

Avaliação da Pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas

José Silvério Baia Horta *

Resumo:

Para a elaboração deste artigo utilizamos como fonte primária as críticas e sugestões encaminhadas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelos coordenadores de Programas de Pós-graduação, de todas as áreas, no ColetaCapes de 2004. As mesmas foram agrupadas em cinco blocos: críticas ao caráter homogeneizador do modelo, críticas ao quantitativismo e produtivismo, críticas à ausência – e propostas de introdução – de indicadores do alcance social das atividades dos Programas, inserção internacional e conseqüências da avaliação. Em cada um dos blocos essas críticas e sugestões foram exemplificadas e confrontadas com estudos já existentes sobre o tema e com documentos oficiais da CAPES.

Palavras-chave:

Pós-graduação-Avaliação. Avaliação educacional.

* Doutor em Educação pela Universidade Paris V – René Descartes. Professor Visitante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Introdução

A avaliação da Pós-graduação brasileira, realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde o final da década de 1970, tem sido amplamente estudada e debatida. Entretanto, são poucos os estudos que levam em consideração, na análise do modelo de avaliação posto em prática por essa Agência, o ponto de vista dos Coordenadores dos programas e dos docentes e pesquisadores que atuam nos mesmos. Identificamos apenas dois¹.

O primeiro, publicado por Targino (1999, p. 3), tinha como objetivo “analisar a possível relação entre a avaliação atribuída aos cursos de pós-graduação pela CAPES e o grau de produção de artigos de periódicos científicos impressos e eletrônicos do docente/pesquisador brasileiro.” Para a realização da pesquisa foram enviados, em 1997, questionários a 825 docentes de 60 programas de pós-graduação, abrangendo todas as regiões do país e 38 áreas do conhecimento, registrando-se o retorno de 540 questionários (65,45%).

Entre as conclusões da pesquisa, duas nos interessam mais de perto, nesse momento. A primeira é a constatação que os critérios adotados pela CAPES para avaliação dos cursos eram conhecidos por grande parte dos docentes:

Um outro dado que corrobora o valor da avaliação da CAPES para o docente brasileiro é o índice também elevado de depoentes que afirma **conhecer os critérios adotados** para julgamento dos cursos. No cômputo global, são 286 (52,97%), embora outros 186 (34,44%) afirmem que este conhecimento é parcial. Só 60 (11,11%) admitem desconhecimento e a abstenção atinge 1,48%, o que corresponde a oito informantes. (TARGINO, 1999, p. 7).

A segunda é a razoavelmente boa aceitação desses critérios por parte dos docentes dos Programas:

Quando solicitados para externar sua **opinião sobre as diretrizes da CAPES...** 237 dos 540 depoentes manifestam-se favoravelmente, mesmo antes da reformulação dos critérios. É o percentual mais alto obtido (43,89%), julgando-os, em linhas gerais,

adequados ao contexto brasileiro, sem, porém, negar sua complexidade ou descartar a premência de revisões e ajustes. (TARGINO, 1999, p. 9).

O segundo estudo é bem mais recente. Durante a avaliação de 2004, os membros das comissões avaliadoras receberam da Diretoria de Avaliação da CAPES um questionário, no qual eram solicitados a manifestar sua opinião sobre um conjunto de questões, elaboradas com base nas sugestões anteriores apresentadas por um Grupo de Trabalho do Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES, de 2003, bem como nos questionamentos apresentados pelos observadores internacionais que acompanharam a avaliação de 2001. Também foram ouvidos os coordenadores de programas de pós-graduação de instituições privadas. O questionário foi enviado aos 524 consultores das Comissões de Avaliação e aos 312 coordenadores de programas reconhecidos pelo MEC do setor privado. Responderam à consulta 332 consultores (63% do universo) e 166 coordenadores (53%). Spagnolo e Souza (2004) analisaram as respostas recebidas, agrupando-as em cinco grandes blocos: novos indicadores, simplificação do Coleta e dos “Cadernos de Avaliação”, auto-avaliação dos programas, mestrado profissional e “Ciclo de formação” (periodicidade da avaliação da Capes, tempo de formação e publicações que deveriam resultar de dissertações e teses).

Nas conclusões, os autores afirmam:

A impressão geral que resta, no fim desta análise, é que a avaliação da Capes não necessita de reestruturação em suas linhas mestras. Precisa, sim, ser mais leve e mais amigável. Também deve tentar abrir-se a aspectos novos e definir melhor idéias ainda não muito bem assimiladas pela Academia. Não são grandes alterações, mas já podem mudar a cara da avaliação da Capes: mais flexível, mais aberta e mais participativa, sem perder sua preocupação central com a qualidade e a pesquisa. (SPAGNOLO; SOUZA, p. 34).

Neste artigo pretendemos analisar a visão dos Coordenadores de Programas a respeito do modelo de avaliação atualmente utilizado pela CAPES com base em manifestações individuais e espontâneas dos mesmos². Ao preencher os formulários do instrumento de coleta de dados da CAPES (Coleta CAPES), os coordenadores têm oportunidade de

apresentar, em locais apropriados, críticas e sugestões para a CAPES e para as Comissões de Avaliação. Tais críticas são processadas para os membros das Comissões – Caderno Proposta do Programa, item P-PG-17 – e depois disponibilizadas na Internet. Para a elaboração deste artigo, utilizamos como fonte primária as críticas e sugestões encaminhadas à CAPES pelos coordenadores de Programas, no momento de preencher o ColetaCAPES de 2004. Foram consultados os cadernos contendo a Proposta do Programa de todos os Programas que enviaram para a CAPES os dados, em 2004³. Do total de 1934 Programas, 1135 (59%) haviam preenchido, de alguma forma, o item P-PG-17. A distribuição destes Programas por área encontra-se na tabela 1. (Anexo 1)

Uma grande parte destas críticas e sugestões está relacionada à avaliação anterior do próprio Programa. Nelas, são respondidas as observações contidas nas Fichas de Avaliação, apresentam-se explicações, justificativas e solicitação de correções. Há também inúmeras sugestões para as Comissões de área com relação ao Qualis, bem como uma grande quantidade de críticas relacionadas com o processo de coleta de dados disponibilizado pela CAPES para o fornecimento das informações do ano de 2004. Outras propõem modificações pontuais nos indicadores utilizados pelas Comissões. Há uma grande quantidade que apresenta elogios e críticas às diferentes Comissões de Avaliação, que vão desde sutis acusações de recebimento de propina por parte de alguns avaliadores até o reconhecimento do grande esforço, do espírito democrático e da transparência presentes no trabalho das Comissões. Outras rejeitam a intervenção do CTC no processo avaliativo. Há também sugestões sobre a composição das Comissões de Avaliação e críticas à baixa representatividade de algumas regiões e de algumas subáreas nas mesmas. Eliminadas estas, restaram 290 (cerca de 25%) [correspondendo a 15% dos programas] que apresentavam observações diretamente relacionadas com o modelo de avaliação da CAPES. Estas foram classificadas em cinco blocos.

O primeiro bloco, que congrega o maior número de propostas selecionadas, agrupa as críticas ao caráter homogeneizador do modelo. O segundo bloco aglutina as críticas ao modelo no que se refere à ênfase dada aos indicadores quantitativos e à produção bibliográfica. O terceiro bloco destaca uma grande quantidade de críticas sobre a ausência da

valorização da dimensão social dos Programas e propostas de inclusão desta dimensão no modelo. Um quarto bloco refere-se à questão da inserção internacional. Finalmente, em um quinto bloco são apresentadas as conseqüências da avaliação para as diferentes áreas e programas.

Como procuraremos mostrar a seguir, estas são questões recorrentes em todos os estudos sobre a sistemática de avaliação da pós-graduação implantada pela CAPES, bem como nos documentos oficiais da agência.

Caráter homogeneizador do modelo

Um grande número de coordenadores, das mais diferentes áreas, critica o caráter homogeneizador do modelo e enfatiza a necessidade de se levar em conta, na avaliação, a especificidade de cada grande área, de cada área, de cada programa e das diferentes regiões do país. Alguns exemplos:

Grandes Áreas

É preciso, também, que a CAPES observe as especificidades das humanidades. O atual processo de avaliação é prioritariamente quantitativo. Esse processo foi formulado a partir de premissas que se aplicam às ciências ditas puras ou duras. Nas ciências aplicadas e nas humanidades, esse processo mostra-se, muitas vezes, inadequado, porque as nossas especificidades são diferentes das especificidades das ciências puras. A física, por exemplo, apresenta uma centralização de pesquisa mundial por razões óbvias, mas esse não é o caso das humanidades. Na nossa área, há particularidades que devem ser observadas. (Letras/Linguística)

Áreas

A especificidade das áreas é pouco considerada na avaliação. A conseqüência deste procedimento é uma avaliação inadequada que não mede de fato o impacto científico dos programas. Não sei o que se passa em outras áreas, mas a área de Informática é afetada enormemente pela aplicação de uma mentalidade própria das ciências

básicas, que a nosso ver não é apropriada. (Ciência da Computação)
Considerar as diferenças existentes, mesmo dentro de Grandes Áreas, de tradições disciplinares, parâmetros de avaliação, padrões de publicação. (Ciência Política)

A principal sugestão é de que o CTC leve em consideração as particularidades de cada área de conhecimento, evitando a migração, para as Ciências Sociais Aplicadas, de critérios e parâmetros de excelência que não podem ser cobrados destas áreas. Nossa sugestão é de que o CTC trabalhe com os parâmetros de excelência construídos por comissões de áreas e que escute os representantes quando de discordâncias e/ou mudanças de conceitos. (Serviço Social/Economia Doméstica)

Programas

Não há suficiente flexibilidade para assimilação das diferenças, tanto no Comitê Técnico Científico (CTC) da CAPES, quanto dentro dos próprios Comitês de Área, o que impede que se avalie de maneira mais coerente as finalidades da existência dos diferentes Programas de Pós-Graduação no Brasil. (Ciências Agrárias)

Que a avaliação dos programas seja feita levando-se em conta as características do contexto em que ele está inserido. Não se pleiteia diminuição de qualidade, mas uma avaliação que veja o programa em si, sem comparações com os que se encontram em outras situações e papéis sociais. (Letras/Linguística)

Sugere-se que o Comitê Técnico Científico da CAPES leve em consideração as especificidades de cada programa credenciado ao avaliá-lo, pois a despeito da necessidade de critérios gerais aplicáveis a todos os programas em nível nacional, há de se preservar a história e os objetivos das diversas instituições que abrigam o *Stricto Sensu* neste país. (Psicologia)

Diferenças regionais

O Comitê Avaliador precisa compreender mais as condições e o contexto de cada Programa, pois os programas estão em contextos sócio-culturais diferentes. O padrão do Centro Sul do país não pode

e nem deve ser aplicado ao Norte Nordeste. (Artes/Música)

É importante que o Programa seja também avaliado em função de sua inserção regional e, sobretudo, pela dimensão do esforço despendido para criar e manter o nível de excelência de um programa de pós-graduação na Amazônia. Isto porque... ainda persiste um grande desequilíbrio no contexto do sistema, exigindo dos gestores da educação e de C&T determinação política para expandir a qualificação de recursos humanos em nível de pós-graduação, levando em conta as especificidades e vocações regionais e, sobretudo, as limitações impostas historicamente pelo modelo de desenvolvimento adotado por sucessivos governos no país. (Biológicas I)

A apreciação dos programas deve levar em consideração a opção política e social que afetou, fundamentalmente, o direcionamento e o desenvolvimento da proposta de formação acadêmica de recursos humanos no contexto das regiões Norte e Nordeste... Esse direcionamento político e administrativo implica em conseqüências diversas, cujas repercussões deveriam ser ponderadas à luz dos objetivos sociais e culturais pretendidos no contexto das regiões afetadas. (Educação)

O modelo de avaliação inicialmente utilizado pela CAPES nasceu homogêneo. No desenrolar de sua aplicação surgiu a necessidade de se considerar a especificidade de cada uma das áreas. Poucos anos após a implementação da avaliação, um dos ex-presidentes da CAPES escreveu:

Se, de um lado, os consultores têm total liberdade de escolher, interpretar e ponderar os critérios como queiram, de outro, há certa estabilidade dos critérios – mantida por tradição oral. Não obstante, há mudanças. Por exemplo, hoje há maior preocupação em diferenciar o tratamento das áreas, em contraste com uma avaliação mais homogênea anteriormente adotada. (CASTRO; SOARES, 1983, p. 65).

Assim, no estudo de Targino, realizado em 1997, apenas 13,7% dos docentes pesquisados consideravam que os critérios de avaliação da CAPES desrespeitavam a especificidade das áreas (TARGINO, 1999, p. 10). Por outro lado, era grande a insatisfação com relação à não consideração das diferenças regionais:

Os dados comprovam a insatisfação dos nortistas e nordestinos. São eles que detêm os índices mais baixos (36,99% e 20,93%) para o item **adequação à realidade** e os mais altos para **desrespeito às regiões**, com expressivos 38,36% e 34,88%, respectivamente, em contraposição aos docentes do SE, com 4,17%. (TARGINO, 1999, p. 9, grifos no original).

Na realidade, é normal que as diferentes comissões, ao avaliar os Programas, levem em consideração a especificidade de sua área. O problema começa a surgir no momento da implantação do novo modelo, por ocasião da avaliação do biênio 1996-97, realizada em 1998. O Conselho Técnico Científico (CTC) da CAPES assume a prerrogativa de homologação dos conceitos atribuídos aos Programas pelas diferentes Comissões de Área. Nesse momento do processo, a especificidade das áreas tende a desaparecer. Referindo-se à atuação do CTC na avaliação de 1998, o Representante da Área de Letras/Linguística escreve:

um aspecto bastante delicado se colocou: a unificação completa dos critérios de todas as áreas. Esse foi o fulcro, nem sempre explicitado, dos debates ocorridos no CTC por ocasião do processo de homologação. Muitas vezes, pretendia-se analisar um programa de uma área com os critérios de outra. (FIORIN, 1998, p. 30).

O mesmo aconteceu por ocasião da avaliação do triênio 1998-2000, realizada em 2001, com sérias conseqüências para todo o processo:

Mesmo que as diferentes comissões de área, ao avaliarem os seus programas, levem em consideração as especificidades da área (como é de se esperar), o CTC, ao analisar o trabalho das comissões, desconhecendo tais especificidades, homogeneizou sua análise, com base nos critérios das áreas hegemônicas. Trata-se de um problema de difícil solução, mas que deve ser enfrentado pela CAPES, com urgência, pois a utilização de critérios que descaracterizam as áreas em suas especificidades pode colocar em risco – o que certamente aconteceu em 2001 – as conquistas de representatividade por área e de avaliação pelos pares, que representam um patrimônio, não do CTC ou da CAPES, mas da comunidade acadêmica brasileira. (HORTA; MORAES, 2005, p. 104-105).

Assim, os estudos mais recentes e os documentos atuais da Agência apontam para a necessidade de se enfrentar esta questão. Comentando os resultados da pesquisa realizada pela CAPES em 2004, Spagnolo e Souza (2004, p. 33) escrevem:

A ressalva feita na maioria dos tópicos “depende das características da área” sinaliza claramente que um sistema monolítico como o atual deverá ceder à demanda por uma maior diversificação e flexibilidade. Dar mais graus de liberdade para que as áreas ou grandes áreas definam, se não os grandes critérios, certamente indicadores e, sobretudo, parâmetros.

E o Plano Nacional de Pós-graduação – 2005-2010 estabelece como diretriz: “A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2004, p. 63). Entretanto, desde o início, esta flexibilidade não levava a qualquer tratamento diferenciado dos programas dentro de cada área e entre as diferentes regiões do país, no momento da avaliação:

Tem havido pressão, originadas em universidades em áreas pouco desenvolvidas, por um tratamento mais generoso para os cursos dessas regiões. Naquele momento, a Capes definiu sua política através de uma metáfora ainda usada hoje: “O termômetro é o mesmo para todos os pacientes, o diagnóstico e a terapia podem variar de acordo com o caso”. Fica, assim, entendido que os critérios de avaliação nada têm a ver com a história do curso, seus esforços ou as dificuldades que encontram. O tratamento diferenciado, que se pode justificar em muitos casos, não deve contaminar a atribuição do conceito. O extraordinário esforço de um grupo do Nordeste pode e deve ser apoiado, mas, no julgamento do resultado, será comparado com todos os demais, recebendo um conceito que meramente reflete suas realizações. (CASTRO; SOARES, 1983, p. 65-66).

Esta parece ser, ainda hoje, a posição dominante dentro das diferentes Comissões de Área e do CTC. A referência aqui às Comissões de Área é proposital. Com efeito, dentre os defensores de um tratamento diferenciado para os Programas, no momento da avaliação, em função da região em

que o mesmo se situa, é recorrente a afirmação de que este tratamento diferenciado já acontece em favor das regiões mais desenvolvidas devido à pouca ou nenhuma presença de pesquisadores das outras regiões nas Comissões de Avaliação. É o que afirmam, de forma sutil, Picanço-Diniz, Trévia e Guerra (2004, p. 19):

A avaliação é feita de forma séria pelo corpo de consultores credenciados, mas como os avaliadores são em sua maioria oriundos do Sudeste, o resultado é que esta região avalia as demais e se auto-avalia, o que pode responder, em parte, pelas atuais discrepâncias.

O mesmo é dito, de forma nada sutil, pela atual Secretária de Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas:

A formação de mestres e doutores na Amazônia não deve nem pode esperar a “fila” dos interesses setoriais-disciplinares que os comitês da CAPES impuseram, e que limitam a expansão de novos cursos para novas demandas. [...] Os comitês, de fato, têm poder real maior do que qualquer outra esfera de organização do Estado nacional. É uma pena que a maioria da população desconheça quem decide sobre os investimentos nos domínios da C&TI. (FREITAS, 2006, p. 1).

Trata-se, a nosso ver, de uma concepção distorcida da função dos membros das Comissões que revela um total desconhecimento de sua forma de trabalhar. Se a presença de pesquisadores das diferentes regiões do país é fundamental para o trabalho das Comissões, que assim podem ter uma visão de conjunto sobre os Programas de sua área, esta presença não pode assumir, em nenhum momento, o caráter de representatividade na perspectiva de defesa de interesses regionais, institucionais, de grupos ou de Programas.

Quantitativismo e produtivismo

O segundo bloco aglutina as críticas ao modelo, no que se refere à ênfase dada aos indicadores quantitativos e à produção bibliográfica e às sugestões para que sejam levados mais em consideração no processo avaliativo os aspectos qualitativos e as atividades de formação. Exemplos:

Ênfase no quantitativo

Sugere-se que a CAPES e o Comitê Técnico Científico busquem aperfeiçoar mecanismos de avaliação que privilegie a qualidade da formação de mestres e doutores e não a focalização restrita em aspectos quantitativos tais como: tempo de titulação (inclusive sem a necessária distinção entre alunos bolsistas e não bolsistas), número de publicações, número de docentes bolsistas de produtividade CNPq etc. Conforme cada vez mais discutido na comunidade científica a partir das avaliações dos concursos públicos realizados em todo o País, os atuais critérios quantitativos têm levado a uma baixa qualificação dos mestres e doutores recentemente formados, pois o atual sistema indica que o importante é publicar muito e em pouco tempo, não se preocupando com a qualidade do que se publica ou com o tempo necessário para o amadurecimento pelo pós-graduando do trabalho realizado. (Astronomia/Física)

Reconhecemos a complexidade e a magnitude da tarefa de avaliar o conjunto da pós-graduação brasileira, a relevância do uso de indicadores quantitativos, a inevitabilidade das comparações, os objetivos que norteiam o processo de avaliação e a seriedade com que o mesmo vem sendo conduzido. Percebemos que o desenho do modelo de avaliação empregado reflete opções políticas, logísticas, epistemológicas e outras. Mesmo assim, consideramos que este modelo de avaliação, ao se valer de informações traduzidas em parâmetros quantitativos, talvez não permita comparações qualitativas entre os diversos cenários da pós-graduação brasileira, nem detectar as peculiaridades e orientações específicas de cada Programa. Nos parece que a análise qualitativa do conjunto de indicadores de cada Programa é indispensável e deve ser submetida à apreciação dos participantes dos programas de pós-graduação e avaliadores, que se apóiam na leitura diferenciada que conseguem realizar a partir das informações fornecidas. Talvez o modelo possa se abrir mais no sentido de aspectos qualitativas das atividades e dos contextos dos Programas. (Educação)

Ênfase na produção bibliográfica

Apesar de reconhecer a importância da produção intelectual na avaliação do Programa, continuamos acreditando que não se deve superdimensionar este item, pois a análise da formação de alunos qualificados é também central. (Economia)

Dilema publicar e formar. Não resta dúvida que a publicação em periódicos é a base para a produção científica qualificada. Todavia, do modo como se tem conduzido, a formação de recursos humanos em mestrado e doutorado tem sido relegada a segundo plano. (Engenharias III)

Rever os critérios de avaliação dos cursos, considerando-se que estabeleceu-se [sic] no Brasil uma indústria de multiplicação de artigos científicos, em muitos casos com pequenas alterações de um artigo para outro, mas publicados em diferentes periódicos e/ou eventos. (Ciências Agrárias)

O problema da oposição entre qualidade e quantidade nunca pode ser colocado de forma absoluta. Não existe qualidade sem quantidade, e vice-versa. A questão a ser discutida refere-se à ênfase maior ou menor conferida a um ou outro desses elementos. Este problema se apresentou desde o início do processo implantado pela CAPES, como, aliás, se apresenta em todo processo de avaliação. Assim, apesar de Castro e Soares (1983, p. 65) terem afirmado que, naquele momento, os critérios quantitativos eram “menos importantes do que a qualidade do aluno e da pesquisa”, no estudo de Targino (1999, p. 10), 17,22% dos docentes se queixava do “detrimento do qualitativo” e 10,00% da “ênfase excessiva” dada à produção de artigos no processo de avaliação da CAPES. Estes índices subiam para 19,58% e 17,46%, respectivamente, quando se consideravam apenas os docentes agrupados pela autora em uma grande área de Engenharia, Ciências Exatas e da Terra. Já nas áreas de Ciências da Vida e Ciências Humanas e Sociais estes índices eram menores, caindo, respectivamente para 14,64% e 18,18%, com relação ao “detrimento do qualitativo” e para apenas 8,22% e 2,27%, respectivamente, com relação à ênfase excessiva na produção. Estes índices, que refletem a opinião dos docentes com relação à sistemática de avaliação da CAPES antes das

transformações introduzidas em 1998 (a pesquisa foi feita em 1997), parecem indicar que, já antes das mudanças no modelo, a Grande Área das “Exatas” dava peso excessivo à produção, em detrimento de outros indicadores. Tal procedimento se acentuou e foi generalizado a partir de 1998, com a implantação do novo modelo que homogeneizou o processo avaliativo, com base nos critérios das Ciências Exatas. Como escrevem Spagnolo e Souza (2004, p. 9)⁴:

A avaliação caracteriza-se, finalmente, por ser essencialmente acadêmica. Valoriza, sobretudo, a pesquisa e as publicações científicas. Menor atenção é dada, tradicionalmente, ao ensino, à extensão, à cooperação com setores empresariais e governamentais e ao impacto que as atividades desenvolvidas nos programas possam ter na sociedade em geral.

As conseqüências destas distorções do processo avaliativo foram claramente denunciadas por Kuenzer e Moraes (2005, p. 1347-1348):

Contudo, são manifestos alguns aspectos negativos e não resolvidos do novo modelo, os quais podem ser resumidos em dois pontos principais. Por um lado, a exacerbação quantitativista que, como de resto ocorre com os modelos econométricos, só avalia o que pode ser mensurado. Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo.

Ausência de dimensão social

O terceiro bloco destaca uma grande quantidade de críticas sobre a ausência da valorização da dimensão social dos Programas e propostas de inclusão desta dimensão no modelo. Exemplos:

A inserção local e regional dos programas e o significado que tal inserção assume na transformação da realidade local e regional, deve se constituir também em fortes critérios balizadores do processo avaliativo. Hoje são apenas critérios marginais. (Administração/Turismo)

A contribuição de nossa área se traduz mais em produção de alimentos, tecnologias adaptadas para clima tropical, produtos voltados para nossas condições ambientais etc. que em artigos científicos em revistas internacionais de alto fator de impacto. O fator de impacto nacional das Ciências Agrárias é traduzido na forma de divisas e balança de exportação e este fato deve ser avaliado na área das Ciências Agrárias, sem desmerecer a produção científica internacional e nosso papel de líder em conhecimento tecnológico de agricultura tropical. (Ciências Agrárias)

A relevância de um Programa de Pós-Graduação não deve ser medida principalmente pelo índice de impacto de sua produção intelectual, mas sim pelo impacto na sociedade. (Farmácia)

Ressaltamos, porém, que consideramos que a avaliação da CAPES não contempla aspectos fundamentais para a mensuração da qualidade, da quantidade e da relevância da contribuição social dos programas de Pós-graduação. (Engenharias I)

Apesar do Programa concordar e entender a importância da rigidez nas avaliações é fundamental que seja levada em consideração, de alguma forma, a relevância social dos resultados, através de transformação dos resultados em benefício para o desenvolvimento do país. (Medicina I)

A não consideração da contribuição social dos Programas no momento de sua avaliação constitui uma crítica recorrente. Entretanto, a concordância com a introdução dessa dimensão no modelo não é unânime. No levantamento realizado pela CAPES em 2004, a proposição “preservados os indicadores universais de qualidade acadêmica, pensar em indicadores e parâmetros para medir o impacto socioeconômico dos programas, sobretudo em regiões mais carentes” obteve um dos índices mais baixos de aceitação: 3,3 em média. Paradoxalmente, a Grande Área de Ciências Humanas é aquela que apresenta o índice mais baixo: 2.82, que corresponde ao menor índice obtido em todo o levantamento, seguido de perto pelas Grandes Áreas de Ciências Biológicas (2,90) e Exatas (3.21) (SPAGNOLO E SOUZA, 2004, p. 12 e 15). Os argumentos contrários vão desde a possibilidade de que a introdução de indicadores sociais

“solape” a pressão pela qualidade – “o importante é ciência de qualidade, independente de ter aplicação prática” – até ao risco de se abrir “espaço para a politização inadequada da pesquisa” ou de se transformar a “prestação de serviço” em um indicador de qualidade (SPAGNOLO; SOUZA, 2004, p. 18-19)⁵. Mas a objeção maior está relacionada com a dificuldade ou a impossibilidade de se introduzir este quesito no modelo. Se, por um lado,

ainda não se descobriu uma fórmula razoável e rápida para avaliar a qualidade em termos do impacto social e científico dos produtos na qualidade de vida, na democratização social e econômica, na preservação do ambiente e assim por diante. (KUENZER; MORAES, 2005, p. 1348),

por outro, quando as avaliações se deslocam dos processos para os produtos, utilizando procedimentos de quantificação e comparação

introduzem no sistema um forte componente de competitividade nos níveis internos das instituições educativas e nas suas relações com as demais. Esses processos avaliativos são instrumentos de competição, e não de solidariedade e cooperação, que são valores históricos da universidade. (SOBRINHO, 2004, p. 718).

Inserção internacional

Um quarto bloco refere-se à questão da inserção internacional. Há coordenadores, especialmente de Programas de conceito 6 e 7, que defendem a forte valorização desta dimensão, principalmente no que se refere à difusão da produção bibliográfica. Outros a criticam por desconsiderar a especificidade das áreas. Exemplos:

Na Física e áreas afins, julgamos que pesquisa de real impacto se mede via as publicações em revistas especializadas da área com arbitragem e circulação internacional. [...] Portanto parece-nos que o relatório poderia ser simplificado concentrando nos aspectos da produtividade científica que são mais relevantes (no caso da área de Física, publicações em revistas internacionais). (Astronomia/Física)

O Programa acredita que o fator de impacto dos periódicos internacionais deveria ser utilizado para aferição da qualidade de todos os Programas da área e não apenas como critério de desempate e evolução dos cursos 6 e 7. (Ciência e Tecnologia de Alimentos)

Definir objetivamente o que é inserção internacional, considerando-se a especificidade das grandes áreas. Considerar a tensão entre inserção cooperativa e dependente, quer nas relações que o país estabelece com os centros hegemônicos, quer com países da América Latina. (Geografia)

A necessidade de ter publicações em revistas internacionais, como se fosse uma obsessão, não é justa. Como mencionado, algumas vezes, cada programa tem as suas particularidades e suas linhas de pesquisa com abrangência e interesses diferentes. Por conseguinte, nem todo assunto é de interesse da comunidade internacional e, portanto, muitos trabalhos devem ser publicados em periódicos de circulação nacional ou mesmo regional. (Ciências Agrárias)

Outra questão importante se refere ao peso dado à importância da internacionalização da produção e do Programa em si (especialmente para a obtenção da aprovação de um curso de doutorado, por exemplo). Para Programas que se dedicam a analisar a economia brasileira, a agricultura brasileira, o mercado de trabalho no país, as diversidades regionais, tal procedimento torna-se muito mais difícil. (Economia)

A qualidade proclamada para o Qualis, cópia de Programas internacionais sem adaptações locais, tem sido um prato cheio para o comércio internacional do saber, Como já questionado em relatório anterior continua a pergunta: estamos com a exigência de publicações Qualis (A e B Internacional) fomentando um novo comércio e uma nova maneira de domínio intelectual? (Medicina II)

A questão da inserção internacional, especialmente no que se refere à publicação de artigos em periódicos considerados “internacionais”, não se apresentava, nos primeiros tempos da avaliação dos cursos, com o peso que veio a assumir, mais tarde. Como escrevem Castro e Soares (1983, p. 69),

Ao que parece, o fator “publicações internacionais” reflete simplesmente o fato de que, em algumas disciplinas, é tradição publicar fora do país (ciências físicas e biológicas, por exemplo) ao passo que, em outras, é tradição publicar dentro do país (ciências sociais, por exemplo). A distinção entre os fatores seria, portanto, explicável por serem algumas áreas voltadas para um público brasileiro e outras para um externo.

A exigência de “produção de nível internacional” para que um curso pudesse receber o conceito “A” aparece pela primeira vez na definição do “perfil do Curso A” feita pela CAPES em 1994⁶. (BRASIL, 1994, p. 14-16). Tal definição tinha por objetivo enfrentar o problema surgido com a grande concentração de cursos no nível mais alto da escala. Entretanto, ela gerou problemas, como mostra Spagnolo (1995, p. 11, grifos do autor).

Parte da preocupação – ou do escândalo – com a inflação de cursos A deve-se à interpretação de alguns de que esse conceito indicaria *excelência acadêmica de padrão internacional*, comparável aos melhores cursos que existem no exterior... A avaliação da CAPES e os conceitos por ela adotados não foram pensados para comparações internacionais. [...] Fazer tais comparações, além de não ser uma tarefa trivial, não faz parte das preocupações atuais das nossas comissões de avaliação.

No mesmo artigo, o autor sugere que se implante na CAPES uma avaliação de “segunda geração”, que apresentasse, entre outras, a seguinte característica: “A avaliação adota como critérios de qualidade padrões internacionais. Os cursos serão distribuídos em cinco faixas, onde a faixa A agrupa os cursos ‘de qualidade comparável à dos bons cursos oferecidos nas boas universidades no exterior.’” (SPAGNOLO, 1995, p. 13).

Assim, ao reestruturar o seu modelo de avaliação, em 1998, a CAPES estabelece uma escala de conceitos de 1 a 7, decidindo que, para serem enquadrados nos níveis 6 e 7, os Programas deveriam “apresentar desempenho diferenciado, de acordo com padrões internacionais, no que diz respeito à produção científica, cultural, artística ou tecnológica” e “ter competitividade com programas similares de excelente qualidade no exterior” (BRASIL, 1998, p. 34)⁷. Tal exigência, aliada a total incapacidade de se encontrar indicadores capazes de aferir o “padrão internacional” da

produção, foi a responsável pelos problemas surgidos no momento da homologação dos resultados das avaliações de 1998 e 2001, como nos mostram Fiorin (1998) e Horta e Moraes (2005). Apesar do esforço de algumas Comissões, a concepção dominante no CTC é que o padrão internacional de um programa se mede por percentuais de publicações internacionais, como se pode ver, por exemplo, em Marchini, Leite e Velasco (2001, p. 9)⁸:

O Conselho Técnico-Científico (CTC) da CAPES pode estabelecer que, quanto à produção científica, as notas 6 são atribuídas quando 80% do corpo docente, em conjunto, produzir conhecimento em nível internacional, com três publicações por triênio em média. A nota 7 é para os programas com 90% de orientadores com no mínimo três publicações internacionais por triênio. É fundamental ressaltar que a avaliação é sempre comparada à produção internacional da área. Fica evidente que todos os programas também devem obedecer a outros pontos de excelência internacional, que são comuns às áreas. Assim os programas 6 e 7 deverão obrigatoriamente buscar a comparação internacional, sem fronteiras. Com isso fica respeitada a característica de cada área quanto à produção científica, porém todos só contarão para 6 e 7 com sua produção internacional. [...] Sem essas deliberações é possível que o corporativismo de comissões de áreas banalize os conceitos 6 e 7, descreditando a avaliação e fazendo que nova escala de notas seja criada.

Uma análise dos Documentos de Área e das Fichas de Avaliação dos recursos daqueles programas que, tendo recebido conceito 6 ou 7 na avaliação das Comissões de Área, tiveram estes conceitos rebaixados pelo CTC, mostra que esta concepção ainda prevaleceu na avaliação de 2004.

Conseqüências da avaliação

Finalmente, em um quinto bloco são apresentadas as conseqüências da avaliação para as diferentes áreas e programas. Pelos comentários dos

coordenadores pode-se constatar que a avaliação interfere profundamente no cotidiano dos programas. Muitos Coordenadores definem mudanças, para atender as exigências da CAPES e das Comissões, mesmo conscientes dos prejuízos e dos riscos de sua implementação. Outros, abdicando da autonomia dos Programas, recorrem às Comissões de Avaliação buscando respaldo para resolver problemas internos dos Programas. Alguns consideram a avaliação como instrumento para incentivar a competição entre as áreas. Por outro lado, são inúmeros os elogios ao Representante e às Comissões, pela contribuição dada ao aprimoramento dos Programas e das áreas. Exemplos:

Medidas tomadas no ano de 2005, não permitindo o ingresso de alunos sem bolsa de estudos, visam manter nosso tempo médio de formação. Comportamento semelhante, tanto em relação às causas quanto às soluções propostas foi adotado no curso de mestrado, onde não mais admitiremos alunos sem bolsa de estudo. Isto certamente reduzirá nosso tempo médio de formação também no mestrado. (Astronomia/Física)

Os critérios de avaliação têm tanta rigidez que levam os Programas a realizarem adequações que muitas vezes não têm como consequência a melhoria efetiva do curso, mas apenas maquiagem a realidade para o seu enquadramento, permitindo a obtenção de bons conceitos, mas não de bons cursos. (Ciências Agrárias)

Portanto a classificação é feita levando-se em consideração a qualidade do orientador e sua capacidade de responder favoravelmente aos anseios da CAPES. (Ciências Biológicas I)

A CAPES precisa encontrar (junto com o CNPq) jeito de avaliar áreas sem corporativismos. As áreas têm que demonstrar como pretendem a curto e a médio prazo evoluir. As áreas menos evoluídas deveriam apresentar propostas de evolução, a curto prazo, que possam ser usadas na avaliação entre áreas. Caso contrário corremos o risco de beneficiarmos a inércia de algumas áreas que não querem evoluir, em detrimento de áreas que evoluem muito rápido e têm seus programas estrangulados pela falta de todos os tipos de recursos, menos humano. A participação do CNPq torna-se importante, mas deve-se ter o cuidado de evitar a influência do corporativismo que

está tomando conta de alguns comitês no CNPq (isto é, as áreas se fecham e não estão dispostas a discutir, de maneira global, perdas pelo fato de outras áreas terem evoluído de maneira mais rápida). (Ciências Biológicas II)

Com a mudança recente dos critérios pela CAPES, não enfatizando o aspecto tempo de titulação, certamente voltaremos aos índices anteriores que, embora benéfico ao Programa, representaram um duplo ônus, qual seja, as modificações distorceram o Programa e não surtiram qualquer efeito na avaliação, dada a nova mudança nas regras. (Engenharias II)

Entendemos que um serviço clínico com 11 professores e que presta assistência médica, dá aula para alunos e realiza pesquisa deva ter uma produtividade heterogênea, como também é heterogênea a participação em cada uma destas atividades. Para alguns realizarem mais pesquisa, outros se dedicam mais à assistência e outros se envolvem mais com alunos. Este tipo de entendimento entre os Professores permite que o Curso continue sendo procurado por alunos de diferentes Universidades deste país e a participação dos Professores como palestristas de Congressos nacionais avaliza esta opinião. (Medicina I)

O nosso conselho de Coordenação do Programa tem feito as modificações exigidas para adaptar-se às normas de avaliação da CAPES, conforme consta no relatório que enviamos no ano de 2002, porém as fizemos muitas vezes constrangidos, pois tivemos de retirar do nosso quadro professores que deram e dão uma contribuição inestimável à formação dos nossos pós-graduandos, mas que prejudicariam a avaliação do Curso caso fossem mantidos. (Medicina II)

Sendo a Produção Intelectual um item de avaliação estratégico, para não dizer principal, no processo de avaliação dos Programas, [...] gostaria de solicitar auxílio que facilite ao Coordenador aperfeiçoar o registro das publicações. Nossa sugestão é no sentido de que o CA recomende aos Coordenadores que se esforcem para classificar adequadamente os trabalhos publicados, o que lhes ajudará na exigência

que devem fazer aos colegas... Esta Coordenação fez um esforço para classificar adequadamente os trabalhos publicados, mas um apoio do CA seria muito bem-vindo. Outra sugestão diz respeito aos prazos de titulação... O que se pede ao CA é uma recomendação para que não se permitam tais liberalidades, salvo em condições realmente excepcionais o que decerto reforçaria o poder das Comissões específicas no veto a prorrogações abusivas. (História)

Da mesma forma que os coordenadores, os estudos sobre o processo de avaliação implantado pela CAPES divergem quanto às suas conseqüências. Alguns enfatizam a sua contribuição para o desenvolvimento e o crescimento planejado do sistema:

A avaliação da pós-graduação senso estrito baseada em permanente atualização de dados institucionais (cursos e programas) oferece oportunidades ainda não plenamente exploradas de formulação de projetos e iniciativas destinados a acelerar as transformações positivas do sistema (BAETA NEVES, 2004, p. 4).

Esta é também a expectativa presente no Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010, que prevê a “identificação, por meio do processo de avaliação, das questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da pós-graduação nacional.” (BRASIL, 2004, p. 65). Outros alertam para as conseqüências danosas do processo:

Não se quer, aqui, questionar as instâncias e atores responsáveis pela elaboração desses critérios, mas urge uma reflexão sobre a concepção de *ciência* que norteia os referidos critérios, a realidade social à qual se vinculam e sobre o desenvolvimento científico proposto para o país, uma vez que a visão de ciência subjacente ao processo de avaliação levado a termo pela CAPES culminou no rebaixamento da nota de muitos cursos no país, no descredenciamento de outros, assim como na manutenção, num nível crítico, de uma grande quantidade de cursos. (KERR-PONTES, 2005, p. 85).

Tais conseqüências acabam afetando todo o sistema de pós-graduação:

Em outras palavras, esse parece ser o perverso círculo vicioso em que está entrando a pós-graduação brasileira: docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento [...] Entretanto, docentes de programas com baixo conceito buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rapidamente possível, para que seus programas não percam bolsas da CAPES; conseguem isso, mas publicam menos, seus programas mantêm baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento. (HORTA; MORAES, 2005, p. 101).

As críticas contidas na carta encaminhada, em nove de março de 2006, ao Presidente do CNPq por Lívio Amaral, em nome da Sociedade Brasileira de Física, alertando para as “deletérias conseqüências” da política de bolsas, são do mesmo teor:

De um lado a linha divisória entre bolsistas e não bolsistas passou a se situar entre os pesquisadores que são extremamente produtivos (medidos pelos usuais indicadores de número de artigos, citações, parâmetro de impacto dos periódicos etc) e aqueles que produzem um pouco menos, devido, na maioria dos casos, às características das subáreas em que trabalham ou à dificuldade de manutenção dos laboratórios e equipamentos ou, ainda, ao aumento de encargos de ensino. Nesse contexto, é facilmente identificável que, na tentativa de permanecer no sistema, um significativo número de professores mais e mais procuram evitar toda e qualquer outra atividade que não seja a tentativa de publicar. Assim relegam atividades importantes para a vida acadêmica, como

aquelas relacionadas a melhorias no ensino, participação em órgãos colegiados ou de direção, e mesmo comitês e comissões de avaliação ou assessoramento político-científico, fundamentais na condução da ciência do país como V. Sa. tem sobejamente defendido... Assim, toda e qualquer atividade que não resultar diretamente na publicação de um novo trabalho em revista internacional é cada vez menos protagonizada pelo pesquisador. (AMARAL, 2006).

Troque-se “pesquisadores” por “Programas” e “tentativa de permanecer no sistema” por “tentativa de permanecer no nível de excelência” e a crítica se aplica, perfeitamente, ao modelo CAPES de avaliação. É interessante notar que a Área de Física tenha sido capaz de perceber as “deletérias conseqüências” da política de bolsas do CNPq e não seja capaz de fazer a mesma análise quanto à política de avaliação da CAPES da qual ela é uma das mais fortes defensoras.

Conclusão

Procuramos, nesse artigo, considerar as críticas e as sugestões apresentadas pelos Coordenadores dos Programas de Pós-graduação a respeito do modelo de avaliação utilizado pela CAPES. A grande quantidade de Coordenadores que se manifestam todos os anos e o teor dessas manifestações indicam que os mesmos sofrem na pele e enfrentam, no cotidiano de seus Programas, as conseqüências dessa avaliação. Mostramos como os problemas por eles explicitados em suas críticas e sugestões foram tratados pelos pesquisadores que tomaram como objeto de suas pesquisas este modelo de avaliação. Entretanto, não sabemos se estas manifestações dos Coordenadores são consideradas ou ignoradas no momento da avaliação dos Programas. Falaram os Coordenadores! Com a palavra, agora, a CAPES e as Comissões de Avaliação.

Notas

- ¹ Temos notícia de uma pesquisa realizada em 2004 por Jacques Velloso com ex-coordenadores de Programas. Entretanto, não temos conhecimento a respeito da divulgação dos resultados desta pesquisa.

- ² Em algumas Áreas, os Coordenadores de Programa têm oportunidade de se manifestar coletivamente, seja por meio das Sociedades Científicas, seja nos Fóruns de Coordenadores. Neste estudo, não levamos em consideração essas manifestações.
- ³ Disponível em: <<http://www1.capes.gov.br/Scripts/Services/Indicadores/Dados/SelecionaAreaIES.idc?Ano=2004>>. Acesso em: fev. 2006.
- ⁴ Note-se que os autores parecem não considerar o ensino e a extensão como atividades acadêmicas.
- ⁵ A concepção de “solidariedade” que a CAPES pretende utilizar como um dos indicadores no modelo de avaliação, a partir de 2006, parece confirmar esse receio.
- ⁶ Este perfil foi definido pelo CTC com base nas propostas dos Coordenadores de Área. Todo esse material encontra-se disponível em *Infocapes* (BRASIL, 1994).
- ⁷ Esta decisão foi tomada na XL Reunião do Conselho Técnico-Científico, realizada em 16 de abril de 1998, e está publicada em *Infocapes* (BRASIL, 1998).
- ⁸ Irineu Tadeu Velasco era, na época, Representante da Área de Medicina I e membro do CTC da CAPES.

Referências

AMARAL, Livio. *A SBF e as bolsas de produtividade do CNPq*. Sociedade Brasileira de Física. Boletim 005/2006. Disponível em:<<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/boletim/lemensagem.asp?msgId=76>>. Acesso em: 10 abril 2006.

BAETA NEVES, Abílio A. *O papel das agências no desenvolvimento da pós-graduação: comentários para o debate*. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc>. Acesso em: 24 dez. 2004.

- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010*. Brasília, dez. 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc>. Acesso em: 12 jan. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Infocapes*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 34, abr./jun., 1998. XL Reunião do Conselho Técnico-Científico – 16/04/98.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O Perfil dos Cursos A. *Infocapes*, Brasília, v. 2, n. 3, jul./set., p. 14-16, 1994.
- CASTRO, Cláudio de Moura; SOARES, Gláucio Ary Dillon. Avaliando as avaliações da Capes. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 23, p. 63-73, jul./set. 1983.
- FIORIN, José Luiz. Considerações em torno do novo processo de avaliação. *Infocapes*, Brasília, v. 6, n. 2, p. 30-31, abr./jun., 1998.
- FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. *A Amazônia e o debate de C&TI nas políticas nacionais*. Manaus: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, 2006. Disponível em:<http://www.fapeam.am.gov.br/noticias/noticia_451.html>. Acesso em: 16 mar. 2006.
- HORTA, José Silvério Baia; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências Humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005.
- INFOCAPES, Brasília, v. 2, n. 3, jul./set. 2004.
- KERR-PONTES, Ligia Regina Sansigolo et al. Uma reflexão sobre o processo de avaliação das pós-graduações brasileiras com ênfase na área de saúde coletiva. *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n.1, p. 83-94, jan./jun. 2005.
- KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.
- PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, jan/jun. 2006
<http://www.perspectiva.ufsc.br>

MARCHINI, Júlio Sérgio; LEITE, João Pereira; VELASCO, Irineu Tadeu. Avaliação da pós-graduação da CAPES: homogenia ou heterogenia? *Infocapes*, Brasília, v. 9, n. 4, p. 5-14, out./dez. 2001

PICANÇO-DINIZ, C.; TRÉVIA, N.; GUERRA, R. *A Pesquisa e a pós-graduação brasileira nas diferentes regiões: fundamentos para o Plano Nacional de Pós-graduação*. Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional. Brasília: CAPES, 2004. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteudo/PNPG_2005_2010.doc>. Acesso em: 24 dez. 2004.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88 especial, p. 703-725, out. 2004.

SPAGNOLO, Fernando. Aumentam os cursos “A” e “B”: consolidação da pós-graduação ou afrouxamento da avaliação? O futuro da avaliação da CAPES. *Infocapes*, Brasília, v. 3, n. 1-2, p. 7-14, 1995.

SPAGNOLO, Fernando; SOUZA, Valdinei Costa. O Que mudar na avaliação da CAPES? *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

TARGINO, Maria das Graças. Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coerção? *Infocapes*, Brasília, v. 7, n. 1, p. 3-24, jan./mar. 1999.

Assessment of Graduate Programs:
the standpoint of the Coordinators

Abstract:

Criticisms and suggestions provided to CAPES (The National Council for the Improvement of Higher Education) by the coordinators of Graduate Programs, from all fields, in the computer program “Coleta CAPES / 2004”, were the primary source for this article. The information collected was divided into five groups: criticisms of the homogenizing nature of the model; criticisms of the emphasis on quantity and productivity; criticisms of the absence of indicators for social indicators for the Programs’ activities and proposals to introduce these indicators; international insertion and consequences of the assessment. In each of the groups, these criticisms and suggestions were exemplified and compared with previous studies about the same subject and with official documents from CAPES.

Key words:

Graduate Programs—Evaluation.
Educational Evaluation.

Evaluación del Postgrado: la palabra
de los coordinadores de los
programas

Resumen:

Para la elaboración de este artículo, utilizamos como fuente primaria las críticas y sugerencias encaminadas a la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal en Nivel Superior (CAPES), por los coordinadores de los Programas de Postgrado de todas las áreas, en la ColetaCapes de 2004. Las mismas fueron agrupadas en cinco bloques: críticas al carácter homogenizador del modelo, críticas a la visión cuantitativa y productivista, críticas a la ausencia – y propuestas de introducción - de indicadores del alcance social de las actividades de los Programas, inserción internacional y consecuencias de la evaluación. En cada uno de los bloques esas críticas y sugerencias fueron ejemplificadas y confrontadas con estudios ya existentes sobre el tema y con documentos oficiales de la CAPES.

Palabras clave:

Postgrado-evaluación. Evaluación
educativa.

José Silvério Baia Horta
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Educação
Av. General Rodrigo Otávio Jordão
Ramos, 3000, Aleixo,
Campus Universitário
CEP: 69077-000
Manaus, Amazonas, Brasil.
E-mail: silveriohorta@ufam.edu.br

Recebido em: 06/06/2006
Aprovado em: 04/07/2006

Anexo 1

Tabela 1 - Número de Programas de Pós-graduação e números de Cadernos de Proposta contendo críticas e sugestões por área - 2004

Área	Programas	P-PG-17	%
Matemática/Probabilidade e Estatística	35	10	28%
Engenharias IV	42	13	31%
Fisioterapia/Educação Física	22	8	36%
Antropologia/Arqueologia	13	5	38%
Ciência Política	15	6	40%
Odontologia	82	33	40%
Teologia	12	5	42%
Planejamento Urbano/Demografia	11	5	45%
Sociologia	33	15	45%
Ciências Sociais Aplicadas I	26	12	46%
Serviço Social/Economia Doméstica	19	9	47%
História	33	16	48%
Administração/Turismo	62	31	50%
Economia	40	21	52%
Farmácia	19	10	53%
Direito	48	26	54%
Engenharias II	57	31	54%
Engenharias III	64	35	55%
Artes	25	14	56%
Saúde Coletiva	32	18	56%
Engenharias I	60	34	57%
Zootecnia/Recursos Pesqueiros	30	17	57%
Ciência da Computação	36	21	58%

Continua

Continuação de

Ciências Biológicas III	19	11	58%
Educação	72	42	58%
Geociências	41	24	58%
Letras/Linguística	84	50	60%
Medicina Veterinária	31	19	61%
Astronomia/Física	44	28	64%
Ensino de Ciências e Matemática	22	14	64%
Medicina III	45	29	64%
Multidisciplinar	117	75	64%
Ciência e Tecnologia de Alimentos	26	17	65%
Medicina I	65	43	66%
Enfermagem	24	16	67%
Psicologia	44	30	68%
Geografia	29	20	69%
Medicina II	75	52	69%
Ciências Biológicas I	89	62	70%
Ciências Biológicas II	57	40	70%
Química	47	33	70%
Ciências Agrárias	123	87	71%
Filosofia	26	19	73%
Arquitetura e Urbanismo	17	13	76%
Ecologia e Meio Ambiente	21	16	76%
TOTAL	1934	1135	59%