

AVALIAÇÃO EXTERNA DA CAPES: IMPACTOS SOBRE A GESTÃO ACADÊMICA DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Eliane Taboza Barboza Cavalcante¹
Alberto Sampaio Lima²
Wagner Bandeira Andriola³

RESUMO

O crescimento do número de programas de pós-graduação *stricto sensu* 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. Houve um crescimento na oferta de cursos de mestrado e doutorado na última década. Entretanto, assim como o crescimento, a qualidade também é fundamental para manutenção desses programas. Uma grande referência para os programas de pós-graduação consiste na 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. O presente estudo teve 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. O estudo realizado envolveu uma triangulação entre a observação, análise documental e estudo de caso na área de ciências humanas. Os resultados indicaram que a avaliação realizada pela CAPES é bem-aceita pelos docentes e coordenadores, apesar de críticas quanto ao caráter competitivo e homogeneizador.

Palavras-chave: Ensino Superior, Programas de Pós-Graduação, Avaliação Educacional.

CAPES EXTERNAL EVALUATION: IMPACTS ON THE ACADEMIC MANAGEMENT OF STRICTO SENSU GRADUATE COURSES

ABSTRACT

The growth in the number of *stricto sensu* graduate programs in Brazil has been extremely important for advances not only in scientific research, but also in the training of countless professionals across the country. There has been a growth in the offer of master's and doctoral courses in the last decade. However, as well as growth, quality is also fundamental for the maintenance of these programs. A major reference for postgraduate programs is the evaluation carried out every four years by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), which evaluates the programs, classifying them with concepts from 1 to 7. The main objective of this study was to analyze the influence of the CAPES evaluation in postgraduate programs in the area of human sciences, in the perception of coordinators and professors. The study carried out involved a triangulation between observation, document analysis and case study in the area of human sciences. The results indicated that the assessment carried out by CAPES is well-accepted by professors and coordinators, despite criticisms regarding its competitive and homogenizing nature.

Keywords: Higher Education, Graduate Programs, Educational Assessment.

¹ Mestre em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior - Universidade Federal do Ceará (UFC). Servidora Pública do Centro de Humanidades (UFC). E-mail: elianybarboza@yahoo.com.br

² Doutor em Engenharia de Teleinformática (Universidade Federal do Ceará). Professor Associado do Centro de Tecnologia (CT). Vice-Diretor do Campus de Itapajé. E-mail: albertosampaio@ufc.br

³ Doutor em Filosofia e Ciências da Educação (*Universidad Complutense de Madrid*). Professor Titular da UFC. Pesquisador do CNPq. E-mail: w_andriola@ufc.br

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* (ANDRIOLA, 2009; LAVOR; ANDRIOLA; LIMA, 2015). Em se tratando dessa última modalidade, observou-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), houve crescimento de cerca de 20% no número de programas, pois houve incremento 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 (ANDRIOLA; ARAÚJO, 2016). 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 (ANDRIOLA; SULIANO, 2015; ANDRIOLA; ARAÚJO, 2018). 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 (ANDRIOLA, 2008). 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.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a influência da avaliação realizada pela Capes na área de ciências humanas da UFC, na percepção de coordenadores e docentes. O estudo contribui para o estado da arte na construção de debates acerca da avaliação CAPES, especificamente, na área de ciências humanas, mostrando alternativas que ajudem a melhorar a qualidade dos programas de pós-graduação e reflexões acerca da importância dos papéis dos coordenadores e docentes no processo de avaliação dos programas de pós-graduação.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E TRABALHOS RELACIONADOS

2.1. Avaliação dos cursos de pós-graduação no Brasil.

A avaliação institucional no Brasil, bem como seus conceitos e práticas, desde os primeiros processos até os dias atuais, passaram 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 (ANDRIOLA, 2004; GUERRA; SOUZA, 2020; LIMA; ANDRIOLA, 2018). Para Durham (1990), a introdução de processos avaliativos no ensino superior não é um fenômeno brasileiro e sim de outros países.

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. Balbachevsky (2005) aponta que as primeiras experiências de avaliação por parte desse conselho foram mal sucedidas. 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. 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. 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 (GOUVÊA, 2010; CAPES, 2008).

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 (CABRAL, 2020). 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).

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; ANDRIOLA, 1999).

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 (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, 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
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).

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 possui 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 pelos autores, a partir do regulamento da avaliação quadrienal da CAPES.

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 consideram 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, avaliam 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 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%.

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

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

Fonte: Elaborada pelos autores, 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.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

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 quanti-qualitativa. Prodanov 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.

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.

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. 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):

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

Onde:

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.

Utilizaram-se os seguintes valores para se obter o tamanho amostral:

$$N = 180; z = 1,96; e = 5\%; p = 0,5.$$

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.

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 pelos autores.

Houve 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: 13%.

Neste estudo de caso, fez-se o uso de duas técnicas para coleta de dados: a análise documental e o questionário Goldenberg (2004). Nesta pesquisa, analisaram-se documentos de segunda mão (PRODANOV; FREITAS, 2013), 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*. Os dois questionários aplicados possuíam 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 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 e investigar-se as ações realizadas após a última avaliação da Capes divulgadas em 2017.

Para validação do questionário, realizou-se um pré-teste 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. 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.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Tabela 7 apresenta os cálculos das médias das 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 7 - 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
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 pelos autores.

Com base nos dados apresentados na Tabela 9, pode-se afirmar que 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.

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 concordou com essa afirmativa. Autores como Dias Sobrinho (2003),

Horta (2006), Bianchetti e Valle (2014) 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.

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 dispôs 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.

4.1 Ações implementadas nos programas de pós-graduação da área de Ciências Humanas da UFC, após a avaliação Capes, realizada em 2017

Após conhecer a percepção dos gestores e docentes sobre as principais características do modelo de avaliação da 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 revistar 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.

4.1.1. 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 8 - 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 pelos autores.

Consoante os dados, 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 concordou também que estas foram ações realizadas nos programas.

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.

4.1.2 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 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 9 - 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 pelos autores.

A maioria dos professores e gestores concorda 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.

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).

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.

4.1.3 Corpo docente

A Tabela 10 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 10 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação ao 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
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 pelos autores.

Houve 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.

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*.

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.

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, 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 ambos 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.

Consoante os docentes e coordenadores, foram realizadas diversas ações no quadriênio 2017-2020, visando atender às exigências ao quesito “Corpo docente”. 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 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.

4.1.4 Produção intelectual

A Tabela 11 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 11 - Percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações realizadas em relação à 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 no Qualis da Capes (A1 e A2; 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 pelos autores.

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. Romano e Boaventura (2017) afirmam que essa e as demais formas de colaboração são demonstrações de como está se organizando a produção 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) 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 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.

4.1.5 Inserção social

A Tabela 12 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 12 - 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 pelos autores.

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 houve menor média (4,50), bem como maior desvio padrão (1,22), indicando maior heterogeneidade nas respostas.

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.

4.1.6 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 à 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 pelos autores.

Tendo como referência os dados da Tabela 15 com proposições que investigaram a percepção dos docentes e coordenadores sobre as ações voltadas à 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.

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.

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. Vogel (2015) 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.

5. CONCLUSÕES

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.

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 melhorias e atribui pesos adequados em cada item avaliado.

No entanto, ainda sobre a opinião acerca desse sistema de avaliação, a maioria dos docentes discordou (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 concordou 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.

Quanto às 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, concluem-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 concordou em parte ou totalmente com a realização dessa ação e, unanimemente, discordaram da não existência de debates.

A maioria dos coordenadores também analisou 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 concordou em parte e outra metade manteve opiniões neutras em relação ao instrumento ter sido elaborado de forma participativa com alunos, professores e coordenadores.

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.

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% 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.

Sugere-se 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.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRIOLA, W. B. Evaluación: la vía para la calidad educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 25, p. 355-368, 1999.

ANDRIOLA, W. B. Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. **Sumários Correntes Periódicos Online (Unicamp)**, Campinas, v. 9, n. 4, p. 33-54, 2004.

ANDRIOLA, W. B. Propostas Estatais Voltadas à Avaliação do Ensino Superior Brasileiro: Breve Retrospectiva Histórica do Período 1983-2008. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 6, n. 4, p. 127-148, 2008.

ANDRIOLA, W. B. Planejamento Estratégico e Gestão Universitária como atividades oriundas da auto-avaliação de instituições de ensino superior (IES): o exemplo da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Santiago de Chile, v. 2, n 2. p. 82-103, 2009.

ANDRIOLA, W. B. Estudo de egressos de cursos de graduação: subsídios para a autoavaliação e o planejamento institucionais. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 54, p. 203- 219, 2014.

ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G. Avaliação da qualidade educacional da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Ensaio: Avaliação e Políticas**

Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 153-168, 2009.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Relevância do uso de indicadores de gestão para a autoavaliação e o planejamento estratégico de Instituições de Ensino Superior. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 515-533, 2016.

ANDRIOLA, W. B.; ARAÚJO, A. C. Uso de indicadores para diagnóstico situacional de Instituições de Ensino Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 645-663, 2018.

ANDRIOLA, W. B.; BARROZO FILHO, J. L. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 03, p. 594-621, 2020.

ANDRIOLA, W. B.; SULIANO, D. C. Avaliação dos impactos sociais oriundos da interiorização da Universidade Federal do Ceará (UFC). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p.282-298, 2015.

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.

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.

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.

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.

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.

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 Sérgio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

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.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A institucionalização da avaliação. **Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior-NUPEs**, São Paulo, v. 8, 1990.

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

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2004.

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.

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.

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.

LAVOR, J. F.; ANDRIOLA, W. B.; LIMA, A. S. Avaliando o impacto da qualidade da gestão acadêmica no desempenho dos cursos de graduação: um estudo em Universidade pública Brasileira. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Santiago de Chile, v. 8, p. 233-254, 2015.

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.

LIMA, L. A.; ANDRIOLA, W. B. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Revista da Avaliação da Educação Superior (online)**, Campinas, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 104-125, 2018.

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

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.

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.

ROMANO, P.; BOAVENTURA, M. **Produção Científica e Redes de Colaboração: Elementos do Trabalho Docente na Universidade**. 2017.

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.

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.

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

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.

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/icict/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.