

# Avaliação da pós-graduação no Brasil

## *Evaluation of graduate programs in Brazil*

Heitor Luiz Furtado<sup>1</sup>

Regina Célia Linhares Hostins<sup>2</sup>

### Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar as ideias elaboradas por pesquisadores da área da educação, no sentido de construir um quadro conceitual crítico a respeito das políticas de avaliação da pós-graduação brasileira. Foram selecionados pesquisadores cujos trabalhos discutiam a política de avaliação dos programas de pós-graduação no país. Posteriormente, foi realizada uma busca no Currículo Lattes, a fim de catalogar e analisar os trabalhos sobre o tema. O estudo apresenta o percurso histórico da pós-graduação brasileira e de seu sistema de avaliação, bem como o modelo de avaliação atualmente adotado e, por fim, um quadro crítico com as principais ideias dos pesquisadores acerca do tema. Como resultado, apontam-se três eixos de crítica: o caráter homogeneizador do modelo, sua preocupação com a quantidade da produção, e outras críticas diversas. Conclui-se que o modelo avaliativo sofreu e sofre inúmeras mudanças no decorrer de seu percurso histórico e que as críticas construtivas auxiliam no amadurecimento do modelo.

**Palavras-chave:** Avaliação. Educação. Pós-Graduação.

### Abstract

*The aim of this study is to present the ideas developed by researchers in the field of education to build a critical conceptual framework of the evaluation policies of Brazilian graduate programs. We selected researchers whose studies analyze the evaluation of graduate policies. Next we conducted a research in the Curriculum Lattes database to catalog and analyze the studies on the theme selected. We discuss the historical course of Brazilian graduate programs, the current evaluation model and impact of its implementation, and finally a critical framework presenting the main ideas of researchers who discuss the evaluation of graduate programs. The results point to the development of three areas of criticism: homogenizing nature of the model, concern with productivity, and other criticisms. We conclude that the evaluation model underwent and still undergoes many changes in the course of its evolution and constructive criticism may help to develop the model.*

**Keywords:** Evaluation. Education. Graduate programs.

---

<sup>1</sup> Mestrando, Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação. R. Uruguai, 458, Centro, 88302-900, Itajaí, SC, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: H.L. FURTADO. E-mail: <heitorluizfurtado@hotmail.com>.

<sup>2</sup> Professora Doutora, Universidade do Vale do Itajaí, Programa de Pós-Graduação em Educação. Itajaí, SC, Brasil.

## Introdução

Por que refletir sobre os processos de avaliação dos programas de pós-graduação brasileira? Como esses programas são avaliados? Qual a leitura crítica já realizada sobre isso? Como ou em que medida as políticas de avaliação têm subsidiado a reflexão sobre a qualidade dos programas? Esses questionamentos inquietam a todos os pesquisadores e, especialmente na área da educação, há alguns nomes reconhecidos por sua produção que merecem ser estudados, de modo a apresentar e explorar suas ideias, no sentido de construir um quadro conceitual crítico a respeito das políticas de avaliação nesse nível de ensino. Esse é o propósito do presente artigo.

Como caminho metodológico, o trabalho será dividido em três fases. Na primeira, disserta-se acerca do percurso histórico da pós-graduação brasileira, seu modelo de avaliação e sua repercussão no momento de sua implantação. Num segundo momento, será apresentada a política atual de avaliação, com o objetivo de caracterizá-la quanto a seus critérios. Por fim, numa terceira etapa será apresentado um quadro crítico com as principais ideias dos pesquisadores que discutem a avaliação da pós-graduação brasileira. Como critério de seleção, foram elencados alguns pesquisadores de destaque, cujos trabalhos giram em torno da política de avaliação da pós-graduação brasileira. Posteriormente, foi realizada uma busca no Currículo Lattes dos pesquisadores, com o objetivo de encontrar trabalhos de acordo com a temática do presente artigo. Como análise, apresentar-se-ão eixos temáticos das críticas elaboradas pelos pesquisadores.

O primeiro momento do presente trabalho tem como objetivo apresentar o percurso histórico da pós-graduação brasileira, bem como o processo de implantação da avaliação dos programas e sua repercussão no meio acadêmico naquele momento.

Segundo os dados fornecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior [CAPES], (2012) e as pesquisas já realizadas, a expansão do número de vagas e o conseqüente aumento de alunos nos programas de pós-graduação, no Brasil, vêm sendo observados triênio após triênio,

o que tem fornecido ao campo acadêmico um objeto de pesquisa bastante instigante e promissor.

Segundo Oliveira e Fonseca (2010), de 1998 a 2008 ocorreram crescimentos significativos nos níveis de pós-graduação. Em relação ao número de programas, o aumento foi de 104,0%; já o crescimento dos programas de mestrado e doutorado foi de 71,4%, contabilizando 1 248 programas. Outro quesito importante salientado pelos autores é o crescimento de 98,8% no número de docentes atuantes nos programas, bem como o número de matrículas, com crescimento de 97,3%, sem falar, ainda, no aumento do número de alunos titulados e do investimento em bolsas de pesquisa.

Porém, como se deu a implantação dos programas de pós-graduação no Brasil? E, também, de que forma aconteceu a implantação das políticas de avaliação desse sistema?

A pós-graduação brasileira, segundo Hostins (2006), foi efetivamente regulamentada em 1965, com a emissão do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação (CFE) – em aparente contradição com o Regime Militar, ao eleger como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário. Antes disso, existiram algumas iniciativas na década de 1930 e, depois, com a criação da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); porém, foi efetivamente em 1965 que se deu a implantação da pós-graduação brasileira.

De acordo com Germano (1993), o objetivo do Regime Militar em relação à implantação e fomento dos programas de pós-graduação consistia no desenvolvimento de projetos tecnológicos de grande porte. Corroborando tal posição, Trindade (2003) acrescenta que o ideal nacionalista de construção de um país forte/potência conduziu à articulação entre os militares e os representantes das comunidades científicas e universitárias, resultando na definição de políticas que produziram efeitos transformadores.

Para Fonseca e Oliveira (2010), o objetivo dos militares era elevar os padrões de desempenho e promover a expansão dos cursos, o que acarretou a estruturação de um sistema de avaliação contínuo e

integrado aos planos de pós-graduação subsequentes. A pós-graduação, naquele tempo, segundo Hostins (2006), enfatizava o aprofundamento do saber adquirido no âmbito da graduação, além de oferecer ambiente e recursos adequados para a livre investigação científica.

A pós-graduação deveria se destinar à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores - o que a distinguiria da simples especialização - e fazer-se em dois ciclos sucessivos, equivalentes aos de *master* e *doctor* da sistemática americana. Deveria constituir atribuição das universidades, e não de estabelecimentos isolados (Brasil, 1965).

Hostins (2006) destaca a nítida presença americana no movimento de consolidação da pós-graduação e de reforma do ensino superior brasileiro, o que, em grande medida, explica o interesse e apoio do regime militar.

Em 1976, a Capes encarregou-se da implantação de um sistema de avaliação da pós-graduação, por meio de comissões e da avaliação por pares. O objetivo era a formação de professores universitários, o desenvolvimento da pesquisa, e o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1998).

Ao longo da década de 1980, houve maior investimento na estruturação e no aperfeiçoamento do sistema de monitoração e avaliação dos programas. Nesse período, também houve maior participação da comunidade acadêmica no processo avaliativo, com a criação de comissões de especialistas e a realização de visitas *in loco*, por consultores das respectivas áreas de conhecimento (Moraes, 2002; Kuenzer & Moraes, 2005).

Analisando o percurso das políticas de pós-graduação no Brasil, principalmente nos primeiros vinte anos, observa-se que, inicialmente, buscou-se a capacitação dos docentes para atuar nas universidades, com o desenvolvimento da atividade científica e um aumento progressivo de sua importância estratégica no cenário do ensino superior e da

Ciência e Tecnologia. Posteriormente, com a consolidação da pós-graduação, a partir dos anos 80, a avaliação tornou-se o centro das preocupações. Por fim, foi dado enfoque ao desenvolvimento da pesquisa na universidade e ao estreitamento do tripé ciência-tecnologia-setor produtivo (Hostins, 2006).

Nesse período, ocorreu a consolidação da sistemática da avaliação, que não somente se aperfeiçoou, como também incorporou a participação efetiva da comunidade acadêmica (Hostins, 2006).

Já naquele tempo, o sistema de avaliação sofria algumas críticas quanto ao modelo empregado, como apontado por Fávero (1996, p.10): "o predomínio dos indicadores quantitativos; a valorização do produto em detrimento do processo; a classificação hierárquica; a constituição de um único padrão de universidade e de pós-graduação; e a penalização dos já penalizados".

Os acontecimentos históricos do final dos anos 1980, que se acentuaram nos anos 1990, foram determinantes para a alteração da identidade e a precarização do espaço público nas universidades, além da consolidação do modelo de Estado regulador que, no cenário mundial, determinou a relevância dos processos avaliativos nas políticas educacionais (Hostins, 2006).

O ano de 1996 marcou a proposição de mudanças nas sistemáticas de avaliação da pós-graduação. A Capes introduziu um "novo paradigma de referência", fortalecida pela concepção de que era necessário introduzir indicadores que pudessem expressar os níveis de concorrência e competitividade entre os programas (Hostins, 2006). Essa política de avaliação também recebeu algumas recomendações apresentadas por um grupo de consultores internacionais. Entre as recomendações apresentadas, podem-se destacar: a adoção de um intervalo maior entre uma avaliação e outra; a definição de categorias de classificação; a simplificação da tarefa de coleta de dados; a indicação do tempo médio de titulação; o acompanhamento das carreiras dos doutores recém-titulados; a apresentação dos relatórios pelos programas; a inclusão de autoavaliação; a realização de visitas *in loco*; informações referentes à infraestrutura,

aos fundos para a pesquisa e ao suporte técnico (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 1997).

O modelo de avaliação atual consolidou-se entre os anos de 1998 e 2003, após um período de reformulações e sucessivas adaptações da sistemática iniciada em 1976-1977. No início de 1990, a Capes criou um novo modelo avaliativo, sustentado em novos paradigmas de avaliação continuada e diagnóstica, após desencadear medidas voltadas à análise do sistema de avaliação e da situação da pós-graduação no país (Hostins, 2006). O modelo buscava indicar a qualidade e a posição de cada programa/curso na respectiva área de conhecimento, produzindo uma avaliação classificadora que se tornou referência para as políticas de fomento, sobretudo do governo federal (Oliveira & Fonseca, 2010).

Ainda segundo os autores, essa trajetória histórica, tanto da pós-graduação como de seu sistema de avaliação, desde a década de 1970, instituiu modelos distintos de avaliação. Seu percurso histórico é considerado, em geral, exitoso pela comunidade acadêmica, em razão do tamanho e relevância do sistema e, ainda, da qualidade dos programas ofertados em todo o país.

Como já exposto, a pós-graduação brasileira e seu sistema de avaliação são um objeto de estudo bastante complexo, tendo em vista as inúmeras modificações ocorridas ao longo de seu percurso histórico. Na reflexão e crítica acerca do tema, faz-se necessário um olhar bastante aguçado para interpretar as inúmeras forças que interferiram e interferem nesse campo de estudo.

No período entre 2003 e 2010, observou-se, na pós-graduação, o fortalecimento e o aperfeiçoamento do modelo de avaliação da Capes, com o objetivo de medir o desempenho dos programas/cursos, incentivar a produtividade, ampliar a pesquisa científica e criar um “padrão mínimo de qualidade”, tornando-se referência para o processo de tomada de decisão de políticas para a área e principalmente para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa (Oliveira & Fonseca, 2010).

Fica evidente, com a explanação do percurso histórico da pós-graduação e de seu sistema de

avaliação, que o governo, enquanto regulador da política, instituiu diferentes modelos de avaliação e que, em geral, sua trajetória é considerada exitosa pela comunidade acadêmica, conforme Oliveira e Fonseca (2010).

### **O atual modelo de avaliação dos programas de pós-graduação**

O atual sistema de avaliação é bastante complexo e abrange dois processos: a avaliação dos programas de pós-graduação e a avaliação das propostas de novos cursos nesse nível (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012).

Quanto à avaliação dos novos programas de pós-graduação, o objetivo da Capes é verificar a qualidade das novas propostas, bem como se elas atendem ao padrão de qualidade requerido nesse nível de formação.

Por sua vez, a avaliação dos programas já existentes compreende o processo de avaliação anual e de avaliação trienal. A avaliação anual tem por objetivo o estabelecimento de um diálogo entre a Capes e a instituição promotora do curso de mestrado e doutorado, com vistas a orientar sua atuação, a fim de que possa elevar a qualidade e superar eventuais problemas. Quanto à avaliação trienal, ela é realizada ao final de cada triênio, sendo o ano de sua realização estabelecido pela sequência histórica do processo de avaliação da Capes.

Os resultados da avaliação podem ser contestados pelas instituições avaliadas e se expressam, ao final, em um conceito de 1 a 7. Os resultados da avaliação trienal, além de indicarem a qualidade do desempenho e a posição de cada programa em sua área, servem de referência para as decisões dos órgãos governamentais quanto aos investimentos em pesquisa e pós-graduação.

Ainda segundo a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012), os conceitos atribuídos aos programas são assim definidos: os conceitos 6 (seis) e 7 (sete) são exclusivos

para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência, ou seja, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino, e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade; o conceito 5 (cinco) é atribuído a programas de alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado; o conceito 4 (quatro) define-se como bom desempenho; o conceito 3 (três) indica desempenho regular, atendendo ao padrão mínimo de qualidade exigido; e os conceitos 1 (um) e 2 (dois) caracterizam-se como desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo exigido.

O atual sistema de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil avalia os seguintes itens: Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social.

Na concepção de Kuenzer e Moraes (2005), o novo modelo de avaliação, ao valorizar a produção científica, provocou o deslocamento da centralidade da docência para a pesquisa. Diante disso, introduziu-se a ideia de programa (e não mais de mestrado ou doutorado), projetos e produtos de pesquisa. Além disso, passou-se a definir os percursos curriculares, os seminários de pesquisa e de dissertação, os orientadores já no início dos cursos, e os objetivos da investigação.

Esse modelo de avaliação, conforme já citado anteriormente, consolidou-se entre os anos de 1998 e 2003, após um período de reformulações e sucessivas adaptações da sistemática iniciada em 1976-1977.

O modelo atual de avaliação da pós-graduação brasileira consiste em um instrumento bastante complexo, com cinco eixos de avaliação – Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; Inserção Social – e vem sendo utilizado como referência para indicar os programas de excelência.

### **Crítica ao modelo de avaliação: com a palavra, os pesquisadores**

Nesta seção, apresenta-se a crítica, feita pelos pesquisadores da área, ao sistema de avaliação da pós-graduação brasileira. São elencados três eixos de discussão para a apresentação das críticas: (i) o caráter “homogeneizador” do modelo; (ii) o “quantitismo” ou “produtivismo” do modelo; (iii) outras críticas apresentadas pelos pesquisadores.

#### **Caráter homogeneizador do modelo**

A primeira crítica aponta aquilo que os pesquisadores intitulam de caráter homogeneizador do modelo de avaliação. Segundo os intelectuais, foi elaborado um mesmo e único modelo para avaliar programas heterogêneos, com características peculiares e regionais.

Segundo Moraes (2002), as instituições de ensino superior e seus programas de pós-graduação são, hoje, cada vez mais desiguais e heterogêneos. A autora apresenta um exemplo que esclarece sua crítica. Nas universidades públicas federais e estaduais, há programas de universidades de regiões mais bem desenvolvidas em termos de recursos e programas; em regiões menos desenvolvidas, há as que possuem forte inserção comunitária; há também as que são mais universalizadas; há universidades de porte grande, médio e pequeno; existem, ainda, as universidades particulares e algumas comunitárias – o que aponta como o sistema é heterogêneo, diversificado e complexo.

O exemplo detalhado da autora subsidia um ponto tenso da política de avaliação da pós-graduação brasileira. Como avaliar, com um mesmo modelo, algo tão múltiplo e complexo? O atual sistema de avaliação, nas palavras de Moraes (2002, p.209), “até admite a diversidade, mas em sua monopólice apreensão, homogeneiza o desigual”.

Horta (2009) apresenta uma pesquisa realizada com coordenadores de programas de pós-graduação, os quais criticam o caráter homogeneizador do modelo de avaliação. Segundo o autor, os coordena-

nadores – das mais diferentes áreas – questionam o modelo adotado e enfatizam a necessidade de se levar em conta a especificidade de cada grande área, de cada área, de cada programa e das diferentes regiões do país. Conforme os coordenadores, no quesito acerca dos programas não há suficiente flexibilidade do modelo, que deveria levar em consideração o contexto do programa e a avaliação do programa em si, sem compará-lo ao de outra região ou situação.

Oliveira e Fonseca (2010) também apresentam críticas ao caráter homogeneizador do atual modelo de avaliação. Segundo os autores, mesmo que os processos de avaliação incluam comissões formadas por professores universitários representantes de todas as áreas, o atual modelo não considera as características de cada área. Os critérios tendem a ser unificados, privilegiando as áreas hegemônicas.

Outros pesquisadores que criticam o modelo homogeneizador de avaliação são Vehine e Dantas (2009). Para os autores, o desafio que se coloca é, por um lado, manter a qualidade de um sistema que propicia a titulação em todo o país, e, por outro lado, responder à diversidade crescente. Esse é um questionamento que precisará ser respondido: como produzir um sistema de avaliação que, ao mesmo tempo, seja imparcial e consiga contemplar as peculiaridades de cada programa e de cada região?

### **Quantitativismo/Produtivismo**

O segundo eixo das críticas ao atual sistema de avaliação da pós-graduação diz respeito ao que os pesquisadores denominam “quantitativismo” ou “produtivismo”.

Segundo os pesquisadores, o quantitativismo ou produtivismo pode ser caracterizado pelo trabalho que os professores têm direcionado, dentro dos programas de pós-graduação, à produção bibliográfica.

Catani e Hey (2010) ressaltam isso como algo preocupante que vem acontecendo no funcionamento dos programas. Para eles, os professores que produzem mais em periódicos qualificados, de

preferência em línguas estrangeiras, fixam legitimamente o seu nome e obtêm mais financiamento para suas pesquisas. Os programas com maior publicação em periódicos, principalmente internacionais, terão maior qualificação e prestígio. Ainda segundo os autores, em decorrência do *quantitativismo/produtivismo*, os professores têm fugido do ensino na graduação ou se dedicado pouco a ele, procurando concentrar ao máximo sua carga didática na pós-graduação, com o objetivo de maior produção acadêmica.

Bianchetti e Souza (2007) alertam que, como consequência dessa exacerbada busca por produção, atualmente tem sobressaído uma mal disfarçada e talvez induzida competição, assim como que o atual sistema de avaliação está mais voltado para a avaliação da produção de indivíduos do que para a avaliação dos programas como um todo.

O que vem acontecendo, tanto entre programas, como entre professores, é uma competição, às vezes velada, por prestígio. Os critérios quantitativos têm-se sobressaído, em detrimento dos critérios qualitativos. Tem-se visto, na prática, a ânsia por uma produção cada vez maior, o que resulta muitas vezes em produções requentadas.

A crítica formulada por Kuenzer e Moraes (2005) reflete que a exacerbação quantitativista só avalia o que pode ser mensurado - em contraponto com a qualidade da produção, dificilmente mensurável. A quantidade recebe um valor maior de importância, em detrimento da qualidade das produções. Para as autoras, vive-se um verdadeiro surto produtivista, em que o que conta é publicar, não importando que seja uma versão “requentada” ou várias versões maquiadas de um produto. A quantidade tornou-se meta dos pesquisadores.

Em outro trabalho publicado, Bianchetti e Machado (2009) apresentam uma reflexão preocupante em relação ao quantitativismo/produtivismo. Segundo os autores, o produtivismo acadêmico transformou os intelectuais em indivíduos estressados, medicados e alienados. Colaborando, Catani e Hey (2010) alertam que os pesquisadores têm vivido um processo de intensificação e de precarização do trabalho e que, por consequência, acabam deixando

de lado sua vida pessoal e familiar, tornando-se reféns do produtivismo acadêmico. O que se tem visto são seres humanos ultrapassando até mesmo seus limites físicos, em busca de maior prestígio pessoal e *status*.

Para Oliveira e Fonseca (2010), o predomínio de uma avaliação quantitativa acaba acarretando alterações nos objetivos, valores e processos educativos dos programas. Nessa concepção, a avaliação acaba se restringindo à mensuração da *performance* e dos produtos, deixando em segundo plano a história, a identidade, os compromissos sociais e as peculiaridades de cada programa ou instituição.

Essa mudança de cultura, imposta pela necessidade de publicação, assume características peculiares como as coautorias, a criação de centenas de periódicos para escoar toda essa produção, a organização de inúmeros eventos científicos e a criação de coletâneas (Catani & Hey, 2010).

Segundo Horta (2009), a crítica ao produtivismo também é presente entre os coordenadores dos programas de pós-graduação. Segundo eles, é preciso aperfeiçoar os mecanismos de avaliação para que se privilegie a qualidade da formação, e não o restrito direcionamento a aspectos quantitativos.

Fonseca e Oliveira (2010, p.125) finalizam indicando que "é preciso superar essa visão reducionista da pesquisa e da produção como acumulação quantitativa do conhecimento, sugerindo que o processo de elaboração e reelaboração do conhecimento constitui uma das maneiras mais efetivas de afirmar o seu teor emancipatório".

### Outras críticas

O último eixo das críticas ao atual sistema de avaliação da pós-graduação apresenta diversas ponderações.

Oliveira e Fonseca (2010, p.45) apresentam, de forma breve, o resumo das principais críticas ao modelo. Segundo os autores, o "debate mais recente enfatiza a questão do quantitativismo versus qualidade

da produção, formação consistente versus formação aligeirada, ênfase na avaliação versus projeto de formação, trabalho individual versus trabalho cooperativo". Finalizando, os autores assinalam que a forte indução e "pressão" do modelo de avaliação imposto pela Capes tem prejudicado a autonomia institucional dos programas nas diferentes regiões e estados do país.

Para Fonseca e Oliveira (2010), o atual modelo de avaliação não tem propiciado uma interlocução entre docentes, pós-graduandos e Capes, assim produzindo uma tensão sobre os indivíduos envolvidos no processo e fazendo-os sentir-se cada vez mais moldados, pressionados e tolhidos em sua capacidade intelectual.

Outra crítica formulada por Horta e Moraes (2005) ao atual modelo de avaliação é que os programas que receberam conceitos 6 e 7 são definidos exclusivamente a partir de um único parâmetro, qual seja, o da produção científica internacional, enquanto os demais programas, com qualificações menores, são avaliados por todos os outros quesitos de avaliação.

Tem-se visto um direcionamento dos programas de excelência para a publicação de trabalho em revistas internacionais.

Sguissardi (2006), em seu trabalho intitulado "A avaliação defensiva no 'modelo Capes de avaliação'", apresenta observações de *experts* internacionais sobre a natureza e o perfil do modelo atual de avaliação adotado no Brasil.

Em relação aos pontos positivos, os pesquisadores destacam a amplitude, a abrangência e o enorme impacto do modelo de avaliação; a subjetividade e o bom senso dos avaliadores e a possibilidade de comparabilidade entre programas das mesmas áreas.

Já em relação aos aspectos questionáveis/negativos, os pesquisadores apontam que o modelo avalia a qualidade apenas com base em dois tipos de dados: a qualidade e quantidade dos recursos de entrada e a produção de saída. Apontam-se ainda como pontos negativos: o modelo de avaliação

centrado na pesquisa e sua excelência; a padronização do modelo, desprezando a heterogeneidade; o curto período de avaliação, de três anos; a comparação entre programas da área; a ausência de critérios como gastos em pesquisa, gastos com biblioteca e impacto no mercado de trabalho; o curto tempo de formação dos alunos; os critérios de produtividade e o número excessivo de indicadores quantitativos; a extrema falta de elementos de observação do processo formativo; a falta de instâncias de autoavaliação; a incapacidade de avaliar a qualidade das dissertações e teses; e, por fim, a falta de participação dos pós-graduandos e a mensuração do impacto dos programas.

Oliveira e Fonseca (2010) refletem que o Brasil ainda carece de estudos capazes de aferir a qualidade dos cursos para além de uma abordagem limitada a critérios quantitativos. Os autores apontam também a falta de estudos que abranjam todas as áreas do conhecimento.

Finalizando, Moraes (2002) refere-se ao fato de que o atual modelo de avaliação da pós-graduação brasileira induz os programas a reduzir o tempo de duração de cursos de mestrado e doutorado. Para a autora, tem sido bastante desgastante e penoso o trabalho de elaborar dissertações e teses curtas, bem como o de ministrar disciplinas voltadas à preparação a qualquer custo e em prazo reduzido. Ainda, o atual modelo estabeleceu seu próprio critério de avaliação e, conseqüentemente, de exclusão, deixando de lado a especificidade de cada área e a relação entre as propostas dos programas e seu impacto na sociedade.

### Considerações Finais

O presente artigo teve como objetivo discutir o atual modelo de avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, bem como expor as principais críticas a ele.

Foram elencados três eixos para apresentar as críticas. No primeiro eixo, discutiu-se acerca do caráter homogeneizador do modelo, apontando que um modelo único de avaliação não seria capaz de avaliar programas tão heterogêneos e diversificados. No

segundo eixo, apresentaram-se críticas ao quantitativismo/productivismo, priorizado pelo atual modelo de avaliação, em detrimento dos aspectos qualitativos. O que vem acontecendo é uma busca cada vez maior por produção e, por consequência, uma competição exacerbada entre os docentes e os programas. No último eixo, são elencadas outras críticas dos pesquisadores ao atual modelo, podendo-se citar o aligeiramento da formação dos discentes, a ênfase na produção internacional e a dicotomia entre qualidade *versus* quantidade.

Nota-se que o modelo de avaliação da pós-graduação brasileira sofreu e sofre inúmeras mudanças no decorrer de seu percurso histórico e que as críticas construtivas auxiliam para seu amadurecimento e aperfeiçoamento.

Espera-se que as reflexões apresentadas no trabalho possibilitem uma melhor compreensão da complexidade do tema e que as críticas fornecidas sirvam de inspiração para a superação e formulação de novos trabalhos.

### Referências

- Brasil. Conselho Federal de Educação. Conselho de Ensino Superior. Parecer nº 977/65, de 3 de dezembro de 1965. *Definição dos cursos de pós-graduação*. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v08n27/v08n27a09.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- Bianchetti, L.; Machado, A.M.N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2009.
- Bianchetti, L.; Souza, S.Z. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da Anped. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.36, p.389-409, 2007.
- Catani, A.M.; Hey, A.P. O impacto da avaliação no desenvolvimento e na reconfiguração do campo universitário brasileiro. In: Oliveira, J.F.; Catani, A.M.; Ferreira, N.S.C. (Org.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 53-80.
- Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Avaliação da pós-graduação*. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-dos-graduacao>>. Acesso em: 10 maio 2012.
- Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Reformulação do sistema de avaliação da pós-*



-*graduação*: o modelo a ser implantado na avaliação de 1998. Brasília: Capes. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>. Acesso em: 10 maio 2012.

Coordenação Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório da comissão internacional de avaliação sobre os processos de avaliação dos programas de pós-graduação da Capes. *Infocapes*: boletim informativo, v.5, n.2, p.21-26, 1997. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 5 mar. 2012.

Fávero, O. Reavaliando as avaliações da Capes. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa. *A avaliação da pós-graduação em debate*. São Paulo: ANPEd, 1999, p.5-27.

Fonseca, M.; Oliveira, J.F. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: Oliveira, J.F.; Catani, A.M.; Ferreira, N.S.C. (Org.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.102-128.

Germano, J.W. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.

Horta, J.B. Avaliação da pós-graduação: com a palavra o coordenador de programas. In: Bianchetti, L.; Sguissardi, V. (Org.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2009. p.101-131.

Horta, J.B.; Moraes, M.C.M. O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, v.6, n.30, p.95-106, 2005.

Hostins, R.C.L. *Formação de pesquisadores na pós-graduação em educação: embates epistemológicos, dimensões ontológicas*. 2006. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-

-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

Moraes, M.C.M. Avaliação da pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: Bianchetti, L.; Machado, A.M.N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p.187-214.

Kuenzer, A.Z.; Moraes, M.C.M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2005. p.177-205.

Sguissardi, V. A avaliação defensiva no modelo Capes de avaliação: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Revista Perspectiva*, v.24, n.1, p.49-88, 2006.

Oliveira, J.F.; Fonseca, M. A pós-graduação brasileira e o seu sistema de avaliação. In: Oliveira, J.F.; Catani, A.M.; Ferreira, N.S.C. (Org.). *Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.15-52.

Trindade, H. O discurso da crise e a reforma universitária necessária da universidade brasileira. In: Mollis, M. (Ed.). *Las universidades em América Latina: reformadas o alteradas?: La cosmética del poder financiero*. Buenos Aires: Clacso, 2003. p.160-179.

Verhine, R.E.; Dantas, L.M.V. Reflexões sobre o sistema de avaliação Capes a partir do V plano nacional de pós-graduação. *Revista Educação Pública*, v.18, n.37, p.295-310, 2009.

Recebido em 30/1/2013, reapresentado em 10/12/2013 e aprovado em 19/2/2014.

