

Avaliação da pós-graduação: buscando consenso

* Pesquisador visitante da Fiocruz (ProDoc).
otavio@ensp.fiocruz.br

** Escola Nacional de Saúde Pública/ Fiocruz.
virginia@ensp.fiocruz.br

*** Coordenadora geral da pós-graduação da Fiocruz.
zulmira@ensp.fiocruz.br

Carlos Otávio F. Moreira*
Virginia Alonso Hortale**
Zulmira de Araújo Hartz***

Resumo

Este artigo tem como objetivo contribuir para a discussão sobre possíveis modificações na atual avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, com base em uma pesquisa de opinião realizada com o colegiado de doutores da Fundação Oswaldo Cruz a respeito de uma série de proposições sugeridas pelos observadores internacionais convidados pela Capes para analisar a última avaliação, em 2001. Apresentam-se a análise dos resultados da pesquisa, comentários dos docentes e a cópia do instrumento utilizado – possibilitando sua reprodução por outras instituições de ensino superior ou programas de pós-graduação.

Palavras-chave: avaliação de ensino; avaliação de pós-graduação

Abstract

This article aims to contribute to the discussion of possible changes in the present evaluation of graduate programs in Brazil, based on a delphi technique performed with Ph.D. professors at the Oswaldo Cruz Foundation, regarding certain propositions suggested by international observers invited to assess the last evaluation process, in 2001. Results, comments by the professors and the instrument employed (open-ended questions) are presented, in the expectation that its replication by other institutions of higher education and graduate programs will be possible.

Keywords: learning assessment, evaluation of graduate studies

1. Introdução

Na década de 90, o Brasil, acompanhando as reformas empreendidas pelos países centrais nos seus sistemas educativos, desenvolveu na área do ensino superior diversas experiências de avaliação. Em 1993, por exemplo, surgiu o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub), voltado para a avaliação de desempenho qualitativo ou quantitativo das instituições formadoras. Em 1995 foram implementados o Exame Nacional de Cursos, a Avaliação Institucional e a Avaliação das Condições de Ofertas dos Cursos do Ensino Superior. Essas diversas iniciativas tomaram caminhos distintos em função de concepções diferenciadas do ensino superior e de seu papel na sociedade brasileira (DIAS SOBRINHO; RISTOFF, 2002). O tema tem sido foco de debate pela comunidade acadêmica (SANTOS, 2003; DIAS SOBRINHO; BALZAN, 2000) e, nos últimos meses, tem também aparecido na imprensa leiga e na especializada.

A pós-graduação não é uma exceção nesse processo. A avaliação desenvolvida pela Capes está em vigor há quase trinta anos, consolidada nacionalmente e reconhecida internacionalmente. No entanto, não está isenta de dificuldades. Visando seu aperfeiçoamento, foram convidados em 2001 observadores estrangeiros para analisar a última avaliação dos programas de pós-graduação do Brasil. Eles fizeram apreciações e comentários sobre os procedimentos adotados, os critérios e indicadores utilizados, a atuação das comissões, entre outros tópicos. Também elaboraram sugestões sobre aspectos considerados importantes, mas pouco contemplados ou ausentes no modelo atual, tais como: a qualidade do ensino e da aprendizagem, o formato e valor do mestrado, a auto-avaliação, etc.

Tendo em vista a tramitação de projeto elaborado pelo MEC, que cria o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior, e que inclui as dimensões de avaliação do ensino, da aprendizagem, da capacidade institucional e da responsabilidade social do curso, consideramos oportuno discutir o sistema de avaliação da pós-graduação.

Partindo do pressuposto de que um novo sistema seja aprovado e que modificações substanciais devam ser feitas na atual avaliação dos programas de pós-graduação, nos questionamos: Como a comunidade acadêmica pode contribuir de forma organizada e consensual na definição de critérios de avaliação?

Tendo como referência as indicações dos observadores estrangeiros, sistematizadas por Spagnolo & Calhau (2002), selecionamos e formatamos, em dimensões e subdimensões que configuram os principais temas abordados, uma série de proposições para uma pesquisa de opinião, a fim de possibilitar a participação institucional da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) no debate nacional. Neste sentido encaminhamos, já no final de outubro, uma análise preliminar das respostas aos diversos coordenadores dos comitês da Capes, aos quais estamos vinculados. Neste artigo ampliamos a discussão dos resultados com a inclusão dos comentários de docentes dos vários programas da Fiocruz. Trata-se de uma primeira contribuição da nossa comunidade de professores e pesquisadores para o aperfeiçoamento do processo de avaliação da pós-graduação no Brasil.

2. Metodologia

Utilizamos como instrumento de pesquisa a técnica *Delphi*¹⁹ simplificada e selecionamos, para análise pelos docentes, um conjunto de 35 proposições (formulário em anexo) distribuídas em seis blocos referentes às distintas dimensões e subdimensões, conforme detalhado abaixo:

1. Visão crítica da avaliação da Capes, dividida em quatro subdimensões: política de avaliação; padronização do modelo de avaliação; período para acompanhamento dos programas; interdisciplinaridade;
2. Critérios, indicadores e índices, dividida em onze subdimensões: titulação e tempo de formação; financiamento de estudantes; diferenças entre os programas; critérios de produtividade; especialização; superação de limites ao conhecimento; baixo uso de

¹⁹ Técnica utilizada para consulta individualizada a especialistas com a finalidade de se obter um posicionamento de consenso qualificado sobre problemas complexos. A consulta é feita por meio da aplicação de questionários, garantindo-se o anonimato dos respondentes, sendo empregada para assessorar diversos tipos de tomada de decisão, principalmente aquelas em que é necessário prever situações futuras (BOWLING, 1997).

metodologias qualitativas; indicadores para medir impacto; divulgação das dissertações; evolução do programa; capacitação dos coordenadores dos programas;

3. Estrutura do curso (disciplinas, linhas de pesquisa e projetos), dividida em três subdimensões: relação entre linha de pesquisa e área de concentração; classificação das disciplinas centrais; atividade intelectual do aluno;
4. Qualidade do ensino e da aprendizagem, dividida em seis subdimensões: critérios para inferir qualidade do ensino; estrutura curricular; trabalho docente; orientação da avaliação; processo didático; deficiências na avaliação da qualidade do ensino;
5. Mestrado, dividido em seis subdimensões: tipo de formação; valorização do nível; requisitos de formação; progressão; relação entre mestrado e doutorado; diferenças entre mestrado e doutorado;
6. Auto-avaliação, dividida em quatro subdimensões: responsabilidades das instituições; instâncias de auto-regulação; comissões de avaliação; tipos de documentos.

Os formulários foram enviados, por *e-mail*, aos colegiados de coordenação dos programas de pós-graduação da Fiocruz (todos recomendados pela Capes), e as respostas foram dadas obedecendo a uma escala de 0 (zero) a 5 (cinco), sendo o número zero referente à total discordância e o número cinco referente à total concordância com cada uma das proposições. Foi também solicitado que os docentes apresentassem comentários, que julgassem pertinentes, sobre cada uma das afirmações enunciadas.

3. Resultados

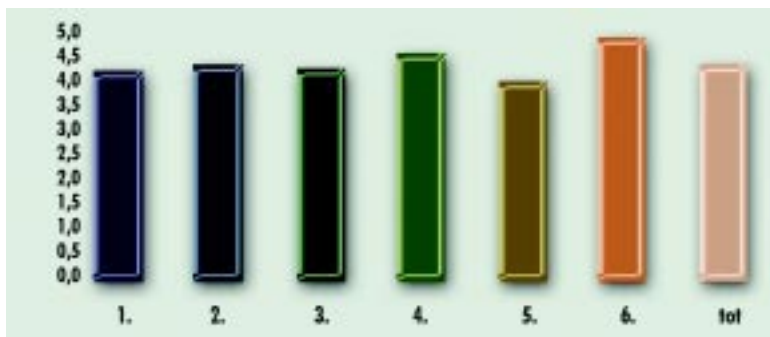
Apesar do pequeno número de doutores que responderam ao questionário, a baixa proporção de questões não respondidas (“não entendeu” ou “não tinha opinião”, respectivamente 1,2% e 3%) e o fato de que metade dos questionários trouxe comentários positivos sobre a iniciativa e/ou sugestões relativas às assertivas e pontuações, nos parecem um bom indicativo do interesse dos respondentes. Outra constatação a ser destacada é que as respostas apresentaram um alto nível de concordância com as observações dos avaliadores internacionais considerando-se os valores da média e mediana dos escores - veja Quadro 1.

A pontuação média para cada dimensão variou entre 3,9 e 4,7 e a média total das pontuações referentes ao estudo ficou em 4,2 (gráfico 1). O gráfico evidencia que a predominância das médias é acima de 4, estando a dimensão 5 (Mestrado) com a média mais baixa (3,9) e a dimensão 6 (Auto-avaliação) com a mais elevada (4,7). Este padrão agregado das respostas de cada dimensão reforça nossa interpretação de que as opiniões pontuadas pelos respondentes se alinham com as afirmações dos observadores convidados pela Capes para analisar o tipo de avaliação em vigor.

QUADRO 1: MÉDIA, MEDIANA E DESVIO-PADRÃO DAS RESPOSTAS DADAS POR SUBDIMENSÃO

Dimensão	Subdimensão	Respostas dadas	Média	Mediana	Desvio- padrão
1.	1.1	40	4,8	5,0	0,9
	1.2	38	4,5	5,0	0,9
	1.3	38	3,2	3,0	1,6
	1.4	38	3,9	4,0	1,3
2.	2.1	35	4,2	5,0	1,2
	2.2	37	4,1	5,0	1,5
	2.3	40	4,4	5,0	1,3
	2.4	40	4,0	4,0	1,2
	2.5	38	4,0	4,0	1,3
	2.6	38	4,2	5,0	1,2
	2.7	38	4,3	5,0	1,0
	2.8	37	4,4	5,0	0,9
	2.9	40	4,3	5,0	1,4
	2.10	38	4,1	5,0	1,5
	2.11	37	3,8	4,0	1,6
3.	3.1	37	4,2	4,6	1,1
	3.2	39	3,9	4,0	1,4
	3.3	39	4,2	5,0	1,1
4.	4.1	40	4,5	5,0	1,0
	4.2	35	4,2	5,0	1,1
	4.3	39	4,7	5,0	0,6
	4.4	40	4,3	5,0	1,2
	4.5	39	4,2	5,0	1,2
	4.6	39	4,4	5,0	1,2
5.	5.1	35	4,3	4,0	0,9
	5.2	40	3,3	3,0	1,6
	5.3	38	3,8	4,5	1,6
	5.4	40	3,4	3,2	1,7
	5.5	40	4,0	5,0	1,6
	5.6	40	4,5	5,0	1,1
	5.7	40	4,1	5,0	1,4
6.	6.1	38	4,3	5,0	1,0
	6.2	38	4,1	5,0	1,3
	6.3	35	3,5	4,0	1,7
	6.4	36	4,6	5,0	0,7

Fonte: Pesquisa de Opinião ENSP/Fiocruz, 2003.



Fonte: Pesquisa de Opinião ENSP/Fiocruz, 2003

Gráfico 1 - Pontuações médias nas várias dimensões

Olhando para cada bloco de proposições, observa-se que na subdimensão 1.1 (*articulação entre política para avaliação e política para pós-graduação*) a média da pontuação ficou em 4,8; em segundo lugar vem a subdimensão 4.3 (*valorização do trabalho docente*), com média de 4,7; em terceiro lugar vem a subdimensão 6.4 (*auto-avaliação de responsabilidade dos programas*), com média de 4,6.

A subdimensão que teve a menor pontuação média foi a 1.3 (*periodicidade de monitoramento e avaliação dos programas de pós-graduação*), com média de 3,2. Mesmo nos itens cujas respostas apresentaram os maiores níveis de discordância em relação às proposições dos observadores internacionais, o índice mais baixo (3,2) se manteve acima do ponto médio da escala.

3.1. Observações e Comentários dos Docentes

Apresentamos a seguir alguns comentários feitos pelos docentes da Fiocruz para as seis dimensões da pesquisa, tanto aqueles que expressam um alto índice de concordância com as proposições dos observadores da Capes, quanto aqueles que indicam discordância em relação às propostas apresentadas.

A dimensão 1 - Visão crítica da avaliação da Capes – propõe, entre outras coisas, uma melhor articulação entre política para avaliação e política para pós-graduação. Sobre essa questão, e tendo em vista o novo sistema de avaliação do ensino superior, a observação de um dos docentes aponta para uma questão crucial: “É preciso investir esforços para que critérios qualitativos sejam incorporados ao processo”.

Uma questão que parece preocupar alguns docentes é o fato de algumas vezes haver discordância e confusão na avaliação:

Participando de reuniões dos Comitês pude observar como variam os critérios de avaliação de acordo com quem avalia – o que, aliás, é um dos grandes problemas deste sistema. Muitas vezes o gerente da avaliação tinha uma idéia, e os comitês, outras, ou, pior ainda, cada representante de área tinha uma opinião diferente.

É possível padronizar a avaliação e, ao mesmo tempo, levar em conta a heterogeneidade das áreas de saber e das instituições?

O item que obteve menor pontuação média (3,2), indicando um razoável nível de discordância em relação às proposições dos observadores internacionais, foi o 1.3, que se refere ao tempo de monitoramento dos programas de pós-graduação e se insere ainda na dimensão 1. A sugestão dos consultores é que os programas passem a ser acompanhados a cada 3 (três) e avaliados a cada 6 (seis) anos. Trata-se de um tema polêmico, e parece pertinente apresentar algumas observações de docentes que discordam de tal proposta:

O processo de avaliação anual induz algumas rotinas que otimizam a coleta e sistematização das atividades e produtos relacionados aos programas e, mais importante, induz uma reflexão que possibilita a valorização das “atividades adjacentes” que contribuem para a qualidade do programa e que, no cotidiano, passam despercebidas. Por outro lado, a avaliação trienal é mais adequada para os cursos mais novos, ainda em processo de consolidação.

Mas outro docente sugere uma periodicidade intermediária, entre a atual e a que é proposta pelos consultores internacionais:

Avaliações anuais me parecem muito curtas, mas 3 e 6 anos talvez seja tempo demais para deixar um curso sem avaliação. Talvez 2 e 4 anos, que está mais de acordo com os períodos de vigência dos coordenadores, seja mais efetivo.

Na dimensão 2 – Critérios indicadores e índices, os observadores internacionais afirmam o seguinte: “Não há indicadores que levem em conta a opinião do corpo discente sobre a satisfação e a qualidade do ensino. Tampouco existem parâmetros para medir o impacto dos programas”. Esse tema alcançou uma média de 4,4 pontos nessa pesquisa, sugerindo um alto índice de concordância com a proposição. Recentemente, essa questão também foi foco de comentário do dr. Isaac Roitman (2003), então diretor de avaliação da Capes:

O estudante, que é sujeito e objeto do processo educativo, não participa como deveria no aprimoramento da educação [...]. Poucas vezes o estudante é chamado, de forma organizada ou isolada, para opinar sobre a educação que recebe (p. 5).

Um dos docentes da Fiocruz pergunta o seguinte: “Avaliação do usuário é um ponto importantíssimo em todo o processo de avaliação, ou não?”

Ainda nessa dimensão, uma polêmica se dá em torno da quicá excessiva valorização da publicação de trabalhos em periódicos indexados. Já é um lugar comum associar tal perspectiva à idéia de que, no mundo acadêmico, há que “publicar ou perecer”. Sabemos que a circulação de teorias é um dos motores do desenvolvimento da ciência. Sem a divulgação da “ciência normal” e das tentativas de “revolução científica”, dificulta-se a expansão do conhecimento e diminuem as chances para que paradigmas sejam consolidados ou refutados. Contudo, há que se reconhecer que a circulação de teorias é apenas uma parte do amplo processo de se fazer ciência (KUHN, 1994).

Associado de alguma forma a essa discussão está o tema da valorização do trabalho docente. Sobre isso, destacamos a seguinte observação de um dos docentes da Fiocruz:

É preciso saber diferenciar as avaliações de ensino/orientação das de pesquisa/pesquisador. Nem sempre um bom orientador ou um bom professor é um bom pesquisador. A meu ver, um bom programa de pós-graduação tem que balancear as três atividades no seu corpo docente – por isso o Datacapes permite a classificação nas três categorias diferentemente. O que vem ocorrendo é que se exige que a mesma pessoa exercite as três, com ênfase no pesquisador – que pela avaliação atual é em geral quem “levanta o curso” se publicar muito, independentemente do fato de ele ter competência em orientação ou docência. Por exemplo, número de horas de docência, coordenação de disciplinas, assim como orientações concluídas por orientador e não por curso, orientações abandonadas por orientador (desistências, etc...) e não por curso seriam algumas das maneiras de avaliar as atividades de docência e orientação, e deveriam ser equivalentes de alguma maneira às publicações.

Discute-se aqui a questão do *perfil* do profissional que está sendo avaliado: pesquisador, professor e orientador. Pelos atuais critérios de avaliação, os indicadores estão voltados para realçar e recompensar a figura do *pesquisador*, principalmente se ele é “forte” na publicação de seus trabalhos. Contudo, podemos nos perguntar sobre possíveis efeitos formadores e “deformadores” dessa perspectiva (DE MEIS et al., 2003). Um cientista, concentrando suas energias basicamente em escrever e publicar textos em revistas indexadas, de que espaço e tempo dispõe para refletir e aprimorar a transmissão do conhecimento pela interação com seus alunos? Que efeito, em longo prazo, tem para a vida universitária considerar o ensino como uma atividade secundária? Como garantir que novos e bons cientistas serão formados, se o núcleo da socialização científica pode estar sendo comprometido? Encontra-se no relatório dos observadores internacionais uma afirmação que serve para corroborar essa preocupação:

O sistema de avaliação da Capes está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade de ensino. Supor que a pesquisa e as publicações que dela derivam são também evidências da qualidade do ensino é uma hipótese muito discutível. A formação de qualidade exige competências pedagógicas e científicas que nem sempre emanam da atividade de pesquisa.

Uma das dimensões (4) de nossa pesquisa aborda justamente a questão Qualidade do ensino e da aprendizagem. O sistema de avaliação em vigor parece procurar inferir a qualidade do ensino a partir da análise: (i) do volume e qualidade das publicações; (ii) da qualificação do corpo docente; (iii) das orientações programáticas; e (iv) da carga horária. Entretanto, não se faz referência, por exemplo, aos métodos de ensino e de avaliação e ao nível de satisfação dos discentes. As orientações

programáticas possuem relativamente pouco peso na atual avaliação e, “partindo do princípio de que saber é condição para saber ensinar, negligenciam uma das funções da pós-graduação que é a de formar professores para o nível superior”, comenta um dos docentes da Fiocruz.

Não é difícil perceber que, na atual avaliação dos programas de pós-graduação, não há praticamente espaço para qualificar o cientista como professor, abandonando-se a perspectiva pedagógica. Com isto, estamos de alguma forma reproduzindo o que se nega em discurso: a diferença do *status* social do cientista e do professor: “Isto é um resultado claro da política de desvalorização geral do ensino comparado com a pesquisa”, comenta um docente da Fiocruz.

A dimensão 5 diz respeito ao Mestrado e se refere, entre outras coisas, a uma diferenciação mais clara e objetiva entre este e o doutorado, não só em relação ao tempo de duração, mas também à qualidade e à abordagem dos temas de pesquisa. A polêmica se reforça com a observação dos consultores internacionais de que os cursos de mestrado estão excessivamente valorizados na avaliação da Capes, e com a análise que considera a manutenção da atual concepção de mestrado (que antecede o doutorado) um desperdício. Santos (2003, p. 638) comenta que “o mestrado brasileiro vive uma grande ambigüidade desde a sua instituição em 1965, pois adotou o modelo norte-americano para a estrutura, mas não adotou o mesmo modelo em termos de exigências”. Vejamos algumas observações dos docentes da Fiocruz sobre esse tema:

Como etapas diferentes de um processo de formação seria de esperar que os critérios de avaliação fossem específicos para cada nível, mas com a atual diferenciação entre mestrado acadêmico e profissional o perfil profissional poderá ser mais bem atendido. É necessário esclarecer melhor a diferença de ambos à sociedade.

Há que se ressaltar que a dimensão acima foi a que obteve menor média de concordância com as proposições dos observadores da Capes. Estes, por exemplo, sugerem de forma clara que “na formação pós-graduada deve-se atribuir prioridade aos doutoramentos e aos mestrados profissionais.” O comentário de um dos docentes da Fiocruz parece indicar discordância com tal perspectiva:

No momento o mestrado ainda é necessário em nosso país. Deve-se levar em conta a disparidade do ensino superior nas diversas regiões. Poucos centros de excelência poderiam realmente adotar um curso de doutorado sem passar antes pelo mestrado. O que pode ser incentivada é a mudança de nível do mestrado para o doutorado para aqueles alunos que demonstrem qualificação para tal.

Um outro docente afirma que estamos transformando os mestrados em minidoutorados, e que

os mestrados profissionais poderiam ocupar um espaço importante na formação de profissionais no Brasil. É um exemplo de sucesso em vários países do mundo, entre eles

França, Inglaterra e Escócia. [...] Só não concordo que na formação pós-graduada deve se atribuir prioridade aos doutoramentos e aos mestrados profissionais. Acho que precisamos definir o lugar de cada curso, de maneira sensata. Um doutorado nunca poderá ser equiparado a um mestrado, qualquer que seja a modalidade. Doutorado é e será sempre o topo da formação pós-graduada, e não deve ser banalizado. Fazer que todos façam doutorados é uma forma de banalização – doutorado é para quem quer ser pesquisador.

A dimensão 6 aborda a questão da Auto-avaliação. Na análise dos consultores internacionais lemos o seguinte:

Aparentemente no Brasil as universidades não são obrigadas a manter unidades de auto-avaliação que podem gerar um tipo importante de informação. Porém, mesmo que tal informação exista, parece que não é levada em conta. A ausência das unidades de auto-avaliação não permite uma retroalimentação adequada do sistema local e toda a responsabilidade da avaliação é assumida pela Capes, quando a avaliação deveria ser um sistema de responsabilidade compartilhada.

Ao comentar a questão, um docente da Fiocruz assinala de forma precisa: “O problema não são as unidades de auto-avaliação, o problema é a cultura de auto-avaliação”.

4. Considerações finais

Embora sem caráter exaustivo, o elenco das proposições escolhidas entre as indicações dos observadores internacionais para o sistema de avaliação da pós-graduação foi bem aceito pela comunidade científica da Fiocruz. Há que se destacar a discussão sobre a necessidade de *valorização da atividade docente* e a possibilidade de se ampliar a avaliação da pós-graduação, contemplando não só questões referentes à pesquisa, mas também à qualidade do ensino e à auto-avaliação institucional. Como bem indicou um dos docentes da Fiocruz,

ainda não existe uma cultura de auto-avaliação sistemática e formação de políticas baseadas na retroalimentação das informações no Brasil. Pelo contrário, existe a cultura de fazer de novo e reinventar processos.

Se por um lado concordamos que o modelo de avaliação hoje adotado pela Capes é coerente e com uma qualidade avaliativa elevada, por outro lado, entendemos, baseando-nos em Tiana Ferrer (1997), que três princípios devem ser respeitados: veracidade, coerência e justiça, dando-se maior ênfase ao terceiro quando se realizam análises comparativas, devido às conseqüências negativas que uma comparação injusta pode trazer para o programa avaliado. E, nessa tendência, não estaria na hora de incluir, também na avaliação da pós-graduação, a voz dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem?

Finalizando, observamos que algumas das sugestões feitas pelos observadores internacionais e ratificadas pela nossa comunidade estão de certa forma no projeto de criação do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior. Se a princípio esse sistema parece reger os cursos de graduação, algumas das idéias centrais que estão na proposta em tramitação podem servir de referência para a discussão sobre as modificações no sistema de avaliação da pós-graduação no Brasil, que já se fazem necessárias.

5. Referências

BOWLING, A. *Research methods in health: investigating health and health services*. Philadelphia: Open University Press, 1997.

DE MEIS, L.; VELLOSO, A.; LANNES, D.; CARMO, M. S.; DE MEIS, C. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*, Ribeirão Preto, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, set. 2003.

DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N. C. (Org.). *Avaliação institucional: teoria e experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D. I. (Org.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

ROITMAN, I. Entrevista. *Jornal da Ciência*, Rio de Janeiro, p.5, 12 set. 2003.

SANTOS, C. M. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003.

TIANA FERRER, A. *Tratamiento y uso de la información en evaluación*. Madri: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997. Disponível em: <http://www.campus-oei.org/calidad/tiana.htm>. Acesso em: 21 de março de 2003.

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M. G. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES, *Infocapes*, Brasília (DF), v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os docentes da Fiocruz que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa.

Agradecemos à profa. Maria do Carmo Leal que, dentre muitas atribuições, encontrou tempo para sugerir alterações no texto visando sua melhor compreensão.

ANEXO

1. MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES	Pontos*	Observações**
<p>1.1 A política para a avaliação e a política para a pós-graduação devem ser pensadas juntas. Uma política de avaliação bem articulada não significa apenas coerência interna entre as várias partes do processo.</p> <p>1.2 A padronização do modelo de avaliação levanta duas questões fundamentais: a heterogeneidade das áreas do saber e a heterogeneidade das instituições em relação a recursos e ambiente econômico regional.</p> <p>1.3 O sistema seria igualmente bem servido, ou até melhor, se em lugar de avaliações anuais e trienais (três anos é um período curto demais para detectar progressos substantivos de um determinado programa para mudar sua classificação) os programas fossem monitorados a cada três anos e avaliados a cada seis.</p> <p>1.4 Dever-se-ia incluir, de maneira muito explícita, a interdisciplinaridade. No futuro, como fruto do processo de interdisciplinaridade, pode ser mais importante o nível de estudos em termos gerais que o nível de estudos em uma disciplina específica. Esta tendência deve ser levada em conta e, pouco a pouco, integrada no processo de avaliação.</p>		
2. CRITÉRIOS, INDICADORES E ÍNDICES		
<p>2.1 Alguns indicadores poderiam ser refinados e tornados mais claros: por exemplo, tempo de titulação e tempo de formação são os mesmos quando se trata de um trabalho baseado na experimentação ou quando tem seu componente principal na computação.</p> <p>2.2 Não é claro o estabelecimento de diferenças do tempo para as seguintes situações: estudantes com e sem financiamento; para quem se ausenta de sua região; para quem mora no local e tem outras responsabilidades profissionais ou familiares.</p> <p>2.3 Com os critérios atuais, um programa com cinco alunos cada ano tem o mesmo valor que outro com 50 alunos. Existem diferenças no número, qualidade, investimento econômico no corpo docente e discente das instituições, no custo-benefício e no impacto para o país entre esses dois programas. Faz sentido que se utilize um coeficiente que pondere essas diferenças.</p> <p>2.4 É problemático o critério de produtividade que compara relações entre número de alunos e de <i>papers</i> dividido pelo número de docentes. A homogeneidade nunca foi um atributo de grupos de cientistas. Sempre há "o" líder (ou vários) que tem uma grande produção científica e atrai muitos estudantes. E são esses docentes que levantam toda a área.</p> <p>2.5 Há uma preocupação de especialização na concepção de "coerência" do programa e de seu corpo docente, traduzida pela estreita relação pretendida entre as áreas de concentração, a estrutura curricular e o perfil do corpo docente. Esse enredo é cada vez mais complexo nas sociedades contemporâneas. Os programas de notas 6 e 7 concretizam melhor o perfil de excelência nos formandos se os confrontarem</p>		

com problemas que estão para além das necessidades específicas de cada área de conhecimento e das necessidades do tempo presente. Uma formação altamente especializada é, contemporaneamente, uma formação datada no tempo, sem futuro.

2.6 A complexidade dos problemas do nosso tempo e a necessidade de superação das limitações com que o conhecimento e os métodos tradicionais de investigação se vêm confrontando recomendará cada vez mais a adoção de uma formação de banda larga, não apenas nas disciplinas oferecidas aos estudantes, mas também nos especialistas convocados para o apoio aos programas de formação pós-graduada.

2.7 A grande quantidade de informação que se solicita e se obtém está principalmente destinada a obter respostas quantitativas (índices, média, tabelas etc.) aplicáveis a disciplinas diversas e estabelecem a base comum para uma parte da avaliação. Não se percebe similar preocupação para aspectos qualitativos não redutíveis a termos numéricos ou estatísticos. É precisamente nestes aspectos qualitativos que se encontra a especificidade de cada disciplina, aquilo que pode distingui-las de outras e que dificilmente pode ser reduzido a critérios comuns. Sugere-se que, para determinar se realmente houve progresso, sejam utilizadas metodologias qualitativas.

2.8 Não há indicadores que levem em conta a opinião do corpo docente sobre a satisfação e a qualidade do ensino. Tampouco existem parâmetros para medir o impacto dos programas.

2.9 Parece que um critério importante da qualidade de um programa é a publicação que resulta de dissertações. Neste sentido, supõe-se que se o trabalho é de boa qualidade, cada tese terminada deve dar lugar ao menos a uma publicação. Este poderia ser um critério de qualidade incorporado, e ao mesmo tempo seria uma recomendação que os programas deveriam levar em conta.

2.10 Parece ser possível introduzir no processo de avaliação uma sinalização (melhorou, estabilizou ou piorou) da evolução dos elementos/ itens da avaliação (qualitativa) dos anos intercalares do triênio.

2.11 A Capes deveria pensar num curso de capacitação sobre os critérios da avaliação, registros da informação e cálculo de indicadores a ser oferecido a distância, via página da Capes na WEB.

3. ESTRUTURA DO CURSO: DISCIPLINAS, LINHAS DE PESQUISA E PROJETOS

3.1 Como pesquisa e ensino estão interligados sugiro que sejam incluídas em cada curso as áreas de concentração e as linhas de pesquisa que elas sustentam. Na seção 'programa' resumir as disciplinas oferecidas por área de concentração e linhas. Isso ajuda a ver se as ofertas em cada área de concentração são igualmente fortes e se cada linha de pesquisa é adequadamente coberta.

3.2 Seria interessante que as disciplinas fossem classificadas, de forma a saber quais são as disciplinas de base para o conhecimento científico (*'developmental course'*); quais são as disciplinas 'centrais' do programa

ma (*'core course'*); e quais são importantes para o programa, mas são oferecidas por outros programas (*'related course'*).

3.3 Identificar cada tese e dissertação com suas linhas de pesquisa é extremamente útil, pois permite ver o nível de atividade intelectual do aluno em cada área de concentração, bem como se o nível de atividade é homogeneamente produtivo em todas as áreas de concentração e linhas de pesquisa.

4. A QUALIDADE DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

4.1 O sistema de avaliação parece que procura inferir a qualidade do ensino a partir da análise: (i) do volume e qualidade das publicações, (ii) da qualificação do corpo docente, (iii) das orientações programáticas, e (iv) da carga horária. Todavia, não é feita qualquer referência a uma questão decisiva para a qualidade da formação: os métodos de ensino e de avaliação.

4.2 Diz-se que a estrutura curricular deve fornecer a base do conhecimento que o corpo discente necessita para: (i) acompanhar os vários passos da pesquisa, (ii) formar-se como pesquisador e (iii) ser um professor de nível superior. Os dois primeiros aspectos estão de uma forma ou outra acautelados nas preocupações da avaliação, mas o terceiro resulta claramente desvalorizado.

4.3 Observa-se que não se incentiva o trabalho docente quando comparado com pesquisas e publicações. Naturalmente, se fosse dado valor a este aspecto, a atividade docente deveria ser avaliada de acordo.

4.4 O sistema de avaliação da Capes está mais orientado para a pesquisa do que para a qualidade de ensino. Supor que a pesquisa e as publicações que dela derivam são também evidências da qualidade do ensino é uma hipótese muito discutível. A formação de qualidade exige competências pedagógicas e científicas que nem sempre emanam da atividade de pesquisa.

4.5 A necessidade de controlar o processo didático com maior detalhe afirmou-se porque é difícil avaliar a qualidade do produto. Ao contrário do que ocorre com a produção científica, a formação do aluno é de difícil mensuração; mesmo as informações obtidas através do monitoramento da carreira após a obtenção do título correm o risco de serem pouco significativas, pois são muitos os fatores que interferem na trajetória de uma carreira profissional que tem pouco a ver com as disciplinas cursadas.

4.6 Um observador externo pode detectar uma deficiência óbvia no sistema de avaliação atual da Capes. A qualificação dos docentes, resultados de pesquisa, publicações, patentes, etc., tudo é medido e lançado em relatórios, mas a "qualidade do ensino" – para simplificar – está faltando. Esta qualidade indefinida é uma questão delicada, é crítica para o processo de aprendizagem, é complicada de medir e/ou avaliar e freqüentemente exige medidas compensatórias.

5. O MESTRADO

5.1 Se tomarmos a pesquisa como um indicador da capacidade de manter os conhecimentos no nível das fronteiras mais avançadas – e o impacto dessa ‘manutenção’ interessa muitíssimo ao ensino –, o modelo Capes é muito eficaz para avaliar a qualidade do doutorado com base no ambiente de aprendizagem oferecido aos estudantes. Mas deixa uma questão em aberto: se a imposição válida para o doutorado também consegue captar a qualidade da formação em nível de mestrado. Uma formação totalmente voltada para pesquisa e sem referenciais precisos às exigências formativas de quem entrará no mundo do trabalho profissional (portanto nem pesquisador nem professor) parece conflitante com o dado de 18 mil titulações de mestres contra 6 mil de doutores conferidas anualmente.

5.2 Os cursos de mestrado parecem estar excessivamente valorizados na avaliação da Capes. Isto é, o esforço de aumento de exigências, pautadas em padrões internacionais, deveria ser feito, basicamente, em nível de doutoramento. Ao mesmo tempo, deveriam ganhar importância os mestrados profissionais. Em síntese, na formação pós-graduada deve-se atribuir prioridade aos doutoramentos e aos mestrados profissionais.

5.3 Os objetivos do mestrado devem ser mais bem definidos: forma pesquisadores ou profissionais que vão ocupar posições fora da academia? Onde estão especificados os requisitos de formação? Foram consultados os empregadores a respeito dos objetivos (quando do projeto do plano de formação) e do desempenho dos alunos?

5.4 A manutenção da concepção de mestrados que antecedem doutorados representa um desperdício que o país não deveria se permitir. Quando um aluno pretende continuar com o doutorado, não é necessário que primeiro obtenha o grau de mestre. Com razão a Capes se preocupa com o tempo de formação em nível de pós-graduação. As resistências, tanto por parte de docentes como de alunos, para adotar uma tal política são infundadas. Se os candidatos ao doutorado tiverem um desempenho que não é compatível com o grau de doutor, mas o é com o de mestre, lhes pode ser conferido o grau mais baixo. Igualmente, se um doutorando tem que abandonar o doutorado por alguma razão, mas já fez trabalho suficiente em nível de mestrado, poderia obter esse grau. Finalmente, alunos que inicialmente pretendiam cursar apenas mestrado e depois resolvem fazer o doutorado podem se candidatar ao doutorado antes ou depois de terem obtido o grau de mestre.

5.5 Nos programas que têm mestrado e doutorado é dada uma única qualificação (nota), sem estabelecer as diferenças na qualificação dos dois cursos que compõem o programa. No entanto, um dos objetivos dos resultados da avaliação, e que se cumpre no momento em que esses resultados são publicados, é de informar a sociedade sobre a qualidade dos programas que se oferece. Esta informação seria mais detalhada se naqueles programas em que existe mestrado e doutorado fosse dada uma nota ou caracterizações independentes para cada curso.

5.6 A diferença entre doutorados e mestrados deve ser mais clara e objetiva, não só com relação ao tempo de sua duração, mas também na qualidade e na abordagem do tema de pesquisa.

5.7 Os critérios para avaliar os mestrados profissionais e acadêmicos não aparecem diferenciados, podendo o quadro de referência da avaliação para os mestrados acadêmicos prejudicar a necessária consolidação e desenvolvimento dos mestrados profissionais. Nesta perspectiva, a necessidade de estimular o desenvolvimento dos mestrados profissionais recomendaria a avaliação destes por comissões diferentes das que fazem a avaliação dos programas acadêmicos. Essas comissões deveriam incluir ainda representantes das áreas profissionais e recorrer a critérios de avaliação com um maior grau de diferenciação dos utilizados na avaliação dos programas de formação acadêmica.

6. AUTO-AVALIAÇÃO

6.1 Aparentemente no Brasil as universidades não são obrigadas a manter unidades de auto-avaliação que podem gerar um tipo importante de informação. Porém, mesmo que tal informação exista, parece que não é levada em conta. A ausência das unidades de auto-avaliação não permite uma retroalimentação adequada do sistema local e toda a responsabilidade da avaliação é assumida pela Capes, quando a avaliação deveria ser um sistema de responsabilidade compartilhada.

6.2 A avaliação como processo de regulação sistemático parece ser mais das comissões do que dos programas de pós-graduação. Seria desejável a existência de comissões independentes das coordenações de pós-graduação, com a incumbência de realizar regularmente a auto-avaliação. Estas comissões, funcionando como instância de autorregulação, são instrumentos fundamentais no desenvolvimento de um sistema interno de promoção da qualidade dentro de cada instituição do ensino superior.

6.3 A não-existência destas comissões e de quadros regulares de avaliação parece significar que os programas estão de fato mais interessados nos resultados da avaliação e menos no processo de formação, o que não é um fator estruturante.

6.4 No relatório de auto-avaliação, de responsabilidade dos programas, seria importante que os documentos apresentados contivessem sínteses críticas por capítulos, isto é, referentes aos principais itens da avaliação, e não apenas uma apreciação crítica global. Particularmente importante nestas sínteses seria a apresentação dos pontos fortes e fracos. O que suporia a identificação dos problemas e a apresentação das soluções – medidas, programas e respectiva calendarização – que permitiriam superar os pontos críticos.

* Pontos:

De 0 (discorda totalmente) a 5 (concorda totalmente)

9 - não tenho opinião

** Observações: espaço para comentários que queira fazer