



ESCOLA DE
HUMANIDADES

EDUCAÇÃO POR ESCRITO

Educação por escrito, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan.-dez. 2023
e-ISSN: 2179-8435

<http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2023.1.43925>

SEÇÃO: ARTIGOS

AVALIAÇÃO DO *STRICTO SENSU* E QUALIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO

STRICTO SENSU EVALUATION AND QUALITY IN POSTGRADUATION

**Flavia Umbelino
Nemer¹**

orcid.org/0000-0003-4384-0686
f.flavia99@yahoo.com.br

**Patricia Diana Edith
Belfort de Souza
Camargo Ortiz
Monteiro¹**

orcid.org/0000-0002-2944-9050
patricia.ortiz@unitau.br

Recebido em: 13 out. 2022.
Aprovado em: 31 out. 2023.
Publicado em: 19 dez. 2023.

Resumo: Este artigo apresenta apontamentos sobre a qualidade na pós-graduação a partir da avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em cursos *stricto sensu*. A avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil constitui instrumento fundamental do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Os resultados da avaliação têm usos diversos: estudantes podem se basear pelas notas para escolher seus futuros cursos; as agências de fomento nacionais e internacionais orientam suas políticas de acordo com as notas atribuídas pela avaliação, entre outros. Desse modo, a avaliação da CAPES constitui-se um instrumento para acreditação da qualidade dos programas de pós-graduação nacionais. Por meio da comparação do desempenho dos programas de pós-graduação, é acreditada a qualidade dos programas, e isso acaba por acirrar a competitividade entre eles, incitando ainda mais a corrida pela produção no meio acadêmico. Utilizando-se como método o levantamento de estudos, e tendo como objetivo apresentar reflexões sobre a avaliação do *stricto sensu* e de seu papel como instrumento para a certificação da qualidade dos programas de pós-graduação, este artigo apresenta como resultados discussões e apontamentos sobre qualidade na pós-graduação com relação à formação de recursos humanos e à produção científica.

Palavras-chave: avaliação *stricto sensu*; produtivismo acadêmico; qualidade na pós-graduação.

Abstract: This article presents notes on the quality of graduate studies based on the evaluation carried out by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) in *stricto sensu* courses. The evaluation of *stricto sensu* postgraduate studies in Brazil is carried out by CAPES and is a fundamental instrument of the National Postgraduate System (SNPG). The Assessment results have several uses: students can use grades to choose their future courses; national and international funding agencies guide their funding policies according to the scores assigned by the Assessment, among others. Thus, the CAPES Assessment is an instrument for accrediting the quality of national graduate programs. By comparing the performance of graduate programs, the quality of the programs is accredited, and this ends up intensifying the competitiveness between them, further inciting the race for production in the academic environment. Using the survey of studies as a method, and aiming to present reflections on the *stricto sensu* assessment and its role as an instrument for the certification of the quality of graduate programs, this article presents as results discussions and notes on quality in postgraduate studies in relation to the training of human resources and scientific production.

Keywords: *stricto sensu* assessment; academic productivity; graduate quality.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e constitui instrumento fundamental do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). O Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2017) explica, com base em informações da CAPES, que os resultados da avaliação servem para que os estudantes possam se basear pelas notas para escolher seus futuros cursos e para que as agências de fomento nacionais e internacionais orientem suas políticas com base nas notas atribuídas pela Avaliação. De acordo com a CAPES (BRASIL, 2022), os estudos e indicadores produzidos pela avaliação servem também para induzir políticas governamentais de apoio e crescimento da pós-graduação e estabelecer uma agenda para diminuir desigualdades entre regiões do país ou no âmbito das áreas do conhecimento.

A avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é o instrumento fundamental do SNPG. Esse sistema tem por objetivos: formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não acadêmico; e, fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação. A avaliação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores científicos destinados para essa finalidade. Abrange dois processos: a Avaliação das Propostas de Cursos Novos e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação. Neste artigo, aborda-se a segunda, que diz respeito à Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação *stricto sensu*, e, mais especificamente, cursos de modalidade acadêmica.

A Portaria n. 122, da CAPES (BRASIL, 2021a) consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil:

[...] Art. 7º – A Avaliação Quadrienal de Permanência terá por objetivos: I – retratar a situação da pós-graduação brasileira no quadriênio; II – aferir o desempenho dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; III – zelar pela

qualidade dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; IV – avaliar a formação de mestres e doutores realizada pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país; V – analisar a classificação da produção intelectual dos programas e o seu impacto social, econômico e cultural; e VI – contribuir para a evolução e melhoria da pós-graduação brasileira reconhecendo os diferentes estágios de desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento e as assimetrias regionais dos programas.

Os dois processos de avaliação da pós-graduação, de acordo com a CAPES (BRASIL, 2021c), são conduzidos com base nos mesmos fundamentos: reconhecimento e confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares; critérios debatidos e atualizados pela comunidade acadêmico-científica a cada período avaliativo; transparência – ampla divulgação das decisões, ações e resultados por meio do portal da CAPES e das páginas das áreas de avaliação. A avaliação é realizada atualmente em 49 áreas, seguindo uma mesma sistemática e o mesmo conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES). Os Referenciais dos Processos de Avaliação são os documentos de área que servem como parâmetro nos processos avaliativos para elaboração e submissão de propostas de cursos novos e para a avaliação quadrienal dos cursos em funcionamento (BRASIL, 2021c).

Conforme a CAPES (BRASIL, 2022), os resultados da avaliação periódica de programas de pós-graduação ocorrem após a análise dos indicadores referentes ao período avaliado e são indicados aos cursos de mestrados e doutorados por meio de notas, que vão de um a sete. Essa análise é conduzida nas comissões de área de avaliação e, posteriormente, no CTC-ES, que homologa os resultados finais, que fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento no período posterior.

Os resultados do processo de Avaliação Quadrienal dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* devem permitir que os objetivos sejam: contribuir para a garantia da qualidade da pós-graduação brasileira; retratar a situação da pós-

-graduação nacional no quadriênio; contribuir para o desenvolvimento de cada programa e área em particular e da pós-graduação do Brasil em geral; e, fornecer subsídios para a definição de planos e programas de desenvolvimento (BRASIL, 2022).

Segundo a CAPES (BRASIL, 2020, os critérios de padrão de qualidade mínimo para aprovação e renovação do reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado são propostos pelo CT-C-ES com base em quesitos como proposta do programa, produção intelectual e corpo docente. Todavia, as áreas de avaliação determinam os critérios próprios de suas áreas de atuação em seus documentos orientadores.

A avaliação feita pela CAPES é normativa e regulatória, de acordo com Baó (2019), e, por meio da comparação de desempenho dos programas de pós-graduação, é acreditada a qualidade dos programas a partir de critérios definidos pela comunidade acadêmica. De acordo com Bianchetti e Machado (2009), as novas formas de orientação e coordenação do trabalho são representadas pela busca constante da qualidade das produções pela comunidade acadêmica, numa lógica baseada na rapidez e na hierarquia, refletindo nos programas de pós-graduação o próprio movimento da sociedade atual. Todas essas questões trazem reflexões sobre a qualidade na pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo no que se refere à formação de recursos humanos e à produção científica nacional.

O objetivo deste artigo é apresentar reflexões acerca da avaliação do *stricto sensu* e de seu papel como instrumento para a certificação da qualidade dos programas de pós-graduação. O método utilizado foi o levantamento de estudos a partir dos descritores: avaliação do *stricto sensu* e qualidade na pós-graduação, através da Scientific Electronic Library Online (SciELO), Google Acadêmico e *site* eletrônico da CAPES. As discussões trazem questões sobre a avaliação da CAPES e de seu papel como instrumento para a certificação da qualidade dos programas de pós-graduação e apontamentos sobre a qualidade da formação de recursos humanos e da produção intelectual deles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Avaliação *stricto sensu*

O Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) foi criado em 1950 devido à falta de pessoal especializado para o mercado de trabalho e para melhorar a qualificação do corpo docente. Na época, conforme explica Figueiredo (2005), o Brasil vivia sob uma fase de intensa industrialização, o que demandava pessoal especializado para atuação profissional. Nesse cenário, a CAPES foi fundada, em 1951, a partir de uma campanha nacional que tinha como intuito o aperfeiçoamento do pessoal de nível superior para promover, assim, a formação de profissionais especializados e contribuir com o desenvolvimento do país.

Em 1965 foi aprovado, pelo então Conselho Federal de Educação, o Parecer CFE n. 977, que tratou da definição dos cursos de pós-graduação. Esse parecer – conhecido também como Parecer Sucupira – é utilizado até hoje pela CAPES para os processos de avaliação e para regulação dos programas e cursos de pós-graduação de mestrado e doutorado do país. Conforme cita Frauches (2014, p. 2), foi por meio desse parecer que a pós-graduação foi conceituada, em atendimento à solicitação ministerial, "à luz do mencionado art. 6º da LDB de 1961, criando as expressões *sensu stricto* e *sensu lato* para diferenciar os programas de mestrado e doutorado (*sensu stricto*) dos cursos de especialização (*sensu lato*)".

Em 1966, por meio da apresentação, pelo governo, do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a CAPES passa a ter novas atribuições e a dispor de mais recursos orçamentários para aumentar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras, destacando-se, dessa forma, na formulação da nova política para a pós-graduação (BRASIL, 2012). De acordo com Maccari, Lima e Riccio (2009, p. 73 *apud* PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018, p. 646):

Com a criação de um programa de avaliação de cursos de pós-graduação em 1976, pela CAPES, foram traçados alguns objetivos para justificar a concepção e adoção de tais programas: a) facilitar a distribuição de bolsas de estudo para mestrandos e doutorandos; b) orientar o inves-

timento das agências federais na formação de recursos humanos de alto nível; c) subsidiar a política educacional relativa à pós-graduação e à universidade, assim como suas relações com a educação básica; d) criar um sistema permanente de informações sobre a pós-graduação brasileira (MACCARI; LIMA; RICCIO, 2009); e) regular a expansão da pós-graduação, recomendando o apoio aos cursos novos e os incorporando, progressivamente, ao sistema de avaliação e acompanhamento; e f) credenciar esses cursos, tornando válidos, em plano nacional, os certificados por eles, expedidos.

O sistema de avaliação da CAPES foi implantado em 1976 com o objetivo de estabelecer o padrão de qualidade necessário aos cursos de mestrado e doutorado nacionais. Na década de 1980, a CAPES passa a acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Na década de 1990, a CAPES chegou a ser extinta, por meio da Medida Provisória n. 150/1990, no governo Collor, que depois a reverteu, por meio da Lei n. 8.028/1990, e a CAPES instituição volta a atuar na condição de fundação e passa a ter como um de seus objetivos primar pela qualidade nas atividades da pós-graduação, tendo como instrumento para isso a avaliação – que já existia desde 1976 e que foi institucionalizada e aperfeiçoada. Apesar de um dos de seus objetivos ter sido notabilizar-se pelo foco na qualidade, Bianchetti, Zuin e Ferraz (2018, p. 59) observam:

O estatuto jurídico de fundação passa a propiciar condições de contar com orçamento próprio, aspecto que faculta a possibilidade de induzir ações, processos, com vistas a resultados mensuráveis. Abriu-se, assim, assumidamente, o caminho para vincular a avaliação ao fomento, amarração que, de um lado, relativiza o próprio conceito de avaliação como processo, em perspectiva educacional, de formação, e, de outro, disponibiliza instrumentos de controle na busca de resultados.

De acordo com a CAPES (BRASIL, 2022), a Avaliação Quadrienal é parte do processo de permanência dos programas de pós-graduação e, desde 2017, é realizada em 49 áreas de avaliação, seguindo sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no CTC-ES.

Os resultados da avaliação periódica de programas de pós-graduação ocorrem após a análise

dos indicadores referentes ao período avaliado, e são indicados aos cursos de mestrados e doutorados por meio de notas (BRASIL, 2022). A análise dos indicadores é realizada pelas comissões de área de avaliação e, em seguida, pelo CTC-ES, que homologa os resultados finais. São esses resultados que fundamentam a deliberação do CNE sobre quais cursos têm qualidade e, portanto, obterão a renovação de reconhecimento para a continuidade de seu funcionamento no período posterior.

Qualidade na pós-graduação

A palavra qualidade apresenta uma concepção plural e polissêmica, o que possibilita gerar diferentes significados, podendo ser analisada, portanto, conforme várias perspectivas. No que diz respeito à qualidade na educação, seus significados podem admitir muitos sentidos, que variam, conforme Oliveira e Araújo (2005), de acordo com as experiências, valores e posição social dos sujeitos.

Trata-se de um conceito com grande diversidade de significados, com frequência não coincidentes entre os diferentes atores, porque implica um juízo de valor concernente ao tipo de educação que se queira para formar um ideal de pessoa e de sociedade. As qualidades que se exigem do ensino estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos sentidos que se atribuem à educação num momento dado e em uma sociedade concreta, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são dinâmicos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade também varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou indivíduos para outros (OREALC, 2008, p. 29).

Dentre as razões para a regulamentação da avaliação da qualidade da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, destacam-se: a necessidade de formação de professores com competência para atendimento à expansão do ensino superior e para aumento dos níveis de qualidade; e o desenvolvimento de pesquisa científica e o preparo de profissionais de elevado padrão para atender às necessidades de avanço do país (INDJAIAN, 2014).

Segundo Boufleuer (2009), para o desenvolvimento do país por meio da contribuição da pós-graduação, os conhecimentos, as produções e as informações do meio acadêmico precisam alcançar também os estratos sociais, não se limitando à academia. Estima-se, pela avaliação, que os docentes sejam pesquisadores de qualidade e que a pós-graduação forme bons mestres e doutores, trazendo assim contribuição à evolução do país (RIBEIRO, 2017).

Conforme a CAPES (BRASIL, 2021c), os objetivos da avaliação são a certificação da qualidade da pós-graduação, servindo como referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa, e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no Brasil. Na avaliação da CAPES, cada área precisa propor definições e indicadores adequados às suas próprias características em cada item dos três quesitos das fichas de avaliação – "Programa", "Formação" e "Impacto" – que avaliam os programas de pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, 2021b).

Algumas ponderações sobre a avaliação no *stricto sensu* vêm sendo realizadas por alguns autores, no que tange à formação e à produção acadêmica, o que suscita o debate acerca da qualidade na pós-graduação. Para Ferreira, Ferenc e Wassem (2018), mencionando Balbachevsky (2005) e Wassen, Pereira e Balzan (2015), os resultados das avaliações da pós-graduação *stricto sensu* são ponderados quase que de forma exclusiva por meio da produção científica. Dessa forma, os recursos financeiros estão ligados de forma direta ao processo avaliativo dos programas.

Destacam os autores que, no caso dos investimentos dos recursos (por parte da CAPES e de outras agências de fomento), parece haver uma inversão de preceitos: quanto melhor a nota do programa de pós-graduação e sua qualidade, maiores são as chances de obtenção de recursos. Ou seja, em vez de o investimento ir para quem tem menos condições, acaba indo para quem tem mais. Destaca-se também que, por

essa via, o trabalho dos docentes nos programas de pós-graduação fica atrelado à tentativa de alcance de melhores resultados nas avaliações, em atendimento às necessidades das exigências colocadas pelos critérios avaliativos – não obstante as condições de trabalho que podem ser enfrentadas.

Ferreira, Ferenc e Wassem (2018) destacam também que os recursos acadêmicos e a infraestrutura física para a pesquisa influenciam na organização e na produção do conhecimento, visto que os recursos financeiros são necessários para participar de eventos, obtenção de equipamentos etc. Os autores ponderam que a avaliação realizada na pós-graduação brasileira é vista pelos críticos como um meio que valoriza a produção e a publicação em detrimento da qualidade/benefício que o estudo obtido por meio da pesquisa poderia trazer para a sociedade e a ciência.

Outra questão da qualidade no *stricto sensu* está relacionada aos egressos de cursos de pós-graduação. Corrêa *et al.* (2016) explicam que os egressos apresentam grande importância em uma instituição de ensino superior. A partir do item "destino, atuação e avaliação dos egressos do programa de pós-graduação em relação à formação recebida" – do quesito Formação (BRASIL, 2021b) –, o programa de pós-graduação fica com a atribuição de fazer o acompanhamento de seus egressos, não só para cumprir com esse item avaliativo, como também para monitorar e melhorar a qualidade de seus cursos. Porém, há certa dificuldade de os programas acompanharem o destino de seus egressos. Os autores explicam que certas estratégias, como a consulta ao currículo na Plataforma Lattes, não se comprovaram suficientes, visto que os egressos não mantêm seus dados atualizados nem no programa, nem em seus currículos (CORRÊA *et al.*, 2016).

No que diz respeito aos egressos, estes "parecem não saber que é através da plataforma que os dados requeridos pelo sistema de avaliação da CAPES são coletados" (CORRÊA *et al.*, 2016, p. 10). Com isso, os programas de pós-graduação enfrentam dificuldades para fazer o acompanhamento do destino e da

atuação de seus egressos, e, conseqüentemente, para prestar informações sobre egressos para a avaliação. Para os autores, esse acompanhamento torna-se, portanto, uma atividade estratégica para melhorias da qualidade do curso e para o direcionamento às orientações preconizadas pela CAPES para a avaliação do *stricto sensu*.

Desta forma, um acompanhamento eficaz do aluno egresso é para a IES um diferencial competitivo, tanto para melhorar a nota no sistema de avaliação da CAPES, como para fornecer subsídios que permitam ao curso potencializar a formação de seus alunos (TEIXEIRA, 2015, p. 19 *apud* CORRÊA *et al.*, 2016, p. 9).

Freitas e Souza (2018,) comentam que formação e qualidade estão presentes em todos os PNPGs, compondo os alicerces fundamentais do sistema da pós-graduação nacional, e que o SNPG estabelece duas metas centrais: a formação de competentes professores com qualidade e atendimento às necessidades do ensino; e, formação de pesquisadores de excelência no âmbito das ciências básicas e das ciências aplicadas.

Direito de todos, garantida pela Constituição Federal de 1988, a educação tem sido objeto de muitos pesquisadores por se tratar de assunto de alta importância para o desenvolvimento pleno da nação. Não há como se pensar em geração de renda, empregos, bem-estar social de um povo sem que se crie, fortaleça e mantenha políticas públicas que atendam desde os primeiros anos alfabetizadores e alcancem também os níveis superiores formadores de profissionais. Por todas estas etapas percorridas no caminho formativo do cidadão um tema é recorrente: a qualidade da educação (OLIVEIRA; MONTEIRO, 2019, p. 171).

Junges Junior, Stefanello e Vieira (2021) explicam que a escolha pela formação no *stricto sensu* ocorre pela aspiração dos estudantes por dois caminhos de atuação: pesquisa ou docência. Explicam também que existe ainda um terceiro caminho: a atuação de pesquisadores como docentes. Este último ocorre, segundo os autores, por falta de espaço para a atuação profissional no campo da pesquisa. Tal fato causa o descarte da possibilidade de formar um profissional consubstanciado no mesmo indivíduo, o professor/pesquisador. Ainda segundo os au-

tores, várias teses e dissertações são defendidas todos os anos e, com isso, há novos mestres e doutores formados, portanto, recém-habilitados para atuação em docência do ensino superior. A partir daí, comentam esses autores, além da defesa de dissertações e teses e da produção de conhecimento, resultantes da formação obtida por meio do *stricto sensu*, é necessário que processos didáticos e metodológicos façam parte dos saberes e das habilidades dos docentes recém-habilitados para que possam atuar com qualidade no ensino superior.

Essa conexão entre a pedagogia e as áreas técnicas é o ponto crucial para que no ensino superior se constituam docentes comprometidos com o processo educativo. [...] A técnica faz parte da prática docente, mas não menos importante, estão as habilidades metodológicas e a capacidade de relacionamento que o docente precisa dominar. [...] Os programas de pós-graduação, incluem em seus componentes curriculares algumas horas dedicadas à prática docente e, na maioria das vezes, essa é a única experiência que o mestrando/doutorando terá com a educação e sala de aula, antes de se tornar professor (JUNGES JUNIOR; STEFANELLO; VIEIRA, 2021, p. 6).

Vassoler (2017) comenta que, apesar de a Constituição Brasileira de 1988 estabelecer o ensino, a pesquisa e a extensão como pontos basilares da universidade, o que se pode observar na prática é uma fragmentação dessas atividades. Isso porque os cursos de graduação e de pós-graduação *lato sensu* foram direcionados para a atividade de ensino, e os programas de pós-graduação *stricto sensu*, para a atividade de pesquisa.

[...] a pesquisa tem papel significativo na formação do professor universitário, mas a formação para docência requer aspectos que não são contemplados na formação do pesquisador, e, para exercer a docência é necessário ter conhecimentos pedagógicos (VASSOLER, 2017, p. 9).

Outra questão da qualidade no *stricto sensu* está relacionada às teses e às dissertações defendidas no programas de pós-graduação. Segundo Balzan (2012), as críticas estão ligadas à divulgação e ao aproveitamento dos resultados desses estudos e também ao fato de a produção acadêmica de dissertações e teses não atender

às expectativas da comunidade acadêmica. De acordo com o autor, o "baixo nível de exigência por parte de alguns orientadores, ao lado da pressão de tempo por parte da CAPES – por exemplo –, acabam dando origem a trabalhos mal estruturados, com sérios erros de redação e incompletos" (BALZAN, 2012, p. 828).

O autor aponta a questão do tempo de disponibilidade para a execução desses trabalhos e levanta a suposição de que, com um pouco mais prazo, vários trabalhos ponderados como regulares poderiam alcançar maiores níveis, e cita ainda que, nas situações em que mestrandos e doutorandos não conseguissem concluir as suas pesquisas no período estipulado por dada agência de fomento, deveria ser oferecida a eles a oportunidade de continuar com suas pesquisas às próprias custas. Além disso, levanta críticas quanto à qualidade de teses e dissertações, trazendo pontos de relevância para a produção desses trabalhos: coerência entre os objetivos propostos; pertinência dos procedimentos metodológicos utilizados e articulação entre os capítulos:

Qualidade, que implica correção de linguagem, abrangendo do resumo e abstract à descrição dos resultados obtidos e à exposição das conclusões; descrição precisa sobre revisão da literatura relacionada ao estudo desenvolvido, clareza sobre os processos utilizados na seleção dos sujeitos e no tratamento dos dados; estabelecimento de relações entre o problema proposto e os objetivos – gerais e específicos –; tratamento correto dos dados obtidos, implicando comparações e conclusões parciais; elaboração correta de uma síntese abrangendo o conteúdo constante das partes e capítulos relatados (BALZAN, 2012, p. 830).

Corrêa (2012, p. 407) comenta que existe uma nova cultura na pós-graduação que atinge o "modo de formação de mestres e doutores". Explica que os "modos inovadores" concebidos por orientadores e coordenadores vêm assegurando a produção necessária (de teses e dissertações em menos tempo, participações em eventos científicos, entre outros) de forma quantitativa; entretanto, ao lado dos proveitos há também prejuízos, especialmente na qualidade dos trabalhos.

A esse respeito, o autor argumenta que a relação entre orientadores e orientandos, às vezes,

é marcada pela falta de contato, de apoio, de retorno dos orientadores (CORRÊA, 2012). Para melhoria dessa relação, haveria a necessidade de implantação de medidas como: acompanhamento dos orientandos pelos orientadores durante as disciplinas no programa para otimizar a utilização do tempo; encontros dos orientandos do mesmo orientador; criação de espaços acadêmicos para discussão e reflexão sobre a qualidade da produção científica dos programas, e outras.

Bianchetti (2002), ao discorrer sobre o desafio de se escrever dissertações e teses no contexto avaliativo da pós-graduação, comenta que a visão da oposição da relação quantidade-qualidade continua existindo, se for considerado somente o processo avaliativo, em detrimento da utilização que se faz dele: credenciamento, recredenciamento e distribuição de bolsas.

Ainda sob o contexto da avaliação, Bianchetti (2002, p. 4), ao discorrer sobre o tempo determinado para a execução de teses e dissertações, traz uma indagação que versa sobre a questão da qualidade desses produtos:

Teremos que adaptar, em efeito dominó, as produções de término dos cursos de tal forma que as teses sejam transformadas em dissertações, as dissertações em monografias e estas em equivalentes a trabalhos de final de curso de graduação? Que critérios utilizar para não sucumbir aos estreitos e intransponíveis limites de uma cultura [...] com evidentes barateamentos na qualidade, seja do produto final, seja do processo formativo dos envolvidos nos programas de pós-graduação.

O autor traz ainda apontamentos sobre o cumprimento dos prazos para conclusão de dissertações e teses, 24 e 48 meses respectivamente, e sobre a relação com a avaliação da CAPES que, segundo ele, traduz-se em números: nota atribuída aos programas, financiamentos, número de bolsas, credenciamentos, descredenciamentos e recredenciamento (BIANCHETTI, 2002). Ele reflete sobre a avaliação afirmando que, ao privilegiar o fator tempo e estabelecer punições, pode se constituir num bom método para melhoria de estatísticas, mas certamente não observa o que realmente qualifica um processo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura atenta dos trabalhos e dos documentos levantados, foi possível apresentar, neste artigo, discussões acerca da avaliação *stricto sensu* e da qualidade na pós-graduação. Descreveu-se a avaliação e as considerações sobre o seu papel como instrumento para a certificação da qualidade da pós-graduação no Brasil, bem como foram realizados apontamentos sobre questões que podem comprometer a qualidade no *stricto sensu*, sobretudo quanto à formação de recursos humanos e quanto à produção científica.

Foram discutidas questões como: o tempo estipulado para a conclusão das pesquisas de mestrandos e doutorandos por dada agência de fomento; divulgação e aproveitamento dos resultados de estudos; relação entre orientadores e orientandos (às vezes, marcada pela falta de contato, de apoio, de retorno dos orientadores); déficit pedagógico na formação para docência no ensino superior (visto que essa formação requer aspectos que não são contemplados na formação do pesquisador); dificuldades enfrentadas pelos programas de pós-graduação para fazer o acompanhamento da atuação de seus egressos com o intuito monitorar e melhorar a qualidade de seus cursos; o fato de o Estado figurar como o responsável pelo controle da qualidade na pós-graduação; o fato de os resultados das avaliações da pós-graduação *stricto sensu* serem ponderados quase que de forma exclusiva por meio da produção científica (estando, dessa forma, os recursos financeiros ligados de forma direta ao processo avaliativo dos programas); o fato de o trabalho dos docentes nos programas de pós-graduação ficar atrelado à tentativa de alcance de melhores resultados nas avaliações (em atendimento às necessidades das exigências colocadas pelos critérios avaliativos); entre outras.

Espera-se que este estudo possa colaborar para a realização de uma discussão mais qualificada acerca da produção científica nacional e da formação de recursos humanos a partir do debate sobre o papel da avaliação da CAPES na pós-graduação brasileira.

REFERÊNCIAS

BALZAN, Newton Cesar. Teses e dissertações: a qualidade em questão: desdobramentos. *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 827-849, nov. 2012 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300011>. Acesso em: 3 maio 2022.

BAÓ, Sônia. *O Sistema Nacional de PósGraduação: atualidades e perspectivas*. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: http://www.prrg.usp.br/attachments/article/6115/Apresentacao_SoniaBao_23102019.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade & Culturas*, v. 28, p. 53-69, 2009. Disponível em https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf Acesso em: 26 out. 2021.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antônio Alvaro Soares; FERRAZ, Obdália. *Publique, apareça ou pereça: produtividade acadêmica, pesquisa administrativa e plágio nos tempos da cultura digital*. Salvador: EDUFBA, 2018.

BIANCHETTI, Lucídio. O desafio de escrever dissertações/teses: como incrementar a quantidade e manter a qualidade com menos tempo e menos recursos? *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 165-186.

BOUFLEUER, José Pedro. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. *Revista em Educação Pública*, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 371-382, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/488> Acesso em: 8 abr. 2022.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Avaliação da Pós-Graduação*. Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 31 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Avaliação quadrienal 2017-2020*. Brasília: CAPES, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *CAPES apresenta à academia modelo de avaliação multidimensional*. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-apresenta-a-academia-modelo-de-avaliacao-multidimensional>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *História e missão*. 2012. Brasília: CAPES, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao> Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Qualidade dos programas é prioridade na ficha de avaliação*. Brasília: CAPES, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/assuntos/noticias/qualidade-dos-programas-e-prioridade-na-ficha-de-avaliacao>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programas de pós-graduação ganham avaliação quadrienal*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/51411-programas-de-pos-graduacao-ganham-avaliacao-quadrienal>. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Sobre a Avaliação*. Brasília: CAPES, 2021c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 29 mar. 2022.

BRASIL. Portaria n. 122 de 5 de agosto de 2021. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 ago. 2021a. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=6742>. Acesso em: 29 out. 2021.

CORRÊA, Cláudia Prim *et al.* O acompanhamento de egressos de pós-graduação *stricto sensu* como ação estratégica nas universidades. In: COLOQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA (CIGU), 16., 2016. Arequipa. *Anais [...]*. Arequipa: CIGU, 2016. p. 1-14. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171058/OK%20-%2010103_00404.pdf?sequence=1. Acesso em: 16 maio 2022.

CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. A orientação das dissertações e teses como objeto de estudo das pesquisas acadêmicas: história e historiografia. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 12, n. 47, p. 392-416, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640059>. Acesso em: 31 maio 2022.

FERREIRA, Andreza Cristina Souza Paula; FERENC, Alvanize Valente Fernandes; WASSEM, Joyce. Trabalho docente e avaliação da CAPES: estranhamento e naturalização. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1321-1341, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/RfYpGkqYRKZHTqphd3CH-FVH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 nov. 2021.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de. Reforma do ensino superior no Brasil: um olhar a partir da história. *Revista UFG*, Goiânia, v. 7, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48780>. Acesso em: 16 maio 2022.

FRAUCHES, Celso da Costa. *A pós-graduação lato sensu, a lei e as normas do MEC*. Brasília: ABMES, 2014. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/A_pos-graduacao_lato_sensu_a_lei_e_as_normas_do_MEC.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

FREITAS, Maria de Fatima Quintal de; SOUZA, Jusamara. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 9-18, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/RdZtcxFbVgkzZ7D7GvDzrCN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

INDJAIAN, Maria Lucia. Avaliação na Pós-Graduação *Stricto Sensu*: reflexões sobre a sua prática no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, Sorocaba. *Anais [...]*. Sorocaba: UNISO, 2014. p. 1-11. Disponível em: <http://www.uniso.br/assets/docs/publicacoes/publicacoes-eventos/anais-do-sies/edicoes/edu-avaliacao/11.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

JUNGES JUNIOR, Mário Luiz; STEFANELLO, Flávia; VIEIRA, Josimar de Aparecido. A pós-graduação *stricto sensu* do Brasil: espaço de formação de professores universitários. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 26, n. 2, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18316/recc.v26i2.7615>. Acesso em: 18 maio 2022.

OLIVEIRA, Alessandro Luiz de; MONTEIRO, Patricia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Ortiz. Representações sociais de professores sobre o processo de avaliação dos cursos de graduação. *Latin American Journal of Business Management*, Taubaté, v. 10, n. 1, p. 169-182, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://lajbm.com.br/index.php/journal/article/view/564>. Acesso em: 7 jul. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 5-24, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8p-z6yNfQNck4n7L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OREALC. O salto desde a igualdade no acesso até a igualdade na qualidade da aprendizagem. In: OREALC. *Educação de qualidade para todos*: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: OREALC; UNESCO, 2008. p. 29-58. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585>. Acesso em: 20 abr. 2022.

PATRUS, Roberto; SHIGAKI, Helena Belintani; DANTAS, Douglas Cabral. 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, n. 4, p. 642-655, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395166526>. Acesso em: 16 nov. 2021.

RIBEIRO, Flaviana das Mercês. *O trabalho do(c)ente na pós-graduação*: entre a resistência e a desistência. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2017. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoFlavianadasMercesRibeiro.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

VASSOLER, Márcia Cecília. A relação da didática docente universitária no contexto do plano nacional de educação PNE 2014/2024 vinculada à formação *stricto sensu*. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 38., 2017, São Luis. *Anais [...]*. São Luis: UFMA, 2017, p. 1-16. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT11_141.pdf. Acesso em: 19 maio 2022.

Flavia Umbelino Nemer

Doutorado em andamento em Educação, pela Universidade Estácio de Sá (UNESA); mestrado profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, pelo Centro Universitário Carioca (UNICARIOCA).

Patricia Diana Edith Belfort De Souza Camargo Ortiz Monteiro

Doutorado em Ciências Ambientais, pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

Endereço para correspondência:

FLAVIA UMBELINO NEMER/PATRICIA DIANA EDITH
BELFORT DE SOUZA CAMARGO ORTIZ MONTEIRO

Av. Pres. Vargas, 642

Centro, 20071-001

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.