não eram quantificados. Tal mudança decorre da necessidade de ampliar os requisitos avaliados, mantendo-se a lógica da competitividade. Uma vez que a prática de publicações em livros e periódicos, assim como outras práticas fortemente incentivadas nos últimos ciclos avaliativos, passam a ser incorporadas na cultura dos programas, perdendo o potencial classificatório no instrumento da avaliação, faz-se necessário criar novos indicadores, cuja finalidade última, embora produza sempre algum resultado no processo, é manter o controle sobre o trabalho e a competitividade entre as instituições avaliadas, visando ao alcance de metas que, de modo geral, não são questionadas porque, na maioria dos casos, são sequer conhecidas fora do universo de seus elaboradores.

Não temos dúvidas de que a Avaliação Quadrienal (2018-2021), ainda em processo, gerará mudanças importantes cujo impacto ainda é desconhecido, mas que apontam para uma nova tendência de progressiva ruptura com o modelo avaliativo de caráter produtivista, ainda que mantenha suas características classificatória e indutiva, próprias da gestão pública de caráter gerencial, adotadas nos últimos vinte anos e que, esperamos, tenhamos conseguido comprovar neste estudo documental.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. Task Force on Higher Education and Society. **Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise**. Washington, DC: The World Bank, 2000. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/345111467989458740/higher-education-in-developing-countries-peril-and-promise>. Acesso em: 26 maio 2022.

BARBOSA, Renan. Oferta de cursos de mestrado profissional na educação quintuplicou entre 2012 e 2016. **Revista Educação**, 2017. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2017/03/27/oferta-de-cursos-de-mestrado-profissional-na-educacao-quintuplicou-entre-2012-e-2016/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**. Brasília, DF: MEC/CAPEs, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação do Programa de Educação 2004/2006 - Acompanhamento 2005/Ano Base 2004**. Brasília, DF: MEC/CAPEs, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área da Educação da Avaliação Trienal (2007-2009)**. Brasília, DF: MEC/CAPEs, 2009.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **V Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)**. Brasília, DF: MEC/CAPEs, 2010a.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Final de Avaliação Trienal da Área da Educação (2007-2009)**. Brasília, DF: MEC/CAPEs, 2010b.

BRASIL. Ministério de Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório Quadrienal Educação (2013-2016)**. Brasília, DF: MEC/CAPEs, 2017.

CAMPOS, José Nilson B. Qualis periódicos: conceitos e práticas nas Engenharias I. **RBPG**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, v. 7, p. 477-503, 2010.

CLAD (Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento). **Uma nova gestão pública para a América Latina**, 1998. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/8d62/ac4635263d1ce89cd8e1e8ed222598d65567.pdf?_ga=2.244685453.903312172.1587406884-1456594444.1587406884. Acesso em: 26 maio 2022.

FONSECA, Cláudia. Avaliação dos programas de pós-graduação do ponto de vista de um nativo. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, RS, ano 7, nº 16, p. 261-275, 2001.

HORTA, José Baia. Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. **Perspectiva**, Florianópolis, vol. 24, n. 1, p. 19-47, 2006.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, nº 30, p. 95-117, 2005.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, jan/jun. 2006.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A pós-graduação brasileira e o seu Sistema de Avaliação. In: OLIVEIRA, João Ferreira de. *et al.* **Pós-Graduação e Avaliação**: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

SGUISSARD, Valdemar; AMARAL, Nelson Cardoso. O Banco Mundial revisa posições: quem há de pagar a conta? **Perspectiva**. Florianópolis, SC, vol.18, jan./jun. 2000. p. 65-76.

SPAGNOLO, Fernando; CALHÁU, Maria Gladys. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **Infocapes**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

YAMAMOTO, Oswaldo; MENANDRO, Paulo. A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia. **Temas em Psicologia da SBP**, 2004, vol. 12, nº 1. p. 82-91.