

As políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil: elementos para compreender a formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação

*Policies for the evaluation of graduate education in Brazil:
elements to understand the formation of the National System of Graduate Education*

*Políticas de evaluación de postgrado en Brasil:
elementos para comprender la formación del Sistema Nacional de Pós-Graduação*

Joviles Vitório Trevisol¹

RESUMO

Em 2025, o principal marco normativo da pós-graduação brasileira completará 60 anos. As políticas implementadas ao longo das décadas deram origem a um robusto Sistema Nacional de Pós-Graduação, considerado um dos mais complexos e sofisticados do mundo. O presente artigo apresenta os resultados de um estudo desenvolvido entre julho de 2021 e novembro de 2022, cujo propósito foi compreender a formação, as características e as especificidades do sistema brasileiro de avaliação da pós-graduação. A pesquisa mostrou que o modelo brasileiro é único em termos internacionais. Trata-se de um sistema *top-down*, centrípeto, centralizado e orientado a promover maior homogeneização interna e menor diferenciação. A avaliação é predominantemente externa, normativa, regulatória e baseada no desempenho. Os resultados são utilizados para estabelecer comparações entre os cursos e, além disso, definir o financiamento.

Palavras-chave: Educação Superior. Pós-Graduação. Políticas de Avaliação. SNPG.

ABSTRACT

In 2025, the main regulatory framework for Brazilian graduate education will complete 60 years. The policies implemented over the decades gave rise to a robust National Graduate Education System, considered one of the most complex and sophisticated in the world. This article presents the results of a study carried out between July 2021 and November 2022, whose purpose was to understand the formation, characteristics, and specificities of the Brazilian evaluation system. Research showed that the Brazilian model is unique in international terms. It is a top-down, centripetal, centralized system, aimed at promoting greater internal homogenization and less differentiation. Assessment is predominantly external, normative, regulatory and performance-based. The results are used to establish comparisons between courses and, in addition, to define funding.

Keywords: Higher Education. Graduate Education. Evaluation Policies. SNPG.

¹Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, Brasil. E-mail: joviles.trevisol@uffs.edu.br  <https://orcid.org/0000-0001-9873-2688>

RESUMEN

En 2025, el principal marco regulatorio de los estudios de posgrado brasileños cumplirá 60 años. Las políticas implementadas a lo largo de las décadas dieron origen a un robusto Sistema Nacional de Posgrado, considerado uno de los más complejos y sofisticados del mundo. Este artículo presenta los resultados de un estudio realizado entre julio de 2021 y noviembre de 2022, cuyo objetivo fue comprender la formación, características y especificidades del sistema de evaluación brasileño. La investigación mostró que el modelo brasileño es único en términos internacionales. Es un sistema verticalista, centrípeto y centralizado que busca promover una mayor homogeneización interna y una menor diferenciación. La evaluación es predominantemente externa, normativa, reglamentaria y basada en el desempeño. Los resultados se utilizan para establecer comparaciones entre cursos y, además, para definir la financiación.

Palabras clave: Educación Superior. Postgrado. Políticas de Evaluación. SNPG.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos tem sido recorrente a afirmação que a pós-graduação (PG) brasileira atingiu elevados padrões de qualidade acadêmica, organização e transparência (Saviani, 2000; 2003; Balbachevsky, 2005; Verhine e Dantas, 2009; CAPES, 2018; 2020; Martins, 2018; Saviani, 2020). Os resultados alcançados ao longo das décadas oferecem uma sólida base de evidências para sustentar que a PG se consolidou como “[...] a dimensão mais exitosa do sistema de ensino no país” (Martins, 2018, p. 24) e um dos mais robustos e sofisticados sistemas de avaliação do mundo. A PG tem sido um importante instrumento de modernização da educação superior e de institucionalização da pesquisa no interior das instituições. Os cursos de mestrado e de doutorado são responsáveis por cerca de 95% da produção científica brasileira (Schwartzman, 1989; Balbachevsky, 2005; Martins, 2018; Brasil, 2020). O sistema brasileiro de ciência, tecnologia e inovação se estruturou em torno da PG. A comunidade científica internacional também tem reconhecido a qualidade da PG e da pesquisa desenvolvida no país. O Brasil tem ocupado entre a 13ª e a 15ª posição no *ranking* da produção científica mundial (CAPES, 2020).

Os marcos regulatórios e as políticas implementados deram origem a um robusto Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Em agosto de 2021, o país contava com 7.054 cursos (4.553 mestrados e 2.501 doutorados), distribuídos em 4.632 programas de pós-graduação (CAPES, 2021a). Além do tamanho, o SNPG destaca-se pelas suas características e especificidades. Trata-se de um modelo *sui generis* — de organização, avaliação e financiamento — em termos internacionais. Os contínuos aprimoramentos consolidaram um sistema de avaliação *top-down*, centrípeto, centralizado, comparativo, baseado no desempenho e orientado a promover maior homogeneização interna e menor diferenciação. A despeito de ter sido inspirado na tradição acadêmica norte-americana, o SNPG assumiu contornos próprios. O desenho institucional do sistema brasileiro pouco se parece com o modelo que outrora lhe serviu de inspiração (Verhine, 2008).

Em 2021, a CAPES completou 70 anos de existência e, em 2025, o mais importante marco regulatório da PG brasileira (Parecer 977/CFE/65) completará 60 anos. Essas datas oferecem boas razões para o desenvolvimento de estudos — com recortes temporais mais amplos — sobre a formação e as características do sistema brasileiro de avaliação. Assim como todos os sistemas nacionais de avaliação, o modelo brasileiro precisa ser compreendido com base nas razões e nos

contextos que lhe deram origem. As características e as especificidades decorrem de múltiplos fatores históricos, políticos e culturais, especialmente da cultura institucional do país e das concepções de educação superior, autonomia universitária, qualidade acadêmica e governança de ciência e tecnologia. A historicidade emerge, neste sentido, como uma dimensão analítica fundamental. A análise histórica é especialmente relevante na medida em que nos permite realizar uma espécie de hermenêutica da suspeição. A compreensão do sentido e das razões que modelaram o sistema também nos estimula a indagar sobre a pertinência e a adequação das escolhas feitas ao longo das décadas. Essa análise é um exercício de reflexividade sobre as experiências construídas.

Esse conjunto de fatores motivou a realização do presente estudo, desenvolvido entre julho de 2021 e novembro de 2022. O foco central da análise são os marcos regulatórios da PG e as políticas de avaliação implementados desde a publicação dos Decretos de Francisco Campos em 1931. Por meio da análise histórica e documental entendemos ser possível compreender a formação e as principais características do modelo brasileiro de avaliação. Por ser um dos pilares centrais do SNPG, o sistema de avaliação tem, como destacam Verhine e Dantas (2009, p. 296), contribuído decisivamente para a “[...] a destacada qualidade da pós-graduação brasileira”. Tendo isso presente, a pesquisa procurou responder a duas questões centrais: (i) de que modo os marcos regulatórios e as políticas de avaliação contribuíram para a modelagem do SNPG? (ii) quais são as principais características e especificidades do sistema brasileiro de avaliação da PG?

Os resultados ora apresentados decorrem de uma pesquisa de pós-doutorado desenvolvida no Centre for Science and Technology Studies da Universidade de Leiden. O estudo analisou as características e as especificidades de dois sistemas (Brasil e Países Baixos) bastante distintos de avaliação da pós-graduação e da pesquisa. Os estudos comparados cumprem um inegável papel. Ao estimular a análise das diferenças, eles promovem, simultaneamente, a compreensão das especificidades. Tão importante quanto compreender o que nos distingue é entender o que nos caracteriza. O conhecimento é, neste caso, autoconhecimento.

Tendo em vista a extensão e a complexidade do estudo, o presente artigo apresenta parte dos resultados. Em vez de analisar as diferenças entre os modelos estudados, o texto priorizará a análise das especificidades do sistema brasileiro. Assim como todos os sistemas nacionais de avaliação, o modelo brasileiro foi concebido e aprimorado com base nas características e nas necessidades do país. Por meio da análise das políticas de avaliação da PG é possível compreender os aspectos centrais da formação e da organização da educação superior brasileira e do SNPG.

AS ORIGENS DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

O surgimento da PG é, com frequência, associado ao parecer 977, aprovado pelo Conselho Federal de Educação em 1965 (Brasil, 1965a). A despeito de sua enorme importância, o Parecer Sucupira — como é conhecido — não introduziu a PG no país. Embora não seja possível precisar cronologicamente, os primeiros cursos foram instalados no contexto da implantação das primeiras universidades brasileiras, sobretudo a partir da criação da Universidade do Rio de Janeiro (em 1920, atual UFRJ), da Universidade de Minas Gerais (em 1927, atual UFMG), da Universidade de São Paulo (em 1934) e da Universidade do Distrito Federal (em 1937, extinta em 1939 e incorporada à Universidade do Brasil, hoje UFRJ). Em 1965, ano da aprovação do Parecer Sucupira, havia no país cerca de 38 cursos, sendo 27 mestrados e 11 doutorados (Balachevsky, 2005; CAPES, 2020; 2021b). A origem da PG está estreitamente vinculada ao surgimento da instituição universitária. As relações são tão estreitas que, após décadas, o segmento das universidades continua ofertando a ampla maioria dos programas de pós-graduação (PPG). Em 2019, o segmento ofertava 86,4% dos PPG (CAPES, 2021b).

O caráter tardio da universidade brasileira comprometeu a implementação da PG, a institucionalização da pesquisa e a formação de pesquisadores no país. A universidade brasileira é temporã, tendo surgido, como destaca Luiz Antônio Cunha (2007), fora do tempo apropriado. Até as primeiras décadas do século XX, a educação superior ficou restrita às escolas superiores, criadas, na sua grande maioria, a partir da chegada da Família Real ao Brasil (Chacon, 1974; Teixeira, 1989; Martins, 2009). Os cursos foram implantados em algumas poucas cidades e regiões com o propósito de formar profissionais em algumas áreas, especialmente agronomia, direito, enfermagem, farmácia, filosofia e medicina.

A pesquisa, por conseguinte, também ficou restrita a algumas áreas e instituições, cabendo destaque para o Museu Paraense Emílio Goeldi (criado em 1866), o Instituto Agrônomo de Campinas (criado em 1887), o Instituto Vacinogênico de São Paulo (hoje Instituto Butantã, criado em 1892) e o Instituto Soroterápico Federal (hoje Fundação Oswaldo Cruz, criado em 1900) (Schwartzman, 1989; Martins, 2018). A sobrevivência das instituições e a continuidade das pesquisas dependia da concessão financeira do Estado. Até os anos 1930, a investigação científica manteve-se como atividade não universitária e fortemente vinculada à produção de soluções práticas, especialmente nas áreas da agricultura, biodiversidade, tratamento das doenças tropicais e produção de vacinas (Schwartzman, 1989; Sampaio, 1991; 2000; Martins, 2018).

A criação das primeiras universidades a partir da década de 1920 introduziu novos temas na agenda educacional brasileira e exigiu mudanças substanciais nos marcos regulatórios da educação superior. No início dos anos 1930, mais precisamente em abril de 1931, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, emitiu três decretos regulamentando a organização da educação superior (decretos nº 19.850/31 [Brasil, 1931a], nº 19.851/31 [Brasil, 1931b] e nº 19.852/31 [Brasil, 1931c]). A pesquisa e a PG foram abordadas em vários artigos do decreto nº 19.851/31, que instituiu o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. Em seu art. 1º, o referido decreto estabeleceu que “*o ensino universitario tem como finalidade [...] estimular a investigação científica em quaesquer dominios dos conhecimentos humanos [...]*” (Brasil, 1931b, grifos do autor).

Ao incorporar a pesquisa como uma atividade-fim, o referido artigo contribuiu para a progressiva institucionalização da investigação científica no meio acadêmico. O segundo pilar da universidade moderna foi, finalmente, incorporado à legislação educacional brasileira, tornando-se uma dimensão fundamental do fazer universitário. A nascente universidade brasileira deveria, a partir de então, priorizar o desenvolvimento da investigação científica e do pensamento crítico nas mais diversas áreas do saber. As mudanças introduzidas pelo decreto nº 19.851/31 (Brasil, 1931b) contemplaram parte das demandas que vinham sendo apresentadas por importantes associações científicas e instituições educacionais, sobretudo pela Sociedade Brasileira de Ciências (criada em 1916), pela Associação Brasileira de Educação (criada em 1924) e pelo movimento escola nova (a partir de 1930). Como destaca Sampaio (1991, p. 8), essas entidades “[...] colocaram em pauta um projeto de reformulação completa do sistema educacional brasileiro, desde o nível primário — o projeto da Escola Nova — até o superior, com o projeto da Universidade brasileira, que seria seu coroamento”.

Os decretos introduziram importantes marcos normativos, razão pela qual Newton Sucupira afirmou, em 1980, que “[...] Francisco Campos pode ser considerado o pioneiro da pós-graduação *stricto sensu*” no Brasil (Sucupira, 1980, p. 5). A PG foi abordada no título X do Estatuto das Universidades Brasileiras. De acordo com o art. 90, referente aos “diplomas e dignidades universitárias”, as instituições de ensino superior (IES) podiam conceder diplomas de doutorado aos candidatos que defendessem tese. Nos termos dos parágrafos 1º e 2º do referido artigo, “*A these [...] deverá constituir publicação de real valor sobre assumpto de natureza technica ou puramente scientifica*” Brasil, 1931b, § 1, Art. 90, grifo do autor) e deve ser defendida perante “[...] uma comissão examinadora, cujos membros deverão possuir conhecimentos especializados da matéria” (Brasil, 1931b, § 2, Art. 90, grifo do autor).

Cabe observar, no entanto, que o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras não empregou a palavra “pós-graduação”. Ele se referiu à PG por meio do termo “curso de doutorado” (Sucupira, 1980). De acordo com Newton Sucupira (Sucupira, 1980), o primeiro documento a usar a expressão “pós-graduação” foi o decreto nº 21.321/46 (Brasil, 1946b), expedido em 1946 com o propósito de instituir o Estatuto da Universidade do Brasil (hoje UFRJ). A incorporação definitiva do termo “pós-graduação” na legislação educacional brasileira se deu mais tarde, em 1961, com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do país. Similar observação deve ser feita com relação ao mestrado. A expressão também não foi mencionada no decreto nº 19.851/31. O grau acadêmico “mestrado”, a despeito de já existir em algumas instituições, foi regulamentado décadas depois, em 1965, pelo Parecer Sucupira.

O decreto nº 19.851/31 também não criou os primeiros cursos de doutorado no país. A prática da concessão de títulos de doutorado já existia nas IES brasileiras. Ao regulamentar os “cursos de doutorado”, o decreto incorporou a concepção europeia de PG. De acordo com a tradição acadêmica francesa da época, as instituições e os docentes — designados entre os professores catedráticos — tinham ampla autonomia e liberdade para definir os percursos formativos dos candidatos ao doutorado (Sucupira, 1980). A organização dos currículos ficava, em geral, a critério da congregação dos docentes. A formação pós-graduada previa apenas um nível de formação (o doutorado), cujo grau acadêmico era facultado aos candidatos aprovados no exame de defesa de tese.

Os doutorados da época também não exigiam a realização de disciplinas e a participação em seminários. Os docentes ministravam os cursos magistrais e os estudantes desenvolviam as suas teses geralmente fora da universidade. Era comum o candidato desenvolver a tese sozinho, mediante a orientação de um professor catedrático da área a que o trabalho se referia. Tendo em vista a influência europeia, o orientador se limitava ao papel de examinador e de presidente das bancas de defesa (Saviani, 2003). Os graus eram concedidos mediante a apresentação do trabalho final, em geral no formato de tese. O doutorado não era prerrogativa para a carreira docente, razão pela qual o referido grau acadêmico despertava pouco interesse. Os decretos de Francisco Campos também não estabeleceram o título de doutorado como exigência para o acesso à carreira do magistério superior. Como destaca Sucupira (1980, p. 04), “[...] faltou a Francisco Campos uma estruturação da carreira docente na qual o diploma de doutor representasse papel privilegiado para ingresso na carreira ou para ascensão aos seus níveis superiores [...] A rigor não se poderia falar de uma carreira do magistério na legislação de Francisco Campos”. A primeira legislação nacional a estabelecer a titulação acadêmica como critério para o ingresso e a promoção na carreira do magistério superior foi a lei 5.540/68, aprovada em 1968 (Brasil, 1968; Martins, 2018).

Cabe destacar, por fim, que os decretos não estabeleceram instâncias externas de reconhecimento e de avaliação periódica dos cursos. As IES continuaram tendo autonomia para a criação e a regulamentação dos seus cursos. Os doutorados funcionavam de forma autônoma e independente, baseados nas regulamentações internas e nas normas estabelecidas pelos professores responsáveis. Com base na legislação interna, diversas instituições criaram os seus cursos de doutorado. A Universidade do Rio de Janeiro (hoje UFRJ), por exemplo, criou os seus primeiros doutorados a partir da promulgação do decreto nº 19.852/31 (Brasil, 1931c) (que reorganizou a referida universidade). Similar procedimento foi adotado pela Universidade de São Paulo a partir de 1934. Baseada no decreto que lhe deu origem (decreto estadual nº 6283/34 [São Paulo, 1934]), a então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) criou os seus primeiros cursos, especialmente o doutorado em filosofia, que passou a ser referência para a maioria das IES brasileiras (Sucupira, 1980). Na FFCL foram defendidos os primeiros doutoramentos da USP, totalizando 66 teses até 1949 (USP, s.d.). Nessa perspectiva, cabe destacar também a criação do primeiro curso de pós-graduação em ciências sociais do Brasil, implantado pela Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo em 1941 (Saviani, 2020).

A autonomia conferida às IES, no entanto, não desencadeou um vigoroso processo de expansão. A inexistência da pesquisa e a ausência de professores com experiência limitaram a abertura de novos cursos. Até 1965, a PG brasileira se manteve como uma atividade artesanal e bastante heterogênea, desenvolvida por pequenos grupos de professores e estudantes, instaladas principalmente na Região Sudeste do país.

A despeito de ter introduzido mudanças importantes nos marcos regulatórios da educação superior, os decretos não desencadearam políticas consistentes nas áreas da pesquisa e da PG. A quase totalidade das IES criadas a partir do decreto nº 19.851/31 (Brasil, 1931b) priorizou a oferta de cursos de graduação. A pesquisa continuou restrita aos institutos de pesquisa e a algumas universidades. Após duas décadas de vigência do Estatuto das Universidades Brasileiras, o Brasil contava, em 1950, com oito universidades, sendo sete públicas (federais e estaduais) e uma confessional (PUC-RJ). A expansão da educação superior continuou sendo capitaneada pelas faculdades isoladas.

As discussões sobre a frágil presença da pesquisa na educação superior foram retomadas na segunda metade dos anos 1940. O fim da ditadura Vargas e o processo de elaboração da Constituição de 1946 (Brasil, 1946a) criaram um ambiente favorável ao debate sobre o papel do Estado na indução de políticas de desenvolvimento científico. A embrionária comunidade científica brasileira — estimada à época em cerca de uma centena de pessoas — se engajou nas campanhas em defesa da criação de uma agência nacional de fomento à pesquisa. O envolvimento e a mobilização dos cientistas brasileiros contribuíram decisivamente para a criação, em 1948, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

A demanda por investimentos em pesquisa era crescente em virtude das dinâmicas econômicas, políticas e demográficas em curso. O processo de industrialização e a formação da classe média urbana demandavam novas tecnologias, assim como a formação de trabalhadores especializados, especialmente para os setores ligados à prestação de serviços (Sampaio, 1991). Além das demandas nacionais, os pleitos da comunidade científica tinham a seu favor o contexto internacional. A II Guerra Mundial inseriu a ciência e tecnologia no centro da geopolítica internacional e obrigou os países centrais a ampliar os investimentos em pesquisa. A exemplo da França e dos Estados Unidos — que criaram, respectivamente, o Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS, em 1939) e o National Science Foundation (NSF, em 1950) —, diversos países vinham debatendo a criação das suas agências nacionais de pesquisa.

No Brasil, o projeto de criação do Conselho Nacional de Pesquisas (CNP, hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico — CNPq) foi finalizado em 1946. A lei de criação (lei nº 1.310/51 [Brasil, 1951]), no entanto, foi promulgada alguns anos depois, em janeiro de 1951. A criação do CNP veio acompanhada de outra importante decisão, decorrente do entendimento de que a pesquisa e a PG deveriam ser fomentadas de forma separada e independente. O governo federal deveria, nesse sentido, instituir uma segunda agência nacional, destinada à formulação de políticas de expansão e de financiamento da PG.

Com base nesse entendimento, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (hoje Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — CAPES) foi instituída em julho de 1951, seis meses após a criação do CNP. As atividades foram iniciadas em 1952, tendo como prioridade a análise dos pedidos de concessão de bolsas. Em 1953, além das bolsas de estudo, a agência passou a apoiar eventos científicos, a contratação de professores estrangeiros e a cooperação entre as instituições. O programa destinado às instituições de educação superior (o Programa Universitário) logo se firmou como principal linha de atuação da agência (CAPES, 2021d).

A CAPES e o CNPq foram criados, entre outros propósitos, com a finalidade de (i) fortalecer a vocação científica das IES, (ii) induzir a institucionalização da pesquisa e da PG, (iii) introduzir uma mudança qualitativa no regime de financiamento destas atividades, (iv) apoiar a formação de docentes e pesquisadores e (v) responder às crescentes demandas do processo de industrialização.

Entendeu-se, naquele contexto, que a criação das agências era uma política pública fundamental para reduzir o caráter profissionalizante da educação superior e inserir a pesquisa e a PG no rol das atividades prioritárias das IES (Sucupira, 1980).

Ao longo das décadas, a CAPES e o CNPq exerceram um papel importante na concepção e modelagem do SNPG e do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SINCTI). As agências impulsionaram a comunidade científica brasileira. Em 1951, o país contava com aproximadamente uma centena de pesquisadores. Setenta anos depois, em 2021, o número de docentes atuando em PPG (permanentes, colaboradores e visitantes) era de 107.189 (CAPES, 2021c).

A ORGANIZAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO SISTEMÁTICA

A limitada presença da PG e da pesquisa no cotidiano das IES contribuiu decisivamente para o adiamento dos debates sobre os marcos regulatórios da PG. A Constituição Federal (CF) de 1946 (Brasil, 1946a), por exemplo, foi bastante vaga com relação à pesquisa e à PG. Ela limitou-se a um único parágrafo no qual afirmava que “[...] a lei promoverá a criação de institutos de pesquisas, de preferência junto aos estabelecimentos de ensino superior” (Brasil, 1946a, § Único, Art. 174). A regulamentação das matérias relacionadas à educação básica e superior foi remetida para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — LDBEN (lei nº 4.024/61 [Brasil, 1961]), aprovada pelo Congresso Nacional 13 anos depois, em 1961, após longos debates e inúmeros substitutivos.

A LDBEN/61 foi a primeira lei geral da educação a apresentar uma definição “mínima” de PG. A letra “b” do art. 69 definiu essa modalidade como um grau específico de formação acadêmica, facultada aos “[...] candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma” (Brasil, 1961). A breve e superficial definição refletiu a falta de clareza sobre a natureza, o papel e o alcance da PG (Sucupira, 1980). Os diferentes substitutivos ao longo da tramitação do PL no Congresso Nacional revelaram “ideais inadequadas e imprecisas” sobre o tema (Sucupira, 1980, p. 13). A falta de consenso resultou em poucos avanços no plano normativo, razão pela qual o art. 70 da LDBEN/61 remeteu a regulamentação para o Conselho Federal de Educação — CFE (Brasil, 1961). Nas palavras do conselheiro Newton Sucupira, expressas no parecer 977/CFE/65 (Brasil, 1965a, p. 1), não havia, naquele momento, “[...] uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se frequentemente seus cursos com os de simples especialização”.

Essa lacuna normativa e doutrinária motivou o então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, a solicitar ao CFE a regulamentação da matéria. De acordo com o aviso ministerial enviado ao CFE, a definição da natureza e dos objetivos da PG era fundamental para “[...] implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação em nosso país” e superar “[...] a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos” (*apud* Cury, 2005, p. 10).

A definição dos marcos normativos vinha sendo demandada pela própria comunidade acadêmica, decorrente do processo de expansão da educação superior e das políticas de indução implementadas pela CAPES e pelo CNPq. Em 1964, o Brasil possuía 35 universidades e aproximadamente 200 mil matrículas de graduação (Martins, 2018). De acordo com Sampaio (1991, p. 07), entre 1960 e 1968 foram criadas 375 novas IES no Brasil, entre as quais a Universidade de Brasília (criada em 1961) e a Universidade de Campinas (criada em 1966).

No início dos anos 1960 várias IES públicas implantaram os seus primeiros cursos de PG, cabendo destaque para a Universidade Federal de Viçosa, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Instituto Tecnológico da Aeronáutica, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz. Como destaca Martins (2018, p. 24), a emergência da PG — sob a forma de cursos de mestrado e doutorado — era um fenômeno novo na educação superior brasileira e um “[...] instrumento fundamental de modernização do ensino superior no país, alterando profundamente a sua fisionomia e forma de ser”.

As lacunas na legislação educacional vinham sendo crescentemente apontadas como obstáculos ao desenvolvimento da vocação científica da universidade. A definição dos marcos regulatórios era, naquele contexto, fundamental para a educação superior assumir novos papéis. Essa percepção foi sintetizada por Newton Sucupira em 1965, conselheiro do CFE que elaborou o parecer 977/65:

[...] permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras [...] *Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura* (grifo acrescentado). (Brasil, 1965a, p. 164-165, grifo do autor)

A excessiva ênfase no caráter profissional havia mantido a educação superior brasileira desconectada da ciência e alheia à tarefa de formar professores universitários e cientistas de alto nível. O desenvolvimento e a crescente especialização do conhecimento científico desafiavam a universidade a ser “[...] um centro criador de ciência e de cultura”. A educação superior vinha expandindo-se “com professores improvisados” e sem “[...] mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados” (Brasil, 1965a, p. 165). Nos termos do parecer (Brasil, 1965a, p. 164), “[...] a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica [...]”. Nos termos do Parecer Sucupira (Brasil, 1965a, p. 165), a implantação dos cursos de mestrado e doutorado era fundamental para:

1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Tendo em vista esse contexto, a regulamentação da PG era urgente. A competência desse ato estava claramente definida desde dezembro de 1961. O art. 70 da LDBEN/61 delegou essa tarefa ao CFE. Além disso, a regulamentação vinha sendo requerida pelo Ministério da Cultura — MEC e pelo grupo responsável pela elaboração do Estatuto do Magistério Superior. O art. 25 do referido estatuto (lei 4.881-A/65 [Brasil, 1965b]) estabeleceu que o CFE tinha o prazo de até 60 dias para conceituar os cursos de PG e fixar as suas características.

Baseado nessas competências, o CFE aprovou, em 3 de dezembro de 1965, o que pode ser considerado o “texto fundador da pós-graduação sistemática” no Brasil (Cury, 2005, p. 18). Além de estabelecer a doutrina e os fundamentos da PG, o parecer 977/CFE/65 apresentou as bases normativas para a organização do SNPG. Pode-se afirmar, nesse sentido, que o conjunto dos documentos que integram o *corpus* normativo da PG mantém estreita relação com o Parecer Sucupira.

O Quadro 1 procura ressaltar as linhas de continuidade — e os aprimoramentos — entre o parecer 977/CFE/65 (Brasil, 1965a) e marcos regulatórios e as políticas de PG aprovados posteriormente.

Até 1965, os cursos de PG funcionavam de forma autônoma, independente e baseada nas regulamentações internas das instituições. O Parecer Sucupira introduziu importantes mudanças na forma de conceber e de organizar a PG.

Quadro 1 – Principais marcos regulatórios e políticas de pós-graduação implementadas entre 1965 e 2020.

Parecer 977/CFE/65	Marcou o início da institucionalização dos estudos pós-graduados no Brasil. Após quase seis décadas, continua sendo o principal marco regulatório e doutrinário da PG brasileira (Cury, 2005, Saviani, 2020). O documento procurou sanar as históricas lacunas presentes na legislação educacional, decorrentes de imprecisões, equívocos e falta de clareza quanto à natureza, fins, objetivos e estrutura da PG. Nas palavras de Newton Sucupira, o parecer “[...] não impôs um sistema de cursos estranho ao ensino superior brasileiro”. Ele refletiu o próprio processo de modernização da educação superior e procurou dar respostas às exigências colocadas pelo “[...] movimento da reforma universitária deflagrado na segunda metade da década de 50” (Sucupira, 1980, p. 17).
Lei nº 5.540/68	A Reforma Universitária (RU) foi aprovada três anos após o parecer 977/65. A lei nº 5.540/68 introduziu mudanças significativas na organização e no funcionamento do sistema universitário, entre as quais a extinção das cátedras, a introdução do sistema de créditos e a institucionalização da estrutura departamental nas IES. No que tange à PG, a RU não introduziu mudanças estruturais. Em vez de rupturas e descontinuidades, a lei optou por clarear e aprimorar aspectos aprovados pelo Parecer Sucupira (Brasil, 1968).
Parecer CFE 77/69	O parecer 77/69, também redigido pelo conselheiro Newton Sucupira, foi aprovado cerca de dois meses após a publicação da lei nº 5.540/68. Ele atendeu ao art. 24 da RU, que conferiu ao CFE a competência para normatizar o processo de credenciamento dos cursos novos (Brasil, 1969). O parecer 77/69 produziu efeitos imediatos na comunidade acadêmica. De acordo com Martins (2018), nos primeiros cinco anos de vigência do parecer 77/69, o CFE analisou 202 solicitações de credenciamento. No período entre 1965 e 1975, o crescimento do número de cursos de mestrado foi de 1.488% (de 27 para 429 cursos) e, de doutorado, 1.254% (de 11 para 149) (Balachevsky, 2005).
Decreto nº 73.411/74	O decreto, publicado em 4 de janeiro de 1974, instituiu o Conselho Nacional de Pós-Graduação e tornou obrigatória a elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) (Brasil, Art. 2º, 1974).
I PNPG (1975–1979)	O primeiro PNPG foi aprovado em dezembro de 1974. Ele estabeleceu diretrizes e metas para a expansão e o financiamento dos cursos de PG e recomendou avaliação periódica dos cursos como política estratégica para a permanente melhoria da qualidade da PG (CAPES, 1974).
II PNPG (1982–1985)	O II PNPG destacou a necessidade de (i) aprimorar o sistema de avaliação; (ii) aumentar a eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação; (iii) tornar os critérios e os mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pelos cursos avaliados e; (iv) ampliar o engajamento das instituições e da comunidade científica (CAPES, 1982).
III PNPG (1986–1989)	O III PNPG recomendou, entre outros aspectos, maior protagonismo da CAPES e do CNPq no financiamento e o endurecimento dos processos de avaliação, sobretudo dos projetos de cursos novos. O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) deveria construir soluções para (i) o elevado índice de evasão; (ii) o excessivo número de orientandos por professor; (iii) o elevado tempo médio de titulação; (iv) o baixo nível das pesquisas realizadas; (v) as deficiências do processo de seleção de estudante; e (vi) o reduzido número de bolsas (CAPES, 1986).

Continua...

Quadro 1 – Continuação.

IV PNPG (1990–2004)	Ao longo do período de vigência do IV PNPG foram implementados inúmeros aprimoramentos, entre os quais (i) a criação da modalidade do mestrado profissional; (ii) a adoção de uma ficha única e padronizada de avaliação; (iii) a introdução de uma nova escala de notas para a avaliação dos cursos (notas de 1 a 7); (iv) a ampliação da periodicidade da avaliação (de dois para três anos); (v) a criação do sistema Qualis para a avaliação da qualidade da produção científica publicada em periódicos; (vi) a criação da área multidisciplinar; (vi) a vinculação do financiamento à produtividade dos programas (com destaque para o tempo médio de titulação); e (vii) a implantação do chamado Coleta Capes (Ferreira e Moreira, 2002; Barata, 2016; CAPES, 2019; Siqueira, 2019).
V PNPG (2005–2010)	O V PNPG estabeleceu diretrizes para reduzir as assimetrias regionais e propôs várias melhorias no sistema de avaliação, entre as quais (i) a diversificação do modelo, (ii) a ampliação do peso dos quesitos qualitativos, (iii) a valorização dos indicadores relativos à expressão científica e social no contexto nacional e internacional e (iv) o estímulo à inovação (CAPES, 2004).
VI PNPG (2011–2020)	O VI PNPG foi elaborado num contexto de estabilidade política, crescimento econômico e grande expansão da educação superior. O plano estabeleceu uma série de políticas voltadas principalmente para (i) a expansão e interiorização da PG; (ii) a redução das assimetrias regionais; (iii) a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa; (iv) o aprimoramento do sistema de avaliação; (v) o fortalecimento da multi e da interdisciplinaridade; e (vi) a integração entre a pós-graduação e a educação básica (CAPES, 2011).

Fonte: elaborado com base nos principais marcos regulatórios e políticas de PG aprovadas entre 1965 e 2020.

OS MARCOS REGULATÓRIOS E O *DESIGN* DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

A PG “sistemática” foi concebida e aprimorada com base em, ao menos, nove diretrizes fundamentais. Essas dimensões são fundamentais para compreender as características que o sistema brasileiro de avaliação assumiu ao longo do tempo.

ADOÇÃO DO MODELO NORTE-AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO

O Parecer Sucupira introduziu uma mudança qualitativa fundamental na forma de conceber e de organizar a PG. A concepção europeia foi substituída pelo modelo norte-americano. A experiência norte-americana foi tomada como referência e inspiração para, entre outros aspectos, (i) ampliar e diversificar os níveis de formação entre a graduação e a pós-graduação; (ii) introduzir o mestrado e o doutorado como níveis distintos, autônomos e complementares; (iii) flexibilizar a estrutura curricular (*major* e *minor*); (iv) introduzir os créditos, sendo obrigatórias a realização de certo número de disciplinas, a participação em seminários, a realização de trabalhos de pesquisa, a aprovação em diversos exames parciais e gerais etc.; (v) instituir requisitos para a admissão dos candidatos; e (vi) estabelecer prazos para a conclusão dos cursos (Brasil, 1965a; Cury, 2005; Verhine, 2008).

A concepção europeia — claramente presente na PG brasileira desde os decretos de 1931 — foi revista e aprimorada. De acordo com o Parecer Sucupira, a ampla autonomia e liberdade intelectual — típicas do modelo europeu — deviam ser complementadas pelo “[...] treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica [...]” (Brasil, 1965a, p. 168). A pesquisa passou a ser o objetivo precípua da PG. O parecer introduziu o conceito de “diversificação

vertical” do processo formativo. A diversificação e a ampliação vertical foram incorporadas com o propósito de modernizar e qualificar a educação superior brasileira e “[...] proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (Brasil, 1965a, p. 164).

DISTINÇÃO ENTRE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* E *STRICTO SENSU*

Essa foi a segunda importante dimensão introduzida pelo Parecer Sucupira. Até 1965, a legislação educacional não havia estabelecido uma distinção entre *lato e stricto sensu*. A LDBEN/61, em seu art. 69, diferenciou as três modalidades de cursos que integravam a educação superior (graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão), mas não foi suficientemente clara quanto à natureza e os fins de cada modalidade. Além disso, a lei 4.024/61 (Brasil, 1961) inseriu os cursos de especialização na alínea “c” do art. 69, dando a entender que os referidos cursos não eram de PF.

O parecer 977/65 reconheceu essas imprecisões e considerou necessário apresentar uma “interpretação oficial” e uma conceituação “legal” da matéria (Brasil, 1965a). Com base em argumentos doutrinários, o parecer formulou uma distinção entre PG *lato* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Enquanto a primeira modalidade tem uma finalidade eminentemente prático-profissional e não confere grau acadêmico (apenas certificado), a segunda é de natureza científica e confere grau acadêmico (diploma). No parecer, a PG *stricto sensu* foi definida como uma modalidade regular de cursos sistematicamente organizados, que visam promover formação científica, cultural e profissional de alto nível e conduzir à obtenção dos graus acadêmicos de mestre e doutor (Brasil, 1965a; Sucupira, 1980). A distinção entre *lato* e *stricto sensu* aprovada em 1965 se consolidou na legislação educacional posterior.

ESTRUTURAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DOIS NÍVEIS: MESTRADO E DOUTORADO

Até 1965, a legislação educacional não considerava o mestrado um grau acadêmico. Com base na tradição acadêmica norte-americana, o parecer 977/65 institucionalizou uma concepção mais ampla e flexível de PG. Ele estruturou a PG *stricto sensu* em dois níveis. O mestrado e o doutorado foram concebidos como graus acadêmicos distintos e complementares. Essa iniciativa introduziu uma importante inovação no sistema brasileiro haja vista que, até aquele momento, a complementariedade entre os níveis não estava presente nos modelos internacionais que serviram de inspiração (americano e europeu) (Cury, 2005; Verhine, 2008).

A inclusão do mestrado ampliou o tempo da formação pós-graduada e diversificou os fins da PG. O mestrado consolidou-se como um nível intermediário entre a graduação e o doutorado, cumprindo uma função propedêutica na formação dos pesquisadores e uma alternativa para as instituições que não apresentavam as condições para ofertar os cursos de doutorado. Os níveis foram concebidos de forma hierarquizada, porém flexível. O mestrado não foi inserido como pré-requisito para o doutorado.

AValiação PARA FINS DE CREDENCIAMENTO (*EX ANTE*)

Até 1965 as IES tinham autonomia para criar os cursos. O Parecer Sucupira foi o primeiro marco regulatório a recomendar a avaliação externa como requisito para a implantação dos cursos. O credenciamento foi proposto com o objetivo de evitar a proliferação indiscriminada e a perda da qualidade da PG. De acordo com o Parecer Sucupira, a existência da graduação não era um indicador suficiente de que as IES se encontravam “[...] realmente habilitadas para instituir a pós-graduação” (Brasil, 1965a, p. 70). A avaliação externa evitaria, desse modo, “[...] que a pós-graduação brasileira — essencial à renovação de nossa universidade — seja aviltada em seu nascedouro [...]” (Brasil, 1965a, p. 170).

A recomendação foi regulamentada três anos depois. O credenciamento dos cursos tornou-se obrigatório a partir da RU de 1968. A partir de então, apenas os cursos recomendados (*accreditation*) podiam ser implantados. Em seu art. 24, a lei nº 5.540/68 estabeleceu que a validade dos cursos de PG em âmbito nacional ficaria condicionada aos atos autorizativos emitidos pelo então CFE (Brasil, 1968). Com base no referido artigo, o CFE normatizou — por meio do parecer 77/69 — o processo de credenciamento e estabeleceu os critérios e os procedimentos para a submissão das solicitações ao CFE. O credenciamento ficou condicionado à análise e aprovação dos projetos pela maioria dos membros do CFE e posterior homologação pelo MEC. O pedido de credenciamento deveria demonstrar que a IES tinha experiência em pesquisa, infraestrutura adequada, corpo docente qualificado e produção científica (Brasil, 1969; Saviani, 2003; Martins, 2018).

AVALIAÇÃO PERIÓDICA (*EX POST*)

Os debates sobre a avaliação periódica ganharam força na primeira metade da década de 1970, sobretudo a partir da publicação do decreto nº 73.411/74, que instituiu o Conselho Nacional de Pós-Graduação (CNPQ) e conferiu ele a tarefa de “elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação e propor as medidas necessárias à execução e constantes atualizações da Política Nacional de Pós-Graduação” (Brasil, Art. 2, 1974).

O I PNPG foi aprovado logo em seguida, em dezembro de 1974. Além de estabelecer diretrizes e metas para a expansão e o financiamento, o I PNPG recomendou a avaliação periódica dos cursos como política estratégica para a permanente melhoria da qualidade e da eficiência da PG (CAPES, 1974). De acordo com o documento, era necessário implementar um “[...] amplo sistema de dados estatísticos, informações, documentação e publicações [...]” (CAPES, 1974, p. 143). A coleta regular de informações permitiria, desse modo, avaliar o desempenho dos PPG e subsidiar a elaboração de novas políticas e diretrizes. Com base nas diretrizes estabelecidas pelo decreto nº 73.411/74 e pelo I PNPG, em 1975 foi realizada — por meio do preenchimento de formulários em papel — a primeira coleta de dados dos PPG. A primeira avaliação da qualidade dos cursos aconteceu no ano seguinte, em 1976 (Viana, 2018; Siqueira, 2019) (Tabela 1).

Como é possível observar na Tabela 1, entre 1976 e 2020 foram realizadas 22 avaliações periódicas. Nos primeiros anos a avaliação era anual. Em 1984 ela passou a ser bianual; em 1998 trienal e, a partir de 2013, quadrienal (Viana, 2018).

Desde 1976 a avaliação periódica tem sido realizada com base em um calendário único, definido para todas as instituições do país. A entrada (credenciamento) e a permanência dos cursos no SNPG dependem dos resultados obtidos nas avaliações externas (*ex ante* e *ex post*).

AVALIAÇÃO E FINANCIAMENTO BASEADOS NO DESEMPENHO

Desde o primeiro ciclo avaliativo, a avaliação externa *ex post* tem sido realizada com o propósito de (i) analisar o desempenho dos PPG; (ii) monitorar a qualidade em âmbito nacional; (iii) estabelecer *rankings* e comparações; (iv) avaliar a efetividade e os resultados das políticas implementadas; e (v) gerar parâmetros e indicadores para a distribuição das bolsas e demais modalidades de financiamento (Sobrinho, 2003; Verhine, 2008; Verhine e Freitas, 2012). Tendo em vista as características que o sistema assumiu ao longo do tempo — periodicidade, homogeneidade dos métodos e comparabilidade entre os PPG e as áreas de conhecimento —, pode-se afirmar que no Brasil vigora o que a literatura especializada tem denominado de “sistema de avaliação baseado no desempenho” (Sobrinho, 2000; Hicks, 2012; Vught e Westerheijden, 2012; Ochsner, Kulczycki e Gedutis, 2018).

A avaliação exerce, neste contexto, uma vocação normativa e regulatória; ela enfatiza aspectos relacionados à prestação de contas (*accountability*), controle, eficiência, produtividade e *benchmarking* entre os cursos, instituições e áreas de conhecimento. O processo avaliativo procura

Tabela 1 – Avaliações periódicas dos programas de pós-graduação realizadas entre 1976 e 2020.

PERIODICIDADE				ESCALAS	RESULTADOS
1976				Conceitos de A a E	1977
1977				Conceitos de A a E	1978
1978				Conceitos de A a E	1979
1979				Conceitos de A a E	1980
1980				Conceitos de A a E	1981
1981				Conceitos de A a E	1982
1982				Conceitos de A a E	1983
1983				Conceitos de A a E	1984
1984	1985			Conceitos de A a E	1986
1986	1987			Conceitos de A a E	1988
1988	1989			Conceitos de A a E	1990
1990	1991			Conceitos de A a E	1992
1992	1993			Conceitos de A a E	1994
1994	1995			Conceitos de A a E	1996
1996	1997			Conceitos de A a E	1998
1998	1999	2000		Notas de 1 a 7	2001
2001	2002	2003		Notas de 1 a 7	2004
2004	2005	2006		Notas de 1 a 7	2007
2007	2008	2009		Notas de 1 a 7	2010
2010	2011	2012		Notas de 1 a 7	2013
2013	2014	2015	2016	Notas de 1 a 7	2017
2017	2018	2019	2020	Notas de 1 a 7	2022

Fonte: tabela elaborada com dados disponíveis em Viana (2018, p. 75).

averiguar se — e em que medida — os PPG atingem os padrões de qualidade estabelecidos em âmbito nacional. Desde 1976, os resultados da avaliação são expressos por meio de conceitos e notas. Entre 1976 e 1983 foi adotado um sistema de escalas composto de cinco conceitos: A (muito bom), B (bom), C (regular), D (fraco) e E (insuficiente) (Viana, 2018). Em 1984 os conceitos foram substituídos por notas. As notas 1 e 2 mostram que o curso não atende às exigências mínimas para integrar o SNPG ou, em caso de curso já credenciado, continuar ofertando novas vagas. A nota 3 mostra que o curso atende aos padrões mínimos de qualidade. O conceito 4 indica bom desempenho. O conceito 5 indica alto nível de desempenho. As notas 6 e 7 são destinadas aos cursos que apresentam elevados padrões de qualidade (Brasil, 2020; CAPES, 1986; 2019).

As notas geram inúmeras consequências no interior do sistema. Os desdobramentos, no entanto, são conhecidos e legitimados pela comunidade acadêmica e pelos PPG. Tanto os avaliadores quanto os avaliados conhecem o *modus operandi* e as consequências do processo avaliativo. A avaliação define, entre outros aspectos, (i) o credenciamento dos cursos novos; (ii) as notas dos cursos existentes; (iii) o número de bolsas; (iv) a quantidade de recursos de custeio; e (v) o acesso a programas especiais de financiamento. As notas estabelecem comparações entre os programas, instituições e áreas de conhecimento e, ao fazê-lo, induzem as instituições a melhorar a qualidade dos seus cursos.

Ao longo das décadas, a avaliação e o financiamento se consolidaram como os pilares centrais do SNPG. Avaliação desencadeia várias consequências. Os resultados são utilizados para, entre outros aspectos, calcular a distribuição dos recursos financeiros. De acordo com os critérios de qualidade e eficiência adotados, os cursos mais bem avaliados recebem mais bolsas e recursos para custeio e infraestrutura de pesquisa. O financiamento é uma espécie de premiação e de recompensa (Ferreira e Moreira, 2002; Martins, 2018; Brasil, 2020).

SISTEMA DE AVALIAÇÃO POR PARES (*INFORMED PEER REVIEW*)

Ao longo das décadas o Brasil consolidou um complexo, sofisticado e estável sistema, cuja organização foi definida com base no princípio de que avaliação deve ser externa, independente, imparcial e realizada pelos pares. O sistema baseado na avaliação por pares ganhou forma a partir da criação, em 1977, do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) e das Comissões de Assessoramento das diferentes áreas. Nesse contexto, a CAPES foi responsabilizada pela avaliação tanto dos processos de credenciamento de novos cursos quanto da avaliação periódica (Vianna, 2018; Siqueira, 2019). Os marcos regulatórios, a organização e os procedimentos da avaliação passaram a ser definidos por meio de um complexo sistema de cooperação, diálogo e divisão de competências entre a principal agência reguladora e a comunidade científica. A CAPES tornou-se, ao longo das décadas, a instituição responsável pela meta-avaliação e pela macroeficiência do SNPG. A avaliação da qualidade é integralmente realizada pelos especialistas e consultores *ad hoc* que integram as 50 áreas do conhecimento.

DIFERENCIAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Essa diferenciação foi introduzida pela portaria nº 47/CAPES/95, expedida 30 anos após a aprovação do parecer 977. Três anos depois, em 1998, a CAPES emitiu nova portaria (nº 80/98) com o propósito de disciplinar o reconhecimento dos mestrados profissionais. O primeiro curso de mestrado profissional foi credenciado pela CAPES no primeiro ano de vigência da referida. A modalidade cresceu significativamente desde 1998. Nas duas décadas seguintes, o crescimento foi de cerca de 2.850%, passando de 28 cursos em 1999 para 826 em 2019 (CAPES, 2011; 2020). A regulamentação dos doutorados profissionais é mais recente. A modalidade foi regulamentada em 2017 por meio da portaria nº 389/17/GAB/MEC. O primeiro doutorado profissional foi implantado pelo Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI) em 2018. No ano seguinte, em 2018, eram 25, sendo dez doutorados profissionais na Região Sudeste; sete na Região Sul; quatro na Região Nordeste e quatro na Região Norte (CAPES, 2020).

TRANSPARÊNCIA DAS INFORMAÇÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO

A transparência é outra importante característica do SNPG. As principais políticas nessa direção foram implementadas nas últimas décadas. No início dos anos 1980, durante a vigência do II PNPG (1982–1985), foram introduzidas as primeiras medidas com o propósito de ampliar a transparência do processo avaliativo. Os resultados finais das avaliações periódicas — antes restritos às agências federais — passaram a ser disponibilizados para cada PPG avaliado (CAPES, 2019). Em 1987, a CAPES criou o DataCapes. A coleta de informações deixou de ser realizada por meio do preenchimento de formulários em papel.

No período da vigência do V PNPG (2005–2010) foram implementadas novas melhorias. Em 2009 foi implantado o Sistema de Informações Georreferenciadas da CAPES (GeoCapes). Ele passou a fornecer informações atualizadas sobre os cursos de PG de todo o país (cursos, matrículas, docentes, discente, notas, financiamento, cooperação internacional etc.). Atualmente, os usuários podem acessar os principais dados da PG desde 1995 (CAPES, 2022a; 2022b). Em 2013,

o Coleta Capes foi substituído por um robusto sistema *online* de coleta, atualização e transparência de dados. A Plataforma Sucupira passou a ser a principal ferramenta de gestão das informações da PG do país (CAPES, 2022a; 2022b).

Além das informações disponíveis no GeoCapes e na Plataforma Sucupira, a CAPES dispõe de uma *webpage* institucional, na qual são regularmente atualizadas todas as informações relativas ao processo de avaliação, especialmente a Ficha de Avaliação, os Documentos de Área, o Regulamento da Avaliação Quadrienal e os resultados finais das avaliações periódicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos concluído a análise da formação — e transformações — do sistema brasileiro de avaliação, convém retomar uma das questões centrais enunciadas na introdução. Julgamos pertinente, a título de conclusão, apresentar uma síntese dos aspectos que caracterizam e distinguem o modelo brasileiro em termos internacionais. Como destacado, os marcos regulatórios e as políticas de PG contribuíram decisivamente para a organização de um sistema complexo, sofisticado e único. As especificidades ficam mais claras e evidentes quando comparamos o modelo brasileiro a outros sistemas nacionais de avaliação da pesquisa e da PG. As análises advindas da extensa literatura internacional sobre o tema — especialmente os trabalhos de Leeuw e Furubo (2008); Capano (2010); Hicks (2012); Molas-Gallart (2012); Verhine e Freitas (2012); Drooge (2013); Molas-Gallart e Davies (2016); Lepori, Reale e Spinello (2018); Ochsner, Kulczycki e Gedutis (2018); Ochsner *et al.* (2020); Morriello (2019); Brasil, Trevisol e Drooge (2022); Trevisol (2022); Trevisol e Brasil (2023); Brasil e Trevisol (2025) — nos ajudam a compreender melhor o que nos diferencia de outros países.

Com base na literatura internacional, apresentamos abaixo um quadro síntese com as principais características do atual sistema brasileiro de avaliação (Quadro 2).

Quadro 2 – Síntese das principais características do sistema brasileiro de avaliação da pós-graduação.

Desenho institucional do sistema	Trata-se de um sistema centrípeto, que se organiza, se regula e se reproduz de cima para baixo e do todo em direção às partes. A centralização decorre do protagonismo que o Estado brasileiro vem exercendo desde 1965 na formulação, coordenação e avaliação das políticas de expansão, avaliação e financiamento da PG.
Marcos regulatórios	Os marcos regulatórios e as políticas estabelecem as competências, as atribuições e as responsabilidades para o conjunto das instituições que integram o SNPG.
Autonomia institucional	A autonomia dos entes está estreitamente vinculada aos marcos regulatórios definidos em âmbito nacional.
Entidade responsável pela avaliação	No Brasil — diferentemente do que ocorre em outros países — há uma agência nacional pública responsável pela avaliação e o financiamento da PG. A CAPES exerce a macrocoordenação do SNPG.
Avaliação interna e externa	A avaliação externa prevalece sobre a interna. A autoavaliação é uma prática recente. O sistema brasileiro é essencialmente baseado na avaliação por pares (<i>informed peer review</i>), realizada de forma independente e imparcial por consultores e especialistas de 49 áreas de conhecimento.
Avaliação <i>ex ante</i> e <i>ex post</i>	Tanto a avaliação <i>ex ante</i> (credenciamento) quanto a <i>ex post</i> (periódica) são obrigatórias. Apenas os cursos que atendem aos padrões mínimos de qualidade podem ser implantados e/ou mantidos em funcionamento.
Objetivos da avaliação	A avaliação é de natureza normativa, regulatória e baseada no desempenho. Visa averiguar se os cursos atendem aos padrões de qualidade exigidos em âmbito nacional.

Continua...

Quadro 2 – Continuação.

Ciclo avaliativo	A avaliação periódica vem sendo praticada — sem descontinuidade — desde 1976. O ciclo atual é de quatro anos.
Nível	A avaliação periódica é realizada com base em critérios comuns definidos nacionalmente. Todos os PPG são avaliados de acordo com um calendário único.
Unidades de avaliação	Os PPG são as duas unidades básicas de avaliação. Os critérios variam parcialmente de acordo com o grau acadêmico e a natureza dos cursos (mestrado acadêmico, mestrado profissional, doutorado acadêmico e doutorado profissional).
<i>Benchmarking</i>	A avaliação é mensurada por meio de uma escala de notas de 1 a 7. As notas permitem comparações entre os cursos, as instituições e as áreas de conhecimento.
Avaliação e financiamento	A avaliação e o financiamento são os pilares centrais do SNPG. Os resultados das avaliações são utilizados para calcular a distribuição dos recursos financeiros (bolsas, custeio e infraestrutura).
Visita <i>in loco</i>	É realizada em caráter excepcional, apenas quando há recomendação das instâncias superiores (Coordenações das Áreas, CTC-ES ou Conselho Superior da CAPES).
Dados bibliométricos	Web of Science, Scopus, Google Scholar, Current Research Information System (CRIS) etc.
Homogeneização e diferenciação	Tendo em vista as características descritas acima, o sistema de avaliação tende a promover maior homogeneização interna e, por conseguinte, limitar a diferenciação, a diversidade e a autonomia institucionais.

PG: pós-graduação; PPG: programa de pós-graduação; SNPG: Sistema Nacional de Pós-Graduação; CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CTC-ES: Conselho Técnico-Científico da Educação Superior.

Fonte: elaborado com base nos principais marcos regulatórios e políticas de PG aprovadas entre 1965 e 2020.

REFERÊNCIAS

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (eds.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 276-304.

BARATA, Rita de Cássia Barradas. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 30, p. 13-40, 2016. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/947/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931a**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931b**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931c**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 1946a**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 12 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 21.321, de 18 de junho de 1946b**. Aprova o estatuto da Universidade do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951**. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1310-15-janeiro-1951-361842-exposicaodemotivos-149295-pl.html#:~:text=Cria%20o%20Conselho%20Nacional%20de%20Pesquisas%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 20 nov. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 977, de 3 de dezembro de 1965a**. Estabelece a definição dos cursos de pós-graduação no país. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1965. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NsLTtFBTJtpH3QBFhxFgm7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.881-A, de 06 de dezembro de 1965b**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1950-1969/L4881A.htm. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Parecer nº 77/69, de 10 de fevereiro de 1969. Normas do Credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação. **Documenta nº 98**, fev. 1969, p. 128-132.

BRASIL. **Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974**. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1974. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-73411-4-janeiro-1974-421858-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL, André. Building a national system of research and graduate education: how did the university become the house of science in Brazil? **Revista Nupem**, v. 12, n. 27, p. 222-253, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/nupem/article/view/5625>. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL, André; TREVISOL, Joviles Vitorio. **Research evaluation in Brazil and the Netherlands: A comparative study**. 2025. Disponível em: <https://academic.oup.com/rev/article/doi/10.1093/reseval/rvaf013/8114768>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BRASIL, André; TREVISOL, Joviles Vitorio; DROOGE, Leonie van. Research evaluation in Brazil and the Netherlands: a comparative study. In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN FORUM FOR STUDIES OF POLICIES FOR RESEARCH AND INNOVATION – EU-SPRI 2022. **Abstract...** Utrecht: Utrecht University, 2022. p. 258-261. Disponível em: <https://euspri2022.nl/wp-content/uploads/sites/556/2022/05/Eu-SPRI-2022-extended-abstracts.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

CAPANO, Gilberto. A Sisyphean task: Evaluation and institutional accountability in Italian higher education. **Higher Education Policy**, v. 23, n. 1, p. 39-62, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1057/hep.2009.19>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CHACON, Vanireh. As primeiras universidades brasileiras. **Revista Serviços Públicos**, Brasília, v. 109, jan./mar. 1974. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/2369>. Acesso em: 24 set. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **I Plano Nacional de Pós-Graduação 1975-1979**. Brasília: CAPES, 1974. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985**. Brasília: CAPES, 1982. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **III Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989**. Brasília: CAPES, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **V Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010**. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **VI Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da Pós-Graduação**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Ficha de Avaliação**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: cursos avaliados e reconhecidos. 2020. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Dados e Estatísticas**: Geocapes. Brasília: CAPES, 2021a. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: cursos avaliados e reconhecidos. Brasília: CAPES, 2021b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 01 ago. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**: distribuição de docentes. Brasília: CAPES, 2021c. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 09 out. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **CAPES. História e missão**. Brasília: CAPES, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 08 out. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Sistema de Informações Georreferenciadas [Geocapes]**. Brasília: CAPES, 2022a. Disponível em: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Plataforma Sucupira**. Brasília: CAPES, 2022b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 01 mar. 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade temporã**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do Parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, n. 30, p. 07-20, set./out./nov./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VSnWgN8xMgjTc3VR534PSGN/?lang=pt>. Acesso em: 19 jan. 2022.

DROOGE, Leonie van; DE JONG, Stefan; FABER, Marike; WESTERHEIJDEN, Don. **Twenty years of research evaluation: Facts & Figures**. The Hague: Rathenau Instituut, 2013. Disponível em: https://www.rathenau.nl/sites/default/files/2018-05/Twenty_years_of_research_evaluation_-_Rathenau_01.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (eds.). **CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.

HICKS, Diana. Performance-based university research funding systems. **Research Policy**, v. 41, n. 2, p. 251-261, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.09.007>. Acesso em: 16 dez. 2021.

LEEuw, Frans L.; FURUBO, Jan-Eric. Evaluation Systems: What are they and why study them? **Evaluation**, 14, 2, p. 157-169, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1356389007087537>. Acesso em: 16 dez. 2021.

LEPORI, Benedetto; REALE, Emanuela; SPINELLO, Andrea Orazio. Conceptualizing and measuring performance orientation of research funding systems. **Research Evaluation**, v. 27, n. 3, p. 171-183, 2018. Disponível em: <https://academic.oup.com/rev/article-abstract/27/3/171/4929840?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 16 dez. 2021.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

MARTINS, Carlos Benedito. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, v. 6, n. 13, 2018. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/374>. Acesso em: 20 nov. 2021.

MOLAS-GALLART, Jordi. Research governance and the role of evaluation: a comparative study. **American Journal of Evaluation**, v. 33, n. 4, p. 583-598, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1098214012450938>. Acesso em: 28 dez. 2021.

MOLAS-GALLART, Jordi; DAVIES, Andrew. Toward theory-led evaluation: The experience of European science, technology, and innovation policies. **American Journal of Evaluation**, v. 27, n. 1, p. 64-82, 2016. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1098214005281701>. Acesso em: 12 nov. 2022.

MORRIELLO, Rossana. La valutazione della ricerca in Olanda: un'analisi comparativa con il sistema italiano. **Biblioteche Oggi**, v. 37, p. 33-41, 2019. Disponível em: <https://www.bibliotecheoggi.it/it/articolo/4707/la-valutazione-della-ricerca-in-olanda>. Acesso em: 12 nov. 2022.

OCHSNER, Michael; KULCZYCKI, Emanuel; GEDUTIS, Aldis. The diversity of european research evaluation systems. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SCIENCE AND TECHNOLOGY INDICATORS, 23., 2018, Leiden. **Proceedings...** Leiden, NL: 2018. Disponível em: <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2732629/view>. Acesso em: 05 jan. 2022.

OCHSNER, Michael; KULCZYCKI, Emanuel; GEDUTIS, Aldis; PERUGINELLI, Ginevra. 2.3 National Research Evaluation Systems. In: BALL, Rafael (ed.). **Handbook bibliometrics**. Boston: De Gruyter Saur, 2020. p. 99-106. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110646610-011/html>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. São Paulo: Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior da USP, 1991. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SÃO PAULO. **Decreto 6.283/1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/130436>. Acesso em: 10 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-95, 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. Política de gestão da pós-graduação em educação no Brasil. Comunicações. **Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, ano 10, nº 2, dez. 2003. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1whwleZJKYnBXKC9ren3cnJxRrlyHxNZk/view>. Acesso em: 21 out. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Meio século de pós-graduação no Brasil: do período heroico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 12-39, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/46475>. Acesso em: 15 set. 2021.

SCHWARTZMAN, Simon. **A ciência no período pós-guerra**. Brasília: CNPq, 1989.

SIQUEIRA, Manoel. Sucupira. A platform for the evaluation of graduate education in Brazil. **Procedia Computer Science**, v. 146, n. 2019, p. 247-255, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.01.081>

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 26 nov. 2021.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Fórum Educacional**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, ano 4, nº 4, p. 3-18, 1980.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil. análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TREVISOL, Joviles Vitório. **Postgraduate self-assessment policies and processes in Brazil and the Netherlands: a comparative study**. Final Report. Centre for Science and Technology Studies. Leiden University, 2022.

TREVISOL, Joviles Vitório; BRASIL, André. As políticas de avaliação da pesquisa e da pós-graduação nos Países Baixos: lições sobre autoavaliação e autonomia institucional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 28, n. 28, e280107, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hRRHbdxKz84B6dcQc3Yj6L/?lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2023.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). **Histórico**. Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP. São Paulo: USP, s.d. Disponível em: <https://www.prpg.usp.br/pt-br/institucional/historico>. Acesso em: 13 nov. 2022.

VERHINE, Robert E.V. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2767>. Acesso em: 02 fev. 2022.

VERHINE, Robert E.V.; DANTAS, Lys M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, v. 18, n. 37, p. 295-310, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/481>. Acesso em: 10 nov. 2021.

VERHINE, Robert E.V.; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, n. 7, p. 16-39, 2012. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRINCIPAL.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

VIANA, Wladimir Furuhashi. **Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação *stricto sensu***: um estudo de caso da área de administração pública no Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32271>. Acesso em: 01 mar. 2022.

VUGHT, Franciscus A. van; WESTERHEIJDEN, Don F. Impact of rankings. In: VUGHT, Franciscus A. van; ZIEGELE, Frank (eds.). **Multidimensional ranking**. The design and development of U-Multirank. London: Springer, 2012. p. 71-81.

Como citar este artigo: TREVISOL, Joviles Vitório. As políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil: elementos para compreender a formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300029, 2025. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300029>

Conflitos de interesse: O autor declara que não possui nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O presente estudo foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) no âmbito da modalidade Pós-Doutorado no Exterior - PDE (Chamada Pública 08/2019). PROCESSO CNPq Nº 200767/2020-8

SOBRE O AUTOR

JOVILES VITÓRIO TREVISOL é doutor em sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Recebido em 14 de fevereiro de 2023

Revisado em 14 de dezembro de 2023

Aprovado em 29 de fevereiro de 2024

