



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR

ELIANE TABOZA BARBOZA CAVALCANTE

INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO CAPES NOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NA PERCEPÇÃO DE
GESTORES E DOCENTES: ESTUDO DE CASO EM UNIVERSIDADE PÚBLICA

FORTALEZA

2022

ELIANE TABOZA BARBOZA CAVALCANTE

INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DA CAPES NOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NA PERCEPÇÃO DE
GESTORES E DOCENTES: ESTUDO DE CASO EM UNIVERSIDADE PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C364i Cavalcante, Eliane Taboza Barboza.

Influência da Avaliação Capes nos Programas de Pós-Graduação da Área de Ciências Humanas na percepção de gestores e docentes : Estudo de caso em universidade pública / Eliane Taboza Barboza Cavalcante. – 2022.

122 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2022.

Orientação: Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima.

1. Programas de Pós-Graduação de Ciências Humanas. 2. Avaliação Capes. 3. Universidade Federal do Ceará. I. Título.

CDD 378

ELIANE TABOZA BARBOZA CAVALCANTE

INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO CAPES NOS PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS NA PERCEPÇÃO DE
GESTORES E DOCENTES: ESTUDO DE CASO EM UNIVERSIDADE PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Aprovada em: 03/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Germano Fenner
Centro Universitário UniFanor(UniFanor)

Ao meu maior bem, minha filha, Vitória.

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma dissertação é resultado de um esforço, na maior parte do tempo, solitário, momentos de leitura, releitura, incertezas, falta de inspiração, uma jornada, sem dúvidas, bastante desafiadora, porém, ao mesmo tempo, gratificante que me possibilitou obter conhecimentos não apenas científicos, como também aprendizagens para a minha atuação como profissional da educação que lida diariamente com alunos mestrandos e doutorandos que passam diariamente pelo mesmo processo de transformação, esses alunos jamais serão vistos e acolhidos por mim da mesma forma. Aprendi, também, que embora na maior parte das vezes esse processo tenha sido esforço individual, em várias etapas da construção desta dissertação, eu pude contar com a ajuda de pessoas queridas e a elas, agradeço.

À minha mãe pelo carinho e pelas orações que foram suportes para que eu não desistisse da construção deste estudo.

À minha família, meu esposo, Glauber Cavalcante, pelo apoio e pela compreensão, sobretudo nas vezes que precisei me ausentar para me dedicar à escrita desta dissertação, e à minha linda e amada filha, Vitória, que desde que entrou na minha vida é motivo de inspiração, para que eu seja uma pessoa melhor em todos os aspectos.

Aos meus colegas de turma, especialmente à Aline Almeida que, com bom humor e positividade, tornou esse caminho percorrido bem mais leve, além de ter contribuído com seu conhecimento na melhoria deste trabalho, e ao José Airton Alcântara que, com habilidades específicas, ajudou-me bastante.

À professora Ana Sara Ribeiro, pelas valiosas contribuições, especialmente na melhoria do instrumento de pesquisa.

À minha colega de trabalho, Nadja Alves, pelas palavras de incentivo, pelos conselhos e pelas vezes que precisei me ausentar, em que ela tomou conta da secretaria sozinha.

À secretária do Programa, Fernanda Alves, uma pessoa que executa o trabalho com gentileza e responsabilidade, obrigada querida, por todas as informações prestadas e pelas palavras motivadoras que sempre vinham na hora certa.

Aos professores e coordenadores dos programas de pós-graduação que participaram desta pesquisa, muito obrigada pelas contribuições que tornou possível a realização deste estudo.

Aos professores do programa, especialmente aqueles com os quais tive a oportunidade de realizar as disciplinas necessárias para conclusão do curso. Vocês cumpriram, com louvor, seus papéis como educadores, sempre incentivando os alunos, instigando o debate de forma leve, sem deixar de lado a seriedade de todo o processo.

Ao professor Alberto Sampaio, pela orientação, pela confiança no meu trabalho, pelas sugestões e por se mostrar disponível nas vezes que precisei de ajuda.

Ao professor João Welliandre que embora não tenha sido oficialmente o meu orientador, agiu como se fosse. Obrigada professor por tamanha gentileza, jamais esquecerei a sua atitude de retornar a minha ligação ao final do expediente de trabalho e passar mais de uma hora no telefone comigo, sanando minhas dúvidas e dando valiosas contribuições para este trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Wagner Bandeira Andriola e Prof. Germano Fenner, por aceitarem o convite e pelas contribuições essenciais à melhoria deste estudo.

A todos que, de forma indireta, contribuíram para conclusão deste trabalho.

E, por último, mas não menos importante, a Deus, que me deu discernimento, saúde e coragem, para que, mesmo em meio a todas as dificuldades, conseguisse concluir este estudo e alcançar, por meio dele, o tão sonhado título de mestre.

Obrigada, Senhor, por tudo!

“O ato de avaliar deve ser uma constância, pois deve ser entendido como a construção do autorretrato. É preciso examinar as práticas, para conhecer o que é e, acima de tudo, onde pretende chegar.”

Weverton Vilas Boas de Castro.

RESUMO

O crescimento do número de Programas de Pós-Graduação no Brasil tem sido de extrema importância para os avanços não somente da pesquisa científica, como também para formação de inúmeros profissionais em todo País. Na Universidade Federal do Ceará (UFC), o aumento dos cursos de mestrado e doutorado também tem sido observado, sobretudo na última década. Entretanto, assim como o crescimento, a qualidade também é fundamental para manutenção desses programas. No tocante a isso, a grande referência para os programas de pós-graduação é a avaliação realizada quadrienalmente pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), que avalia os programas, classificando-os com conceitos de 1 a 7. Dito isso, este estudo tem como principal objetivo analisar a influência da avaliação CAPES nos programas de pós-graduação da área de ciências humanas, na percepção de coordenadores e docentes. Quanto à abordagem, trata-se de pesquisa quantiqualitativa; e no tocante aos objetivos, classifica-se como descritiva. Os dados da pesquisa foram colhidos por meio das fichas de avaliação dos programas e do envio de questionários para docentes e coordenadores de seis programas de pós-graduação da área de ciências humanas da UFC. A amostra dos professores foi composta por 55 docentes e seis coordenadores. Os resultados obtidos apontaram que a avaliação realizada pela CAPES é bem-aceita pelos docentes e coordenadores, apesar de críticas quanto ao caráter competitivo e homogeneizador. A pesquisa mostrou ainda que os últimos resultados dessa avaliação foram alvos de debates entre alunos, professores, coordenações dos programas e gestão superior, sendo referência para o planejamento e a realização de ações nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Palavras-chave: Programas de Pós-Graduação de Ciências Humanas; Avaliação Capes; Universidade Federal do Ceará.

ABSTRACT

The growing numbers of Graduate Programs in Brazil has been extremely important for advances not only in scientific research, how for training many professionals across the country. At the Federal University of Ceará (UFC) the increase in master's and doctoral courses has also been observed, especially in the last decade. However, as well as growth, quality is also critical to the maintenance of these programs. In regards, the main reference for graduate programs is the evaluation carried out every four years by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), which evaluates the programs by classifying them with concepts from 1 to 7. So the main objective of this study is to analyze the influence of CAPES assessment in postgraduate programs in human sciences area in the perception of coordinators and professors. To this approach, it is a quantitative-qualitative research and regarding the objectives, it is classified as a descriptive research. The research data were collected through the evaluation forms of the programs and sending questionnaires to professors and coordinators of six graduate programs in the area of human sciences at UFC. The study was consisted of 55 professors and 6 coordinators. The results obtained showed that the evaluation carried out by Capes is well accepted by professors and coordinators, despite criticisms regarding its competitive and homogenizing character. The research also showed the latest results of this evaluation were the subject of debates between students, professors, program coordinators and higher management, being a reference for planning and carrying out actions in *stricto sensu* graduate programs.

Keywords: Graduate Programs in Human Sciences; Capes Evaluation; Federal University of Ceará.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quesitos e pesos atribuídos aos cursos de pós-graduação de ciências humanas.....	38
Tabela 2 - Evolução dos cursos de mestrado e doutorado da UFC	43
Tabela 3 - Notas da Avaliação CAPES 2017 por área de conhecimento na UFC.....	44
Tabela 4 - Programas de pós-graduação da área de ciências humanas da UFC.....	45
Tabela 5 - Corpo docente dos programas de pós-graduação de ciências humanas.....	47
Tabela 6 - Número de docentes, respondentes e proporção por curso.....	56
Tabela 7 - Resultados sociodemográficos dos docentes	60
Tabela 8 - Resultados sociodemográficos dos coordenadores.....	62
Tabela 9 - Percepção dos docentes e coordenadores dos Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da área de Ciências Humanas da UFC acerca da Avaliação CAPES.....	64
Tabela 10 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação à proposta do programa.....	67
Tabela 11 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito corpo docente, teses e dissertações.....	68
Tabela 12- Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito Corpo docente.....	71
Tabela 13 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito produção intelectual.....	74
Tabela 14 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito Inserção social.....	77
Tabela 15 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito Inserção internacional.....	78
Tabela 16 - Percepção dos coordenadores sobre os debates dos resultados da avaliação Capes, divulgados em 2017, no âmbito do programa.....	80
Tabela 17 - Percepção dos coordenadores sobre as ações realizadas no âmbito da administração superior, após a divulgação dos resultados da avaliação da Capes, realizada em 2017, visando à melhoria do programa.....	81
Tabela 18 – Percepção dos coordenadores com relação às diretrizes estabelecidas para os programas de pós-graduação da UFC no PDI (2018-2022), regimento interno e normas da pós-graduação <i>stricto sensu</i>	83
Tabela 19 – Percepção dos coordenadores sobre planos de melhorias no âmbito do programa que coordena	84

Tabela 20 – Outras ações realizadas nos programas durante o quadriênio 2017-2020 citadas pelos coordenadores.....	86
Tabela 21 – Outras ações realizadas nos programas durante o quadriênio 2017-2020 citadas pelos docentes.....	87
Tabela 22 – Ações a serem realizadas, na percepção dos coordenadores, visando melhorar o conceito Capes dos programas da área de humanas.....	89
Tabela 23 – Quantitativo e percentuais de ações a serem realizadas, na percepção dos docentes, visando melhorar o conceito Capes dos programas da área de humanas.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APCN	Avaliação das Propostas de Cursos Novos
ANPEPP	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CHS	Ciências Humanas e Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisas
CTC	Conselho Técnico Científico
EUA	Estados Unidos da América
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GT	Grupo de Trabalho
IES	Instituição de Ensino Superior
ITA	Instituto de Tecnologia da Aeronáutica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MP	Mestrado Profissional
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBIC	Programas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGFIL	Programa de Pós-Graduação em Filosofia
PPGGEO	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Psicologia
PPGS	Programa de Pós-Graduação em Sociologia
PROAP	Programa de Apoio à Pós-Graduação
PROEX	Programa de Excelência Acadêmica
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RU	Reforma Universitária
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	18
2.1 Institucionalização da pós-graduação no Brasil aos dias atuais	23
3 AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	30
4 AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFC	42
4.1 Os Programas de Ciências Humanas da UFC	45
4.2 Estudos anteriores sobre a avaliação da CAPES	50
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
5.1 Classificação da pesquisa	53
5.2 Universo e amostra	54
5.3 Coleta de dados	56
5.4 Pré-teste	58
5.5 Análise dos dados	58
5.6 Etapas da pesquisa	59
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES	60
6.1 Perfil dos professores	60
6.2 Perfil dos coordenadores	61
6.3 Percepção dos docentes e coordenadores acerca do modelo de avaliação da Capes ...	63
6.4 Ações implementadas nos programas de pós-graduação da área de ciências humanas da UFC, após a última avaliação Capes, em 2017	66
6.4.1 Proposta do Programa	66
6.4.2 Corpo discente, teses e dissertações	68
6.4.3 Corpo docente	71
6.4.4 Produção intelectual	74
6.4.5 Inserção social	77
6.4.6 Inserção internacional	78
6.4.7 Análise das ações realizadas no âmbito das coordenações dos programas de ciências humanas e da administração superior, após os resultados da avaliação Capes, 2017	80
6.4.8 Análise interpretativa das questões subjetivas	86
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO	

CAPES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFC- PERCEPÇÃO DOS DOCENTES.....	105
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO CAPES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UFC- PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES.....	113

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de especialização, diante do atual e competitivo mercado de trabalho, fez crescer, em todo o Brasil, o número de cursos de pós-graduação, seja na modalidade *lato sensu* ou *stricto sensu*. Em se tratando dessa última modalidade, observa-se aumento expressivo da quantidade de programas de pós-graduação, sobretudo, nas últimas décadas. De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior - CAPES (2017), o Sistema Nacional de Pós-Graduação-SNPG registrou salto de crescimento do número de programas de 3.337, em 2013, para 4.175, em 2016.

Na última avaliação quadrienal realizada pela CAPES, observou-se, ainda, que os cursos de mestrado acadêmico obtiveram aumento de 17%, doutorado 23% e os cursos de mestrado profissionalizante alcançaram significativo aumento de 77%. É importante ressaltar que esse crescimento precisa vir acompanhado do quesito qualidade. De acordo com a última avaliação divulgada em 2017, apenas 11% dos programas receberam notas 6 e 7, atingindo níveis de excelência internacional, e 18%, nota 5, excelência nacional (CAPES, 2017).

Essa evolução foi refletida na Universidade Federal do Ceará-UFC que também apresentou, nos últimos anos, aumento não somente no número de cursos de mestrado, como também nos cursos de doutorado. Os cursos de mestrado profissional e acadêmico subiram de 60, em 2013, para 70, em 2019. Já o número de cursos de doutorado foi de 36 para 43 nos respectivos anos (UFC, 2020).

Embora a expansão seja relevante para consolidação da pesquisa e qualificação de mestres e doutores no país, é presente no meio acadêmico a preocupação com a qualidade desses programas. Quanto a isso, a principal referência é a avaliação realizada pela agência Capes, que avalia os programas, classificando-os com conceitos de 1 a 7. Nessa escala, o conceito 1 e 2 são para cursos que não atingiram os requisitos necessários para serem credenciados, 3 é considerado o mínimo para que um programa seja aprovado e as notas 6 e 7 são exclusivos para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência internacional. Conforme a última avaliação realizada pela Capes em 2017, dos 64 programas profissionais e acadêmicos da UFC, 10 receberam os conceitos 6 e 7, o que não seria resultado ruim, comparado à média nacional. Porém, a maior preocupação é quando se trata dos programas que fazem parte da área de ciências humanas, em que apenas o Programa de Pós-Graduação em Geografia possui nota 6.

As avaliações realizadas pela Capes desde a implementação tem sido alvo de inúmeras discussões. Contudo, Horta (2006) alerta para o fato de que são poucos os estudos que, ao analisar esse modelo de avaliação, procuram ouvir coordenadores, docentes e

pesquisadores que atuam nesses programas. Como exemplo de estudos mais recentes que buscaram ouvir a opinião dos coordenadores sobre a avaliação dos programas de pós-graduação, tem-se os estudos de Wassem (2014) e Lopes (2019), importantes referências para esta pesquisa.

Diante do exposto, este trabalho justifica-se, institucionalmente, uma vez que pelo conhecimento da percepção dos coordenadores e docentes dos cursos de pós-graduação de ciências humanas, poderá se discutir possíveis melhorias na gestão desses programas, compreendendo as dificuldades e atendendo às possíveis demandas desses profissionais envolvidos nesse processo de avaliação. Do ponto de vista científico, este trabalho contribuirá para as pesquisas, no que tange à avaliação dos cursos de pós-graduação, sobretudo as pesquisas que envolvem avaliação dos programas das áreas de humanas.

Dito isto, definiu-se como pergunta central que norteou esta pesquisa: qual a influência da avaliação realizada pela Capes na área de ciências humanas da UFC na percepção de coordenadores e docentes?

A pesquisa tem, portanto, como objetivo geral analisar a influência da avaliação realizada pela Capes na área de ciências humanas da UFC, na percepção de coordenadores e docentes.

Para alcançar o objetivo geral, traçaram-se os seguintes objetivos específicos: I) Explicitar os critérios de avaliação da Capes utilizados para avaliar os programas de pós-graduação, ressaltando os aspectos positivos e negativos apontados na avaliação dos programas de ciências humanas; II) Identificar a percepção dos coordenadores e docentes dos programas de ciências humanas sobre o sistema de avaliação da Capes; III) Averiguar as ações implementadas, após a última avaliação que poderão vir a contribuir para melhoria do programa, tendo em vista os quesitos de avaliação da Capes; IV) Investigar quais as ações poderiam ser realizadas, a fim de melhorar a nota atribuída pela Capes aos programas na área de ciências humanas.

Para responder à questão proposta, esta pesquisa de natureza quantiqualitativa adotou procedimentos metodológicos da pesquisa descritiva, uma vez que descreve a percepção dos coordenadores e docentes sobre a avaliação dos programas de pós-graduação sobre a avaliação realizada pela Capes. Quanto aos procedimentos técnicos, classificou-se como estudo de caso, visto que busca aprofundar o conhecimento acerca desta avaliação na visão dos coordenadores e docentes desses programas.

Com intuito de responder ao objetivo geral e aos específicos desta pesquisa, este estudo está organizado em sete capítulos. O primeiro expõe abordagem introdutória, contextualizando e apresentando síntese do problema a ser discutido na pesquisa, ademais,

apresenta a justificativa e os objetivos.

O segundo capítulo descreve as primeiras experiências com os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no cenário brasileiro. Além disso, faz resgate temporal dos períodos decisivos desde o processo de institucionalização até os dias atuais, destacando os principais avanços e as conquistas desse nível de ensino.

O terceiro capítulo traz um breve histórico de como tem ocorrido a avaliação dos programas de pós-graduação, ressaltando as principais mudanças ao longo da história. Busca-se, ainda, abordar algumas discussões e críticas feitas ao atual modelo de avaliação dos programas de pós-graduação.

No quarto capítulo, faz-se breve descrição da Instituição de Ensino Superior- IES, locus deste estudo, abordam-se os principais aspectos da última avaliação Capes nos programas de pós-graduação da área de ciências humanas, tendo como referência as fichas de avaliação da Capes e destacam-se alguns estudos anteriores que teve relação com a temática pesquisada.

O quinto capítulo tece algumas considerações sobre os procedimentos metodológicos adotados. Após apresentar algumas definições do conceito de pesquisa, na perspectiva de alguns autores, faz-se a classificação, explicitam-se as técnicas de coletas de dados, detalha-se como foi feita a análise dos dados e descrevem-se as principais etapas da pesquisa.

O sexto capítulo apresenta os principais resultados e as discussões, em que são apresentados os dados da pesquisa realizada, mediante a aplicação do questionário enviado aos coordenadores e docentes, sujeitos deste estudo.

O sétimo e último capítulos são apresentadas as considerações finais, apontando os principais achados da pesquisa. Por fim, são expostos as referências utilizadas e os apêndices que fazem parte desta pesquisa.

Outrossim, espera-se que esta pesquisa contribua para construção de debates acerca da avaliação Capes, especificamente, na área de ciências humanas, mostrando alternativas que ajude a melhorar a qualidade dos programas de pós-graduação. Para os coordenadores e docentes envolvidos nesta pesquisa, de forma direta ou indireta, espera-se que este estudo possa trazer-lhes reflexões sobre a importância de seus papéis no processo de avaliação dos programas de pós-graduação dos quais fazem parte.

2 PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

As primeiras discussões acerca da pós-graduação no cenário brasileiro remetem à década de 1931, com a reforma Francisco Campos. Embora o doutoramento pudesse ser adquirido pela defesa de tese nas instituições de ensino superior, foi o Decreto 19.851 de 1931, conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras, que trouxe o doutoramento no modelo europeu. Como parte dessa reforma, e ainda no mesmo ano, o Decreto 19.852/31 que tratava da organização da Universidade do Rio de Janeiro, criou cursos de doutorado nas áreas do direito, das ciências exatas e naturais (SUCUPIRA, 1980).

Balbachevsky (2005) aponta, como característica marcante desse período inicial na história da pós-graduação no Brasil, o modelo das cátedras adotado pelas primeiras universidades. Esse modelo de origem europeia caracterizava-se por incumbir a um único professor a responsabilidade pelas atividades referentes ao ensino, à pesquisa e extensão, relacionado à determinada especificidade. Esse professor era chamado de professor catedrático.

Outra característica marcante, ainda nesse período, foi a presença de professores estrangeiros que vinham em missões acadêmicas ou como asilados, fugindo do continente europeu que estava prestes a enfrentar a Segunda Grande Guerra Mundial. Esses professores foram responsáveis por instalar no Brasil um primeiro modelo institucional que caracterizou os estudos da pós-graduação brasileira. Esse modelo tinha como forte característica a relação tutorial estabelecida entre o professor catedrático e os discípulos (BALBACHEVSKY, 2005).

Embora existisse, em algumas universidades, o curso de doutorado, o termo pós-graduação surgiu pela primeira vez no Decreto 21.321, de 18 de junho de 1946. No artigo 76, esse decreto traz a seguinte definição: “Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados terão, por fim, especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento” (BRASIL, 1946).

Contudo, Sucupira (1980) observa que o conceito de pós-graduação apresentado pelo legislador pouco se diferenciava do conceito de curso de especialização e que, por isso, os cursos de pós-graduação nesse decreto ainda não se caracterizavam como cursos *stricto sensu*.

A década de 1950 foi bastante significativa na história da pós-graduação brasileira, sobretudo porque, nesse período, segundo Santos (2003), foram firmados acordos entre Brasil e Estados Unidos que resultaram em convênios entre escolas e universidades, havendo intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores desses dois países.

Nessa mesma década, Guimarães (2002) relembra que o parque de Ciência e Tecnologia foi institucionalizado no Brasil. Ressalta que os princípios que guiaram esse

processo foram estabelecidos ao final da Segunda Guerra Mundial, sob a inspiração de uma de suas potências vencedoras, os Estados Unidos da América- EUA.

Após o fim do conflito de 1945, os EUA deram maior visibilidade ao desenvolvimento tecnológico e científico. Influenciado por esse país, no Brasil, surgiram algumas instituições como a agência de fomento Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), criado em 1951; a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em 1960; além do Centro de Pesquisa, com perfil de laboratório nacional; e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF) (GUIMARÃES, 2002).

No tocante à criação de instituições que fomentaram a pesquisa brasileira, Martins (2003) ressalta a criação, em 1948, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), fundamental para desenvolvimento das atividades científicas no país. Nas décadas de 1950 e 1960, este órgão debateu de forma frequente, por meio de encontros e da Revista Ciência e Cultura, importantes questões estratégicas que resultariam, posteriormente, em transformações significativas no ensino superior.

Em 1951, surgiu a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atualmente conhecida como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A Capes e o Conselho Nacional de Pesquisas, CNPq, atual Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, são considerados divisores de água no processo de institucionalização da pesquisa no país (MARTINS, 2018).

Quanto ao papel dessas instituições, esse autor destaca que o CNPq, criado a partir dos interesses comuns dos militares, técnicos do governo e comunidade científica, tinha como objetivo, a princípio, responder pelas atividades nas áreas de energia nuclear, além de promover a capacitação científica e tecnológica do Brasil. Era cabível à CAPES, por sua vez,

(...) garantir a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes, para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento econômico e social do país naquele momento. Para isso, entre outros aspectos, a Capes assumia as tarefas de promover o estudo das necessidades do país; mobilizar os recursos existentes para o oferecimento de oportunidades de treinamento para suprir as deficiências identificadas; promover o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas por programas de assistência técnica da ONU e por acordos bilaterais firmados pelo governo brasileiro, e promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados (MARTINS, 2003, p. 297).

Ao observar as múltiplas funções para as quais a Capes foi criada, torna-se imprescindível fazer associação com o contexto histórico que propiciou sua criação, bem como das demais instituições. O cenário para o surgimento desses órgãos é marcado principalmente pelo desenvolvimento econômico, político e social do país.

Para melhor ilustrar a ideia apontada acima, Gouvêa (2010) relembra que na década de 1950 tivemos o governo de Getúlio Vargas (1951-1954) e o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), ambos caracterizados pela aceleração do capitalismo industrial, pelo crescimento do setor público e pelas transformações institucionais.

Santos (2003) afirma que, na década de 1960, a modernização do Brasil ocorreu em um contexto de subordinação aos países desenvolvidos. O objetivo dos países centrais em estabelecer conexão com os países periféricos era aumentar o mercado consumidor e evitar que estes se tornassem potenciais concorrentes no desenvolvimento científico e tecnológico.

A pós-graduação como tarefa normal da universidade, baseado em um sistema de cursos regulares, com objetivo de aperfeiçoar a formação recebida na graduação e visando obtenção de títulos acadêmicos, foi objetivada pela primeira vez no projeto da Universidade de Brasília. De acordo com esse plano apresentado por Darcy Ribeiro, em 1960, os institutos centrais tinham que ministrar, dentre outros cursos, os programas de estudos pós-graduados de dois anos para os candidatos ao doutoramento (SUCUPIRA, 1980).

Embora esse projeto apresentasse avanços em relação à ideia de cursos de pós-graduação, percebe-se que esse nível de ensino, até esse momento, ficava limitado apenas aos cursos de doutorado. O nível de mestrado ainda não era mencionado nos documentos oficiais. Contudo, conforme Sucupira (1980), em 1962, o estatuto das Universidades, aprovado pelo Conselho Federal de Educação, trouxe pela primeira vez o termo “mestria” como segundo nível de estudo da pós-graduação (SUCUPIRA, 1980).

Os cursos realizados pelos institutos centrais dessa Universidade eram:

- I - cursos de introdução, a todos os alunos da universidade, com o objetivo de dar-lhes a preparação intelectual e científica básica para seguir os cursos profissionais ou de especialização;
- II - cursos complementares, aos estudantes que desejem seguir a carreira de magistério ou de biblioteconomia;
- III - cursos de graduação em ciências, letras e artes, aos alunos que revelem maior aptidão para a investigação e estudos originais;
- IV - programas de estudos para mestria e doutorado (SUCUPIRA, 1980, p. 10).

Ainda de acordo com esse autor, não somente o projeto da Universidade de Brasília, em 1960, como também a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foram fundamentais, para que, no início dessa década, fossem instalados os primeiros cursos de mestrado e doutorado no País, a exemplo da Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal do Rio de Janeiro e no Instituto de Tecnologia da Aeronáutica (ITA). A LDB definiu, de forma clara, a diferença entre cursos de graduação, cursos de pós-graduação, cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão.

Apesar desses avanços significativos, o grande marco da história da pós-graduação brasileira foi, sem dúvida, o surgimento do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação. Cury (2005, p.10) afirma que “...do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”.

Ao analisar a estrutura desse parecer, percebe-se que ele aborda de forma detalhada questões relevantes acerca da pós-graduação, como a definição dos cursos e do próprio termo de pós-graduação, a origem histórica da pós-graduação, a necessidade, o modelo que a inspirou, a relação da pós-graduação e o estatuto do magistério, bem como a relação com a LDB de 1961 (BRASIL,1965).

Quanto aos objetivos da pós-graduação presentes no parecer, Cury (2005) destaca a formação do corpo docente, a formação de pesquisadores, bem como a qualificação profissional de outros quadros técnicos administrativos necessários ao desenvolvimento do Brasil. O segundo tópico do parecer que trata da origem histórica explica que

A pós-graduação – o nome e o sistema – tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o **college** como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõe hierarquicamente: o **undergraduate** e o **graduate**. No primeiro encontra-se os cursos ministrados no **college** conduzindo ao B. A. e ao B. Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do **college** visando os graus de Mestre o Doutor (BRASIL,1965, p.2).

O parecer esclarece ainda que, no início do século XX, a *Cyclopedia of Education* definia o estudante pós-graduado como aquele que já havia concluído os estudos no *college* e que dava prosseguimento aos estudos, objetivando grau superior.

No que se refere à estrutura e forma de organização da pós-graduação, Sucupira (1980) observa, nesse mesmo documento, a potencial influência norte-americana, no qual seguiu modelo em que a pós-graduação *stricto sensu* foi dividida em dois níveis: mestrado e doutorado. Embora existisse hierarquia, o curso de mestrado, nesse período, ainda não era considerado pré-requisito para cursar o curso de doutorado.

Outro aspecto observado por esse autor, ainda no que se refere ao parecer, trata-se do tempo de duração mínima dos cursos, ficando determinado para o mestrado o mínimo de um ano e para o doutorado, o mínimo de dois anos. Quanto à organização curricular, os programas deveriam possuir uma área de concentração e dois domínios conexos, cada instituição definiria as próprias matérias obrigatórias e eletivas a serem ministradas.

Por fim, Sucupira (1980) destaca o tipo de trabalho final a ser exigido dos mestres,

ou seja, a dissertação ou algo equivalente, e dos doutores, uma tese. Ainda no tocante ao regime de estudo, esse deveria ser baseado na participação ativa do aluno, com ampla liberdade e sob a orientação de um professor.

Após abordar os aspectos de estrutura e funcionamento, o parecer traz uma seção sobre o modelo de pós-graduação que serviu de inspiração para institucionalização da pós-graduação no Brasil. Embora Sucupira (1980) já tenha observado a influência norte-americana no tocante ao modelo de organização, é nessa seção que o relator deixa evidente que foi o modelo estadunidense que serviu de exemplo para a pós-graduação brasileira.

Como justificativa para adoção do modelo norte-americano, aponta-se a própria sistemática consolidada pela longa experiência nesse grau de ensino e a recomendação desse modelo, inclusive por outros países, como a Inglaterra. Deste modo, o parecer destaca que

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo **college**, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (**Graduate School ou Graduate Faculty**, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de Mestre (M. A. ou M. S.) e de Doutor (Ph. D., Philosophiae e Doctor). **Mestrado e Doutorado**. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que, se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph. D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, Doutor em Ciências Médicas, Doutor em Engenharia, Doutor em Educação etc. O Mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional (BRASIL, 1965, p.5).

Embora o parecer evidencie que o modelo de pós-graduação norte-americano serviu de inspiração para implementação da pós-graduação no Brasil, o mesmo documento esclarece também que não foi alvo de pura cópia, e sim, de fonte de orientação.

Santos (2003), ao discorrer sobre a influência externa na pós-graduação brasileira, corrobora as ideias presentes nesse parecer, ao afirmar que, na instalação dos primeiros cursos, teve-se de fato forte influência norte-americana, principalmente no tocante à estrutura desses cursos. Quanto à avaliação, há maior aproximação dos modelos europeus não-anglo-saxões.

A influência europeia é reconhecida também por Verhine (2008). De acordo com esse autor, a universidade brasileira sofreu fortes influências europeias, sobretudo do modelo francês. No que se refere ao modelo de aprendizagem, essa influência se deu pela abordagem tutorial em torno da figura do professor catedrático, em que o doutorado, por exemplo, era adquirido pela defesa de tese, diante de um comitê de professores catedráticos.

Verhine (2008), contudo, observa que esse modelo foi mudado após a reforma universitária de 1968, em que o sistema de professor catedrático foi substituído pela estrutura departamental característico do modelo norte-americano. Embora reconheça a influência

inicialmente do modelo europeu e, posteriormente, a predominância do modelo norte-americano, esse autor destaca que há muitas diferenças entre a pós-graduação brasileira e a norte-americana, algumas dessas diferenças tem relação com o próprio funcionamento interno do programa.

Corroborando essa discussão, Alves e Oliveira (2014) afirmam que o parecer mostra a influência norte-americana para a pós-graduação brasileira e ressaltam também que o contexto histórico foi favorável à implementação desse nível de ensino no país, não sendo possível alcançar o progresso apenas limitando a universidade aos cursos de graduação.

Embora reconheça a influência norte-americana na pós-graduação brasileira, sobretudo no que se refere à adoção do modelo organizacional, Saviani (2008) destaca a incorporação também do modelo europeu, principalmente, quanto ao próprio processo formativo dos alunos, em que foi pautado pela exigência do trabalho teórico conduzido com autonomia.

Percebe-se que o Parecer 977/65, também chamado Parecer Sucupira, foi extremamente relevante para o início da institucionalização da pós-graduação no Brasil, uma vez que abordou diversas questões necessárias ao desenvolvimento desse nível de ensino, aspectos como estrutura, forma de organização e avaliação.

Em 1962, poucos anos antes da publicação desse parecer, o Brasil oferecia ao todo 38 cursos *stricto sensu*, 27 de mestrado e 11 de doutorado. Nos anos seguintes, observou-se o crescimento desses números CAPES (2008).

Após reconhecer a importância desse parecer e discutidas as principais temáticas por ele abordada, na seção seguinte, serão apresentados os acontecimentos históricos da pós-graduação após o início da institucionalização até os dias atuais.

2.1 Institucionalização da pós-graduação no Brasil aos dias atuais

A implantação da pós-graduação no Brasil se efetivou com a Reforma Universitária (RU/68), publicada na Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968. Essa reforma foi resultado de um processo de modernização do Ensino Superior, com objetivo de adequar as Instituições de Educação Superior ao modelo de desenvolvimento econômico capitalista do Governo Militar, em particular, com a institucionalização da pesquisa, por meio da implantação de programas de pós-graduação (WASSEM, 2014).

Fávero (2006) destaca que dentre as principais medidas dessa reforma, estão o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de crédito e a matrícula

por disciplina, a carreira do magistério e a pós-graduação. De acordo com esse autor, essas medidas visavam aumento da eficiência e produtividade da universidade.

Ribeiro (2020) analisa que a institucionalização da pós-graduação ocorreu não somente em virtude da necessidade de formação de especialistas altamente qualificados, como também para preencher lacunas da educação formal de pesquisadores, sem permitir com isso esvaziamento dos cursos de graduação, entendidos como a primeira etapa do ensino superior.

O contexto histórico e político de implementação da pós-graduação brasileira é o regime militar. Em 1968, ano da reforma, o país estava no quinto ano desse governo. De acordo com Alves e Oliveira (2014), era parte do projeto governamental o planejamento de um modelo de educação superior, incluindo a pós-graduação, visando desenvolvimento econômico, principal objetivo dos militares. Para estes autores,

O propósito era implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação no âmbito do ensino superior, uma vez que havia o entendimento de que faltava maior precisão no tocante à natureza dos cursos de pós-graduação então existentes no país. É, pois, neste contexto do Regime Militar, que a pós-graduação vivenciou um movimento de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação do fomento, da expansão e da adoção de sistemática de avaliação, cujas diretrizes e bases permanecem ainda hoje (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 352).

Saviani (2008) defende que a implementação da pós-graduação é vista como legado desse governo, na perspectiva de modernização, cujo desenvolvimento científico e tecnológico foi visto como área estratégica. Na década de 1970, houve expressivo aumento no número de cursos de pós-graduação.

Schwartzman (2001, p. 9) *apud* Hostins (2006, p.137) aponta que,

Em 1970, existiam nas universidades brasileiras cerca de 57 programas de doutorado; em 1985, havia mais de 300, com cerca de uns outros 800 para formação em nível de mestrado. Cerca de 90 por cento desses cursos funcionavam em universidades públicas. Combinados, os dois níveis estavam graduando cerca de 5.000 estudantes a cada ano. Segundo consenso geral, o Brasil começará a construir uma comunidade significativa.

Nessa evolução dos números de programas, destaca-se o papel da Capes e do CNPq. Cury (2005) afirma que a partir de 1969, esses órgãos ficaram responsáveis, dentre outras funções, por realizar o aperfeiçoamento dos docentes de nível superior.

Por meio do Decreto 74.299/74, a Capes teve a estrutura alterada, passando a ser um órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira. Responsável pela elaboração do I Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG *stricto sensu*, em 1981, a Capes se tornou agência executiva do Ministério da Educação e Cultura, junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades

relativas ao ensino superior (CAPES, 2008).

O I PNPG com duração de cinco anos (1975-1979) continha os seguintes objetivos e diretrizes gerais:

Formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (BRASIL, 1975, p.125).

Além de dar ênfase à formação de professores, pesquisadores e demais profissionais, no I PNPG, observa-se preocupação com a qualidade dos cursos a serem ofertados. Neste sentido, esse documento definia o credenciamento como procedimento formal que reconhecia a qualidade dos cursos, bem como tinha o objetivo de assegurar aos titulados as prerrogativas legais. Esse credenciamento era, nesse período, atribuição do Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1975).

Após a implementação do I PNPG, dado o elevado crescimento do número de programas, bem como a necessidade de avaliação, a Capes implementou, em 1976, a sistemática de avaliação, por meio de comissões de consultores, avaliação por pares, realizando, em 1978, a primeira avaliação dos cursos de pós-graduação (HOSTINS, 2006).

Ainda de acordo com Hostins (2006), em 1982, com extinção do Conselho Nacional de Pós-Graduação, a Capes elaborou o II PNPG (1982-1985). Nesse segundo plano, embora o objetivo continue sendo a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas, as diretrizes estão mais voltadas para qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessário, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que existia de forma incipiente desde 1976.

Desse modo, ao abordar as prioridades e diretrizes, no tocante aos planos específicos das diferentes áreas do conhecimento científico, o II PNPG apresenta que,

No que diz respeito à questão da qualidade, é prioritário o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação. A mensuração de qualidade é complexa e não conta com nenhum processo isento de controvérsia. Torna-se assim, indispensável contar com a participação ativa da comunidade e de todos os componentes do sistema. Instrumento relevante neste processo será a ampla utilização de consultores científicos para cada especialidade cujos pareceres, bem como os critérios utilizados, serão sistematicamente levados ao conhecimento dos programas avaliados (BRASIL, 1982, p. 187).

Observa-se, com isso, as primeiras preocupações, com a qualidade dos cursos de pós-graduação, e não se pode dissociar a qualidade de um curso ou programa de uma boa sistemática de avaliação, é nesse contexto que mais uma vez destaca-se o papel da Capes.

Embora tendo realizada a primeira avaliação em 1978, durante os anos de 1980, a Capes consolidou a sistemática de avaliação na pós-graduação, uma vez que aprimorou os formulários para obtenção dos dados, buscou informatizá-los, criou comissões de especialistas para cada área de conhecimento e implementou a prática de visita *in loco* aos programas (MORAES; KUENZER, 2005).

Um ano após o fim do regime militar, no contexto da nova República, surgiu o III PNPG (1986- 1989). Esse plano trouxe como objetivos gerais a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa e a integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia. Para atender a esses objetivos, foi anexado ao PNPG o Plano de Metas para Formação de Recursos Humanos e Desenvolvimento Científico (1987/1989) (BRASIL, 1986).

Hostins (2006), ao analisar que o III PNPG, observou que, na busca pela independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, procurou-se alinhar as seguintes dimensões: as diversas instâncias governamentais, a comunidade científica, a ampliação das relações entre ciência, tecnologia e o setor produtivo.

Saviani (2002) relata que a expansão da pós-graduação se acelerou na década de 1990, quando surgem novos programas de mestrado, dentre os quais, doze obtiveram o reconhecimento da CAPES. Já o aumento do número de cursos de doutorado é retomado, em 1989, na Pontifícia Universidade Católica (PUC-RS) e na PUC-SP. Em 1991, foram instalados os doutorados em educação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar e da Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG.

A expansão da pós-graduação, na década de 1990, aconteceu em outras regiões do país, conforme observa Marchelii (2005). Segundo o autor, nesse período, houve significativo movimento em direção às instituições localizadas nas Regiões Nordeste e Sul do País, decorrente de crescente atenção dada à elevação dos padrões de qualidade na formação doutoral.

Passados alguns anos do fim do último PNPG, em 1996, a Capes, ciente da necessidade de construção de um novo documento, organizou um seminário para discussão do IV PNPG. Embora tenha contado com a presença de diferentes especialistas, bem como constituído uma comissão coordenadora para definir esse plano, a versão definitiva não foi concretizada (HOSTINS, 2005).

Martins (2005) aponta como principais motivos para não efetivação do IV PNPG, as sucessivas crises econômicas ocorridas no final da década de 1990 e o gradativo afastamento das demais agências de fomento em sua elaboração. Embora não concretizado, segundo esse autor, várias ações foram implementadas pela Capes, como a expansão do número de programas,

a criação dos mestrados profissionais, a implantação do portal de periódicos e inserção internacional da pós-graduação.

Ao reconhecer a importância e as conquistas dos PNPG anteriores, o V PNPG (2005-2010) surgiu no novo século com os seguintes objetivos: fortalecimento das bases científicas, tecnológicas e de inovação; formação de docentes para todos os níveis de ensino e formação de quadros para mercados não acadêmicos (BRASIL, 2004).

Ao analisar a situação da pós-graduação na época, o V PNPG destacou a evolução no número de cursos. Entre os anos 1976 e 2004, o número de cursos recomendados pela CAPES saltou de 673 para 2.993, o que representou aumento de 5,6% ao ano. O número de cursos de doutorado praticamente duplicou no período de 1996 a 2004 (BRASIL, 2004).

Outra informação apontada nesse documento se refere ao crescimento expressivo do setor privado na pós-graduação, em que os cursos de mestrado passaram de 87, em 1996, para 346, em 2004. Embora em menor proporção, os cursos de doutorado também apresentaram aumento significativo, passando de 44 para 96, nos respectivos anos.

No que se refere ao aumento da pós-graduação, no setor privado, Hostins (2006) alerta para as mudanças nas universidades brasileiras, nas décadas de 1980 e 1990, em que houve transição de seu *status* de identidade pública, própria do Estado do Bem-Estar, para o de identidade mercantil, própria do Estado empresarial. Ao analisar a Lei nº 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o autor observou que esta flexibilizou as possibilidades de comercialização do conhecimento, abrindo o campo para iniciativa privada, tentando romper com o modelo de universidade vigente no Brasil.

Embora se reconheçam os avanços corridos na pós-graduação brasileira, o V PNPG demonstrou preocupação também com a qualidade dos cursos. Nele, reafirma-se a ideia de que a avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto desses resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Ainda de acordo com esse plano,

A pós-graduação deve ser aferida pela qualidade da produção científica e tecnológica dos grupos de pesquisa que a compõem. O número de doutores titulados que saíram da Iniciação Científica diretamente para o Doutorado deverá ser levado em conta na classificação dos centros de pós-graduação. A interação da pós-graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de Mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma maior inserção do Programa na sociedade (BRASIL, 2005, p.63).

Observa-se que a temática da avaliação dos programas está presente não somente no V PNPG, como também em versões anteriores desse tipo de plano. Desde 1976, essa função deixou de ser atribuição do Conselho Nacional de Pós-graduação e passou a ser atribuição da

Capex que, ao longo dos anos, vem realizando modificações, a fim de melhorar a qualidade da pós-graduação brasileira.

O último PNPG (2010-2020), considerado por muitos autores como o VI plano, mas oficialmente o quinto a ser executado, diferenciou-se dos demais, de início, por ter duração maior, depois, por ser considerado, segundo a Capes (2010), como o primeiro PNPG que teve as metas contempladas no Plano Nacional de Educação- PNE, sendo, portanto, parte integrante do planejamento macro da educação.

Alves e Oliveira (2014) destacam que o atual PNPG,

Em linhas gerais, o novo Plano foca na expansão e correção de assimetrias regionais, criação de uma agenda nacional de pesquisa, sobretudo em áreas prioritárias, aperfeiçoamento da modelo de avaliação da Capes, incentivo à interdisciplinaridade e a ações voltadas para elevar a qualidade da educação básica e outras modalidades de educação (ALVES; OLIVEIRA 2014, p.370).

Observa-se que o VI PNPG se preocupa com a diminuição das desigualdades regionais, bem como mais uma vez retrata a importância da qualidade da pós-graduação. No tocante à quantidade o atual PNE (2014-2024), Lei nº 13.005/2014 pontua as seguintes metas:

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, 2014, p. 242).

Dessas metas, até 2020, foram alcançadas apenas a meta 13, em que cerca de 82% dos docentes da educação superior possuem título de doutor e 43%, título de mestre. A meta mais distante de ser alcançada é a meta 12, visto que a taxa líquida de matrícula da população de 18 a 24 anos está com apenas 21%, sendo apenas 12% no segmento público (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2020).

O atual contexto revela que a procura por cursos de pós-graduação *stricto sensu* teve como consequência o aumento do número de cursos de mestrado e doutorado nas últimas décadas. Os cursos de mestrado profissional foram um dos que mais cresceram, conforme dados da Capes (2017), revelados após a última avaliação quadrienal, os cursos de mestrado profissional obtiveram aumento de 77%, passando de 397, em 2013, para 703, em 2017.

Em 2020, conforme dados da Plataforma Sucupira, o número de mestrado

profissional- MP é de 869; mestrado acadêmico, 3.697; doutorado, 2.446; e doutorado profissional, 55; totalizando 7067 cursos *stricto sensu*, distribuídos em 4.648 programas de pós-graduação, em todo o país.

Quanto ao número de programas e cursos avaliados e reconhecidos distribuídos por região, essa mesma plataforma fornece as seguintes informações: Região Centro-Oeste possui 397 programas e 573 cursos; Nordeste, 965 programas e 1.361 cursos; Norte, 287 programas e 386 cursos; Sudeste, 1.997 programas e 3.199 cursos; e a Região Sul, 1.002 programas, com 1.550 cursos.

Ao analisar esses números, notam-se as diferenças regionais, em que o Sudeste possui quase metade de todos os programas. Ao comparar a quantidade de estados que cada região possui, essas desigualdades são ainda mais acentuadas, pois observa-se que as duas regiões com menor número de estados, Sul e Sudeste, possuem o maior número de cursos e programas.

Wassem (2014) sugere que para corrigir as assimetrias entre as regiões, são necessárias mudanças, como a criação de programas e políticas especiais que visem diminuir essas desigualdades. A exemplo de ação citada por essa autora, tem-se a abertura de editais que privilegiem regiões menos desenvolvidas.

Na trajetória da pós-graduação, observa-se que ela possui correspondência com o projeto de nação que se almeja, constituindo propulsor do desenvolvimento de tecnologias e mecanismos aplicados às áreas estratégicas para exploração de recursos e materiais. A pós-graduação é também o grande *locus* da pesquisa de uma nação, sendo agente diretamente interessado em responder às demandas da sociedade que ela mantém (CABRAL, *et al.*, 2020).

Ao analisar esse breve histórico da pós-graduação, percebe-se que institucionalmente, ela possui em torno de 55 anos de existência. É uma história que não se dissocia do contexto de desenvolvimento político, social e econômico do Brasil. Por ter um caráter tardio, possui influências de países mais desenvolvidos, contudo, também características próprias. Desde a institucionalização, verifica-se que, embora em diferentes intensidades, a depender do momento histórico, sempre houve preocupação com a qualidade dos cursos a serem ofertados. E, quando se trata de qualidade, faz-se necessária maior discussão sobre como ocorreu o processo de avaliação dos cursos de pós-graduação ao longo da história, esse assunto será mais bem abordado no capítulo seguinte.

3 AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.

A avaliação institucional no Brasil, bem como conceitos e práticas, desde os primeiros processos até os dias atuais, passou por grandes transformações, indo de um estágio inicial, caracterizado por mecanismos escassos de avaliação, não sistematizados, para um complexo sistema que se debruça sobre as instituições de ensino em múltiplos aspectos (GERRA; SOUZA, 2020).

Para Durham (1990), a introdução de processos avaliativos no ensino superior não é um fenômeno brasileiro e sim de outros países. No que se refere à pesquisa, este autor relata que:

Em muitos países, o sistema de financiamento das pesquisas é organizado através de organismos estatais e/ou privados específicos, que utilizam critérios de avaliação por pares da qualidade dos projetos e da capacidade dos grupos de pesquisadores para realizá-los. O financiamento tende assim a ser orientado através de critérios de mérito que constituem, indiretamente, uma forma permanente de avaliação dos centros de produção científica nas universidades e outros estabelecimentos (DURHAN, 1990, p. 2).

Conforme mencionado, no Brasil, a avaliação dos cursos de pós-graduação remete ao ano de 1965. O Parecer 977 do Conselho Federal de Educação evidenciou que a avaliação e o reconhecimento dos programas era responsabilidade desse conselho, porém, essa atribuição não durou muito tempo.

Balbatchevsky (2005) aponta que as primeiras experiências de avaliação por parte desse conselho foram malsucedidas. Devido ao rápido crescimento do número de programas, faltava ao conselho a agilidade, os mecanismos necessários, além da ausência de orientação geral, para que as agências de suporte à ciência pudessem escolher os programas que receberiam apoio ou não.

Para solucionar essa demanda, em 1976, a Capes passou a assumir essa responsabilidade. Coutinho (1996) destaca que para cumprir essa missão a Capes,

(...) centrou sua avaliação na produção científica dos pesquisadores ligados a cada programa. Em cada área de conhecimento, a agência formou comitês contando com a participação dos mais prestigiosos pesquisadores. Esses comitês de área ficaram encarregados de avaliar e classificar cada programa. Com o passar dos anos e a repetição desses processos avaliativos, esses comitês se transformaram em importantes fóruns para a fixação dos padrões de qualidade da pesquisa e da carreira acadêmica, legitimando objetos de estudo, teorias e metodologias e valorizando determinados padrões de publicação e de interação com a comunidade internacional (COUTINHO, 1996, *apud* BALBACHEVSKY (2005, p. 282).

Percebe-se que foram várias as ações da Capes, com intuito de tornar a avaliação dos programas de pós-graduação um processo mais eficiente. De acordo com Castro e Soares

(1983), a origem da avaliação da Capes remete a necessidade de se pensar em critérios para distribuir bolsas de estudo aos programas.

Schwartzman (2002) destaca que a avaliação realizada pela Capes, ao contrário do que ocorre em outras avaliações de nível superior, é um tipo de avaliação que, além do prestígio associado aos conceitos dados aos cursos, é importante porque implica recursos que serão ofertados a esses cursos.

Ribeiro (2020) aponta que o sistema de avaliação da pós-graduação, concebido pela Capes no ano de 1976, teve como objetivo sistematizar a dinâmica dessa modalidade de ensino, desempenhando papel estratégico de acompanhamento e desenvolvimento da oferta desse segmento, em qualquer instituição do país que venham a oferecê-lo.

De acordo com a Capes, desde a implementação, a avaliação dos programas de pós-graduação busca o desenvolvimento da educação, da pesquisa científica e tecnológica do país, contribuindo para impulsionar a evolução de todo o Sistema Nacional de Pós-graduação. Busca, também, o aprimoramento de cada programa de pós-graduação, assegurando-lhe o parecer criterioso de uma comissão externa sobre os pontos fracos e fortes do projeto, além de dotar o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e evolução da pós-graduação e contribuir para o aumento da eficiência dos programas no atendimento das necessidades nacionais e regionais de formação de recursos humanos de alto nível (CAPES, 2014).

Quanto ao processo de avaliação da Capes, inicialmente, dava-se por meio das seguintes etapas. Primeiramente, a equipe técnica realizava a coleta de dados, quando julgava-se necessário, eram feitas visitas ocasionais aos programas, depois o julgamento dos pares era realizado por consultores especializados e, por fim, a concretização da avaliação, na qual a comissão atribuía a cada curso conceitos (A, B, C, D e E; sendo A o mais alto). Essa comissão indicava também, os critérios utilizados no seu julgamento, comentando sobre cada uma das variáveis que utilizou ao avaliar o programa, bem como apresentava sugestões e recomendações para cada programa (CASTRO; SOARES, 1983).

Embora visto como principal referência de qualidade para os programas de pós-graduação do país, a avaliação realizada pela Capes com o passar dos anos começou a apresentar alguns problemas. Um dos problemas mais visíveis foi a inflação das avaliações mais favoráveis, em 1996, por exemplo, 4 em 5 programas foram posicionados nas duas mais altas classificações, o que alertou para perda da função discriminadora dessa avaliação (BALBACHEVSKY, 2005).

O grande número de cursos com conceito máximo era um problema desde a avaliação do biênio anterior, conforme o Boletim INFOCAPES (1996), nos resultados da

avaliação de 1994: 41% dos cursos de mestrado e 53% dos cursos de doutorado obtiveram conceito A.

Para solucionar esses problemas, a Capes, em 1998, resolveu implementar um novo modelo de avaliação. Os autores, Maccari, Lima e Riccio (2009) destacam que a partir de discussões entre o Conselho Técnico Científico-CTC e o conselho superior desse órgão foram introduzidas algumas mudanças nos critérios e na atribuição de notas para apreciação dos cursos. Outras mudanças referiram-se à periodicidade das avaliações que passaram a ser trienal com o acompanhamento anual dos cursos e a vinculação dos resultados da avaliação à homologação do CTC.

Balbatchevsky (2005) especifica melhor essas mudanças, destacando que: adotou-se um conjunto de indicadores e regras mais claras que deveriam ser observados por todos os comitês na avaliação dos programas, mantendo a autoridade dos comitês de avaliação por pares; as novas regras reforçaram a adoção de padrões de qualidade aceitos internacionalmente e impuseram parâmetros para avaliação do desempenho dos professores, dando ênfase para produção acadêmica; os cursos de mestrado e doutorado de um mesmo programa passariam a ser avaliados em conjunto; aplicou-se escala de sete pontos, indo de 1 a 7, ao invés de 5 que iam de A até E, em que os dois níveis mais altos, seis e sete, somente poderiam ser atribuídos a programas que oferecesse doutorado e qualificados como bons ou excelentes, segundo padrões internacionais de qualidade. A nota três seria o mínimo exigido para que um programa fosse reconhecido.

Percebe-se que foram significativas as transformações ocorridas no processo de avaliação dos programas de pós-graduação nesse período. Catani, Oliveira e Dourado (2002) pontuam que essas mudanças ocorridas, em 1998, contribuíram para ampliação do poder discricionário dos instrumentos utilizados nesse processo de avaliação, estimulando, portanto, a competição entre os diferentes programas.

No que se refere à periodicidade das avaliações, Lopes (2019) destaca que as primeiras avaliações eram realizadas anualmente. Após oito anos, durante os anos de 1984 a 1998, passaram a ser bienais. A partir de 1998, as avaliações tiveram o período estendido ocorrendo trienalmente. Em 2013, a avaliação passou a ocorrer de forma quadrienal, a primeira delas teve os resultados divulgados em setembro de 2017 e avaliou o desempenho dos programas dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016.

Atualmente, vista como atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil, a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/CAPES

e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica, por meio de consultores *ad hoc* (CAPES, 2019).

A última avaliação quadrienal, realizada em 2017, foi pautada nos seguintes objetivos: contribuir para garantia da qualidade da pós-graduação brasileira; retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio; contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação brasileira em geral; por fim, fornecer subsídios para definição de planos e programas de desenvolvimento e a realização de investimentos no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (BRASIL, 2017).

Essa avaliação teve ainda como princípios e diretrizes o fato de ser classificatória, uma vez que estabeleceu diferentes níveis de qualidade de desempenho dos programas em cada área de avaliação. Além disso, é comparativa entre as diferentes áreas, embora preserve e considere as especificidades das áreas, pauta-se pelo mesmo conjunto de quesitos e itens avaliativos e deve promover a equivalência de qualidade de desempenho entre programas com as mesmas notas nas distintas áreas de avaliação (BRASIL, 2017).

Esse sistema atua em dois níveis diferentes, um deles refere-se à entrada, ou seja, Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCNs) e o outro, a permanência, em que ocorre a avaliação periódica de todos os cursos de pós-graduação existentes. A última avaliação englobou 49 áreas distintas. Essas 49 áreas são divididas por critérios de afinidades, em dois grandes níveis que são os colégios e as grandes áreas, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Áreas de Avaliação da Capes

Colégio de ciências da vida		
Ciências agrárias	Ciências biológicas	Ciências da saúde
Ciência de Alimentos	Biodiversidade	Educação Física
Ciências Agrárias I	Ciências Biológicas I	Enfermagem
Medicina Veterinária	Ciências Biológicas II	Farmácia
Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Ciências Biológicas III	Medicina I
		Medicina II
		Medicina III
		Nutrição
		Odontologia
		Saúde Coletiva
Colégio de humanidades		
Ciências humanas	Ciências sociais aplicadas	Linguística, letras e artes
Antropologia/Arqueologia	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Artes
Ciência Política e Relações Internacionais	Arquitetura, Urbanismo e Design	Linguística e Literatura

Continua

Quadro 1 - Áreas de Avaliação da Capes

Ciências da Religião e Teologia	Comunicação e Informação	
Educação	Direito	
Geografia	Economia	
História	Planejamento Urbano e Regional / Demografia	
Psicologia	Serviço Social	
Filosofia		
Sociologia		
Colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar		
Ciências exatas e da terra	Engenharias	Multidisciplinar
Astronomia / Física	Engenharias I	Biotecnologia
Ciência da Computação	Engenharias II	Ciências Ambientais
Geociências	Engenharias III	Ensino
Matemática / Probabilidade e Estatística	Engenharias IV	Interdisciplinar
Química		Materiais

Fonte: CAPES (2017).

Conclusão

As 49 áreas estão divididas em três grandes colégios: colégio de ciências da vida, colégio de humanidades e colégio de ciências exatas, tecnológicas e multidisciplinar. Cada colégio, por sua vez, subdivide-se em três grandes áreas. De acordo com a Capes (2017), o objetivo dessa divisão é facilitar o desenvolvimento das atividades intrínsecas da avaliação.

A avaliação quadrienal dos programas é realizada com base em cinco etapas. A primeira delas consiste no recebimento de dados, em que cada instituição presta informações, anualmente, por meio do aplicativo Coleta de Dados, disponível na plataforma Sucupira. A segunda etapa trata da consolidação das informações, por meio do corpo técnico da Capes. Na terceira etapa, ocorre a análise pelas comissões de áreas, a performance acadêmica dos programas é avaliada por uma comissão de consultores especialistas, em cada uma das 49 áreas de avaliação. Após essa avaliação, essa comissão emite parecer e nota para cada programa (CAPES, 2021).

O trabalho das comissões de avaliação, realizado na terceira etapa, corresponde a um importante momento do processo avaliativo. A consolidação desse trabalho ocorre por meio de relatório, instrumento que finaliza o trabalho de avaliação presencial e orienta a análise dos relatores, bem como a deliberação do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior-CTC-ES (BRASIL, 2017).

A quarta etapa trata da análise e decisão do CTC-ES. Este conselho analisa os resultados em reuniões previstas, em calendário específico, os relatores emitem pareceres conclusivos ao colegiado, que aprecia os pareceres e decide pela nota do programa e por sua

manutenção, ou não, no SNPG. Portanto, O CTC-ES é a instância responsável por compatibilizar os resultados propostos pelas diversas comissões de áreas de avaliações e decide sobre os resultados de todos os programas incluídos na pauta da avaliação quadrienal (BRASIL, 2017).

Na quinta e última etapa, ocorre a deliberação por parte do Conselho Nacional de Educação- CNE-MEC, esse conselho com base nos resultados homologados pelo CTC-ES decide sobre quais cursos permanecerão ou não funcionando (BRASIL, 2017).

Para realizar a avaliação dos programas de pós-graduação, faz-se uso de dois principais instrumentos. Um deles é o documento de área e o outro, a ficha de avaliação. O documento de área é elaborado por coordenação de área, nele contém os critérios a serem adotados na avaliação de cada programa. É considerado documento de referência para condução dos processos de avaliação em todas as áreas, não somente para os cursos em funcionamento, como também para os cursos novos que almejam fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação-SNPG (CAPES, 2016).

Outro instrumento fundamental nesse processo são as Fichas de Avaliação. Nelas, estão contidos os quesitos e itens que serão avaliados por cada programa de pós-graduação. São aprovadas anteriormente pelo CTC-ES e preenchidas pelos consultores das comissões de áreas. Ressalta-se que, na última avaliação quadrienal, as fichas de avaliação foram diferentes para cada modalidade de programas, ou seja, houve três tipos de fichas, uma para programas acadêmicos, outra para programas profissionais e profissionais em redes. Para os programas acadêmicos, foco desta pesquisa, os critérios estabelecidos na ficha de avaliação foram os mesmos na última avaliação quadrienal 2017 e nas trienais 2010 e 2013 (CAPES, 2016).

Os quesitos para avaliação dos programas são: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, tese e dissertação, produção intelectual, inserção social e inserção internacional. Este último quesito é utilizado como critério para atribuição de notas 6 e 7, ou seja, aplicável a programas que atingiram nível de excelência. Cada um desses quesitos possuem um peso na avaliação. Cada área, dependendo da especificidade, pode atribuir diferentes pesos em cada quesito, desde que sejam respeitados os limites estabelecidos pelo regulamento da avaliação, conforme Quadro 2.

Quadro 2 - Quesitos e pesos da avaliação dos programas de pós-graduação

Quesitos	Pesos
1. Proposta do Programa	0
2. Corpo Docente	10, 15 ou 20%
3. Corpo Discente, Teses e Dissertações	30 ou 35%
4. Produção Intelectual	35 ou 40%
5. Inserção Social	10,15 ou 20%
6. Inserção Internacional	0

Fonte: Elaborada pela autora, a partir do regulamento da avaliação quadrienal 2017 (2020).

Cada um desses quesitos é composto por itens que serviram de parâmetros para que os avaliadores possam analisar o desempenho dos programas, atribuindo os conceitos: Muito Bom (MB), Bom (B), Regular, (R), Fraco (F), ou Insuficiente (I) e uma nota que varia de 1 a 7 (BRASIL, 2017).

Ao analisar as fichas de avaliação utilizadas para os programas acadêmicos na última avaliação, observa-se que o quesito Proposta do programa é composto por: itens que buscam avaliar a coerência consistência, abrangência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e proposta curricular; planejamento do programa, com vistas ao desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, os propósitos na melhor formação dos alunos, as metas quanto à inserção social mais rica dos egressos, conforme os parâmetros da área; e infraestrutura para ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão. É um quesito avaliado de forma qualitativa, recebe, portanto, um conceito e não um peso.

Os itens que compõem o quesito Corpo docente considera o perfil do corpo docente, titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e compatibilidade e adequação à proposta do programa; adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa; distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa; contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados no plano da graduação.

O terceiro quesito, Corpo discente, teses e dissertações, possui os seguintes itens de avaliação: quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente; distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa; qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da

graduação (no caso de IES com curso de graduação na área), na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área; eficiência do programa na formação de mestres e doutores bolsistas: tempo de formação de mestres e doutores e percentual de bolsistas titulados.

O quesito com maior peso no processo avaliativo da Capes, a produção intelectual avalia: publicações qualificadas do programa por docente permanente; distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa; produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes e produção artística, nas áreas em que tal tipo de produção for pertinente.

O último quesito que avalia de forma quantitativa, Inserção social, é composto pelos seguintes itens: inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa; integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional relacionado à área de conhecimento do programa, com vistas ao desenvolvimento da pesquisa e da pós-graduação; e visibilidade ou transparência dada pelo programa à atuação.

Por fim, os itens que compõem o quesito Inserção internacional, avalia o nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual), diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança). São quesitos de excelência, avaliados de forma qualitativa e utilizados para atribuir as notas 6 e 7 aos programas de pós-graduação.

Na quadrienal 2017, as notas 6 e 7 foram atribuídas exclusivamente para os programas com doutorado que obtiveram nota 5, na primeira etapa do processo de avaliação. Para obtenção da nota 6, o programa precisava ter o predomínio do conceito “Muito Bom”, nos itens de todos os quesitos da ficha de avaliação, mesmo com eventual conceito “Bom” em alguns itens. Para obtenção da nota 7, o programa precisava ter conceito “Muito Bom” em todos os itens de todos os quesitos da ficha de avaliação. Outrossim, para obtenção dessas notas, os programas precisavam atender, também, às demais condições previstas nos respectivos documentos de área (BRASIL, 2017).

Como mencionado, pode haver pequenas diferenças na atribuição dos pesos para cada quesito pela área de avaliação, desde que sejam respeitados os limites estabelecidos pela Capes, conforme apresentado Quadro 2, e a soma total dos pesos dos quesitos 2, 3, 4 e 5 sejam iguais a 100%. Nas fichas de avaliação da grande área de ciências humanas, especificamente das áreas de educação, filosofia, geografia, história, psicologia, e sociologia, focos desta pesquisa, observou-se a adoção dos seguintes pesos.

Tabela 1 - Quesitos e pesos atribuídos aos cursos de pós-graduação de ciências humanas

Quesitos	Pesos					
	Educação %	Filosofia %	Geografia %	História %	Psicologia %	Sociologia %
2. Corpo Docente	1	20	15	20	15	20
3. Corpo Discente, Teses e Dissertações.	35%	35	35	30	35	30
4. Produção Intelectual	35	35	35	40	35	40
5. Inserção Social	15	10	15	10	15	10

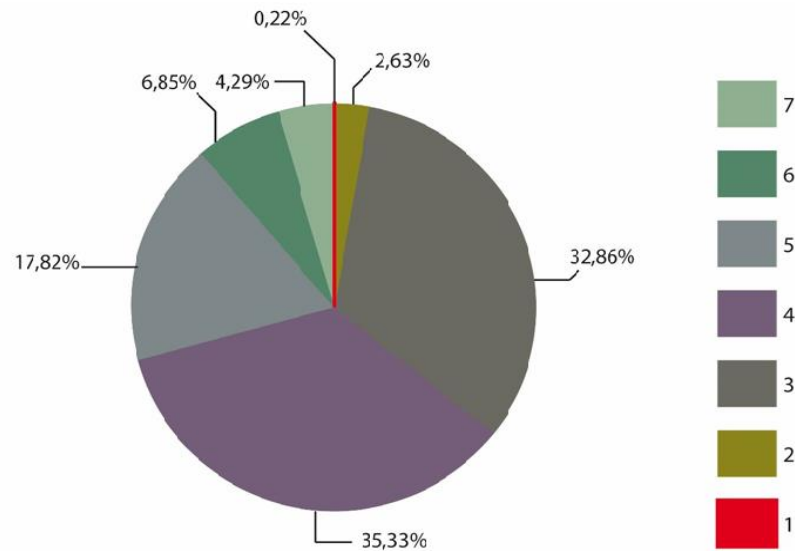
Fonte: Elaborada pela autora, a partir das fichas de avaliação das áreas de Ciências Humanas (2020).

Conforme dados apresentados na Tabela 1, filosofia e história atribuíram peso máximo no quesito corpo docente (20%). As áreas de educação, geografia e psicologia atribuíram os mesmos pesos a todos os quesitos da avaliação. Embora isso tenha ocorrido, é ressaltado-se que a variação dos pesos pode ocorrer não somente nos quesitos, como também nos itens que os compõem. História e sociologia atribuíram peso máximo ao quesito Produção intelectual.

A Produção intelectual é considerada o quesito que mais influência nas notas dos cursos e programas. De acordo com estudo realizado por Silva, Cunha e Dias (2012), constatou-se que, na última avaliação trienal, somente o item 4.2 (distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa) foi responsável por quase metade dos pontos perdidos: 46,7%. O item 4.3 que trata da produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes, foi o segundo que mais causou perda de pontos na avaliação, cerca de 17,5%. Os autores advertem que a orientação do planejamento do programa para solução desses dois itens, implica, portanto, solução de 64,2% das causas de rebaixamento da pontuação.

No tocante às notas, a última avaliação quadrienal 2017 revelou que dos 4.175 programas de pós-graduação avaliados, a maioria obteve conceito 4 (35,33%) e 3 (32,86%), conforme Gráfico 1.

Gráfico 1 - Distribuição de notas dos programas de pós-graduação

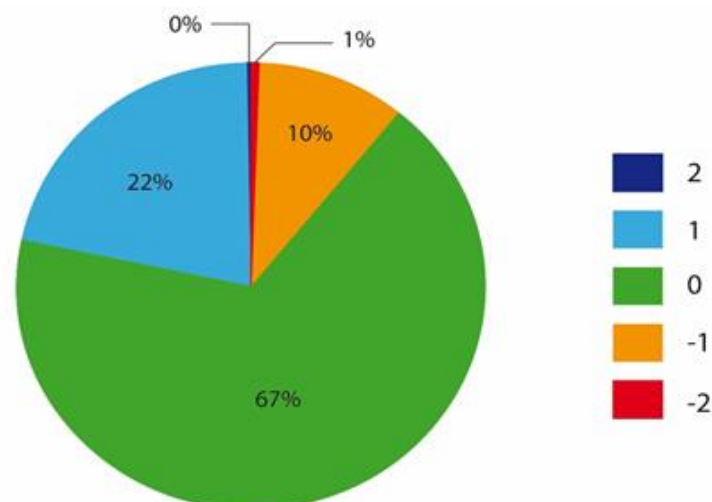


Fonte: CAPES, 2017.

Observa-se que o percentual de cursos com níveis de excelência internacional, notas 6 e 7 corresponde a 11% dos programas avaliados, o que equivale ao total de 465. A maioria dos programas com essas notas são das áreas de Ciências Biológicas III (microbiologia, parasitologia e imunologia), com 41,4%; química, com 34,8%; astronomia e física, 33,3%; matemática, probabilidade e estatística, 32,3%; e geociências, com 31,7%. (CAPES, 2017)

No tocante à manutenção das notas, a Capes avaliou como positiva o resultado da quadrienal 2017, visto que a maioria dos programas avaliados mantiveram as notas, cerca de 67%, 22% aumentaram e 11% apresentaram quedas nos índices, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 - Manutenção das notas dos programas de pós-graduação



Fonte: CAPES, 2017.

Contudo, as assimetrias regionais ainda são latentes após a última avaliação. A Região Norte, embora tenha tido a maior proporção de notas mantidas, possui apenas 5% dos programas brasileiros, no total de 227, mesmo com a elevação no número de programa, a oferta ainda apresenta déficit em relação à população (CAPES, 2017). Além do baixo número de programas, essa região não obteve programa com a nota máxima.

Por outro lado, a Região Sul concentrou a maior proporção de programas com notas aumentadas (28%) e a menor redução (7%). O Centro-Oeste teve aumento em 24% das notas e o Nordeste, 19%. O Sudeste obteve a maior proporção de programas com notas diminuídas (14%), mesmo assim ficou acima da média nacional, tanto em relação a possuir o maior número de programas, como também a ter o maior número de programas com as melhores notas (6 e 7).

O processo de avaliação realizado pela Capes divide opiniões. Alguns analisam de forma bastante positiva, a exemplo de Balbachevsky (2005). A autora afirma que a avaliação por pares, feita por essa agência, trata de um sistema sofisticado e reconhecido internacionalmente. Embora perceba os desafios que a pós-graduação brasileira precisa enfrentar, destaca o sucesso desse sistema de avaliação, reconhecendo-o como um dos mais importantes do mundo.

Costa (2019) alega que é inegável como a avaliação da pós-graduação nos últimos anos ganhou centralidade, sobretudo por causa do cenário de crescimento do modelo econômico neoliberal e pela vinculação que o projeto de avaliação ganhou para operar a distribuição de recursos financeiros.

Por outro lado, essa mesma avaliação também é alvo de críticas, uma das principais delas refere-se ao fato dela essencialmente quantitativa, em que o número de publicações, na maioria das vezes, determina o resultado, como bem destacam Spagnolo e Calhau (2002),

A grande quantidade de informação que se solicita e se obtém, está principalmente destinada a obter respostas quantitativas (índices, média, tabelas etc.) aplicáveis a disciplinas diversas e estabelecem a base comum para uma parte da avaliação. Não se percebe similar preocupação para aspectos qualitativos não reduzíveis a termos numéricos ou estatísticos. É precisamente nestes aspectos qualitativos que se encontram as especificidades de cada disciplina, aquilo que pode distingui-las de outras e que dificilmente pode ser reduzido a critérios comuns (SPAGNOLO; CALHAU, 2002, p. 14).

Sguissardi (2006) questiona sobre as consequências para a educação superior de um modelo de avaliação que, em vez de preocupar-se com a formação integral do pós-graduando, privilegia a formação do pesquisador, via mensuração e avaliação bastante quantitativista da produção científica.

O caráter quantitativista empreendido pela avaliação Capes, nos últimos anos, é alvo de críticas também por parte de profissionais que anteriormente trabalharam nessa coordenação. Em entrevista, em 2018, a ex-diretora Rita Barata analisa que o atual modelo de avaliação com foco na produtividade científica dos programas se esgotou e começa a criar uma distorção difícil de combater: docentes e discentes estão mais preocupados com a quantidade de publicações do que com a qualidade (BARATA, 2018).

A adoção de critérios únicos para avaliar os mais distintos programas também é alvo de discussão, visto que nem todos possuem as mesmas condições para produção. Bianchetti (2009) reforça que,

Ao questionar o processo avaliativo e as estratégias utilizadas, não o faço por ele em si, mas sim pela forma como é colocado em prática, isto é, a partir de uma perspectiva predominantemente quantitativa e verticalizada do órgão avaliador que controla os programas de avaliação, os quais, por sua vez, são baseados em critérios padronizados para realidades muito diversas, seja no interior de uma área, seja na relação entre áreas, com perfis epistemológicos tão diferentes e situação histórico-geográfica tão diversa (BIANCHETTI, 2009, p. 21).

A utilização de critérios padronizados para avaliar os programas, também, é questionado por outros autores. Horta (2006) enfatiza que o modelo de avaliação inicialmente utilizado por este órgão nasceu homogêneo. Embora mudanças tenham ocorridas ao longo dos anos, o uso de critérios avaliativos que valorize melhor as especificidades das áreas é um aspecto que necessita de melhoria, sendo alvo de intensas críticas por parte dos coordenadores dos PPGs.

Um dos efeitos negativos que a avaliação com foco na publicação acarreta para a ciência brasileira diz respeito à relação quantidade *versus* qualidade, ao transferir o foco para o aspecto quantitativo, os programas encontram-se pressionados a renunciar à qualidade em prol de manter a posição na avaliação, na prática, os programas mantêm as pesquisas de curto prazo, ao invés daquelas que poderiam trazer mais benefício social (MOTA, 2019).

Percebe-se que a avaliação empreendida pela Capes divide opiniões, como qualquer outro processo avaliativo, é passível de acertos, mas também de falhas. Para que essas falhas sejam sanadas ou ao menos suavizadas, estudos que tenham como objetivo ouvir atores envolvidos nesse processo são sempre bem-vindos. Na próxima seção, descreve-se um pouco sobre a avaliação dos PPGs na Universidade Federal do Ceará, lócus deste estudo.

4 AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFC

A Universidade Federal do Ceará, criada em 1954, pela Lei nº 2.373, é uma autarquia vinculada ao Ministério da Educação que nasceu como resultado de amplo movimento de opinião pública. Tem como missão: “formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores éticos, científicos, artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil” (UFC, 2018, p.25).

A UFC desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. Possui oito campi: Campus Benfica, Campus do Pici, Campus do Porangabussu e Labomar todos localizados no município de Fortaleza-Ceará. Além desses, tem-se os campi localizados no interior do estado: Campus Avançado de Sobral, Campus Avançado de Quixadá, Campus Avançado de Crateús e Campus Avançado de Russas (UFC, 2018).

Para alcançar os objetivos e cumprir a missão, essa instituição de 66 anos de existência utiliza importante instrumento planejamento que é o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O atual documento, PDI-2018/2022, possui duração quinquenal, e é composto por objetivos estratégicos, indicadores, metas e ações. É também dividido em sete principais eixos: pesquisa, cultura artística/esporte, pessoas, ensino, extensão, infraestrutura e gestão.

No eixo pesquisa, dos cinco objetivos estratégicos, em dois, especificamente, observa-se preocupação com a qualidade dos programas: o objetivo 3 “Consolidar em qualidade a pesquisa e os programas de pós-graduação na dimensão da internacionalização” e o objetivo 4 “Consolidar a qualidade dos programas de pós-graduação.” Esses dois objetivos estratégicos são compostos por 49 ações que possuem relação direta com os critérios de avaliação exigidos pela Capes.

No PDI anterior (2012/2017), das ações propostas no eixo pesquisa, 80% foram executadas, 16% foram realizadas parcialmente e apenas 4% não foram executadas (UFC, 2018). A execução das ações do planejamento estratégico de uma instituição repercute no crescimento desta. Na pós-graduação da UFC, observa-se, conforme Tabela 2, a evolução do número dos cursos de mestrado e doutorado (incluindo os interinstitucionais em rede), bem como dos cursos de mestrado profissional.

Tabela 2 - Evolução dos cursos de mestrado e doutorado da UFC

Cursos	Ano						
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Doutorado	41	41	43	45	45	45	47
Mestrado Acadêmico	53	55	58	58	58	58	62
Mestrado Profissional	11	12	13	13	13	14	16
Total	105	108	114	116	116	117	125

Fonte: Anuário Estatístico 2020 da UFC.

Percebe-se que de 2013 a 2019, o número de cursos aumentou de 105 para 125, o que corresponde aumento de 19%. Quanto ao número de programas, em 2013, a UFC tinha 57 e, em 2019, 82 programas de pós-graduação. Desse total, 43 programas possuem curso de mestrado e doutorado acadêmico, 19 apenas o curso de mestrado acadêmico, oito contêm mestrados profissionais e 12 são programas interinstitucionais em rede, sendo quatro de doutorado e oito de mestrado. (UFC, 2020).

No tocante à qualidade desses cursos e programas, na UFC, assim como nas demais IES brasileiras, a principal referência é avaliação externa realizada pela Capes. Os resultados da avaliação quadrienal 2017 apontaram que dos 64 programas profissionais e acadêmicos avaliados, 36 (56, 25%) mantiveram a nota em relação à avaliação trienal 2013, 16 (25%) programas progrediram e apenas um programa teve a nota rebaixada de 4 para 3. Em 2013, foram avaliados 53 programas profissionais e acadêmicos (UFC, 2017).

A UFC comemorou o resultado positivo alcançado. Destacou que três programas: física, matemática e engenharia civil: recursos hídricos obtiveram pela primeira vez a nota 7, nota máxima da Capes. Ademais, a UFC passou a ter sete cursos com nota 6: além de farmacologia e ciências médicas, que mantiveram a nota da avaliação anterior, os programas de geografia, química, engenharia de teleinformática, engenharia química e enfermagem foram promovidos com o crescimento da nota 5 para 6. Além desses avanços, os cursos com nota 5 (excelência nacional) passaram de 15 para 19 (UFC, 2017).

Quanto à distribuição de notas pelas nove grandes áreas do conhecimento, os resultados da última avaliação podem ser mais bem visualizados na Tabela 3.

Tabela 3 - Notas da Avaliação CAPES 2017 por área de conhecimento na UFC

Área de avaliação	Notas					Total de programas
	3	4	5	6	7	
Ciências Agrárias	0	5	1	0	0	6
Ciências Biológicas	0	2	3	1	0	6
Ciências da Saúde	2	3	2	2	0	9
Ciências Humanas	0	4	1	1	0	6
Ciências Sociais Aplicadas	2	7	0	0	0	9
Linguísticas, Letras e Artes	2	1	1	0	0	4
Ciências Exatas e da Terra	1	0	1	1	2	5
Engenharias	3	1	1	2	1	8
Multidisciplinar	5	3	3	0	0	11
Total de notas	15	26	13	7	3	64

Fonte: Elaborada pela autora, com base nos resultados da Avaliação Capes (2017).

Em termos de quantidades, na UFC, observa-se que, os programas da grande área multidisciplinar possuem o maior número, no total 11 (17,18%). Em seguida, tem-se os programas das áreas de ciências da saúde e ciências sociais, aplicadas com nove (14,06 %). Já os programas em menor quantidade pertencem a grande área de linguísticas, letras e artes com quatro ao todo, correspondendo a 6,25%.

No quesito nota, a maioria dos cursos avaliados em 2017 possuem nota 4 (40,62%), logo após, 3 (23,43%), 5 (20,31%), 6 (10,93%) e, por fim, os programas com a nota máxima, nota 7 (4,68%). Os programas com notas 6 e 7 são os de excelência internacional. A UFC conta ao todo com 15,62% de programas com essas notas. Esta proporção é avaliada de forma positiva, quando se tem como referência o percentual de programas com essas notas no Brasil. Conforme citado, em todo o país, são 11% dos programas com desempenho equivalente a padrões internacionais de excelência, com notas 6 e 7.

A grande área de ciências exatas possui a maior proporção de programas de excelência internacional, ou seja, dos cinco programas, um possui nota 6 e dois deles possuem nota 7, o que reflete realidade a nível nacional, essa grande área contém os programas com maior número de notas máximas da Capes. Em seguida, os programas de engenharias com três programas de excelência do total de 8. As áreas de ciências agrárias, ciências sociais aplicadas, linguísticas, letras e artes e multidisciplinar não possuem programas de excelência internacional.

A grande área multidisciplinar, apesar de possuir a maior quantidade de programas, é também a área que contém o maior número de programas com a nota mínima (nota 3). Balbachevsky (2005) observa como desafio na pós-graduação as questões que dizem respeito

à multi e transdisciplinaridade. Especificamente, sobre a avaliação dos programas dessa grande área, explica-se o porquê da maioria desses programas possuírem as notas 3 e 4.

Ademais, o sistema de avaliação da Capes é pouco eficiente em reconhecer as características e os desafios específicos que se colocam para um programa realmente multidisciplinar. Na base de seu processo de avaliação, a Capes supõe uma afiliação disciplinária única para qualquer programa de pós-graduação, que será então avaliado por um comitê de "pares". Diante das dificuldades de classificação de programas multidisciplinares, a Capes tende a subordinar esses programas ao comitê da área que lhe pareça mais próximo. Não raro os membros desses comitês, não tendo experiência com pesquisas interdisciplinares, tendem a desconsiderar as condições e necessidades particulares desse tipo de programa (BALBACHEVSKY, 2005, p. 288).

Embora reconhecida as dificuldades dessa grande área, o foco desta pesquisa, conforme informado, são os programas que fazem parte da grande área de ciências humanas. Em seguida, apresenta-se breve caracterização desses programas, tendo como referência as fichas de avaliação da Capes, utilizada na avaliação 2017, dentre outros documentos.

4.1 Os Programas de Ciências Humanas da UFC

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar a influência da avaliação da Capes na melhoria dos programas de ciências humanas da UFC. Para atender a esse objetivo, buscou-se ouvir a opinião dos coordenadores e professores lotados nesses programas, dois atores importantes nesse processo.

A área de ciências humanas da UFC constitui-se, atualmente, de 10 programas de pós-graduação. Deste total, quatro foram criados após a última avaliação realizada pela Capes, portanto, não serão incluídos nesta pesquisa. Ademais, três deles são programas profissionais em rede, conforme Tabela 4.

Tabela 4 - Programas de pós-graduação da área de ciências humanas da UFC

Programas	Modalidades	Ano de Início		Conceito CAPES	
		M	D	2013	2017
Sociologia	M/D	1976	1994	5	5
Educação	M/D	1977	1994	4	4
Filosofia	M/D	1999	2012	4	4
História	M/D	2000	2010	4	4
Psicologia	M/D	2003	2015	4	4
Geografia	M/D	2004	2009	5	6
Antropologia	M	2017	—	NA	NA
Sociologia (MP-Rede)	M	2017	—	NA	NA
Filosofia (MP-Rede)	M	2017	—	NA	NA
História (MP-Rede)	M	2019	—	NA	NA

Fonte: UFC (2020) Legenda: M-Mestrado, D - Doutorado, MP- Mestrado Profissional, NA- Não Avaliado.

Portanto, os programas de pós-graduação alvo desta pesquisa foram: sociologia, educação, filosofia, história, psicologia e geografia. São programas de pós-graduação acadêmicos com cursos de mestrado e doutorado. Conforme Tabela 4, os cursos de mestrado em sociologia e educação são os mais antigos. De acordo com o capítulo 2, anteriormente abordado, a pós-graduação brasileira, na década de 1970, foi marcada pela primeira fase de crescimento do número de cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Na UFC, além dos mestrados em sociologia e educação, tiveram mais dez cursos criados nessa mesma década, conforme observado no Anuário Estatístico (2020) dessa instituição.

Com relação ao conceito Capes, observa-se que, com exceção do programa de geografia, também o único programa de excelência internacional dessa área, os demais programas mantiveram as notas há, no mínimo, duas últimas avaliações, o que motiva saber a percepção dos envolvidos sobre esse processo.

Com base na análise das fichas de avaliação disponíveis no site da Capes, serão abordadas algumas informações sobre a última avaliação desses programas. Serão apresentadas informações que darão ideia da dimensão de cada programa, bem como explicitados alguns pontos positivos e negativos observados na última avaliação realizada em 2017.

O primeiro aspecto observado é o fato de que todos os programas são organizados por linhas de pesquisa, conforme orientação da própria Capes. No Quadro 3, visualiza-se o quantitativo por programa.

Quadro 3 - Quantitativo de linha por programa de pós-graduação

Programas	Siglas	Número de Linhas do Programa
PPG em Sociologia	PPGS	5
PPG em Educação	PPGE	9
PPG em Filosofia	PPGFIL	2
PPG em História	PPGH	3
PPG- em Psicologia	PPGP	3
PPG em Geografia	PPGCEO	2

Fonte: CAPES, 2017.

PPG-Programa de Pós-Graduação.

Os programas mais antigos possuem maior número de linhas de pesquisa: educação e sociologia. Entretanto, é necessário equilíbrio entre a quantidade de linhas e o número de docentes permanentes. Esse aspecto não foi bem avaliado pela Capes no PPGE, em que cinco dessas linhas apresentaram número reduzido dessa categoria de professores. O equilíbrio faz-se necessário, ainda, na distribuição dos projetos de pesquisa e disciplinas por linhas, pontos

observados positivamente na avaliação do PPGS, porém, na avaliação do PPGH, notou-se má distribuição entre o número de projetos e as linhas de pesquisa. Ademais, essas linhas precisam ser consistentes, abrangentes e bem articuladas, quesitos bem avaliados no PPGE.

Quanto ao corpo docente, segundo quesito da ficha de avaliação, observam-se os seguintes números:

Tabela 5 - Corpo docente dos programas de pós-graduação de ciências humanas

Programas	Número de Docentes		
	Permanentes	Colaboradores	Visitantes
Sociologia- PPGS	20	5	0
Educação- PPGE	68	11	2
Filosofia PPGFIL	11	5	0
História- PPGH	16	5	0
Psicologia- PPGP	17	0	0
Geografia- PPGGEO	16, 25	2	0,75

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas fichas de avaliação da Capes (2017).

A definição das três categorias de docentes dos programas de pós-graduação consta na Portaria MEC/CAPES N° 191, de 04 de outubro de 2011. Os docentes permanentes, constituídos o núcleo principal de docentes do programa são:

Art. 2º Integram a categoria de docentes permanentes os docentes assim enquadrados, declarados e relatados anualmente pelo programa, e que atendam a todos os seguintes pré-requisitos:

I - desenvolvam atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação; II - participem de projetos de pesquisa do programa; III - orientem alunos de mestrado ou doutorado do programa, sendo devidamente credenciados como orientador pelo programa de pós-graduação e pela instância para esse fim considerada competente pela instituição; IV - tenham vínculo funcional-administrativo com a instituição ou, em caráter excepcional, consideradas as especificidades de áreas, instituições e regiões, se enquadrem em uma das seguintes condições especiais: a) quando recebam bolsa de fixação de docentes ou pesquisadores de agências federais ou estaduais de fomento; b) quando, na qualidade de professor ou pesquisador aposentado, tenham firmado com a instituição termo de compromisso de participação como docente do programa; c) quando tenham sido cedidos, por acordo formal, para atuar como docente do programa (BRASIL, 2011).

Os docentes visitantes e colaboradores são definidos nos artigos terceiro e quarto dessa mesma portaria:

Art. 3º Integram a categoria de docentes visitantes os docentes ou pesquisadores com vínculo funcional-administrativo com outras instituições, brasileiras ou não, que sejam liberados, mediante acordo formal, das atividades correspondentes a tal vínculo para colaborarem, por um período contínuo de tempo e em regime de dedicação integral, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino no programa, permitindo-se que atuem como orientadores e em atividades de extensão.

Parágrafo único. Enquadram-se como visitantes os docentes que atendam ao estabelecido no caput deste artigo e tenham sua atuação no programa viabilizada por

contrato de trabalho por tempo determinado com a instituição ou por bolsa concedida, para esse fim, pela própria instituição ou por agência de fomento.

Art. 4º Integram a categoria de docentes colaboradores os demais membros do corpo docente do programa que não atendam a todos os requisitos para serem enquadrados como docentes permanentes ou como visitantes, mas participem de forma sistemática do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou atividades de ensino ou extensão e/ou da orientação de estudantes, independentemente do fato de possuírem ou não vínculo com a instituição (BRASIL, 2011).

O PPGE, em 2017, contou com o maior número de professores. Na ficha de avaliação do PPGGEO, foi informado a média da quantidade dos docentes, nesse programa, na relação docentes permanentes por docentes do programa, obteve-se o percentual de 85, 75%, superando o percentual mínimo exigido pela Capes que é de 70%. Nesse quesito, todos os programas obtiveram o conceito “muito bom”, por parte das respectivas comissões de avaliação.

No quesito 3, Corpo discente, teses e dissertações, as fichas de avaliação não apresentaram os números de defesas do quadriênio de cada programa, com exceção da ficha do PPGFIL que informou o quantitativo de 72 dissertações e três teses defendidas no período. Os programas foram bem avaliados nesse quesito, obtendo o conceito “muito bom”, excetuando o PPGP que obteve o conceito “bom”. De modo geral, as comissões avaliaram se houve equilíbrio entre a quantidade de defesas, o número de alunos ingressantes e o corpo discente dos programas. Ademais, foi avaliada a distribuição das orientações em relação ao corpo docente, ao tempo médio de titulação, à qualidade das dissertações e teses e das publicações dos discentes.

Referente à produção intelectual dos programas investigados, observou-se nas respectivas fichas de avaliação que os programas em educação, filosofia, história, psicologia receberam o conceito “bom”. Os aspectos positivos avaliados em alguns destes programas foram: equilíbrio entre o número de publicações e o quantitativo de docentes; o desenvolvimento de atividades técnicas variadas, como organização de eventos, pareceres, assessorias e consultorias; diversificação dos veículos de publicação; e publicações em periódicos de impacto na respectiva área.

Os programas em educação, filosofia, e história possuem, em comum, a mesma nota (4). Essa nota vem sendo mantida em mais de dois ciclos avaliativos, o que requer esforço maior por parte de todos envolvidos na gestão desses programas, a fim de sanar as fragilidades apontadas pela Capes. Alguns aspectos que necessita de melhoria, ainda nesse quesito de produção intelectual, são claramente observados nas fichas de avaliação desses programas. Em síntese, a recomendação das comissões avaliativas é que os programas intensifiquem a produção intelectual, buscando alcançar os mais altos-estratos, investindo na produção

intelectual qualificada, especialmente em forma de artigos. As comissões recomendam, também, o desenvolvimento de estratégias que estimulem a produção do corpo discente.

Ainda no quesito Produção intelectual, observa-se que os programas das áreas de sociologia e geografia obtiveram o conceito “muito bom”. São os programas com as maiores notas 5 e 6, respectivamente. No PPG de Sociologia, o que contribuiu para o recebimento desse conceito foi o fato de que este programa teve boa produção intelectual por docente permanente, em periódicos científicos qualificados (A1 a B1) e livros/capítulos qualificados (L4 e L3). Apesar de ter recebido conceito muito bom em todos os quesitos, o PPG em Sociologia manteve a nota 5, necessitando se aprimorar nos seguintes pontos: melhorar em seu site, incluindo informações em inglês e maior publicidade as atividades desenvolvidas; descrever melhor as linhas de pesquisa; e ampliar a integração e cooperação internacional.

Quanto ao programa de Geografia, único com nota de excelência internacional da área de ciências humanas da UFC, a produção intelectual foi considerada muito boa. Destacando apenas os estratos superiores do Qualis, observou-se que todos os docentes permanentes do programa publicaram em periódicos A1 e A2, sendo do total 81 produtos, e 73,8% em L4 e L3, isso garantiu boa pontuação no quadriênio avaliado.

No quesito Inserção social, os PPGs em geografia, sociologia, educação e história obtiveram conceito máximo “muito bom”. Destaca-se como aspectos positivos avaliados nestes programas, as ações de extensão que buscam atender às demandas da sociedade; envolvimento dos professores em programas que contribua com a educação básica como o PIBIC (Programas de Iniciação à Docência); adesão e colaboração com projetos de mestrado profissional em parceria com outras universidades; parcerias também com universidade de outros países, de modo a propiciar maior interação entre alunos e professores.

Ainda no quesito Inserção social, os programas de filosofia e psicologia obtiveram conceito bom, necessitando melhorar em alguns aspectos. O PPGFIL, por exemplo, compartilha a homepage com o curso de graduação, o que não é recomendável. Além disso, não há no site divulgação dos eventos ou publicação de discentes e docentes. No PPGP, os pontos avaliados como negativo também teve relação com o site que não apresentou acesso às dissertações defendidas.

O sexto quesito, Inserção internacional, foi aplicado apenas no programa de geografia, uma vez que é um quesito reservado aos programas com notas 6 e 7. Dentre os fatores que contribuíram para que esse programa obtivesse nota 6, destacam-se: ações de fluxo contínuo de docentes e discentes, com intercâmbio em diversos países e continentes; publicações de artigos em periódicos Qualis A1 (5 artigos) e Qualis A2 (8 artigos), consideradas

revistas internacionais com fator de impacto; contribuição em produção de livros e capítulos de livros correspondendo a 18 editoras nacionais e 3 itens em editoras internacionais. Além disso, os docentes permanentes tiveram boa participação em redes de pesquisa internacionais, totalizando a participação em 11 redes internacionais de cooperação, com participação de docentes e discentes em grupos de trabalhos, colóquios e eventos.

Esses foram alguns aspectos observados na última avaliação da Capes. Os itens avaliados como positivos são importantes para que cada programa saiba onde está sendo as ações assertivas. Porém, são os quesitos avaliados como negativos que melhor norteiam as ações estratégicas, táticas e operacionais que os programas devem planejar e executar, visando alcançar os melhores resultados e, assim, ter acesso às benéficas advindas dessa avaliação.

4.2 Estudos anteriores sobre a avaliação da CAPES

Quando se trata das discussões e dos estudos acerca da avaliação dos programas de pós-graduação, pode se afirmar que existe vasta literatura acadêmica que aborda esse assunto. O modelo de avaliação empreendido pela Capes, como mencionado, desde a criação é alvo de críticas e elogios, por diversos estudiosos e especialistas no assunto. Contudo, Horta (2006) alerta para o fato de que são poucos os estudos que, ao analisar esse modelo de avaliação, considera a visão dos coordenadores dos programas, dos docentes e dos pesquisadores que atuam nos mesmos.

O primeiro estudo que buscou ouvir a opinião dos docentes foi realizado por Targino (1999). A pesquisa intitulada “Avaliação dos Cursos de Pós-Graduação: Estímulo ou Coerção?” analisou a possível relação entre a avaliação atribuída aos cursos de pós-graduação e o grau de produção de artigos de periódicos científicos dos docentes brasileiros. Na ocasião, foi enviado questionário a 825 docentes de 60 programas de pós-graduação de todas as regiões do país, registrando retorno de 540 questionários (65,45%). Como resultados desse estudo, constatou-se que os critérios utilizados pela Capes eram conhecidos por grande parte dos docentes (52,97%) e, ainda, que eram razoavelmente bem-aceitos (HORTA, 2006).

Como exemplos de estudos mais recentes que buscaram conhecer o ponto de vista dos coordenadores sobre a avaliação Capes, tem-se as teses de doutorado de Wassem (2014) e Lopes (2019).

A pesquisa de Wassem (2014) que teve como título: “A excelência nos programas de pós-graduação em educação: visão de coordenadores”, objetivou conhecer a visão dos

coordenadores desses programas sobre o processo desenvolvido para o alcance do nível de excelência, ou seja, para ser alcançado os conceitos 6 e 7 atribuídos pela Capes.

Nesse estudo, levantaram-se, junto aos coordenadores dos programas de pós-graduação em educação, os elementos que determinaram a construção da excelência de seus programas. Para obter essas informações, foi utilizado como instrumento de coleta dados documentos como as fichas de avaliação da Capes e uma entrevista semiestruturada que foi aplicada a esses gestores. No total, foram oito coordenadores pertencentes a oito programas qualificados com conceitos 6 e 7 pela Capes, no triênio 2007-2009.

Como resultados, observou que cada programa possui características e condições de produção distintas, mesmo sendo classificados com conceitos semelhantes. Neste sentido, nem todos os coordenadores demonstram ter nos PPGE condições adequadas para realização de atividades acadêmicas (recursos acadêmicos, estruturais e financeiros). Muitos coordenadores alegaram dificuldades na gestão do tempo, especialmente devido às funções burocráticas atribuídas à prática docente (WASSEM, 2014).

No que tange aos recursos financeiros, alguns coordenadores alegaram contar com recursos financeiros adequados à pesquisa, já outros afirmaram que os recursos eram insuficientes para realização de determinadas atividades, tendo que buscar constantemente apoio financeiro em outras agências de fomento (WASSEM, 2014).

Sobre os elementos que corroboram a construção da excelência dos programas, destacam-se aspectos como padrões de qualidade da própria Instituição de Ensino Superior, que implica preocupação da IES em cumprir as exigências da avaliação Capes; grupos de pesquisa e linhas de pesquisa bem definidas; liderança acadêmica nas áreas de especialidades; gestão do programa e participação ativa do corpo docente (WASSEM, 2014).

Quanto ao processo avaliativo da Capes, os coordenadores consideraram importante que se avalie a qualidade dos programas, contudo apontaram sugestões e subsídios para aperfeiçoamento e melhoria, o que envolve o respeito às especificidades da área e dos programas de pós-graduação, não somente em educação, como também dos programas em geral, de modo que essa avaliação seja menos classificatória e mais emancipatória e/ou diagnóstica (WASSEM, 2014).

Outro importante estudo acerca da avaliação dos PPGs trata da tese de doutoramento de Lopes (2019). A pesquisa intitulada: “Avaliação institucional no contexto universitário: Fator de desenvolvimento organizacional?” foi realizada em uma Instituição Federal de Ensino Superior-IFES Alfa (designação de conveniência utilizada pela autora para preservar o anonimato da instituição). Teve como objetivo “averiguar a repercussão dos

resultados da avaliação realizada pela Capes em 2013, na gestão dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, tendo em vista a melhoria desses programas à luz dos modelos de análise organizacional” (LOPES, 2019, p.23).

De natureza qualitativa, a pesquisa selecionou como sujeitos 52 coordenadores de cursos de pós-graduação *stricto sensu* da IFES Alfa, destes, 33 participaram efetivamente respondendo ao questionário (instrumento da coleta de dados).

Os resultados apontaram que apesar das críticas, o modo como se processa a avaliação realizada pela Capes é bem-aceito pelos coordenadores. As críticas à avaliação dos programas se referem à padronização dos critérios que não considera as diferenças regionais do país, além de induzir a competitividade entre as áreas de conhecimento.

Esta pesquisa, embora apresente aspectos comuns com os estudos citados, diferencia-se por ter como sujeitos, além dos coordenadores, os docentes atuantes nos programas de pós-graduação investigados. Além disso, investigou-se uma área de conhecimento específica, ciências humanas, também de outro contexto que é a Universidade Federal do Ceará.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, abordam-se os procedimentos metodológicos em relação a esta pesquisa. Inicialmente, apresentam-se alguns conceitos, na sequência, classificação da pesquisa, o universo e amostra, as técnicas de coleta de dados, análise dos dados e, por fim, apresentam-se as etapas da pesquisa, visando alcançar os objetivos.

O conhecimento científico possui características que o diferencia do conhecimento popular. Pradanov e Freitas (2013) reconhecem que ambos são caminhos para se chegar à verdade, contudo ressaltam que o conhecimento científico segue uma fundamentação e metodologia, baseando-se em informações classificadas, submetidas à verificação, de modo a oferecer informações significativas sobre determinado objeto ou evento a ser investigado. Gil (2002) define pesquisa como um procedimento racional e sistemático que busca dar respostas a determinado problema. É solicitada quando não se tem informação suficiente ou essa informação esteja desordenada, impossibilitando sua utilização na solução de um problema.

Lakatos e Marconi (1992) consideram que a pesquisa serve como um caminho para se descobrir verdades parciais, mas não apenas para isso, e sim, para dar respostas a questões propostas. Para isso, utiliza-se do pensamento reflexivo com tratamento e utilização de métodos científicos.

Dito isso, esta pesquisa busca gerar conhecimento acerca da influência da avaliação Capes, nos programas de pós-graduação da área de ciências humanas da UFC, a partir do ponto de vista dos coordenadores e docentes desses programas.

5.1 Classificação da pesquisa

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que busca a geração de conhecimentos, visando resolução de determinados problemas que envolvem verdades e interesses de âmbito local (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Concernente à abordagem, trata-se de pesquisa quantitativa. Pradanov e Freitas (2013) afirmam que a pesquisa qualitativa está focada na compreensão dos fenômenos e atribuição de significados, já a abordagem quantitativa, preocupa-se em traduzir em números os conhecimentos gerados pelo pesquisador.

No que se refere aos objetivos, trata-se de pesquisa descritiva. Gil (2002) destaca que os estudos descritivos apresentam como principal objetivo descrever as particularidades de certa população ou fenômeno. Esta pesquisa descreve a percepção de coordenadores e docentes sobre a avaliação dos programas de pós-graduação. Ainda em relação aos objetivos, é

exploratória, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, tornando-o mais explícito, pode, na maioria dos casos, assumir a forma de pesquisa bibliográfica ou de estudo de caso (GIL, 2002).

Quanto às técnicas de pesquisa utilizada, classifica-se a pesquisa como estudo de caso. Para Yin (2001), os estudos de caso são oportunos quando se pretende realizar investigação para descobrir como e o porquê de determinados eventos dentro de situações reais do cotidiano. Fonseca (2002, p.34) ressalta que,

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Ainda, quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de pesquisa documental. Gerhardt e Silveira (2009, p.69) a define como “aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não-fraudados)”. Portanto, esta pesquisa é documental, visto que foram analisados documentos oficiais, como as fichas técnicas de avaliação da Capes, dentre outros.

5.2 Universo e amostra

Lakatos e Marconi (1992) definem universo ou população como um conjunto de seres animados ou inanimados que possuem pelo menos uma característica em comum. Já a amostra, de acordo com esses mesmos autores, seria um subconjunto do universo, ou seja, uma parte desse universo. A escolha dessa parte é feita de forma criteriosa pelo pesquisador, pois implica responder aos objetivos da pesquisa.

Dito isso, o universo desta pesquisa foi composto pelos coordenadores e docentes pertencentes aos programas da área de ciências humanas da UFC que, atualmente, é composto por dez programas. Contudo, retiraram-se quatro programas que foram criados após a última avaliação realizada pela Capes, bem como se excluíram desse total mais três deles que são programas profissionais, portanto, o universo foi composto pelos coordenadores e docentes dos seguintes programas de pós-graduação: sociologia, educação, filosofia, história, psicologia e geografia. São programas que possuem em comum a característica de serem acadêmicos, ou seja, avaliados pela Capes com base nos mesmos critérios e ficha de avaliação, e já passaram por, no mínimo, dois ciclos avaliativos, a saber, a avaliação trienal 2013 (2010-2012) e avaliação quadrienal 2017 (2013-2016).

O universo, portanto, foi composto por seis coordenadores e 180 docentes, sendo 22 do PPG em História; 16 do PPG em Psicologia; 22 do PPG em Sociologia; 72 do PPG em Educação; 26 do PPG em Filosofia; e 22 do PPG em Geografia. Dados obtidos a partir dos sites dos programas e confirmados pelas secretarias dos respectivos programas.

Quanto à amostra dos coordenadores, é censitária, uma vez que se obteve a participação de todos eles. Para realização do cálculo do tamanho amostral em relação aos professores, utilizou-se da fórmula 1 (STEVENSON, 1986):

$$(1) \quad n = \frac{z^2 pq N}{(N - 1)e^2 + z^2 pq}$$

n= Tamanho amostral;

z= Corresponde ao nível de confiança escolhido;

N= Tamanho da população, que nesta pesquisa corresponde a 180 participantes;

p= Proporção populacional de um fenômeno a ser pesquisado (proporção conhecida previamente, em que $0 < P < 1$). Dado que p é desconhecido, precisamente nesse caso foi utilizado o valor de 0,05;

e= erro amostral.

Para esta pesquisa, utilizaram-se dos seguintes valores para se obter n= tamanho amostral:

N= 180;

z= 1,96, o que corresponde a um nível de confiança de 95%;

e= 5%;

p= 0,5.

Assim, de acordo com os valores expostos, obteve-se amostra de 123 professores, com retorno de 55 respondentes, o que corresponde a 30,5 % da população, sendo este, portanto, o tamanho da amostra. Com base nesse valor, necessitou-se realizar novo cálculo para identificar o real erro amostral. Utilizou-se para isso a fórmula 2, abaixo:

$$(2) \quad e = \sqrt{\frac{z^2 P(1 - P)(N - n)}{n(n - 1)}}$$

Onde:

z=1,96;

p=0,5;

N= 180;

n= 55.

Aplicando a fórmula 2, obteve-se que o erro de estimativa desta pesquisa foi de 10,1pp (pontos percentuais).

Com base dos resultados, apresenta-se a Tabela 6 com o quantitativo de docentes, bem como o número e a proporção dos respondentes em relação ao total de professores de cada programa.

Tabela 6 - Número de docentes, respondentes e proporção por curso

Programas	Número de Docentes	Número de respondentes	Percentual de respondentes %
PPG em Sociologia	22	5	23
PPG em Educação	72	13	18
PPG em Filosofia	26	10	38
PPG em História	22	14	64
PPG- em Psicologia	16	4	25
PPG em Geografia	22	9	41
Total	180	55	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se, portanto, maior proporção de docentes respondentes no Programa de História, com 64% de respostas; em seguida, no PPG em Geografia (41%); Filosofia (38%); Sociologia (23%); Psicologia, (25%); e, por último, Educação que embora tenha o maior número de docentes, foi o que se obteve o menor percentual de respostas, com apenas 13%.

5.3 Coleta de dados

Após a delimitação da amostra, fez-se necessário pensar em formas de como se daria a coleta de dados e informações. Prodanov e Freitas (2013) explicam que nessa etapa da pesquisa, busca-se obter informações da realidade, além de reunir os dados por meio de técnicas de pesquisa, sem desviar do foco que é responder ao problema proposto pelo estudo.

Neste estudo de caso, fez-se o uso de duas técnicas para coleta de dados: a análise documental e o questionário. Segundo Goldenberg (2004), o uso de mais de uma técnica na coleta de dados apresenta vantagens, sobretudo em pesquisas qualitativas, pois permite comparar abordagens diferentes sobre o mesmo objeto.

Prodanov e Freitas (2013) definem os documentos como qualquer registro que sirva como fonte de informação, por meio da observação, leitura e crítica por parte do pesquisador.

Gil (2002) classifica os documentos em dois tipos principais: os de primeira mão, ou seja, aqueles documentos que não receberam tratamento analítico, e os documentos de segunda mão, aqueles que de alguma forma foram analisados, como relatório de empresas e tabelas estatísticas.

Nesta pesquisa, analisaram-se documentos de segunda mão, como as fichas de avaliação da Capes, a fim de apontar as principais observações feitas aos programas da área de ciências humanas, bem como se verificou o atual anuário estatístico (2020 base 2019) e PDI (2018-2022) da UFC, visando explicitar informações acerca destes programas estudados, como número de docentes, notas e ano de criação.

Para coletar os dados junto aos coordenadores e docentes, elaborou-se questionário utilizando a plataforma *Google form*. Lakatos e Marconi (1992, p.107) afirmam que o questionário é “constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador.”.

Gil (2002) argumenta que o uso do questionário é adequado quando o universo a ser pesquisado é constituído por grande número de elementos. Este autor aponta como vantagem na utilização desse instrumento a agilidade para obter informações necessárias à pesquisa e a garantia do anonimato dos participantes.

Os questionários foram aplicados de 19 de agosto a 30 de setembro de 2021. Os dois questionários possuem basicamente a mesma estrutura, sendo que o questionário dos coordenadores contém uma seção de perguntas a mais. Os questionários foram adaptados do estudo de Lopes (2019). O primeiro questionário (Anexo A) aplicado aos professores possui a seguinte estrutura: na primeira parte, composta por informações pessoais, portanto, questões de múltipla escolha, buscou-se identificar o perfil dos respondentes com perguntas como: sexo, faixa etária, tempo de serviço na UFC e no programa. Na segunda parte do questionário, procurou-se colher a percepção dos sujeitos sobre o sistema de avaliação da Capes, bem como investigaram-se as ações realizadas após a última avaliação da Capes divulgadas em 2017. Essa segunda parte foi composta por questões em escala *Likert* com frequência de 1(Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente). Ademais, foi composta por duas questões abertas.

O segundo questionário (Anexo B) aplicado aos coordenadores diferencia-se do primeiro apenas por possuir uma terceira parte denominada Gestão administrativa. Também foi composto por questões utilizando a escala *Likert* que buscou identificar as principais ações realizadas nos programas, envolvendo não somente a própria coordenação do programa, como também a gestão superior da universidade.

5.4 Pré-teste

Para validação do questionário, realizou-se pré-teste de 26 a 30 de julho de 2021 com dois ex-coordenadores dos programas de pós-graduação e quatro professores. O objetivo dessa etapa foi identificar a existência de questões mal elaboradas que dificultasse a compreensão por parte dos participantes, bem como identificar se as questões estavam escritas de forma clara e objetiva. Gil (2002) aponta que no pré-teste procura-se identificar as perguntas que possam gerar constrangimento ou sejam confusas. Este autor alerta, também, para o fato de que as pessoas selecionadas para responder o pré-teste sejam qualificadas e experientes e que estejam a par de todos os aspectos da pesquisa.

5.5 Análise dos dados

A análise dos dados ocorreu em duas dimensões: primeiro, analisaram-se documentos oficiais, como relatórios, fichas de avaliação da Capes e anuário estatístico. O objetivo dessa análise é conhecer melhor os programas quanto aos aspectos numéricos, como quantidade de docentes, linhas de pesquisas, notas, bem como aspectos da última avaliação Capes.

Em seguida, para a análise das questões fechadas, fez-se uso da estatística descritiva, em que se calcularam as médias e o desvios padrões das respostas dos coordenadores e docentes, a fim de identificar o maior grau de concordância e discordância entre as questões propostas, bem como identificar as questões com maior divergência de opiniões entre os dois grupos de sujeitos pesquisados. Santos (2007) define a estatística descritiva como a parte da estatística que se utiliza de procedimentos e técnicas que servem para recolher, organizar, sintetizar e descrever dados.

Quanto aos dados obtidos pelas perguntas abertas, adotou-se abordagem qualitativa por meio da Análise de Conteúdo. Silva e Fossá (2015) a definem como uma técnica de análise das comunicações que tem como objetivo analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador.

Essas autoras destacam ainda que, por meio dessa técnica, busca-se classificar o material analisado por temas ou categorias, a fim de melhor compreender o que está por trás do discurso dos sujeitos. É uma técnica que pode ser aplicada a diversas fontes de dados, como notícias de jornais, cartas, filmes, entrevistas, anúncios publicitários, entre outros.

Corroborando essas autoras, Bardin (2004) afirma que essa técnica busca destacar

o essencial na fala dos sujeitos da pesquisa. Essa autora destaca três etapas importantes desta técnica: descrição, interpretação e inferência, esclarecendo que

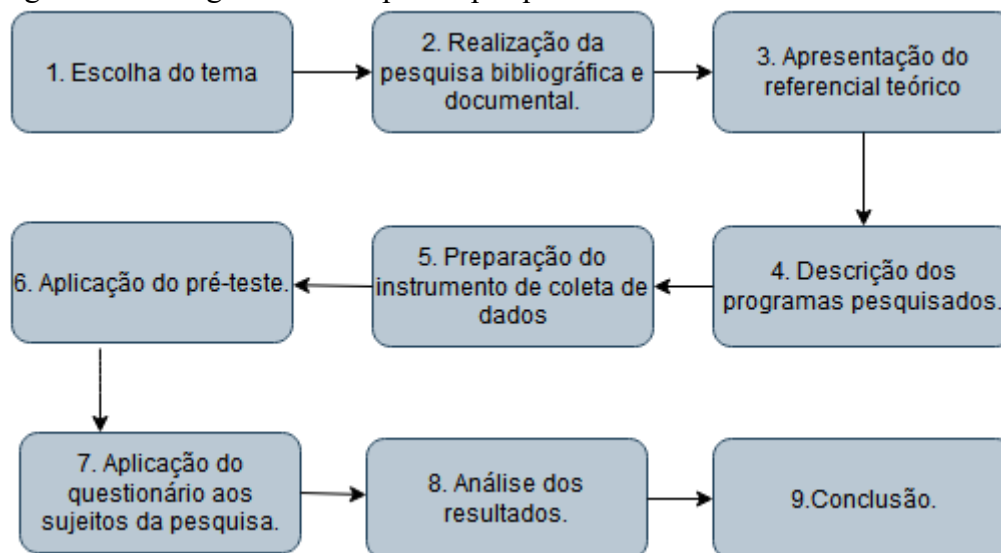
Se a descrição é a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (BARDIN, 2004, p.39).

Portanto, após análise das entrevistas, seguindo as etapas sugeridas por Bardin, os discursos dos coordenadores e docentes foram categorizados por temas e analisados nos resultados, buscando responder aos objetivos propostos neste estudo.

5.6 Etapas da pesquisa

Para realização desta pesquisa, as atividades foram organizadas em diferentes etapas, conforme apresentado no fluxograma que segue. As etapas de 1 a 4 corresponderam às ações iniciais de estruturação e organização do trabalho. As etapas 5, 6 e 7 consistiram na elaboração e aplicação do instrumento de pesquisa. Por fim, as etapas 8 e 9, fase final da pesquisa, tratou da apresentação dos resultados e da conclusão.

Figura 1 - Fluxograma das etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, explicitam-se os principais resultados obtidos por meio do envio do questionário aos coordenadores e docentes, sujeitos desta pesquisa. Após a coleta, os dados foram transcritos para o *software Excel*, em que se calcularam as médias e os desvios padrões tanto das respostas dos docentes quanto dos coordenadores. A sistematização desses dados é apresentada a seguir por meio de gráficos e tabelas, logo após, procedem-se às interpretações e discussões necessárias, visando alcançar os objetivos propostos neste estudo.

6.1 Perfil dos professores

Na primeira seção de perguntas do questionário utilizado na pesquisa, buscou-se identificar o perfil sociodemográfico dos participantes com perguntas, inicialmente, acerca do sexo e da idade. Os resultados dessas duas questões estão apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 - Resultados sociodemográficos dos docentes

Características	Quantidade	Percentual (%)
Sexo		
Feminino	18	32,7
Masculino	37	67,3
Faixa etária (anos)		
≤ 30	-	-
31 - 40	7	12,7
41 - 50	13	23,6
> 50	35	63,6

Fonte: Elaborada pela autora.

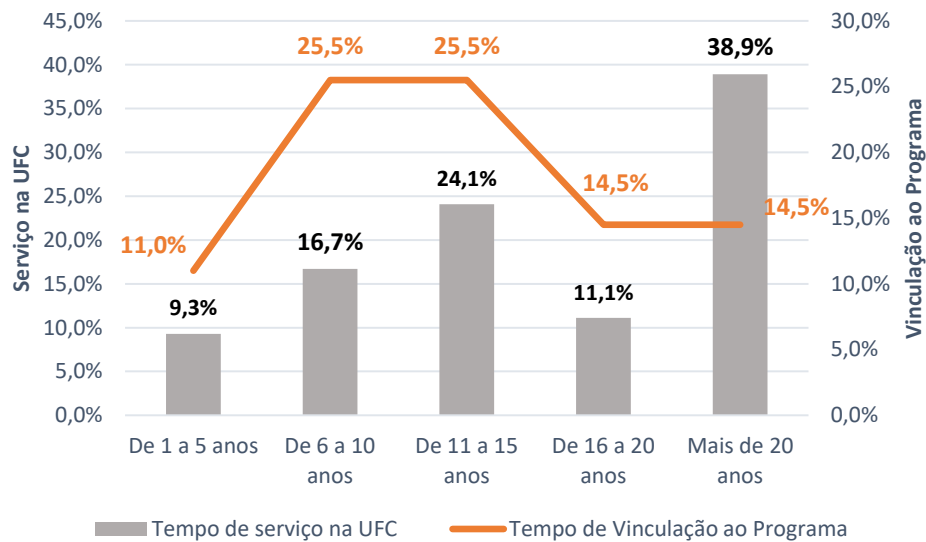
Os dados expostos na Tabela 7 revelam em relação ao sexo a predominância do sexo masculino (67,3%) sobre o feminino (32,7%), apresentando conformidade com os dados informados pelo Anuário Estatístico (2020) da Universidade, locus do estudo, em que informa que do total de professores ativos em 2019, 60% eram do sexo masculino. No que tange à faixa etária, os dados revelaram a presença de docentes com idade mais avançada, visto que a maioria (63,6%) informou ter idade superior a 50 anos, seguido dos que informaram idade entre 41 e 50 anos (23,6 %).

Assim como o sexo, os dados da amostra no que se refere à faixa etária, também, reflete uma realidade da Universidade de modo geral. De acordo com os dados informados pela própria instituição em 2019, do total de 2.345 docentes ativos, mais da metade (1.624) possuem idade superior a 40 anos de idade (UFC, 2019).

Outros dois aspectos observados em relação aos participantes da pesquisa se

referem ao tempo de serviço na UFC e de vinculação ao programa pós-graduação. Para melhor visualizar as respostas dessas duas perguntas, apresenta-se o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Tempo de Serviço dos docentes na UFC e de vinculação ao Programa de Pós-Graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne ao tempo de serviço na UFC, a maior parte dos professores afirmaram possuir mais de 20 anos (38,9%), porém percebe-se também a presença de um grupo mais recente, em que 26 % eram composta por professores com até 10 anos de Universidade. Quanto ao tempo de vinculação ao programa, a amostra apresentou que 11% dos respondentes eram de professores com menos tempo de vínculo com os programas (de um a cinco anos), 50% dos respondentes estavam entre seis e 15 anos e 14,5% eram docentes com 16 a 20 anos e 14,5% com mais tempo de vinculação, acima de 20 anos. A amostra apresenta equilíbrio quanto ao tempo de vinculação ao programa, o que pode ser visto de forma positiva, uma vez que se ouviram opiniões tanto de professores mais recentes no programa, como de professores mais antigos.

6.2 Perfil dos coordenadores

A Tabela 8 apresenta dados sobre sexo e faixa etária dos seis coordenadores dos programas, sujeitos desta pesquisa.

Tabela 8 - Resultados sociodemográficos dos coordenadores

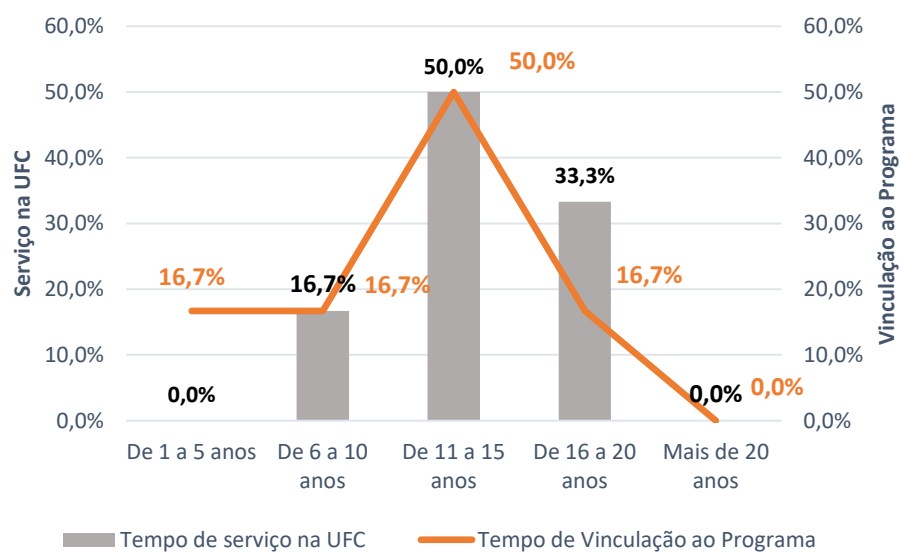
Características	Quantidade	Percentual %
Sexo		
Feminino	5	83,3
Masculino	1	16,7
Faixa etária (anos)		
≤ 30	-	-
31 - 40	-	-
41 - 50	2	33,3
> 50	4	66,7

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nos dados apresentados na Tabela 8, constatou-se que a maioria dos cursos avaliados pela Capes da área de ciências humanas na UFC era liderada por mulheres (83,1%). Esse resultado vai de encontro a dados da PRPPG repassados em 2021, que informam que do total de 171 coordenadores e vices dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UFC, 67% eram do sexo feminino. Quanto à faixa etária, a maioria dessas mulheres possuía idade mais avançada, superior a 50 anos (66,7%), seguida de mulheres com idades entre 41 e 50 anos (33,3%).

No que se refere ao tempo na UFC e no programa de pós-graduação do qual estavam vinculados, apresenta-se o Gráfico 4 para melhor visualizar as respostas dos coordenadores.

Gráfico 4 - Tempo de serviço dos coordenadores na UFC e de vinculação ao Programa de Pós- Graduação



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos dados do Gráfico 4, percebe-se que, em relação ao tempo de serviço na UFC, não houve na amostra coordenadores com tempo inferior a seis anos. Isso pode ser explicado pelo fato de que antes de exercer um cargo como coordenador de programa *stricto sensu*, é natural que o docente possua experiência na universidade. Em seguida, 16,7% afirmaram possuir entre seis e 10 anos; 33,3% de 16 a 20 anos; 50% dos participantes eram coordenadores entre 11 e 15 anos de tempo de serviço; e 16,7% entre 16 e 20 anos.

Acerca do tempo de vinculação, 16,7% possuíam de um a cinco anos e de seis a 10 anos, 50% dos coordenadores responderam possuir de 11 a 15 anos de tempo na UFC, 33,3% de 16 a 20 anos e não se identificaram na amostra coordenadores com mais de 20 anos de tempo de vinculação ao programa.

6.3 Percepção dos docentes e coordenadores acerca do modelo de avaliação da Capes

Para conhecer o modo como professores e coordenadores dos programas de pós-graduação em ciências humanas da UFC percebiam a avaliação realizada pela Capes e, assim, atender também um dos objetivos específicos desta pesquisa, apresentaram-se aos sujeitos seis sentenças acerca desse modelo de avaliação.

Relembrando que a escala *Likert* utilizada nesta pesquisa foi a de cinco pontos, onde 1 corresponde a resposta “Discordo Totalmente”, 5 “Concordo Totalmente”, 3, o ponto “neutro” ou indiferente. A seguir, apresenta-se a Tabela 9 com os cálculos das médias destas respostas, buscando identificar o grau de concordância e discordância dos participantes. Na escala utilizada, os valores menores que 3 foram tidos como discordantes e maiores que 3, como concordantes. Nessa mesma tabela, explicitam-se também os desvios padrões que tem como objetivo identificar o quão disperso foram as respostas.

Tabela 9 - Percepção dos docentes e coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da área de Ciências Humanas da UFC acerca da Avaliação Capes

Proposições	Professores		Coordenadores	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
1. Reflete a qualidade do programa, fazendo a distinção entre os melhores.	3,65	1,06	3,83	0,98
2. Permite identificar os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa.	3,76	1,04	4,50	0,55
3. Estimula de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento.	2,87	1,43	3,50	1,64
4. Auxilia na tomada de decisões para definição de ações de melhoria dos programas	3,80	1,11	4,17	1,17

Continua

Tabela 9 - Percepção dos docentes e coordenadores dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da área de Ciências Humanas da UFC acerca da Avaliação Capes

Proposições	Professores		Coordenadores	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
5. Atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados: Corpo docente (10%, 15% ou 20%), corpo discente, teses e dissertações (30% ou 35%), produção intelectual (35% ou 40%) e inserção social (10%, 15% ou 20%).	3,44	1,15	3,83	1,47
6. Discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação.	3,45	1,15	3,50	1,31
Média Geral	3,50		3,89	

Fonte: Elaborada pela autora.

Conclusão

Com base nos dados apresentados na Tabela 9, pode-se afirmar que a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizada pela Capes, baseada na classificação por ranking de nota e peso, de modo geral, é bem-aceita pelos sujeitos investigados. As médias das respostas dos docentes apresentaram variação de 2,87 (discordo em parte) a 3,76 (concordo em parte), já as médias das respostas dos coordenadores apresentaram variações de 3,50 a 4,17 que demonstram maior aceitação dessa avaliação por parte dos coordenadores em comparação aos professores.

A proposição que apresentou maior grau de concordância, tanto pelos professores quanto coordenadores, foi a que afirma que a avaliação auxilia na tomada de decisões para definição de ações de melhoria dos programas, apresentando médias de 3,80 e 4,17, respectivamente. A segunda proposição com o maior grau de concordância entre os pesquisados diz respeito ao fato de que a avaliação permite identificar os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa. Nessa proposição, observa-se, também, o menor desvio padrão, respectivamente, 1,04 e 0,55, caracterizando maior homogeneidade nas respostas.

A afirmativa que destaca que a avaliação reflete a qualidade do programa, fazendo a distinção entre os melhores e a que menciona que a avaliação atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados, também foram bem-aceitas entre os sujeitos investigados tendo maior concordância entre os coordenadores, com média de 3,83.

Embora a maioria dos participantes concorde que o modelo de avaliação da Capes seja fundamental para o desenvolvimento dos programas de pós-graduação, vale destacar aspectos em que houve maior discordância entre os participantes, mais precisamente por parte dos professores. O questionamento de que a avaliação estimula de forma positiva a

competitividade entre as áreas de conhecimento obteve média de 2,87, situando-se na escala utilizada entre “discordo totalmente” e “discordo em parte”. Essa proposição apresentou, também, o maior desvio padrão, indicando que as respostas ocorreram de forma mais heterogêneas. Para os coordenadores, essa afirmativa também foi uma das que teve menor grau de concordância (3,50) e maior desvio padrão, demonstrando que as opiniões foram mais diversas.

Acerca da competitividade, Dantas (2012) sinaliza para necessidade de repensar a avaliação da educação, incluindo a própria ação dos órgãos de avaliação/financiamento. Nesse processo, o autor destaca a importância de privilegiar, ao invés da quantificação e competitividade, critérios de qualidade, diversidade e inclusão. Convergindo para esse pensamento, Patrus, Shigaki e Dantas (2018) ressaltam que a avaliação dos PPGs possui caráter mais somativo, embora isso seja aceitável diante da distribuição de recursos escassos, é preciso pensar as distorções dessa avaliação que deveria ser mais formativa, priorizando critérios norteadores do aperfeiçoamento dos programas e não apenas em critérios que os classifiquem competitivamente.

Outro aspecto avaliado como negativo pelos docentes e coordenadores foi o de que a avaliação discrimina o programa pelo caráter homogeneizador. Embora em menor grau, a maioria dos investigados concordaram com essa afirmativa. Autores como Dias Sobrinho (2003), Horta (2006), Biancheti (2009) e Dantas (2018) criticam o caráter homogeneizador empreendido na avaliação dos Programas de Pós-Graduação que pouco considera as diferentes realidades de cada programa, área ou instituição. Nesse contexto, cada programa, ao ser avaliado, recebe o mesmo tratamento, independentemente de ser um programa consolidado ou novo, por exemplo.

Corroborando os autores acima, Viana (2018) defende que a avaliação em si é uma atividade complexa e quando se trata de avaliar um sistema tão heterogêneo, como é o caso do Sistema Nacional de Pós-Graduação, exige-se maior cuidado. Para o autor, parcela do processo de avaliação deveria conter critérios mais gerais, como produção intelectual e análise curricular, entretanto, cada área possui um produto diferenciado que contribui na excelência da formação. Ademais, deve-se buscar refletir isso em critérios mais específicos para essa finalidade.

No tocante ao modelo de avaliação utilizado pela Capes para avaliar os PPGs, conclui-se que é bem-aceito pelos docentes e coordenadores da área de ciências humanas da UFC. Em síntese, a maioria destes profissionais que se dispuseram a participar desta pesquisa concordaram que a avaliação Capes reflete a qualidade do programa; permite identificar pontos, fracos e fortes; auxilia na tomada de decisões para definição de ações de melhoria dos

programas e atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados. Contudo, os docentes discordam do caráter competitivo entre as diferentes áreas, bem como docentes e coordenadores criticam o caráter homogeneizador que preza pela padronização de critérios sem vislumbrar as especificidades de cada área do conhecimento.

6.4 Ações implementadas nos programas de pós-graduação da área de ciências humanas da UFC, após a última avaliação Capes, realizada em 2017

Após conhecer a percepção dos gestores e docentes sobre as principais características do modelo de avaliação utilizado pela Capes, considerou-se pertinente identificar, na visão desses profissionais, as ações realizadas nos respectivos programas, logo após os resultados da última avaliação e/ou durante o quadriênio 2017-2020. “Repensar e revisitar as ações do Programa a partir da avaliação é um princípio fundamental para que este processo agregue sentido e validade aos seus participantes, com a finalidade de tornar efetivos os resultados apontados pela avaliação” (COSTA, 2019, p.81).

As afirmativas que identificam as ações foram divididas de acordo com os próprios critérios utilizados pela Capes que constam na ficha de avaliação: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, tese e dissertação, produção intelectual, inserção social e inserção internacional.

6.4.1 Proposta do Programa

Avaliado de forma qualitativa, a proposta do programa trata do primeiro critério utilizado na avaliação dos PPGs. Ao preencher esse módulo na plataforma Sucupira, o coordenador presta as mais diversas informações acerca do programa em que atua, informações que vão desde a área de concentração e linhas de pesquisa do programa, até o relato do histórico e planejamento.

Tabela 10 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação à proposta do programa

Proposições	Professores		Coordenadores	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
7. Realização de debates, visando melhor equilíbrio, atualização e coerência entre as áreas de concentração, as linhas e projetos de pesquisas.	4,16	1,00	4,67	0,52
8. Definição de um planejamento de curto, médio e longo prazo para fortalecimento do programa.	4,38	0,99	4,83	0,41
9. Melhorias na infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.	4,18	1,23	4,83	0,41
Média Geral	4,24		4,77	

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base no resultado da Tabela 10, na percepção dos docentes e coordenadores, foram realizados, no âmbito dos programas, debates que visam melhor equilíbrio, atualização e coerência entre as áreas de concentração, as linhas e os projetos de pesquisas. As respostas dos coordenadores a essa ação apresentaram maior grau de concordância com média de 4,67, em relação às respostas dos professores (4,16), bem como apresentou menor desvio padrão (0,52), indicando maior unanimidade nas respostas.

Sobre ter ou não ocorrido no programa a definição de um planejamento de curto, médio e longo prazo, e se houve ações de melhorias na infraestrutura para as atividades de ensino pesquisa e, se for o caso extensão, os coordenadores também concordaram majoritariamente que sim, foram ações realizadas nos programas. Embora em menor grau, a maioria dos professores concordaram também que estas foram ações realizadas nos programas. Em ambas as respostas a essas duas ações, observou-se, nas respostas dos docentes, houve desvio padrão bem superior às respostas apresentadas pelos coordenadores, demonstrando que as respostas deste grupo foram mais heterogêneas, apresentando desvios padrões de 0,99, na primeira ação; e 1,23, na segunda, já para os coordenadores, o desvio padrão foi apenas de 0,41, em ambos os questionamentos.

A ação que apresentou maior diferença de opiniões entre docentes e coordenadores foi a sentença de número 9, que informa se houve ou não melhorias na infraestrutura do programa, com diferença de 0,65.

Com base na percepção dos docentes e coordenadores, conclui-se que foram realizadas importantes ações, visando atender ao critério da avaliação Capes Proposta do Programa. De acordo com a última avaliação realizada em 2017, dos seis programas alvos desta

pesquisa, cinco receberam conceito máximo “muito bom” por parte da comissão avaliadora. Apenas o PPG em História recebeu o conceito “bom” nesse quesito. A comissão justificou a nota argumentando que o PPGH apresentou desequilíbrio entre o número de projetos e as linhas de pesquisa do programa.

De acordo com o regulamento da última avaliação quadrienal, o programa com conceito “insuficiente” no quesito, Proposta do Programa poderá alcançar no máximo nota 2, e com conceito “fraco” poderá alcançar no máximo nota 3. Isso mostra a importância de todas as informações serem preenchidas de forma correta na plataforma Sucupira, bem como a importância de se realizar ações a exemplo das que foram citadas, a fim de obter boa avaliação nesse critério.

6.4.2 *Corpo discente, teses e dissertações*

Corpo discente, teses e dissertações é o quesito da Capes com peso que varia de 30% a 35% da nota do programa, a depender da especificidade da área. Nas áreas dos programas investigados, todos atribuem peso máximo (35%), exceto a área de história, com 30%. Os resultados sobre as ações realizadas nesse quesito estão apresentados na Tabela 11.

Tabela 11 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito Corpo discente, teses e dissertações

Proposições	Professores		Coordenadores	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
10. Criação de um controle individual de acompanhamento dos alunos, com base no sistema de avaliação da Capes, realizado pela coordenação.	3,64	1,16	4,17	1,71
11. Criação de um acompanhamento do aluno mediante registro, controle e avaliação do professor orientador no desenvolvimento da dissertação e tese.	3,71	1,23	4,33	0,52
12. Elaboração do processo seletivo com base em critérios objetivos, que garantam a escolha de candidatos melhor preparados para desempenhar as atividades do programa.	3,64	1,32	4,50	0,55
13. Organização de eventos de recepção e apresentação do programa para os recém-ingressos.	4,47	0,92	4,83	0,41
14. Incentivo à participação em eventos.	4,56	0,81	4,83	0,41
15. Criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso.	4,33	1,09	4,67	0,52
Média Geral	4,05		4,55	

Fonte: Elaborada pela autora.

A maioria dos professores e gestores concordaram em todo ou em parte com a realização das ações listadas. A média geral das respostas aponta que os coordenadores apresentaram maior grau de concordância com a realização das ações em relação aos professores, com diferença de 0,50 entre as médias.

De acordo com os docentes, as ações que apresentaram menor grau de concordância foi a ação presente no item 10. Criação de um controle individual de acompanhamento dos alunos, com base no sistema de avaliação da Capes, realizado pela coordenação, e no item 12. Elaboração do processo seletivo com base em critérios objetivos, que garantam a escolha de candidatos mais bem preparados para desempenhar as atividades do programa.

Além de ser uma das ações com menor grau de concordância entre os docentes, a ação do item 12 apresentou também a maior diferença entre as opiniões dos professores e coordenadores, com diferença de 0,86. Embora a maioria dos professores concorde com a realização da ação nos programas, grande parte discorda, outros se mantiveram neutros ou não concordam com a forma como essa ação foi ou está sendo realizado nos programas investigados.

A elaboração do processo seletivo com base em critérios objetivos que garantam a escolha de candidatos mais bem preparados para desempenhar as atividades do programa, trata-se de ação extremamente importante para o programa. Candidatos desqualificados podem, no decorrer do curso, optar pela desistência, prolongamento do prazo de defesa e até elaborar trabalhos de conclusão com baixa qualidade, situações que impactam negativamente na nota do programa.

Além da seleção de candidatos bem-preparados, é importante, na seleção, escolher e quantificar os candidatos de acordo com as linhas de pesquisa do programa. Deste modo, evita-se o desequilíbrio entre a quantidade de alunos, bem como a produção científica e o quantitativo de linhas. Essa ação foi observada, por exemplo, no PPGH aqui investigado, que na seleção de alunos em 2021, ao contrário de anos anteriores, selecionou candidatos por linhas de pesquisa do programa.

A criação de um controle individual de acompanhamento dos alunos, com base no sistema de avaliação da Capes, trata-se de ação que impacta diretamente na nota do programa. Esse controle pode ocorrer tanto em relação ao tempo necessário para conclusão da dissertação ou tese, bem como em relação à produção científica do aluno. De acordo com o Regimento Geral da UFC, o prazo para conclusão do curso de mestrado tanto profissional quanto acadêmico é de, no máximo, 30 meses e do curso de doutorado, no máximo, 60 meses. O mesmo regimento explicita também que por decisão de pelo menos 2/3 (dois terços) do colegiado, o curso de mestrado acadêmico ou profissional pode estabelecer no regimento interno o prazo de

conclusão em até 24 meses, e para o curso de doutorado, pode estabelecer o prazo de conclusão em até 48 meses. (UFC, 2019).

Dos seis programas investigados, de acordo com os regimentos internos, somente o PPG em História e Filosofia possuem o prazo de 30 meses para conclusão de mestrado e 60 para doutorado. Os demais, Geografia, Sociologia, Psicologia e Educação, mantêm-se o prazo de 24 e 48 meses, respectivamente, para conclusão dos cursos de mestrado e doutorado.

As ações com maior grau de concordância tanto por coordenadores quanto por parte dos professores foram as ações 13 e 14. Organização de eventos de recepção e apresentação do programa para os recém-ingressos e incentivo à participação em eventos. Essas duas ações também apresentaram o menor desvio padrão (0,41), demonstrando maior homogeneidade entre as respostas.

A organização de eventos para recepcionar os discentes de um curso de mestrado ou doutorado apresenta algumas vantagens. Além de fazer com que eles se sintam mais acolhidos, auxiliando no entrosamento entre a coordenação e professores, é através desse primeiro contato que os alunos receberão orientações e esclarecimentos sobre o funcionamento do curso/programa. Ademais, permite conhecer as regras e normas inerentes a um programa pós-graduação.

No que se refere ao incentivo à participação em evento, é uma ação que pode ocorrer tanto por parte do próprio orientador do aluno, como da coordenação do programa, através de apoio financeiro, por meio do Programa de Apoio à Pós-Graduação- PROAP. Conforme a Portaria n°. 156 de 2014 da Capes, essa verba destina-se, dentre outras funções, a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de IES brasileiras. A Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação é responsável por coordenar a execução dessa verba, porém cada programa tem a autonomia de discutir e direcionar os gastos que dentre eles está o incentivo à participação de eventos. Para os programas com excelência internacional, ou seja, programas com notas 6 e 7, o incentivo financeiro à participação em eventos para alunos ocorre por meio da verba do Programa de Excelência Acadêmica-PROEX, regulamentado pela Portaria n° 034, de maio de 2016, da Capes.

Ainda em relação ao quesito Corpo discente, ressalta-se a ação com menor diferença de opiniões entre docentes e coordenadores presente no item 15 que questionou se houve ou não a criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso no programa. As médias das respostas dos docentes (4,33) e dos coordenadores (4,67) apontam a criação desse sistema. A interpretação do que seria esse sistema ficou a cargo de cada sujeito participante dessa pesquisa. Para alguns, um sistema pode ser algo mais elaborado, como portal onde se

possa colocar as mais diversas informações sobre a vida profissional e acadêmica do aluno, ou algo mais simples, como a organização de informações organizadas em planilhas eletrônicas alimentadas pela consulta ao currículo lattes. Maccari e Teixeira (2014) apontam como grande desafio de um projeto de acompanhamento de egressos a operacionalização dos dados. Normalmente esse acompanhamento é feito por meio do currículo do egresso publicado na Plataforma *Lattes*, porém muitos estão desatualizados.

A cada processo de avaliação, a Capes tem demonstrado cada vez mais interesse em avaliar a atuação de alunos egressos. Nos últimos anos do quadriênio 2017-2020, foram realizados seminários entre coordenadores dos programas e membros das coordenações de áreas, com objetivo de discutir melhorias no processo de avaliação.

No tocante a alunos egressos, ou seja, alunos titulados nos últimos cinco anos, foram discutidas a necessidade de se coletar as seguintes informações: descrição da trajetória profissional e acadêmica, destacando egressos de mestrado que ingressaram no doutorado, egresso do doutorado que ingressaram como docente em IES, bem como egressos que atuam em instituições de pesquisa e/ou culturais (CAPES, 2019).

6.4.3 *Corpo docente*

A Tabela 12 explicita os principais resultados em relação à percepção dos docentes e coordenadores acerca das ações realizadas nos programas investigados, no tocante ao quesito Corpo docente.

Tabela 12 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito Corpo docente

Proposições	Professores		Coordenadores	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
16. Criação de critérios para admissão de professores permanentes do Programa.	4,58	0,85	5,00	0,00
17. Definição de critérios para produção mínima exigida pela Capes para que o professor seja docente permanente no programa.	4,25	1,06	4,83	0,41
18. Definição do perfil de formação e de experiência do docente permanente, adequado à linha de pesquisa do programa.	4,16	1,17	3,33	1,86
19. Dimensão adequada do corpo de professores permanentes do programa.	4,02	1,06	4,67	0,52

Continua

Tabela 12 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito Corpo docente

Proposições	Professores		Coordenadores	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
20. Realização de atividades de ensino e pesquisa na graduação de forma equilibrada entre os docentes permanentes do programa.	4,45	0,94	4,00	1,26
21. Realização de atividades de orientação na graduação em iniciação científica e monografias entre os docentes permanentes do programa.	4,33	0,96	4,67	0,52
22. Realização de atividades de ensino e pesquisa na pós-graduação de forma equilibrada entre os docentes permanentes do programa.	4,36	1,04	4,67	0,52
23. Realização de atividades de orientação na pós-graduação de forma equilibrada entre os docentes permanentes do programa.	4,33	1,06	4,00	1,10
Média Geral	4,31		4,39	

Fonte: Elaborada pela autora.

Conclusão

As ações, no que se refere ao corpo docente, apresentou alto grau de concordância tanto por parte dos docentes quanto por parte dos coordenadores. Com base na média geral, houve pouca diferença (0,08) entre a opinião desses dois grupos. A ação que apresentou maior grau de concordância foi a ação 16. Criação de critérios para admissão de professores permanentes do Programa. Os coordenadores concordaram totalmente com a realização dessa ação nos programas, isso pode ser explicado devido à necessidade de critérios para o credenciamento de professores ser uma exigência presente nas próprias normas gerais que regem os programas de pós-graduação da UFC, conforme mostra trecho da legislação abaixo:

§ 1o Todos os docentes credenciados devem ser portadores do título de doutor ou equivalente, exigindo-se que o credenciamento seja aprovado pelo colegiado do programa de acordo com critérios descritos nos regimentos internos de cada programa de pós-graduação stricto sensu, atendendo as portarias da Capes que definem as categorias docentes (UFC, 2017).

A ação que questionou se houve a definição de critérios para produção mínima exigida pela Capes para que o professor seja docente permanente no programa teve bom grau de concordância entre os inquiridos, especialmente pelos coordenadores, com média de 4,83, a segunda média mais alta entre as respostas desses sujeitos. Infere-se que isso tenha ocorrido também devido à própria exigência das normas dos PPGs, em que exigem que para obtenção

do credenciamento ou renovação dele, o docente deve comprovar produção intelectual relevante, com base nos critérios definidos nos regimentos internos de cada programa de pós-graduação *stricto sensu*. Essas normas refletem as exigências da própria Capes.

A ação que obteve o menor grau de concordância entre os coordenadores (média 3,33) e a maior diferença (0,83) entre a opinião os dois grupos investigados foi a que questionou sobre a definição do perfil de formação de experiência do docente permanente, adequado à linha de pesquisa do programa. Essa ação também obteve o maior desvio padrão entre as respostas dos coordenadores (1,86), indicando que foram respostas mais heterogêneas.

A Capes exige que a maioria dos docentes do programa sejam de docentes permanentes (no mínimo 70%) para evitar a dependência de professores colaboradores, exige ainda que a formação e experiência, especialmente dessa categoria de docentes, sejam condizentes com área e linhas do programa.

No tocante às afirmativas 20 e 22 que se referiram a ações voltadas à realização de atividades de ensino e pesquisa na graduação e pós-graduação, de forma equilibrada entre os docentes permanentes, a maioria dos professores e coordenadores concordaram que foram ações realizadas nos programas. A Capes avalia como positivo o ato dos docentes permanentes lecionarem não somente em disciplinas dos PPGs, como também em disciplinas na graduação.

Quanto à pesquisa, os docentes de um programa de pós-graduação, especialmente os docentes permanentes, precisam estar vinculados a projetos, sejam eles na modalidade Produtividade em Pesquisa (PQ) do CNPq, projetos de iniciação científica na graduação e, até mesmo, projetos de iniciação científica em ensino médio, como é o caso do Programa de Bolsas de Iniciação Científica - Ensino Médio-PIBIC-EM. A Capes valoriza a interação entre os diferentes níveis de ensino.

Por fim, as questões 21 e 23 se referiram a ações de orientações tanto na graduação quanto na pós-graduação, em ambas as situações, a maioria dos docentes e coordenadores concordaram em todo ou em parte que foram ações realizadas nos programas, havendo insignificante diferença entre as opiniões dos dois grupos de sujeitos aqui investigados.

Tanto as atividades de ensino, pesquisa e orientação realizadas pelos docentes permanentes precisam ser realizadas de forma equilibrada. O desequilíbrio na distribuição das atividades em um programa não é algo bem avaliado pela Capes, conforme mostra trecho abaixo da ficha de avaliação do PPG em História, na última avaliação: “Um docente orienta mais de oito alunos, aspecto negativo que deve ser corrigido. 56% dos docentes têm entre um e três projetos de pesquisa, o que é considerado "DEFICIENTE". Um docente não tem projeto e seis docentes tem mais que três projetos, o que não é adequado (CAPES, 2017, p.2).

Nota-se que na percepção de docentes e coordenadores, foram realizadas diversas ações, durante o quadriênio 2017-2020, visando atender às exigências ao quesito Corpo docente avaliado pela Capes. Os resultados vão de encontro ao próprio resultado da última avaliação realizada em 2017 que, de acordo com as fichas de avaliação dos seis programas aqui investigados, todos receberam conceito “muito bom” nesse quesito, embora nem todos tenham recebido esse mesmo conceito em todos os itens do quesito.

Com base nas ações apresentadas, observa-se que são muitas as exigências para um professor fazer parte de um curso de pós-graduação. Oliveira (2011) critica as múltiplas funções do docente que atua em um PPG. De acordo com esse autor, pesquisas mostram que esses profissionais sofrem pelo chamado “mal-estar doente”, ocasionado pela pressão para desenvolver diversas atividades prescritas tanto pelas universidades, quanto pelas agências de fomento à pesquisa. Ao analisar como o docente é avaliado pela Capes, Oliveira (2011) constata ainda que, embora tenha um quesito chamado Corpo Docente na ficha de avaliação, o professor é analisado em todos os demais quesitos, desde a proposta do programa à inserção social.

6.4.4 *Produção intelectual*

A Tabela 13 demonstra a percepção dos coordenadores e docentes sobre as ações realizadas pela gestão dos programas de pós-graduação em Ciências Humanas em relação à produção intelectual, tendo como referência a avaliação Capes.

Tabela 13 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito Produção intelectual

Proposições	Professores		Coordenadores	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
24. Criação de um sistema interno de pontuação para acompanhar a produção dos professores em conformidade com as exigências da Capes.	3,84	1,20	4,50	0,55
25. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em parceria com os alunos.	4,27	1,15	4,67	0,82
26. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em artigos publicados em periódicos classificados pelos Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1 e B2).	4,38	1,11	4,83	0,41
27. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em livros com Qualis da Capes em estratos superiores.	4,24	1,15	4,67	0,52
28. Incentivo à produção técnica e registro de patentes.	3,75	1,09	3,67	1,21
29. Incentivo à participação de docentes permanentes em eventos científicos da área.	4,55	0,88	4,83	0,41
Média Geral	4,17		4,52	

Fonte: Elaborada pela autora.

A maioria dos docentes e coordenadores concordaram com a implementação das ações no tocante à produção intelectual nos PPGs. Dentre as ações com maior grau de concordância por ambos os inquiridos, está a que indagou se houve incentivo ao aumento da produção científica dos docentes permanentes em periódicos com estratos superiores, com média de 4,38 para os docentes e 4,83 para os coordenadores.

A outra ação com maior grau de concordância entre os respondentes foi a que questionou se houve incentivo à participação de professores em eventos científicos da área, apresentando média de 4,55 e 4,83, respectivamente, entre docentes e coordenadores. Essa ação assim como a anterior obteve respostas mais homogêneas entre os coordenadores, com desvio padrão de 0,41.

O incentivo à produção e participação em eventos pode ser financeiro, através do uso da verba do PROAP, ou PROEX, em casos de programas com notas 6 e 7. Lopes (2019) aponta que esse incentivo pode ocorrer também em forma de homenagens e premiações, algo comum na cultura das universidades.

Sguissardi (2006) aponta que a submissão do financiamento à avaliação, com previsão de recompensas e/ou punições em termos de números de bolsas e do valor de taxas de auxílio descaracteriza o próprio conceito de avaliação. Bianchetti e Valle (2014) explicam que a vinculação da avaliação ao financiamento faz com que o próprio processo avaliativo, na perspectiva da formação, perca o sentido, visto que a estratégia de avaliar pelo viés quantitativo faz com que se insira componentes que não são característicos de uma boa avaliação.

As outras duas ações com maiores médias nas respostas, tanto dos docentes quanto coordenadores, averiguou se houve incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em parceria com os alunos, e se houve incentivo à produção científica de docentes permanentes, em livros com Qualis da Capes, em estratos superiores. Ambas as respostas ficaram com média superior a 4, na escala utilizada, ou seja, a maioria concorda em parte ou concorda totalmente que foram ações implementadas nos programas.

No que se refere à produção científica dos docentes em parceria com alunos. Leite (2014) enfatiza que a produção do conhecimento, escrever e publicar em coautorias são partes das atividades dos pesquisadores que trabalham em redes originadas em um ou mais grupo de pesquisa acadêmicos. Romano e Boaventura (2017) afirmam que essa e as demais formas de colaboração são demonstrações de como está se organizando a produção do científica no âmbito da universidade, eles avaliam como positiva essa ação, visto que ajudam a ampliar a produção do conhecimento.

Por outro lado, Kuenzer e Moraes (2005), ao analisar as consequências do surto

produtivista ocasionado pelas exigências da Capes, enfatizam que no caso das coautorias, especialmente a de docentes com discentes e em trabalhos completos em eventos, alguns exageros dificultam aferir o que é resultado de investigação específica de docente, de discentes ou de efetiva coautoria.

Quanto à produção científica em livros, esses autores observam que a Capes, ao avaliar a proposta de cursos novos na área da educação, consideram que artigos publicados em periódicos A1 são mais valorizados do que publicação em livros. Caregnato, Leite e Miorando (2016, p. 99), ao avaliar a produção científica nessa mesma área destacam que “em um contexto de imediatismo na produção, as publicações que demandam maior reflexão e tempo, como é o caso dos livros, acabam perdendo prestígio”.

Por fim, a ação com o menor grau de concordância pelos dois grupos pesquisados foi a ação que investigou se houve incentivo à produção técnica e registro de patentes. Embora a maioria das respostas tenham ficado com média superior a 3, indicando que tanto docentes quanto professores concordaram em parte ou totalmente com a afirmativa, essa ação foi a que apresentou menor média em relação às demais ações do quesito Produção intelectual.

São exemplos de produção técnica: pareceres, consultorias, palestras, editorias, dentre outras. No tocante ao registro de patentes, isso pode ser explicado pelo fato de que se trata de uma prática mais comum nas ciências exatas. Amandei e Torkomian (2009) constatou que algumas áreas estão mais voltadas para geração de tecnologias que outras, ao realizar levantamento de patentes em universidades públicas paulistas, verificou que esse tipo de ação é mais comum em áreas das ciências básicas, como química e física, áreas que dão o suporte da pesquisa acadêmica na geração de tecnologias patenteáveis.

Considerado o quesito de maior peso na avaliação, a produção intelectual possui peso que pode variar de 35% a 40%, dependendo da área. Das seis áreas investigadas, somente história e sociologia consideram o peso de 40%, as demais, geografia, filosofia, educação e psicologia atribuem peso de 35%. Na última avaliação, somente os programas com maiores notas, geografia (nota 6) e sociologia (nota 5) receberam o conceito máximo “muito bom” nesse quesito. Os demais receberam conceito “bom”, o que justificou a permanência da nota 4.

A produção intelectual, além de possuir o maior peso na avaliação, é o quesito que mais recebe críticas. Vogel (2019) divulgou estudo em que analisou 62 artigos publicados dos anos de 1997 a 2013, constatando que 70% das críticas da comunidade acadêmica aos critérios de Avaliação Capes se deram em relação a esse quesito.

6.4.5 Inserção social

A Tabela 14 apresenta a percepção dos docentes e coordenadores acerca do quesito Inserção social. Na avaliação realizada pela Capes, esse quesito apresenta pesos que podem impactar de 10% a 20 % no resultado dessa avaliação.

Tabela 14 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito Inserção social

Proposições	Professores		Coordenadores	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
30. Manutenção do site com informações atualizadas sobre cursos, linhas de pesquisa, teses e dissertações defendidas, processo seletivo, dando visibilidade aos que se interessam pela área de conhecimento.	4,65	0,75	4,83	0,41
31. Integração e cooperação com outros programas.	4,73	0,62	4,50	1,22
32. Integração e cooperação com outros centros de pesquisa.	4,65	0,82	4,83	0,41
Média Geral	4,67		4,72	

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base nos resultados da Tabela 14, a maioria dos docentes e coordenadores concordaram com as ações apontadas nesse quesito. As médias gerais das respostas apresentaram, respectivamente, 4,67 e 4,72. A ação com maior grau de concordância entre os docentes foi a ação número 31 que certificou se houve integração e cooperação com outros programas, com média de 4,73. Entre os coordenadores, embora com pouca diferença, essa mesma ação foi a que apresentou a menor média (4,50), bem como o maior desvio padrão (1,22), indicando que as respostas entre esse grupo foram mais heterogêneas.

Com base nas fichas de avaliação da Capes dos programas investigados, são exemplos de integração e cooperação entre os programas/instituições nacionais ou internacionais, a realização de atividades como a participação de docentes e de discentes estrangeiros, em desenvolvimento de palestras e disciplinas, bem como participação em pesquisas nesses programas.

Tanto a integração e cooperação entre os programas, ação listada no item 31, como a ação: integração e cooperação com outros centros de pesquisas, item 32, foram ações bem avaliadas pela Capes, em 2017, nos programas das áreas de humanas, alvos desta pesquisa.

Todavia, quando se trata da visibilidade do programa, componente importante na avaliação desse quesito, na última quadrienal, nem todos os programas foram bem avaliados, como é caso dos programas de história e filosofia que receberam conceito regular nesse item,

por apresentarem nos sites informações incompletas acerca do programa. No programa de filosofia, a principal crítica referiu-se ao fato da *homepage* do programa ser em conjunto com a graduação. Essas informações contrariam a percepção dos docentes e coordenadores participantes desta pesquisa que apresentam média nas respostas de 4,65 e 4,83, respectivamente, na ação de número 30, indicando elevado grau de concordância com a realização dessa ação.

Ainda em relação à visibilidade, observa-se que as comissões de avaliação da Capes analisam de modo geral se todas as informações referentes ao programa estão acessíveis nos sites, de modo que os cidadãos ao demonstrarem interesse pela área possam sanar dúvidas ao acessar tais plataformas. Para programas com nota 4, ou seja, programas que já tenham curso de doutorado, a Capes recomenda inclusive que os sites possuam a versão em língua inglesa, ação não identificada nos sites dos programas investigados que possuem essa nota.

6.4.6 Inserção internacional

A Inserção internacional é um quesito que se diferencia dos demais porque é um quesito aplicado com objetivo de atribuir as notas máximas, 6 e 7, ou seja, somente para programas com doutorado que já possuam essas notas, ou para programas com nota 5 que se destacam com a realização de ações como as apresentadas na Tabela 15.

Tabela 15 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao quesito Inserção internacional

Proposições	Professores		Coordenadores	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
33. Ampliação de parcerias e convênios internacionais com centros de excelência na formação de recursos humanos.	4,47	0,96	4,83	0,41
34. Incentivo aos docentes para que aumente a produção intelectual Internacional.	4,38	1,03	4,67	0,52
35. Incentivo ao intercâmbio de professores com universidades estrangeiras.	4,51	0,98	4,83	0,41
36. Participação de docentes do programa como membros do corpo editorial de periódicos científicos internacionais.	4,33	1,00	3,30	1,42
37. Incentivo ao intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras com apoio das agências de fomento.	4,38	1,13	4,67	0,52
Média Geral	4,41		4,46	

Fonte: Elaborada pela autora.

Tendo como referência os dados da Tabela 15 com proposições que investigaram a percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações voltadas ao quesito inserção internacional, pode se afirmar com base nas elevadas médias das respostas, que na percepção dos docentes e coordenadores dos programas investigados, houve empenho em atender a esse critério de avaliação exigido pela Capes. As médias gerais (4,41 e 4,46) apontam pouca diferença entre as opiniões dos dois membros da comunidade acadêmica aqui inquiridos.

As ações com maior média nas respostas, apontando alto grau de concordância entre os dois grupos, foram as de número 33 que questionou se houve ampliação de parcerias e convênios internacionais com centros de excelência na formação de recursos humanos, e a ação de número 35 que investigou se houve incentivo ao intercâmbio de professores com universidades estrangeiras. Por parte dos docentes, essas duas ações apresentaram, respectivamente, médias de 4,47 e 4,51. Entre os coordenadores, as médias foram ainda mais elevadas, ambas de 4,83, indicando que quase todos os coordenadores concordaram totalmente com a execução dessas ações.

A ação 36, participação de docentes do programa como membros do corpo editorial de periódicos científicos internacionais, por sua vez, apresentou o menor grau de concordância entre os coordenadores, com média de 3,30, e a maior diferença de opiniões entre docentes e coordenadores ($4,44 - 3,30 = 1,14$). Essa ação também apresentou maior heterogeneidade nas respostas dos coordenadores, com desvio padrão mais elevado de 1,42.

Por fim, a ação que questionou se houve incentivo aos docentes para que aumentasse a produção intelectual internacional, também obteve elevado grau de concordância entre docentes (média de 4,38) e coordenadores (média 4,67).

Com alto peso na avaliação, a produção intelectual, sobretudo com circulação internacional, tem impacto decisivo na distribuição das notas 6 e 7 aos programas de pós-graduação. Vogel (2015) afirma em relação a esse critério de avaliação que a escolha dos periódicos em que publicar é a estratégia mais utilizada, e a manutenção do fluxo de colaboração internacional a mais poderosa, reconhece, portanto que, apesar da produção intelectual ser um item forte, não é o único aspecto considerado na avaliação.

No que concerne à produção intelectual, quesito crucial na melhoria da nota de um programa, sobretudo em relação à produção com circulação internacional na área de ciências humanas. Fiorin (2007) assevera que não é possível internacionalizar a produção em Ciências Humanas e Sociais-CHS nos mesmos níveis de outros ramos do conhecimento. Justificando essa afirmativa, o autor argumenta que nas CHS embora os *papers* tenha relevância, a produção mais significativa nessa área é veiculada a livros que exige reflexão de maior fôlego, mais

amadurecida. Outra questão observada é que nessa área, há preferência pelo trabalho individual, em razão da dificuldade de redigir textos conjuntamente, sendo assim menor a quantidade de trabalhos produzidos com coautoria. Por fim, o autor destaca a questão da língua, ao contrário de outras áreas que operam com linguagens universais, nas CHS, utilizam-se de línguas naturais, em que nem tudo é possível se traduzir para o inglês.

6.4.7 Análise das ações realizadas no âmbito das coordenações dos programas de ciências humanas e da administração superior, após os resultados da avaliação Capes, 2017

Além de identificar a visão dos coordenadores e docentes relativa às principais ações realizadas no programa, tendo como referências os critérios da avaliação, procurou-se, também, investigar a percepção dos coordenadores, principais gestores dos programas, sobre algumas ações, de caráter mais administrativo, realizadas não somente no âmbito dos programas, como também no âmbito da gestão superior.

A Tabela 16 mostra os resultados de como ocorreram os debates nos programas, após a divulgação da avaliação Capes, em 2017.

Tabela 16 - Percepção dos coordenadores sobre os debates dos resultados da avaliação Capes, divulgados em 2017, no âmbito do programa

Proposições	Discordo Totalmente %	Discordo em parte %	Não concordo nem discordo %	Concordo em parte %	Concordo Totalmente %
Entre os professores do programa	-	-	-	16,7	83,3
Entre os alunos do programa	-	33,3	-	33,3	33,3
Entre os professores, aluno e coordenação conjuntamente	16,7	-	-	50	33,3
Os resultados somente foram divulgados, sem nenhum debate.	100	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela autora.

Os resultados mostram que os coordenadores participantes da pesquisa concordaram em parte (16, %), ou totalmente (83,3%) que a avaliação foi debatida entre os professores dos programas. O debate entre os alunos, por sua vez, embora tenha obtido percentual menor de concordância, em que 33,3% discordaram em parte da realização da ação, ainda sim, a maioria dos coordenadores concordaram em parte (33,3%), ou concordaram

totalmente (33,3%), com o fato de que houve debates entre os discentes. Ao investigar se ocorreram debates conjuntamente entre os professores, alunos e coordenação, 16,7% discordaram totalmente do acontecimento da ação, contudo, a maioria concordou em parte (50%) ou totalmente (33,3%) que se realizaram debates entre os três principais atores da comunidade acadêmica. Por fim, os coordenadores discordaram, unanimemente, da divulgação dos resultados da avaliação sem ter havido debates.

Discutir os resultados da avaliação é fundamental para constante busca da melhoria e crescimento de um programa. Essas discussões devem ocorrer entre todos os sujeitos que contribuem para esse crescimento, afinal, quanto mais debates sobre os resultados, maiores as possibilidades de encontrar soluções para se corrigir os erros. Andriola (2009) enfatiza a importância do princípio da dialogicidade e da participação presentes no processo de avaliação. Ristoff, 2000, *apud* Andriola, 2009, p. 91 aponta que a dialogicidade “designa as várias formas de raciocínio, que implica relacionamento de pelo menos dois interlocutores, um deles procurando convencer o outro ou refutar seus argumentos”. Já a participação, de acordo com o mesmo autor, trata-se do “envolvimento consciente e crítico de todos os que planejam e avaliam, proporciona a convergência de propósitos e a busca de soluções compartilhadas para uma mesma realidade educacional”.

A Tabela 17 mostra a percepção dos coordenadores sobre a ação da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação após os resultados da última avaliação.

Tabela 17 - Percepção dos coordenadores sobre as ações realizadas no âmbito da administração superior, após a divulgação dos resultados da avaliação da Capes, realizada em 2017, visando melhoria do programa

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo %	Concordo em parte %	Concordo Totalmente %
2. A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) traçou calendário específico para cada programa, convocando seu coordenador para avaliação dos resultados e definição de medidas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes.	-	-	33,3	33,3	33,3

Continua

Tabela 17 - Percepção dos coordenadores sobre as ações realizadas no âmbito da administração superior, após a divulgação dos resultados da avaliação da Capes, realizada em 2017, visando melhoria do programa

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo Totalmente
			%	%	%
3. A PRPPG convocou todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, mas, não foram tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes.	-	-	50	33,3	16,7

Fonte: Elaborada pela autora.

Conclusão

A PRPPG tem como objetivo programar, orientar, coordenar e supervisionar as atividades de pesquisa, de pós-graduação e de capacitação de recursos humanos, no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC, 2021). Nesse contexto, julgou-se pertinente identificar as ações realizadas por esse órgão executivo ligado diretamente à administração superior.

Ao serem questionados se a PRPPG traçou calendário específico para cada programa, convocando o coordenador para avaliação dos resultados e definição de medidas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes, 33,3% dos respondentes se mantiveram neutros, não concordando, nem discordando da afirmativa, isso pode ser explicado pelo fato do atual coordenador do programa que respondeu a essa questão não ter tido conhecimento na época, ou por não ter sido o coordenador no período, ou por não ter tido interesse em saber da questão. Contudo, 33,3% dos coordenadores concordaram em parte e 33,3% concordaram totalmente com a execução dessa ação.

Em seguida, indagou-se se A PRPPG convocou todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, mas não foram tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes, a metade dos inquiridos (50%) não concordaram, nem discordaram, 33,3% concordaram em parte com a afirmativa e a minoria (16,7%) concordou totalmente com a realização da ação. Com base no exposto, pode-se deduzir que a PRPPG pode ter convocado os coordenadores para explicar os resultados, mas que talvez deixou a desejar, no que se refere à tomada de medidas específicas, a fim de solucionar os pontos mais críticos demonstrados na avaliação.

As ações administrativas dos programas de pós-graduação precisam estar alinhadas não apenas com as normas gerais da universidade, como também com o planejamento estratégico, materializado no documento PDI e o próprio regimento interno de cada programa. Na Tabela 18, expõe-se o resultado da percepção dos docentes e gestores sobre essas questões.

Tabela 18 - Percepção dos coordenadores com relação às diretrizes estabelecidas para os programas de pós-graduação da UFC no PDI (2018-2022), regimento interno e normas da pós-graduação *stricto sensu*

Proposições	Discordo Totalmente %	Discordo em parte %	Não concordo nem discordo %	Concordo em parte %	Concordo Totalmente %
4. Os objetivos estratégicos, indicadores, metas e ações que constam no PDI UFC, acerca dos programas de pós-graduação, foi elaborado de forma participativa com os coordenadores, docentes e alunos.	-	-	50	50	-
5. O regimento interno do programa foi revisado e atualizado.	-	16,7	16,7	16,7	50
6. As normas que regem a pós-graduação <i>stricto sensu</i> na UFC foi elaborada de forma participativa e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes.	-	-	16,7	50	33,3

Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre a elaboração de forma participativa dos objetivos estratégicos, indicadores, metas e ações presentes no atual PDI (2018-2022), no que se refere aos programas de pós-graduação, 50% dos respondentes apontaram a opção “não concordo nem discordo”, indicando desconhecimento sobre a forma de criação desse documento. A outra metade dos participantes concordaram apenas em parte com a afirmativa. Embora conste na própria cartilha do PDI que a construção ocorreu de forma democrática, com a realização de seminários envolvendo a comunidade acadêmica, na percepção dos inquiridos, essa participação pode não ter ocorrido de forma completa, visto que ninguém concordou totalmente com a afirmativa.

No tocante ao regimento interno, a maioria dos coordenadores concordaram em parte (16,7%) ou totalmente (50%) que foi revisado e atualizado após a última avaliação. Apenas 16,7% discordaram em parte da realização da ação. O regimento interno de um programa trata-se de importante instrumento que funciona como espécie de guia que auxilia não somente na tomada de decisão dos gestores e colegiados do programa, como também orienta os discentes, sanando as dúvidas sobre o funcionamento do curso/programa.

Por fim, questionou se as normas que regem a pós-graduação *stricto sensu* na UFC foi elaborada de forma participativa e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes. Cinquenta por cento dos pesquisados concordaram em parte com a afirmativa e 33% concordaram totalmente, o que demonstra que a Capes é a principal referência para a elaboração das normas dos programas.

No último bloco de perguntas fechadas, procurou-se conhecer um pouco sobre as ações de planejamento dos programas. A Tabela 19 aponta os principais resultados.

Tabela 19 - Percepção dos coordenadores sobre planos de melhorias no âmbito do programa que coordena

Proposições	Discordo	Discordo	Não	Concordo	Concordo
	Totalmente	em parte	concordo nem discordo	em parte	Totalmente
	%	%	%	%	%
7. Possui plano de melhoria formalmente estabelecido, que foi elaborado de forma participativa (professor, coordenação e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação).	-	-	33,3	50	16,7
8. A gestão do programa dispõe de autonomia necessária para a concepção e execução dos planos de melhoria.	-	16,7	-	50	33,3
9. Há um acompanhamento regular da coordenação conforme as demandas da Capes.	16,7	-	-	16,7	66,7

Continua

Tabela 19 - Percepção dos coordenadores sobre planos de melhorias no âmbito do programa que coordena

Proposições	Discordo Totalmente	Discordo em parte	Não concordo nem discordo	Concordo em parte	Concordo Totalmente
	%	%	%	%	%
10. Considera os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes e utiliza essa avaliação como instrumento de gestão.	-	-	-	33,3	66,7
11. Não possui plano de melhoria no programa que coordena.	66,7	-	16,7	-	16,7

Fonte: Elaborada pela autora.

Conclusão

Concernente à existência de plano de melhoria elaborado de forma participativa entre professor, coordenador e PRPPG, a metade (50%) dos coordenadores concordaram em parte com a afirmativa, podendo deduzir-se que, embora haja plano de melhoria, talvez não tenha sido elaborado de forma participativa com os três segmentos citados. Trinta e três por cento dos respondentes se mantiveram neutros nesse questionamento e apenas 16,7% concordaram totalmente com a afirmativa.

Em seguida, foi questionado se a gestão do programa dispõe de autonomia necessária para concepção e execução dos planos de melhoria. Cinquenta por cento dos respondentes concordaram em parte e 33% concordaram totalmente com a afirmação, o restante 16,7% discordaram em parte. É importante ressaltar que, embora o coordenador seja responsável pela supervisão didática e administrativa dos programas, grande parte das decisões, sobretudo as que se referem ao funcionamento do curso, são submetidas à decisão do colegiado composto por professores credenciados e representantes discentes.

Na percepção da maioria dos coordenadores, existe acompanhamento regular da coordenação, conforme as demandas da Capes, visto que 66,7% concordaram com a afirmativa. Isso demonstra que de fato essa agência avaliadora é referência para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, houve quem discordasse da afirmação, embora em minoria, 16,7% dos participantes discordaram totalmente da afirmativa.

Em consonância com o questionamento anterior, 66,7% dos sujeitos concordaram totalmente com a ideia de que os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes são considerados como instrumento de gestão dos programas. Por fim, corroborando afirmativas

anteriores, a afirmativa que abordou a não existência de plano de melhoria no programa que cada coordenador atua recebeu 66,7% de discordância total.

6.4.8 Análise interpretativa das questões subjetivas

Após verificar a percepção dos docentes e coordenadores das ações realizadas nos programas investigados, após a última avaliação realizada em 2017, solicitou-se aos participantes que citassem outras ações realizadas que poderiam vir a contribuir para melhoria do conceito do programa do qual fazem parte. Em seguida, pediu-se aos participantes que respondessem à questão: “Analisando a atual situação do programa que você coordena, bem como considerando as especificidades da área de humanas, que mudanças poderia sugerir para melhorar a nota atribuída pela Capes?”.

Para análise da primeira questão, inicialmente, realizaram-se a leitura e interpretação das respostas, em seguida, foram separadas em categorias, de acordo com os próprios quesitos presentes na ficha de avaliação Capes: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual, inserção social e inserção internacional. Cada participante poderia indicar mais de uma ação realizada no programa, isso justifica a existência de um número maior de respostas (12) em relação ao número total de participantes (6). Os resultados estão apresentados na Tabela 20.

Tabela 20 - Outras ações realizadas nos programas durante o quadriênio 2017-2020 citadas pelos coordenadores

Quesitos da Avaliação Capes	Quantidade de respostas	Percentual das respostas %
Proposta do Programa	5	42
Produção Intelectual	4	33
Inserção Social	1	8
Inserção Internacional (Quesitos de Excelência)	2	17
Total	11	100

Fonte: Elaborada pela autora.

A Tabela 20 mostra as principais ações realizadas nos programas após a última avaliação realizada em 2017 e/ou durante o quadriênio (2017-2020). Dentre as ações que fazem referência à proposta do programa, os coordenadores citaram discussões sobre aderência entre as linhas de pesquisa, os projetos dos docentes e dos discentes; ampliação de apoio da UFC para aprofundar formas e instrumentos de avaliação institucional e planejamento estratégico;

melhoria de infraestrutura para informações ágeis e execução de recursos do PROAP e ações de autoavaliação.

No quesito Produção intelectual, resumidamente, as principais ações citadas pelos coordenadores versaram sobre a importância de equilibrar a produção entre os membros permanentes do corpo docente; investimento na revista do programa; maior publicação em periódicos de extratos superiores; e aumento da publicação conjuntas não somente com alunos da pós-graduação, como também com alunos da graduação.

Dentre as ações de internacionalização, citaram as seguintes: ações de internacionalização fundadas em acordos de colaboração contemplando discentes e docentes; aumento de intercâmbio (via pós-doutor, doutorado sanduíche, cotutela, convênio de pesquisa; professor visitante), além do aumento da produção intelectual internacional.

Por último, com o menor percentual de respostas (8%), um coordenador, embora sem especificar, citou que houve ações no sentido de dar visibilidade à inserção social do programa.

A mesma pergunta foi direcionada também aos docentes, ou seja, também foi solicitado desse grupo de participante que citassem outras ações realizadas que poderiam vir a contribuir para melhoria do conceito do programa. Os resultados apresentados na Tabela 21 mostram 50 respostas, demonstrando que nem todos os participantes responderam a esse questionamento.

Tabela 21 - Outras ações realizadas nos programas durante o quadriênio 2017-2020 citadas pelos docentes

Categorias	Quantidade de respostas	Percentual das respostas %
Proposta do Programa	21	42
Corpo Docente	4	8
Corpo Discente, Teses e Dissertações	5	10
Produção Intelectual	10	20
Inserção Social	2	4
Inserção Internacional (Quesitos de Excelência)	8	16
Total	50	100

Fonte: Elaborada pela autora.

As respostas mais recorrentes dos professores correspondem aos quesitos de proposta do programa, seguidos da produção intelectual e inserção Internacional, os mesmos quesitos que também obtiveram maior número de respostas por parte dos coordenadores.

As principais ações realizadas na percepção dos docentes, com 42% das respostas,

referem-se ao quesito Proposta do programa: autoavaliação do programa feita em reuniões e seminários; debates sobre os critérios da avaliação; integração dos núcleos de pesquisa com os projetos de pesquisa, de forma que o aluno ingressante já seja vinculado a um projeto de pesquisa, no qual possa gerar produções de artigos, capítulos de livros e livros integrados às temáticas de interesse do programa; realização do planejamento estratégico do programa integrado ao PDI da IES e ao modelo de avaliação da Capes; reestruturação da matriz curricular do programa; maior integração entre eixos de uma mesma linha de pesquisa e entre as linhas de pesquisa e incentivo à participação de membros permanentes em GTs da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP).

No que concerne à produção intelectual, segundo quesito que houve mais respostas por parte dos docentes, as principais ações realizadas mencionadas foram: acompanhamento da produção intelectual, estímulo à publicação de livros e revistas e realização de seminários internos; publicação em parceria; orientação e treinamento para publicações nacionais e internacionais; financiamento de publicações em periódicos pagos de alto impacto; produção científica interdisciplinar, em maior diálogo com as ciências da natureza; incentivo à coautoria com aluno; e aumento do número de bolsistas de produtividade.

Quanto à inserção internacional, as principais ações citadas pelos docentes foram: organização de apoio à tradução de artigos com condição de publicação estrangeira, consolidação de parcerias internacionais e envio de discentes de doutorado ao exterior; incentivo econômico para publicações internacionais; organização de eventos com outras universidades; consolidação de uma rede de PPGH envolvendo as Regiões do Norte, Nordeste e Centro Oeste da qual o PPGH-UFC integra; realização do VI Seminário Internacional História e Historiografia; auxílio da instituição no processo de internacionalização, como suporte ao site do curso e tradução de artigos científicos; disponibilização de recursos pela universidade para aquisição de material de pesquisa e tradução de artigos para publicação em periódicos no exterior.

No quesito Corpo discente, teses e dissertações, os professores destacaram monitoramento do tempo mínimo de formação do alunado; intensificação da participação dos docentes e discentes em espaços variados de mídia; avaliação de atividades que envolvam os egressos do programa; incentivo à melhoria da qualidade das teses e dissertações no uso adequado do tempo de realização das pesquisas.

Por fim, referente ao corpo docente, apontaram as seguintes ações: integração dos professores novos do departamento à lógica da pós-graduação; manutenção dos critérios de avaliação para permanência do docente no programa; trabalho mais coletivo, com realização de

atividades internas (seminários, palestras, oficinas); e maior participação de docentes e discentes.

Percebe-se que, embora tenha sido solicitado dos docentes e coordenadores que fossem apontadas outras ações realizadas pelos programas, parte das ações citadas foram apresentadas nas questões fechadas do questionário, contudo, considerou-se relevante destacá-las e categorizá-las, conforme os critérios utilizados pela Capes.

A segunda questão aberta solicitou tanto dos coordenadores como dos docentes que analisassem a atual situação do programa do qual faziam parte e, considerando as especificidades da área ciências de humanas, sugerissem mudanças para melhorar a nota atribuída pela Capes. Os resultados da percepção dos coordenadores foram apresentados em duas categorias, a primeira em ações que poderiam ser realizadas no âmbito interno dos programas e a segunda, ações realizadas pela Capes.

Tabela 22 - Ações a serem realizadas, na percepção dos coordenadores, visando melhorar o conceito Capes dos programas da área de humanas

Categorias	Quantitativo de respostas	Percentual %
Ações a serem realizadas pelo programa	1	17
Ações a serem realizadas pela Capes	5	83
Total	6	100

Fonte: Elaborada pela autora.

Na percepção dos coordenadores, no âmbito do programa, houve apenas a sugestão de uma ação que se referiu à produção acadêmica e que, de fato, seja a principal ação que possa alavancar a nota de um programa. Conforme mencionado anteriormente, esse é o quesito que mais pontua na avaliação Capes, a produção científica em periódicos e livros de estratos superiores é o diferencial para obtenção dos conceitos máximos atribuídos aos programas de pós-graduação *stricto sensu*, embora seja importante prezar pela qualidade nos demais quesitos da avaliação.

Entretanto, houve mais sugestões de âmbito externo, como o retorno do edital Ciências Humanas (CNPq). Essa ação remete ao fato de que em abril de 2020, o governo federal excluiu cursos de humanas do edital de bolsas de iniciação científica do CNPq. De acordo com o jornal Folha de São Paulo, com essa medida, estudantes de graduação de diversas áreas de humanas não poderiam acessar cerca de 25 mil bolsas oferecidas pelo governo federal.

Outras ações apontadas pelos coordenadores referiram-se a mudanças de critérios

na avaliação que ocorreram durante o quadriênio 2017-2020, segundo uma coordenadora participante da pesquisa: “A mudança de peso e a entrada de alguns novos critérios mais bem definidos (a exemplo de egressos) nos deixou muito inseguros e alguns itens sem a possibilidade de desenvolver uma análise mais longitudinal” (C1). Essa fala demonstra a preocupação dos gestores de um programa quando a mudança de um critério de avaliação é feita de forma repentina e principalmente próximo ao fechamento de um ciclo avaliativo.

Destacou-se, ainda, a necessidade de que seja considerada mais as diferenças regionais, além de atribuição de maior peso ao quesito inserção social. Por fim, julgou-se importante a desburocratização no quesito Inserção internacional, especificamente na concessão de bolsas para doutorado-sanduíche, em que há alta exigência do idioma inglês, inclusive para países que têm como idioma oficial a língua portuguesa.

Na Tabela 23, apresenta-se o quantitativo e os percentuais das principais ações sugeridas pelos docentes que se dispuseram a responder à questão sobre as ações a serem realizadas, visando melhorar a nota atribuída pela Capes. Dos 55 participantes, 48 manifestaram opiniões, como um mesmo professor pôde apontar mais de uma ação, totalizou 60 respostas. As repostas encontradas foram categorizadas em proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, inserção internacional, ações a serem realizadas pela Capes e críticas ao sistema de avaliação Capes.

Tabela 23 - Quantitativo e percentuais de ações a serem realizadas, na percepção dos docentes, visando melhorar o conceito Capes dos programas da área de humanas

Categorias	Quantitativo de Resposta	Percentual %
Proposta do programa	16	27
Corpo docente	3	5
Corpo discente, teses e dissertações	3	5
Produção Intelectual	13	22
Inserção Internacional	5	8
Ações a serem realizadas pela Capes	11	18
Críticas à Avaliação Capes	9	15
Total	60	100

Fonte: Elaborada pela autora.

As ações sugeridas pelos docentes são majoritariamente ações que deveriam ser realizadas no âmbito dos próprios programas e que se relacionam diretamente com os quesitos de avaliação da Capes. A maioria dos respondentes (27%) apontaram ações no quesito proposta do programa, seguidos da produção intelectual (22%), inserção internacional (8%), corpo docente e corpo discente, teses e dissertações com 5% de respostas.

Dentre as principais ações sugeridas no quesito proposta do programa foram citadas

a observância aos parâmetros de avaliação Capes; reformulação; enxugar as linhas de pesquisas; revisão dos documentos que regem os programas e a criação de planos estratégicos por linhas de pesquisas. As sugestões dessas ações demonstram que os docentes reconheceram a necessidade de haver mais discussões para conhecer melhor as exigências da própria Capes, bem como admitiram a necessidade de debater as constantes mudanças que ocorrem em um programa e que muitas vezes não passa por planejamento e atualização das normas que os regem.

No que concerne à produção intelectual, os docentes sugeriram aumento da produção docente de forma equilibrada em estratos superiores; mais parcerias internas e externas para incrementar publicações em periódicos nacionais e internacionais; reforço da publicação em coautoria entre os professores e entre professores e alunos; e sugeriu-se maior apoio da Universidade às revistas científicas da área de ciências humanas

Quanto à inserção internacional, mencionaram ações para consolidação de parcerias internacionais e envio de mais discentes de doutorado ao exterior; maior apoio à internacionalização, com incentivo particular às teses em regime de cotutelas; e estímulos aos intercâmbios e participação dos discentes e docentes em congressos e encontros internacionais.

As principais ações sugeridas no quesito Corpo discente, teses e dissertações citadas pelos docentes foram: exigir maior qualidade nas teses e dissertações; acompanhamento das atividades discentes, por meio de entrega de relatório de pesquisa anual; e melhor organização e exigência nas regras de publicação discente associada a conclusão da formação.

Por fim, no quesito Corpo docente, as ações mencionadas foram a ampliação da participação de professores em eventos nacionais e internacionais e ouvir mais os docentes.

Na penúltima categoria de respostas, apresentaram-se sugestões de ações a serem realizadas não pelo programa, mas pela própria Capes. Majoritariamente, foram ações que dizem respeito ao financiamento, deste modo, são exemplos de falas dos docentes:

Maior apoio financeiro (D1).

Maior incentivo aos esforços individuais feitos pelos docentes para manter os intercâmbios internacionais, muitas vezes utilizando seus próprios recursos, dada a falta de incentivos (D2).

Políticas de incentivos financeiros para a produção acadêmica qualificada (D3).

Maior investimento nos Programas de forma geral (D4).

A CAPES deveria devolver as bolsas que foram suprimidas do Programa e implementar outras que contemplem todos os alunos/as (D5).

Ainda nessa categoria, sugeriu-se mudança na plataforma de coleta de dados da avaliação, plataforma Sucupira, de modo a torná-la aberta e permanente a atualização de dados e informações por parte dos programas. Mencionaram-se, ainda, mudanças nos critérios de avaliação e que houvesse menos influência política na atribuição dos conceitos dos programas.

Embora não tenha sido objetivo da questão, alguns professores aproveitaram o espaço para manifestar opinião sobre algumas problemáticas presentes nos programas. Em síntese, foram críticas envolvendo a atual situação de trabalhos dos docentes, bem como as condições em que se encontra o processo avaliativo dos programas. Os trechos que seguem ilustram melhor essas questões:

Exigir do docente sem perder de vista a humanização. Estou cansada de tanta exigência enquanto minha vida está passando e eu nem estou percebendo... Sinto uma vida de escravidão-Capes. Estou revendo se quero continuar nisso (D6).

A Capes é uma agência neoliberal e faz os professores adoecerem (D7).

A priori, entendo o processo até então realizado, com balizamento entre as áreas no CTC da CAPES. Atualmente com as mudanças não sabemos o que esperar da avaliação (D8).

Sguissardi e Silva Junior (2018) argumentam que a prática universitária pode significar formas de efetiva materialização das políticas oficiais para educação superior pública e uma dessas forma, segundo os autores, é manifestada através da pressão por produção científica e sobrecarga de trabalho dos professores que, conseqüentemente, acaba ocasionando doenças em alguns docentes, situação demonstrada por meio das duas primeiras falas acima.

No tocante à preocupação expressa na última fala, ressaltam-se algumas problemáticas envolvendo a avaliação do quadriênio 2017-2020. Em setembro de 2021, diversos jornais noticiaram que o Ministério Público Federal mandou suspender a avaliação dos programas de pós-graduação. O motivo da suspensão ocorreu pelo fato do Comitê Técnico Científico do Ensino Superior- CTC-ES da Capes ter mudado critérios durante o ranqueamento dos cursos de mestrado e doutorado. A justiça justificou que essa ação por parte da Capes geraria insegurança jurídica, além de beneficiar de forma arbitrária alguns cursos de mestrado e doutorado.

De acordo com Cláudia Queda de Toledo, presidente da Capes, a avaliação ficou parada de 22 de setembro a 2 de dezembro, ou seja, por mais de dois meses, por decisão do Poder Judiciário, alegou com isso a necessidade de ser refeito um novo calendário (CAPES, 2021). Entretanto, ainda em dezembro de 2021, de acordo com o Jornal Correio Brasiliense, 114 pesquisadores envolvidos no processo avaliativo pediram demissão da Capes. Dentre os

motivos, esses profissionais alegaram pressão para abertura de cursos novos e aprovação de programas a distância, além de descaso por parte da própria Capes com a retomada dos processos de avaliação. Alguns pedidos de demissões de diretores, coordenadores envolvidos no processo avaliativo ocorreram no final de novembro de 2021.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar a influência da avaliação realizada pela Capes nos programas de pós-graduação da área de ciências humanas da UFC, na percepção de coordenadores e docentes. Para alcançar esse objetivo, investigou-se, inicialmente, a maneira como esses atores avaliam o sistema de avaliação Capes, procurou-se, ainda, conhecer as ações administrativas e acadêmicas realizadas após os resultados da última avaliação realizada em 2017 e, por fim, buscou-se identificar as principais ações que poderiam ser realizadas, a fim de melhorar o conceito atribuído pela Capes aos programas na área de ciências humanas. Os dados coletados pelos dois questionários contaram com a participação de seis coordenadores e 55 docentes.

Após análise dos dados, especificamente na primeira parte da investigação que buscou conhecer a percepção dos docentes e coordenadores da área de ciências humanas acerca da avaliação Capes, pode-se afirmar que essa avaliação realizada nos programas *stricto sensu* é bem-aceita por estes dois grupos, membros da comunidade acadêmica. Tanto professores quanto coordenadores concordaram majoritariamente que essa avaliação reflete a qualidade do programa, identifica pontos fortes e fracos, auxilia na tomada de decisão para ações de melhorias e atribui pesos adequados em cada item avaliado. As médias das respostas a estas questões obteve por parte dos professores e gestores médias que variaram de 3,44 a 3,83.

No entanto, ainda sobre a opinião acerca desse sistema de avaliação, a maioria dos docentes discordaram (média de 2,87) de que a avaliação empreendida pela Capes estimula de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento. Todavia, a maioria dos coordenadores concordaram com a afirmativa (média de 3,65). Outra crítica à avaliação feita não somente por docentes, como também pelos coordenadores foi de que o modelo de avaliação atual discrimina os programas pelo caráter homogeneizador, apresentando médias de 3,45 e 3,50, respectivamente. Trata-se, portanto, de dois aspectos que, na visão de docentes e coordenadores participantes da pesquisa, podem ser melhorados nessa avaliação.

Quanto à realização de ações implementadas nos programas tendo como referências os próprios critérios exigidos pela Capes, observou-se que tanto docentes quanto coordenadores concordaram com a realização de diversas ações após os resultados da última avaliação realizada em 2017. As respostas apresentaram, em ambos os grupos, alto grau de concordância, com médias superiores a 4, em todos os quesitos, não havendo diferenças significativas entre a opinião dos dois grupos investigados.

Sobre a percepção dos coordenadores, a despeito de algumas ações realizadas, não

somente no âmbito dos programas, como também envolvendo a administração superior, conclui-se que os resultados da avaliação divulgados em 2017 foram amplamente debatidos entre professores, alunos e, conjuntamente, entre professores, alunos e coordenações. A maioria dos coordenadores concordaram em parte ou totalmente com a realização dessa ação e, unanimemente, discordaram da não existência de debates.

A maioria dos coordenadores cerca de 66,6% também analisaram de forma positiva a atuação da PRPPG, concordando que esse órgão, ligado diretamente à gestão superior, preocupou-se com a discussão dos resultados, convocando os coordenadores para avaliar e definir medidas, a fim de solucionar os pontos críticos apontados pela Capes.

No que tange às diretrizes estabelecidas para os programas de pós-graduação da UFC presentes no PDI (2018-2022), metade dos coordenadores concordaram em parte e outra metade manteve opiniões neutras em relação ao instrumento ter sido elaborado de forma participativa com alunos, professores e coordenadores. Entretanto, 83,3% dos coordenadores concordaram que as atuais normas que regem a pós-graduação *stricto sensu* na UFC foi elaborada de forma participativa e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes.

A Capes é referência também para elaboração dos planos de melhorias dos programas, visto que 83,4% dos coordenadores participantes da pesquisa concordaram com a afirmativa de que há acompanhamento regular da coordenação, conforme as demandas da Capes. Os participantes da pesquisa concordaram em parte ou em totalmente com a questão de que os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes são considerados pelos coordenadores e que a avaliação realizada por essa agência de fomento é utilizada como instrumento de gestão dos programas.

Ao pedir que os coordenadores citassem outras ações realizadas nos programas, durante o quadriênio (2017-2020), verificou-se que as ações mais mencionadas pelos coordenadores, com 42% de respostas, tiveram relação com o quesito proposta do programa, seguidos da produção intelectual (33%). De forma similar, os docentes também apontaram que as ações mais realizadas nos programas tiveram relação com o quesito Proposta do programa (42%) e Produção intelectual, com 20% de respostas.

A proposta do programa trata-se de um quesito que, embora seja avaliado de forma qualitativa, é de extrema importância para boa avaliação do programa. Por meio da proposta, o programa apresenta a forma como se organiza, descreve a estrutura curricular e física, demonstra se há organicidade entre a área de concentração, linhas e os projetos de pesquisa, dentre diversas outras questões necessárias para existência do próprio programa, como o

planejamento. Já a produção intelectual, conforme apontado anteriormente, trata-se do quesito com maior peso na avaliação, o que justifica a necessidade de ações realizadas para melhorar esse quesito perante a Capes.

Por fim, a pesquisa investigou na visão dos docentes e coordenadores que sugerissem mudanças que pudesse contribuir para melhorar as notas dos programas do qual faziam parte. Os resultados apontaram que 83% das ações sugeridas pelos coordenadores são ações que deveriam ser realizadas pela própria Capes e 17% das respostas desse grupo foram ações que se referem à produção intelectual a ser realizada por docentes e alunos que compõem o programa. Por parte dos docentes, 62% das respostas se referiram a ações que poderiam ser realizadas pelo próprio programa, ações que têm relação com os principais quesitos da avaliação, como proposta do programa e produção intelectual, 18% das ações sugeridas fizeram referência ao papel da própria Capes e 15% das respostas dos professores foram de críticas ao sistema de avaliação vigente.

Desse modo, conclui-se que a avaliação da Capes é bem-aceita por docentes e coordenadores dos cursos da área de ciências humanas da UFC, sendo a principal referência para planejamento e execução das ações no âmbito desses programas. Entretanto, na visão dos docentes participantes da pesquisa, o sistema é insuficiente, por ter caráter competitivo e homogeneizador que faz uso de critérios únicos para avaliar distintas realidades. São dois aspectos também criticados na literatura que aborda essa temática.

Este estudo possibilitou, ainda, ouvir sugestões de ações que pudessem contribuir a melhoria do desempenho dos programas, algo válido não somente para outros gestores que estão à frente dos programas, como também, para própria Capes que necessita constantemente de repensar ações e aperfeiçoar o sistema de avaliação.

Embora se reconheça a importância da avaliação Capes realizada nos programas, bem como se perceba sua evolução ao longo dos últimos anos, ao ouvir docentes e coordenadores, foi possível constatar o quanto é relevante estudos como este que permitem conhecer olhar de sujeitos tão fundamentais para existência dos programas de pós-graduação no Brasil. Essa modalidade de ensino, na medida que cresce, possibilita o aperfeiçoamento de inúmeros profissionais em todo o país, sendo imprescindível que esse crescimento seja com qualidade.

Sugere-se, posteriormente, que sejam realizados estudos que visem conhecer a percepção dos discentes de cursos de pós-graduação sobre a avaliação da Capes. Saber qual o nível de conhecimento que os pós-graduandos possuem sobre essa avaliação pode ser importante ferramenta para tomada de decisões dos próprios gestores e de todos os envolvidos

no processo de melhoria de cada programa.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F.; OLIVEIRA, J. F. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAAE**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 351-376, 2014. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/53680/33095> Acesso em: 25 out. 2020.
- AMADEI, J. R. P.; TORKOMIAN, A. L. V. As patentes nas universidades: análise dos depósitos das universidades públicas paulistas (1995-2006). **Ciência da Informação**, Brasília, v. 38, p. 9-18, 2009.
- ANGELI, M. E. Capes sofre nova debandada; 114 pesquisadores já pediram demissão. *Correio Brasiliense* 08 dez. 2021. **Correio Braziliense**. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/brasil/2021/12/4969338-capes-sofre-nova-debandada-114-pesquisadores-ja-pediram-demissao.html>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. Os desafios da educação no Brasil. **Nova Fronteira**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 285-314, 2005.
- BARATA, R. C. **Modelo da produtividade na pesquisa está esgotado, diz ex-diretora da Capes**. Entrevista especial para o Direito da Ciência, em 28/11/2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/modelo-da-produtividade-na-pesquisa-esta-esgotado-diz-ex-diretora-da-capes/> Acesso em: 9 maio 2022.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2004.
- BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 22, p. 89-110, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/McWkP54pFcYWp9t9Y48YftJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 03 de março de 2022.
- BRASIL. Decreto Nº 21.321, de 18 de junho 1946. Aprova o Estatuto da Universidade do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 jun. de 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-norma-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2020.
- BRASIL. **Parecer nº 977/65**. C.E.Su, aprov. em 3-12-65. Regulamenta os cursos de pós-graduação a que se refere a letra **b** do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases. Brasília, DF, 3 dez. de 1965. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 06 de nov. de 2020.
- BRASIL. I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979). Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **Departamento de Documentação e Divulgação**. Brasília, 1975. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/i-pnpg-pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF, 1986. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/iii-pnpg-pdf>. Acesso em: 22 out. 2020.

BRASIL. II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior – SESU. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES. Brasília, 1985. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ii-pnpg-pdf>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. de 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. Portaria nº 59, de 21 de março de 2017, dispõe sobre o regulamento Da Avaliação Quadrienal. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 27 mar. de 2017. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo%20detalhar?idAtoAdmElastic=240>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. **Portaria nº.034, de 28 maio de 2006**. Aprova o Aprovar o Regulamento do Programa de Excelência Acadêmica-PROEX. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/proex>. Acesso em: 9 jan. 2022.

BRASIL. V Planos Nacional de Pós-Graduação (2005-2010). Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF: 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso em: 6 nov. 2020.

BRASIL. **Portaria nº.156, de 28 novembro de 2014**. Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Pós-graduação – PROAP. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 03 dez. de 2014. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=438#anchor>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRASIL. VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG – 2011-2020) vol. I. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** – CAPES. Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 06 nov. 2020.

CABRAL, T. L. O. *et al.* A Capes e suas sete décadas: Trajetória da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 36, 2020. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/1680>. Acesso em: 12 maio 2022.

CAPES. **História e Missão**. 2008. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 03 nov. 2020.

CAPES. Notícias. **Avaliação da CAPES aponta crescimento da pós-graduação brasileira**. 2017. Disponível em: <https://uab.capes.gov.br/36-noticias/8558-avaliacao-da-capes-aponta-crescimento-da-pos-graduacao-brasileira>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CAPES. Notícias. **Avaliação Quadrienal segue até 23 de dezembro de 2022.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/avaliacao-quadrienal-segue-ate-23-de-dezembro-de-2022>. Acesso em: 1 jan. 2022.

CAPES. **Relatório Final da Avaliação Trienal da Pós-graduação - Período Avaliado: 2001-2003.** 2014. Disponível em <https://uab.capes.gov.br/component/content/article/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6870-relatorio-final?Itemid=1918> Acesso em: 10 out. 2020.

CAPES. **Sobre a Quadrienal.** 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 10 jun. 2021.

CASTRO, C. M.; SOARES, G. A.D. Avaliando as avaliações da CAPES. **Revista de Administração de Empresas**, Rio Grande do Sul, v. 23, n. 3, p. 63-73, 1983.

COSTA, J. L. **Repercussões da avaliação da Capes no Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da ENSP.** 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

CURY, C. R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 07-20, 2005.

DANTAS, D. C. Dimensões da pós-graduação e o modelo CAPES de avaliação: uma discussão sobre critérios e sua mensuração. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO*, v. 36, 2012. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/374/222> . Acesso em: 12 de mai. de 2022.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A institucionalização da avaliação. **Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior-NUPEs**, São Paulo, v. 8, 1990. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9008.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** Rio de Janeiro: Editora Record, 2004. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/lobelia.faceira/ensino/programa-de-pos-graduacao-em-memoria-social/seminario-de-pesquisa-doutorado-memoria-social/textos/goldenberg-a-arte-de-pesquisar/view> Acesso em: 06 jun. 2021.

GOUVÊA, F. O primeiro decênio da Capes: uma campanha extraordinária (1951- 1960). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p.528-542, 2010.

GUERRA, M. G. G. V.; SOUZA, S. R. A. Avaliação da educação superior no Brasil. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 9, n. 18, p. 1-18, 2020.

GUIMARÃES, R. Pesquisa no Brasil: a reforma tardia. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 41-47, 2002.

HORTA, J. S. B. Avaliação da pós-graduação: Com a palavra os coordenadores de programas. **Perspectiva**, Santa Catarina, v. 24, n. 1, p. 19-47, 2006.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a08n30.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2020.

HOSTINS, R. C. L. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 133-160, 2006. https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: 8 out. 2020.

INFOCAPES. **Boletim informativo**. Brasília: CAPES, v. 4, n. 2, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/infocapes/infocapes-historico>. Acesso em: 27 out. 2020.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEITE, D. Conhecimento em educação: um olhar desde o estudo sobre redes de pesquisa e colaboração ou os sapatos da educação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, p. 773-788, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8FhJyzWpYWSghQsSJgp75Qk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 dez. 2021.

LOPES, A. L. V. **Avaliação institucional no contexto universitário: fator de desenvolvimento organizacional?** 2019. 354f. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2019.

MACCARI, E. A.; SANTOS TEIXEIRA, G. C. Estratégia e planejamento de projeto para acompanhamento de alunos egressos de programas de pós-graduação stricto-sensu. **Revista de Administração**, Santa Maria, v. 7, n. 1, p. 101-116, 2014.

MACCARI, E. A.; LIMA, M. C.; RICCIO, E. L. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Santa Catarina, v. 11, n. 25, p. 68-82, 2009.

MARCHELLI, P. S. Formação de doutores no Brasil e no mundo: algumas comparações. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 3, 2005. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/56>. Acesso em: 13 dez. 2021.

MARTINS, C. B. Memória e objetivos do IV PNPG. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. V Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Brasília: Ministério da Educação, 2005. (Textos de apoio ao PNPG, encomendados pela Comissão Nacional)

MARTINS, C. B. As origens pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, Brasília, v. 6, n. 13, p. 9-26, 2018.

MARTINS, C. B. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. *In*: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV**. Brasília: CAPES, 2003. p.294-309.

MOTA, T. F. B. **A avaliação CAPES como instrumento indutor de qualidade para a pós-graduação brasileira: limites e desafios**. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2019.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Metas do PNE. **Indicadores Pós-Graduação**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/14-pos-graduacao/indicadores>. Acesso em: 13 dez. 2021.

PATRUS, R.; SHIGAKI, H. B.; DANTAS, D. C. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 642-655, 2018.

PLATAFORMA SUCUPIRA. **Cursos Avaliados e Reconhecidos**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/> Acesso em: 06 nov. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.

RIBEIRO, G.C.N. **Programas de Pós-Graduação na UFJF: consolidação e acompanhamento**. 2020.203 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11607> Acesso em: 28 de mai. 2022.

ROMANO, P.; BOAVENTURA, M. **Produção Científica e Redes de Colaboração: Elementos do Trabalho Docente na Universidade**. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/321398059_Producao_cientifica_e_redes_de_colaboracao_dos_docentes_vinculados_aos_programas_de_pos-graduacao_em_Economia_no_Brasil. Acesso em: 09 dez. 2020.

SANTOS, C. Estatística descritiva. **Manual de auto-aprendizagem, v.2**. Lisboa: Sílabo, 2007.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SCHWARTZMAN, S. **As avaliações de nova geração nas sociedades contemporâneas**. 2002. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/alberto.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, Paraíba, v. 16, n. 1, 2015.

SOBRINHO, J. D. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 2, p.31-47, 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221/1211>. Acesso em: 27 out. 2020.

STEVENSON, W. J. **Estatística aplicada à administração**. São Paulo: Editora Harbra, 1986.

SPAGNOLO, Fernando; CALHAU, Maria Gladis. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **Infocapes–Boletim Informativo da CAPES**, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

SUCUPIRA, N. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. In: FÓRUM EDUCACIONAL, 1980, p. 3-18. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoConceito.jsf>. Acesso em: 07 out. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico 2020 base 2019**. Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.ufc.br/a-universidade/documentos-oficiais/322-anuario-estatistico>. Acesso em: 09 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação. **Regimento Interno**. Atualizado em 14 de abril de 2021. Disponível em: <https://www.ppge.ufc.br/documentos-legais>. Acesso em: 4 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Filosofia. **Regimento Interno**. Aprovado em setembro de 2015. Disponível em: <http://www.filosofia.ufc.br/index.php/pos-graduacao/historico-2>. Acesso em: 4 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Geografia. **Regimento Interno**. Aprovado e reformulado em 2019. Fortaleza: PPGG, 2021. Disponível em: <http://www.ppggeografia.ufc.br/index.php/pt-br/regimento-interno/355-reformulado-e-aprovado-em-maio-de-2016>. Acesso em: 4 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em História. **Regimento Interno**. Fortaleza: PPGH, 2021. Disponível em: <https://ppgh.ufc.br/pt/regimento-interno/>. Acesso em: 4 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. **Regimento Interno**. Fortaleza: UFC, 2021. Disponível em:

<https://pospsi.ufc.br/pt/regimento-interno/> Acesso em: 4 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. **Resolução nº 17, de 04 de dezembro de 2017**. Fortaleza: PRPPG, 2017.

VERHINE, R. E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84819177006.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.

VIANA, W. F. **Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação Stricto sensu: um estudo de caso da área de Administração pública no Brasil**. 2018, 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

VOGEL, M. J. M. Avaliação da Pós-Graduação Brasileira: os quesitos CAPES a percepção da comunidade científica. *In: SEMINÁRIO BVPS: pensamento social e o desafio das metodologias informacionais*, 5., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ICICT, 2019. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/iciict/32300> . Acesso em 09 de maio de 2022.

VOGEL, M. J. M. **Avaliação da pós-graduação brasileira**: análise dos quesitos utilizados pela CAPES e das críticas da comunidade acadêmica. 2015. 190f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) - Universidade de São Paulo, 2015.

WASSEM, J. **A excelência nos programas de pós-graduação em educação**: visão de coordenadores. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO CAPES
NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
DA UFC- PERCEPÇÃO DOS DOCENTES**

Prezado(a) Docente,

Sou servidora técnico-administrativa da Universidade Federal do Ceará (UFC), e estou realizando uma pesquisa de mestrado na área de Políticas Públicas da Educação Superior, que tem como objetivo analisar a influência da avaliação realizada pela CAPES nos programas de pós-graduação na área de ciências humanas da UFC, tendo como referência os resultados da última avaliação realizada em 2017.

Solicito, por gentileza, que responda ao questionário relativo ao objeto desta pesquisa, levando em consideração a sua experiência como docente de programa de pós-graduação. Ressalto que será garantido o anonimato dos participantes e os resultados deste estudo poderão ser posteriormente consultado no repositório institucional desta universidade.

O tempo médio para responder este questionário é de 8 minutos.

Previamente, agradeço a sua atenção!

Eliane Taboza Barboza Cavalcante - Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior -POLEDUC/UFC.

Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima (Orientador)

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Marcar apenas uma opção.

() Dou ciência e consentimento para uso das informações aqui coletadas no trabalho de dissertação intitulado: A Influência da Avaliação Capes nos Programas de Pós-Graduação da Área de Ciências Humanas na percepção dos gestores e docentes: Um estudo de caso em uma Universidade Pública.

() Não dou ciência nem consentimento.

Parte I- Informações Pessoais

1. Sexo *

Marcar apenas uma opção

() Masculino

() Feminino

2. Faixa Etária *

Marcar apenas uma opção

() Até 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() Mais de 50 anos

3. Tempo de serviço na UFC

Marcar apenas uma opção

- De 1 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 Mais de 20 anos

4. Assinale o Programa de Pós-graduação no qual você é docente. *

Marcar apenas uma opção

- Programas de Pós-graduação em Sociologia
 Programas de Pós-graduação em Educação
 Programas de Pós-graduação em Filosofia
 Programas de Pós-graduação em História
 Programas de Pós-graduação Psicologia
 Programas de Pós-graduação em Geografia

5. Há quanto tempo é vinculado ao programa de pós-graduação. *

Marcar apenas uma opção

- De 1 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 Mais de 20 anos

Parte II- Sistema de Avaliação da Capes

Com relação à avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu realizada pela CAPES, com base na classificação por ranking de nota e peso, considero que essa avaliação:

1. Reflete a qualidade do programa, fazendo a distinção entre os melhores.

Marcar apenas uma opção

- Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

2. Permite identificar os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa.

Marcar apenas uma opção

- Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

3. Estimula de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento. *

Marcar apenas uma opção

- Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

4. Auxilia na tomada de decisões para definição de ações de melhoria dos programas *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

5. Atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados: Corpo docente (10, 15 ou 20%), corpo discente, teses e dissertações (30 ou 35%), produção intelectual (35 ou 40%) e inserção social (10, 15 ou 20%).

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

6. Discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

Considerando os itens de avaliação da Capes (proposta do programa, corpo discente, teses e dissertações; corpo docente; produção intelectual; inserção social e inserção internacional), analise cada item com base nos resultados da última avaliação ocorrida em 2017.

** para cada item da avaliação, considere as ações realizadas após a última avaliação de 2017 e ao longo do quadriênio (2017 - 2020).*

Com relação à PROPOSTA DO PROGRAMA, assinale as ações realizadas, que podem vir a contribuir para melhoria do conceito do programa no qual você é docente

7. Realização de debates visando um melhor equilíbrio, atualização e coerência entre as áreas de concentração, as linhas e projetos de pesquisas. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

8. Definição de um planejamento de curto, médio e longo prazo para fortalecimento do programa. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

9. Melhorias na infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

Com relação ao CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES, assinale as ações

realizadas que podem vir a contribuir para a melhoria do conceito do programa no qual você exerce a docência:

10. Criação de um controle individual de acompanhamento dos alunos, com base no sistema de avaliação da Capes, realizado pela coordenação. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

11. Criação de um acompanhamento do aluno mediante registro, controle e avaliação do professor orientador no desenvolvimento da dissertação e tese. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

12. Elaboração do processo seletivo com base em critérios objetivos, que garantam a escolha de candidatos melhor preparados para desempenhar as atividades do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

13. Organização de eventos de recepção e apresentação do programa para os recém Ingressos.

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

14. Incentivo à participação em eventos. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

15. Criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Com relação ao CORPO DOCENTE, análise que ações foram implementadas para o programa atingir os requisitos exigidos pela Capes, que podem vir a contribuir para possíveis melhorias do programa no qual você é docente:

16. Criação de critérios para admissão de professores permanentes do Programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

17. Definição de critérios para produção mínima exigida pela Capes para que o professor seja docente permanente no programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

18. Definição do perfil de formação e de experiência do docente permanente, adequado à linha de pesquisa do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

19. Dimensão adequada do corpo de professores permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

20. Realização de atividades de ensino e pesquisa na graduação de forma equilibrada entre os docentes permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

21. Realização de atividades de orientação na graduação em iniciação científica e monografias entre os docentes permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

22. Realização de atividades de ensino e pesquisa na pós-graduação de forma equilibrada entre os docentes permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

23. Realização de atividades de orientação na pós-graduação de forma equilibrada entre os docentes permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Com relação à PRODUÇÃO INTELECTUAL, assinale as ações realizadas que podem vir a contribuir para a melhoria do conceito do programa no qual você é docente:

24. Criação de um sistema interno de pontuação para acompanhar a produção dos professores

em conformidade com as exigências da Capes. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

25. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em parceria com os alunos. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

26. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em artigos publicados em periódicos classificados pelos Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1 e B2).

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

27. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em livros com Qualis da Capes em estratos superiores. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

28. Incentivo à produção técnica e registro de patentes. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

29. Incentivo à participação de docentes permanentes em eventos científicos da área. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Com relação à INSERÇÃO SOCIAL, assinale as ações realizadas que podem vir a contribuir para a melhoria do conceito do programa no qual você é docente:

30. Manutenção do site com informações atualizadas sobre cursos, linhas de pesquisa, teses e dissertações defendidas, processo seletivo, dando visibilidade aos que se interessam pela área de conhecimento. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

31. Integração e cooperação com outros programas. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

32. Integração e cooperação com outros centros de pesquisa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Com relação à INSERÇÃO INTERNACIONAL - A inserção internacional é uma exigência do sistema de avaliação da Capes somente para programas com cursos de mestrado e doutorado com nota igual ou superior a 5. Após a avaliação de 2017, analise as ações que foram realizadas, que podem vir a contribuir para o programa atingir o padrão internacional de desempenho:

33. Ampliação de parcerias e convênios internacionais com centros de excelência na formação de recursos humanos. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

34. Incentivo aos docentes para que aumente a produção intelectual Internacional. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

35. Incentivo ao intercâmbio de professores com universidades estrangeiras. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

36. Participação de docentes do programa como membros do corpo editorial de periódicos científicos internacionais. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

37. Incentivo ao intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras com apoio das agências de fomento. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

38. Cite outras ações realizadas que podem vir a contribuir para a melhoria do conceito do programa no qual é docente: *

39. Analisando a atual situação do programa no qual você é docente, bem como considerando as especificidades da área de ciências humanas, que mudanças poderia sugerir para melhorar a nota atribuída pela Capes? *

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOBRE A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO CAPES
NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
DA UFC- PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES**

Prezado(a) Coordenador(a),

Sou servidora técnico-administrativa da Universidade Federal do Ceará(UFC), e estou realizando uma pesquisa de mestrado na área de Políticas Públicas da Educação Superior, que tem como objetivo analisar a influência da avaliação realizada pela CAPES nos programas de pós-graduação na área de ciências humanas da UFC, tendo como referência os resultados da última avaliação realizada em 2017.

Solicito, por gentileza, que responda ao questionário relativo ao objeto desta pesquisa, levando em consideração a sua experiência como docente/coordenador de programa de pós-graduação. Ressalto que será garantido o anonimato dos participantes e os resultados deste estudo poderão ser posteriormente consultado no repositório institucional desta universidade. O tempo médio para responder este questionário é de 8 minutos.

Previamente, agradeço a sua atenção!

Eliane Taboza Barboza Cavalcante - Mestranda em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior -POLEDUC/UFC.

Prof. Dr. Alberto Sampaio Lima (Orientador)

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Marcar apenas uma opção.

() Dou ciência e consentimento para uso das informações aqui coletadas no trabalho de dissertação intitulado: A Influência da Avaliação Capes nos Programas de Pós-Graduação da Área de Ciências Humanas na percepção dos gestores e docentes: Um estudo de caso em uma Universidade Pública.

() Não dou ciência nem consentimento.

Parte I- Informações Pessoais

1. Sexo *

Marcar apenas uma opção

() Masculino

() Feminino

2. Faixa Etária *

Marcar apenas uma opção

() Até 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() Mais de 50 anos

3. Tempo de serviço na UFC

Marcar apenas uma opção

() De 1 a 5 anos

() De 6 a 10 anos

() De 11 a 15 anos

- De 16 a 20 anos
 Mais de 20 anos

4. Assinale o Programa de Pós-graduação no qual você é docente. *

Marcar apenas uma opção

- Programas de Pós-graduação em Sociologia
 Programas de Pós-graduação em Educação
 Programas de Pós-graduação em Filosofia
 Programas de Pós-graduação em História
 Programas de Pós-graduação Psicologia
 Programas de Pós-graduação em Geografia

5. Há quanto tempo é vinculado ao programa de pós-graduação. *

Marcar apenas uma opção

- De 1 a 5 anos
 De 6 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 Mais de 20 anos

Parte II- Sistema de Avaliação da Capes

Com relação à avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu realizada pela CAPES, com base na classificação por ranking de nota e peso, considero que essa avaliação:

1. Reflete a qualidade do programa, fazendo a distinção entre os melhores.

Marcar apenas uma opção

- Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

2. Permite identificar os pontos fortes e fracos, regulando melhor o desempenho do programa.

Marcar apenas uma opção

- Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

3. Estimula de forma positiva a competitividade entre as áreas de conhecimento. *

Marcar apenas uma opção

- Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

4. Auxilia na tomada de decisões para definição de ações de melhoria dos programas *

Marcar apenas uma opção

- Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

5. Atribui pesos adequados a cada um dos itens avaliados: Corpo docente (10, 15 ou 20%), corpo discente, teses e dissertações (30 ou 35%), produção intelectual (35 ou 40%) e inserção social (10, 15 ou 20%).

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

6. Discrimina o programa pelo caráter homogeneizador do modelo de avaliação. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

Considerando os itens de avaliação da Capes (proposta do programa, corpo discente, teses e dissertações; corpo docente; produção intelectual; inserção social e inserção internacional), analise cada item com base nos resultados da última avaliação ocorrida em 2017.

** para cada item da avaliação, considere as ações realizadas após a última avaliação de 2017 e ao longo do quadriênio (2017 - 2020).*

Com relação à PROPOSTA DO PROGRAMA, assinale as ações realizadas, que podem vir a contribuir para melhoria do conceito do programa no qual você é docente

7. Realização de debates visando um melhor equilíbrio, atualização e coerência entre as áreas de concentração, as linhas e projetos de pesquisas. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

8. Definição de um planejamento de curto, médio e longo prazo para fortalecimento do programa. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

9. Melhorias na infraestrutura para as atividades de ensino, pesquisa e, se for o caso, extensão.

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

Com relação ao CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES, assinale as ações realizadas que podem vir a contribuir para a melhoria do conceito do programa no qual você exerce a docência:

10. Criação de um controle individual de acompanhamento dos alunos, com base no sistema de avaliação da Capes, realizado pela coordenação. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

11. Criação de um acompanhamento do aluno mediante registro, controle e avaliação do professor orientador no desenvolvimento da dissertação e tese. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

12. Elaboração do processo seletivo com base em critérios objetivos, que garantam a escolha de candidatos melhor preparados para desempenhar as atividades do programa. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

13. Organização de eventos de recepção e apresentação do programa para os recém Ingressos.

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

14. Incentivo à participação em eventos. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

15. Criação de um sistema de acompanhamento do aluno egresso. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

Com relação ao CORPO DOCENTE, análise que ações foram implementadas para o programa atingir os requisitos exigidos pela Capes, que podem vir a contribuir para possíveis melhorias do programa no qual você é docente:

16. Criação de critérios para admissão de professores permanentes do Programa. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

17. Definição de critérios para produção mínima exigida pela Capes para que o professor seja docente permanente no programa. *

Marcar apenas uma opção

()Discordo totalmente ()Discordo em parte ()Não discordo nem concordo()Concordo em parte ()Concordo totalmente

18. Definição do perfil de formação e de experiência do docente permanente, adequado à linha de pesquisa do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

19. Dimensão adequada do corpo de professores permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

20. Realização de atividades de ensino e pesquisa na graduação de forma equilibrada entre os docentes permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

21. Realização de atividades de orientação na graduação em iniciação científica e monografias entre os docentes permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

22. Realização de atividades de ensino e pesquisa na pós-graduação de forma equilibrada entre os docentes permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

23. Realização de atividades de orientação na pós-graduação de forma equilibrada entre os docentes permanentes do programa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Com relação à PRODUÇÃO INTELECTUAL, assinale as ações realizadas que podem vir a contribuir para a melhoria do conceito do programa no qual você é docente:

24. Criação de um sistema interno de pontuação para acompanhar a produção dos professores em conformidade com as exigências da Capes. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

25. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em parceria com os alunos. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

26. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em artigos publicados em periódicos classificados pelos Qualis da Capes em estratos (A1, A2 e B1 e B2).

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

27. Incentivo ao aumento da produção científica de docentes permanentes, em livros com Qualis da Capes em estratos superiores. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

28. Incentivo à produção técnica e registro de patentes. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

29. Incentivo à participação de docentes permanentes em eventos científicos da área. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Com relação à INSERÇÃO SOCIAL, assinale as ações realizadas que podem vir a contribuir para a melhoria do conceito do programa no qual você é docente:

30. Manutenção do site com informações atualizadas sobre cursos, linhas de pesquisa, teses e dissertações defendidas, processo seletivo, dando visibilidade aos que se interessam pela área de conhecimento. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

31. Integração e cooperação com outros programas. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

32. Integração e cooperação com outros centros de pesquisa. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Com relação à **INSERÇÃO INTERNACIONAL** - A inserção internacional é uma exigência do sistema de avaliação da Capes somente para programas com cursos de mestrado e doutorado com nota igual ou superior a 5. Após a avaliação de 2017, analise as ações que foram realizadas, que podem vir a contribuir para o programa atingir o padrão internacional de desempenho:

33. Ampliação de parcerias e convênios internacionais com centros de excelência na formação de recursos humanos. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

34. Incentivo aos docentes para que aumente a produção intelectual Internacional. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

35. Incentivo ao intercâmbio de professores com universidades estrangeiras. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

36. Participação de docentes do programa como membros do corpo editorial de periódicos científicos internacionais. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

37. Incentivo ao intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras com apoio das agências de fomento. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Parte III- Gestão Administrativa

1. No âmbito do programa que você coordena, os resultados da última avaliação da Capes, realizada em 2017, foram debatidos: *

Entre os professores do programa

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Entre os alunos do programa

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Entre os professores, alunos e coordenação conjuntamente

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Os resultados somente foram divulgados, sem nenhum debate.

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

2.A Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) traçou calendário específico paracada programa, convocando seu coordenador para avaliação dos resultados e definição de medidas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes. *

3. A PRPPG convocou todos os coordenadores para divulgação e explanação dos resultados da avaliação, mas, não foram tomadas medidas específicas para solucionar os pontos críticos apontados pela Capes. *

Com relação às diretrizes estabelecidas para os programas de pós-graduação da UFC no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2022), regimento interno e normas da pós-graduação stricto sensu, escolha a alternativa para cada proposição:

4. Os objetivos estratégicos, indicadores, metas e ações que constam no PDI UFC, acerca dos programas de pós-graduação, foi elaborado de forma participativa com os coordenadores, docentes e alunos. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

5.O regimento interno do programa foi revisado e atualizado. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

6.As normas que regem a pós-graduação stricto sensu na UFC foi elaborada de forma participativa e em consonância com as normas do sistema de avaliação da Capes. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

Sobre planos de melhorias. Escolha a alternativa mais adequada para o programa que você coordena:

7. Possui plano de melhoria formalmente estabelecido, que foi elaborado de forma

participativa (professor, coordenação e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação). *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

8.A gestão do programa dispõe de autonomia necessária para a concepção e execução dos planos de melhoria. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

9. Há um acompanhamento regular da coordenação conforme as demandas da Capes. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

10.Considera os pontos fracos identificados pela avaliação da Capes e utiliza essa avaliação como instrumento de gestão. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

11. Não possui plano de melhoria no programa que coordena. *

Marcar apenas uma opção

Discordo totalmente Discordo em parte Não discordo nem concordo Concordo em parte Concordo totalmente

12. Cite outras ações realizadas que podem vir a contribuir para a melhoria do conceito do programa que você coordena: *

13. Analisando a atual situação do programa que você coordena, bem como considerando as especificidades da área de humanas, que mudanças poderia sugerir para melhorar a nota atribuída pela Capes? *