

# ANÁLISE E PERSPECTIVAS DO MODELO BRASILEIRO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO AJUSTES, INOVAÇÕES E ALTERNATIVAS

Fernando Spagnolo\*

## 1. INTRODUÇÃO

Dizem que o Brasil tem 150 milhões de técnicos de futebol e que todos aceitam o princípio de que "em time que ganha não se mexe". A avaliação da pós-graduação brasileira feita pela CAPES - Agência que coordena e apoia a pós-graduação, vinculada ao Ministério da Educação - é uma experiência vencedora: passou pelo teste do tempo e da crítica da comunidade acadêmica.

Com uma experiência de mais de 20 anos - realizada anualmente no início, e a cada dois anos a partir de 1980 - se prepara para repetir pela 13ª vez o exercício de avaliar os cursos de mestrado e doutorado do país.

Vale ressaltar que no Brasil a experiência de pós-graduação ( cursos de mestrado e doutorado) é relativamente nova, tendo sido regulamentado esse nível de ensino em meados da década de 60. Assim, a maioria dos 1200 cursos de mestrado e 600 de doutorado hoje existentes foram criados depois que já tinha sido implantado o sistema de avaliação da CAPES. De fato, em 1975 havia apenas 490 mestrados e 183 doutorados ao todo.

Por isso, essa avaliação é recebida com certa naturalidade ou, ao menos, não encontra sérias resistências. Em suma, não é uma intrusa na pós-graduação, já faz parte do cenário e é respeitada pela comunidade acadêmica. O fato de ser uma experiência bem sucedida e da qual o Ministério da Educação e a CAPES se orgulham, não impede o surgimento de acaloradas polêmicas toda vez que seus resultados são divulgados. Nesses últimos anos, o ato de tornar públicos os resultados vem ganhando certo destaque pela participação do Ministro da Educação e a convocação da imprensa e televisão. Ecoando os resultados nos grandes jornais - muitas vezes acompanhados de manchetes ambíguas e análises apressadas - ocorrem normalmente, três tipos de reação por parte dos grupos mais atingidos. Uns contestam resultados pontuais e pedem uma reconsideração - o que está previsto nas regras do jogo. Outros polemizam com comentários irônicos visando atingir e desacreditar o processo de avaliação como um todo. Finalmente, há as críticas sérias que tocam nos problemas reais da avaliação, para as quais não há soluções fáceis ou prontas.

A CAPES, acostumada a enfrentar periodicamente tais reações, procura, a cada exercício realizado, fazer os ajustes possíveis no sistema incorporando sugestões

---

\* Coordenador de Estudos e Divulgação Científica da CAPES/Ministério da Educação e Professor da Universidade Católica de Brasília.

oriundas tanto dos próprios membros dos comitês avaliadores, como da comunidade acadêmica em geral. Não tudo, entretanto, pode ou deve ser mudado. Além do mais, o bom senso e a prudência recomendam que se obedeça ao princípio acima mencionado: "Em time que ganha não se mexe", pelo menos, não muito. É o que a CAPES vem fazendo.

Entretanto, foram vários os ajustes feitos ao longo dos últimos 20 anos. O processo que inicialmente era uma "caixa preta", se tornou totalmente transparente. A comunicação dos resultados que era sigilosa, tornou-se pública. A composição dos comitês de avaliação é feita agora com base em nomes sugeridos pela comunidade acadêmica. Critérios e indicadores antes vagos, se tornaram mais explícitos. O trabalho das comissões que era realizado de forma concentrada em poucos dias, foi desdobrado em duas etapas, ao longo de um ou dois meses. Aspectos técnicos e logísticos passaram por inegáveis melhorias.

Em sua essência, entretanto, o modelo, continua o mesmo. A questão que queremos debater neste trabalho é a seguinte: em que medida as mudanças que ocorreram nos últimos 20 anos, tanto o sistema de pós-graduação e de pesquisa, como na discussão e na prática da avaliação do ensino superior brasileiro, afetam o modelo de avaliação da CAPES? A tradicional estratégia dos pequenos ajustes não deveria ser substituída por inovações mais ousadas, que, com voz crescente, estão sendo sugeridas?

## **2. CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO DA CAPES**

Talvez não exista outro país onde todos os cursos de mestrado e de doutorado, tanto de universidades públicas como privadas, são sistematicamente - e compulsoriamente - avaliados a cada dois anos. A pós-graduação brasileira está submetida a esse controle há mais de vinte anos. Ninguém duvida que este fato - junto com os investimentos feitos na área - explica a qualidade respeitável alcançada nesse nível de estudos que contrasta com o escasso desempenho (e investimentos) dos demais níveis, desde a escola primária até os cursos de graduação.

O sistema de avaliação implantado e mantido pela CAPES é compacto, tanto no tempo como em seus procedimentos. As ações da avaliação propriamente dita - deixando de lado etapas mais demoradas, como a coleta de dados - concentram-se em cerca de dois ou três meses. A CAPES define, coordena e controla o processo, de forma que as 42 comissões de área trabalham sincronizadas, percorrendo as mesmas etapas, recebendo as informações dos respectivos cursos em formato padronizado e preenchendo os mesmos formulários. Apesar das comissões dispor da liberdade de estabelecer critérios e parâmetros próprios para cada área de conhecimento, as diretrizes gerais consolidadas pela tradição, formalizadas pelas próprias comissões e divulgadas pela Agência acabam sendo adotadas quase que indistintamente pelas várias áreas.

Sendo esses procedimentos e critérios adotados tanto para o nível de mestrado como de doutorado - embora com possíveis variações nos parâmetros - o sistema de avaliação da CAPES vem a configurar-se como de um modelo que obedece a diretrizes bem definidas, apesar da margem de liberdade deixada às comissões, responsáveis em última instância pela avaliação.

A avaliação da CAPES é uma típica avaliação externa. Os avaliadores são externos seja em relação à própria agência - não é feita por técnicos da CAPES, mas por docentes e pesquisadores da academia - como em relação aos cursos, já que os avaliadores não podem julgar seu próprio curso.

O modelo vigente não prevê um espaço adequado para avaliação interna ou para a auto-avaliação. O que se espera dos programas é que forneçam de forma pontual e completa os dados anualmente solicitados sobre o trabalho acadêmico desenvolvido. E também que sugiram, a cada dois anos, nomes que poderão vir a compor as comissões. Mais recentemente, deu-se alguma ênfase a um formulário ("F") onde os programas são solicitados a apresentar seu ponto de vista sobre o contexto em que operam, comentar sobre outros aspectos de seu próprio desempenho não previstos nos demais formulários da CAPES e sobre os planos já implementados mas cujos efeitos ainda não são manifestos. Entretanto, além desse tipo de informações serem solicitadas de forma ainda pouco enfática - quase que um apêndice opcional aos dados tradicionalmente coletados - ainda não está claro como deveria ser tratada essa informação, com que critérios deveria ser avaliada e em indicadores deveria ser traduzida na ficha de avaliação.

Outra importante característica da avaliação da CAPES é que sua unidade de análise é o curso. Não é a instituição, mesmo no que se refere apenas às atividades de pós-graduação, o foco da análise. Nem é o docente / pesquisador individual. O que cada comissões específica de avaliação se propõe analisar são os diferentes programas dentro de determinada área ou subárea e de compará-los entre si. Não há a preocupação de compor, a partir dos cursos, um quadro do perfil institucional da universidade avaliada. A rigor, nem seria possível, já que os critérios e parâmetros são estabelecidos por área de conhecimento. As instituições não podem ser comparadas simplesmente pelo percentual de categorias de conceitos obtidos no total de programas das diferentes áreas. Um "A" de Física não necessariamente significa o mesmo nível de qualidade acadêmica de um "A" de Enfermagem ou de História. Em suma, a avaliação da CAPES é essencialmente uma avaliação comparativa e seu âmbito é limitado aos programas no contexto das respectivas áreas.

O método adotado é o da avaliação dos pares - método tradicional de avaliação em ciências. Os pares são especialistas das áreas que avaliam e não especialistas em avaliação. Grande parte das críticas que são feitas à avaliação

por pares refere-se basicamente à equidade, eficiência e validade (Carvalho e Spagnolo, 1997). Em geral não é questionado o fato de não serem os pares avaliadores profissionais, com treinamento específico em avaliação. Acredita-se que mesmo um "amador", com alguma experiência na avaliação e um bom conhecimento da área específica em que atua possa ter a necessária compreensão dos problemas e dos méritos dos programas avaliados. Na escolha dos cerca de 300 consultores que compõem as várias comissões, são levados em conta, além do mérito e experiência na pós-graduação, critérios de representatividade no que tange à região geográfica, à instituição e à especialidade.

O julgamento dos pares não se baseia apenas em sua própria experiência e conhecimento. A CAPES fornece um conjunto de dados quantitativos e de indicadores que permitem comparações entre o desempenho dos vários programas. As informações dimensionam e caracterizam o corpo docente, o corpo discente, a estrutura e organização do curso, as atividades de pesquisa e a produção intelectual. Também outros documentos enviados pelos cursos ou relatórios de visitas feitos por outros consultores da CAPES são disponíveis para consulta.

A análise desse material pelas comissões é minucioso e feito com competência e produz, em geral, resultados satisfatórios. O modelo é sólido e coerente o que não impede que venha a ter limitações, inevitáveis em qualquer empreendimento humano.

Uma última característica que é importante apontar é que a avaliação da CAPES é fundamentalmente acadêmica. Isso se explica por ser a CAPES a agência que apoia e coordena a pós-graduação e por serem os consultores membros atuantes na academia. Consequentemente são valorizadas sobretudo as publicações em revistas especializadas internacionais e nacionais, as qualificações acadêmicas dos docentes e os graus conferidos aos alunos. Em geral, menor atenção é dada a atividades de extensão universitária, de cooperação com os setores empresariais e governamentais e, em geral, com atividades de desenvolvimento de processos e produtos que tenham impacto econômico e/ou social.

### **3. MUDANÇAS NO CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO**

#### **3.1 A Expansão do Sistema**

Em 1975, quando estava-se implementando a avaliação da CAPES, a pós-graduação contava com 490 mestrados e 183 doutorados. Pouco mais de um terço estavam credenciados pelo Conselho Federal de Educação. O sistema incipiente de pós-graduação precisava de diretrizes para apontar caminhos de "como fazer" pós-graduação e, ao mesmo tempo, resguarda-la dos danos que a

corrida fácil às novas modalidades de cursos ameaçava provocar. E a avaliação cumpriu esse papel. O crescimento dos cursos foi significativo, mas não chegou a ser descontrolado. Com efeito, tratava-se de implantar a pós-graduação nas várias regiões e sobretudo em instituições públicas. Os mestrados cresceram de 60% numa década (787, em 1985) e de quase 50% na década seguintes (1159, em 1995). O doutorados, nos mesmos períodos, cresceram em torno de 80% (325) e 90% (616).

Em 1975 eram 48 as instituições que ofereciam cursos de pós-graduação, hoje são cerca de 130.

Esses números mostram que aumentou a base científica no Brasil. De um contingente de cerca de quatro mil doutores que atuavam na pós-graduação nos primórdios da avaliação da CAPES, passamos para mais de 20 mil. O número acumulado de mestres era estimado em quatro mil e o dos doutores, 600, em 1975. Hoje se formam anualmente cerca de nove mil mestres e 2.500 doutores.

Há implicações importantes no que se refere à avaliação. A primeira é o volume crescente de trabalho a que são submetidas as comissões de avaliação. Num momento em que são mais fortes as exigências por uma avaliação mais qualitativa, faz diferença ter que avaliar 10, 20 ou 50 programas. As visitas aos cursos tendem a ser mais esparsas e muitos programas são conhecidos apenas pelos relatórios.

Há mudança na ênfase dada a alguns itens. A titulação acadêmica do corpo docente, por exemplo, que era um item relevante quando, há 20 anos, o percentual de doutores que trabalhavam na pós-graduação era inferior a 50%, tende a perder sua relevância já que hoje a média que os cursos apresentam de docentes com doutorado é de 90%, o que significa que o índice de 100% é normal em várias áreas.

A produção intelectual, que é o item de maior peso para as comissões, também é olhado com outra ênfase. A avaliação forçou a publicar mais e a produção científica aumentou, proporcionalmente, muito mais de que o aumento do número de doutores. Hoje os cursos de pós-graduação publicam no país, anualmente, mais de 30 mil trabalhos em revistas científicas, anais de congressos e capítulos de livros, e cerca de 15 mil no exterior. A pós-graduação tornou-se mais produtiva. Mas hoje, só o volume da produção impressiona menos os avaliadores. Não basta saber onde se publica muito, e sim onde se produz qualidade. Os artigos publicados em revistas de visibilidade internacional - indexadas pelo Institute for Scientific Information (ISI) - passaram de 1.060, em 1978, para 2.951 em 1986, e para 4.047 em 1993 (excluídas as Ciências Humanas e Sociais).

Se já no início era considerada impossível uma análise da qualidade das publicações a partir de seus conteúdos, - e por isso uma análise quantitativa era

considerada suficiente para individualizar os bons programas - hoje é indispensável uma análise apoiada em critérios qualitativos sejam eles quais forem, análise das publicações por amostra aleatória ou intencional, análise a partir de *rankings* das revistas, atores de impacto, citações ou outras técnicas, bibliométricas ou não.

### **3.2 Questionamentos ao Modelo Vigente de Pós-Graduação**

A Pós-graduação brasileira foi desenhada, instituída e regulamentada há apenas trinta anos e tomou como base o modelo norte-americano, com mestrado e doutorado. Por várias razões, entretanto, o mestrado veio a ganhar um *status* e um porte desconhecido em outros países. Devido ao pequeno número de doutores então disponíveis no país (formados no exterior), devido à pouca experiência com esse nível de ensino, e ao fato de o mestrado ter sido caracterizado como grau terminal, ou como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor, estratégica e prudentemente investiu-se nesse grau. Na medida em se consolidassem os mestrados, seriam criados doutorados. Embora não fosse essa uma norma embutida na legislação, foi uma orientação largamente adotada na prática.

Como em muitas instituições não havia doutorado, os altos níveis de exigência acadêmica eram transferidos para o mestrado - o mais elevado grau oferecido. Exigências dos departamentos quanto ao número de créditos, quanto ao nível da pesquisa de dissertação, bem como recomendações das comissões de avaliação para manter um bom nível acadêmico, acabaram fazendo do mestrado um "Pequeno Doutorado". O tempo médio de titulação é de cerca três anos e dissertações de 200 páginas não são raras. A continuação direta para doutorado ainda é exceção e a média da idade dos mestrandos é de 28 anos (? Veloso).

Os critérios adotados na avaliação da CAPES parecem ter favorecido a manutenção desse modelo de mestrado terminal, acadêmico, superdimensionado e indiferenciado seja qual fosse a área de conhecimento e o tipo de instituição. Novas propostas de mestrado tem aparecido nos últimos anos com características diferentes das acima descritas. As diferenças dizem respeito aos currículos, tanto ao perfil dos docentes e discentes quanto aos arranjos institucionais dos cursos e às formas de financiamento. Na medida em que se busca uma diversificação do sistema de pós-graduação é posto em xeque o modelo rígido de avaliação desenhado a partir de uma concepção de curso e de área bem definidas. As novas propostas encontraram resistência pois as comissões de avaliadores estão desaparelhadas para apreciar a adequação e qualidade dessas novas modalidades.

É o caso de mestrados dirigidos à formação de profissionais e resultantes de consórcios entre programas, viabilizando o caráter interdisciplinar frequentemente necessário à formação de novos tipos de profissionais desejados. Esquemas de

parceria com agências governamentais e não governamentais, empresas públicas e privadas que, interessadas na qualificação de seu quadro de funcionários, encomendam e financiam cursos. Tais mestrados se caracterizam por ter:

- Uma organização da estrutura curricular adequada a um tempo de titulação menor do que o habitual;
- Docentes que são profissionais destacados em suas áreas de atuação e que, embora qualificados para esse tipo de ensino, não desejam se dedicar exclusivamente a ele;
- Emprego de metodologias ativas de ensino (casos, visitas, estágios) e de ensino a distância;
- Formatos alternativos à dissertação como trabalho final do curso (INFOCAPES Vol.3 N° 3-4 pp.18-24, 1995).

Só recentemente a CAPES, considerando a necessidade e a conveniência de implementar tais programas de mestrados, bem como a possibilidade de acolhê-los de maneira natural no sistema de pós-graduação, completando-o em suas finalidades e preservando sua qualidade, resolveu adotar procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação desse tipo de cursos.

Assim, a flexibilização do modelo de pós-graduação, através dos mestrados profissionais, interdisciplinares e interinstitucionais (INFOCAPES Vol.4 N° 1 pp.20-22, 1996) vem postular a quebra do modelo monolítico de avaliação da CAPES.

#### **4. OS AVANÇOS DA "CULTURA DA AVALIAÇÃO"**

Nos últimos vinte anos, a avaliação da CAPES dominou, solitária, o cenário da avaliação no sistema educacional brasileiro. Para nenhum outro nível de ensino existia uma avaliação sistemática e de caráter nacional. As discussões sobre a validade do modelo da CAPES eram restritas ao âmbito dos cursos de mestrado e doutorado, não despertando interesse maior em outros setores da universidade ou do governo. Por falta de modelos concorrentes, o da CAPES, apesar de algumas críticas, sempre foi tido como adequado e bem sucedido. E não há dúvida que a consolidação de nossa pós-graduação muito deve a essa avaliação.

No entanto, neste último quarto de século, desde que a CAPES começou a pensar no seu modelo inspirando-se nas avaliações conduzidas no Estados Unidos pelo Council of Graduate Schools e pelo American Council on Education. (Spagnolo. Assessment of Graduate Programmes: The Brazilian Case. SPRU/University of Sussex, 1989 - Tese de doutorado) houve grandes avanços em termos de propostas e abordagens para avaliação do ensino superior. A quase que exclusividade dos modelos norte-americanos, nesses tipos de exercícios avaliativos, terminou com o surgimento de novas experiências em

outros países como Canadá, Reino Unido, França e Holanda, entre outros (H.R. Kells. Performance Indicators for Higher Education: A Critical Review with Policy Recommendations. Document N° PHREE/92/56, The World Bank, 1992). As concepções de avaliação qualitativa e descentralizada vem ganhando preferências (pelo menos do ponto de vista teórico, se não da implementação prática) e os indicadores quantitativos e as avaliações conduzidas por órgãos centrais do governo são questionados.

No Brasil, também, veio se firmando uma "cultura da avaliação" . Há mais de uma década essa questão é objeto de seminários, conferências e congressos nacionais e internacionais promovidos por universidades e pelas várias secretarias do Ministério da Educação. O tema que costumava despertar desconfiança e reações hostis no meio acadêmico, hoje já não assusta. Além da pós-graduação outros níveis de ensino também estão sendo avaliados e, no que diz respeito à avaliação do Ensino Superior, novas modalidades surgiram, como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), em 1992, e a Avaliação Nacional de Cursos (de graduação), em 1996.

Além de não ser mais, hoje, o único referencial, a avaliação da CAPES começa a ser questionada com mais vigor e comparada com as abordagens adotadas pelas demais avaliações.

A implantação dessa "cultura da avaliação" foi oficialmente selada com a publicação, no fim do ano passado, do Decreto Presidencial N° 2.026/96 que define que o processo de avaliação envolverá os cursos e as instituições de ensino superior e que compreenderá os seguintes procedimentos: a) análise dos principais indicadores de desempenho global do sistema nacional de ensino, por região e unidade da federação, segundo as áreas do ensino; b) avaliação do desempenho individual das instituições compreendendo o ensino, a pesquisa e a extensão; c) avaliação do ensino de graduação por curso, analisando a oferta e os resultados do Exame Nacional de Cursos; d) avaliação dos programas de mestrado e doutorado ( Art. 1° ).

Nesse novo contexto, o sistema de universidades privadas brasileiras vem pensando, também, num sistema próprio para avaliar suas instituições. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) que sempre utilizou os resultados da avaliação da CAPES para apoiar a formação de recursos humanos e apoiar os grupos de pesquisa, já está pensando em avaliações alternativas para orientar suas ações de fomento. Mais do que nunca a CAPES é pressionada a repensar sua avaliação.

## **5. OS PONTOS CRÍTICOS DA AVALIAÇÃO DA CAPES**

Analisamos, nesta seção, alguns aspectos que mostram pontos frágeis da avaliação da CAPES e que permitem que uma série de questionamentos sejam legitimamente levantados.



## 5.1 ABRANGÊNCIA LIMITADA .

A avaliação da CAPES se restringe a uma faixa bem limitada do ensino superior que é chamada de pós-graduação *stricto sensu* ou seja, os cursos de mestrado e doutorado. Os cursos de especialização e aperfeiçoamento (pós-graduação *lato sensu* ) e, obviamente, os cursos de graduação, estão fora do alcance da avaliação da CAPES. Dessa forma, das quase 900 instituições que atuam na área ensino superior, no Brasil, apenas 130 são afetadas pela avaliação da CAPES. É verdade que se trata das mais importantes instituições universitárias do país, mas de qualquer forma, o alunado atingido por essa avaliação representa menos de 3% do total de estudantes matriculados no ensino superior.

Outra restrição é que a avaliação da CAPES centra seu foco nos interesses da academia e pouco revela sobre a relação e a contribuição dos programas de mestrado e doutorado com o setor produtivo e menos ainda com o impacto sócio-econômico e cultural na sociedade como um todo, seja no âmbito nacional ou regional e local.

Mesmo dentro dos limites acadêmicos, importantes espaços não são cobertos pela avaliação da CAPES. É o caso da área de ensino que, sobretudo nos cursos de mestrado, ocupa um espaço relevante. De fato a produção científica docente e discente, os projetos de pesquisa em desenvolvimento e as teses defendidas são o objeto central de análise das comissões de avaliação. O pressuposto é que a qualidade do ensino é equivalente à qualidade da pesquisa dos docentes, o que está longe de ser demonstrado. As habilidades requeridas para a realização de projetos de pesquisa não são exatamente as mesmas demandadas para oferecer um bom curso, embora haja aspectos que se sobrepõem. O fato é que o bom ensino é fundamental em qualquer curso acadêmico e não há instrumentos específicos previstos para isso na avaliação da CAPES. Tampouco podemos pensar que a qualidade do ensino pode ser medido pelos artigos publicados pelos docentes.

## 5.2 EXCESSIVAMENTE QUANTITATIVA

Há muito tempo sugestões e críticas relacionadas à preponderância, e até excesso, de dados quantitativos são movidas à avaliação da CAPES. É fornecida às comissões muita informação quantificada, mas poucos elementos que favoreçam análises qualitativas. O excesso de informações coletadas anualmente - muitas delas consideradas acessórias e dispensáveis pelos críticos - sobrecarregam, por um lado, o trabalho das coordenações de cursos responsáveis pela coleta. O resultado, freqüentemente, é o fornecimento de dados imprecisos ou incompletos. Por outro lado, muitos dados e muitos indicadores, acabam dificultando também a análise dos avaliadores na medida em que as informações mais importantes devem ser identificadas e analisadas

separadamente. Informações mais selecionadas resultam, no mesmo espaço de tempo, em ganhos na qualidade da análise.

### 5.3 A AMBIGÜIDADE ENTRE FORMATIVO E SOMATIVO

Tornaram-se clássicas as duas funções que uma avaliação pode ter, definidas por Scriven: a *formativa*, usada para melhorar pessoas, programas e produtos; e a *somativa*, usada para contabilizar, credenciar ou selecionar. Essas duas funções sempre estiveram em algum grau presentes na avaliação da CAPES e sempre foram causa de ambigüidade.

A avaliação formativa se manifesta na interlocução que a CAPES estabelece com os cursos através das visitas eventuais e através do envio das *Fichas de Avaliação* e dos *Documentos de Área*. Cada programa toma conhecimento de sua própria situação comparativamente ao conjunto da área e se posiciona, reage, toma providências, questiona. O aspecto somativo se evidencia na atribuição dos conceitos e de suas conseqüências.

Essa última função se acentuou desde que o credenciamento, que era função do antigo Conselho Federal de Educação (CFE), passou a ser, na prática, automático, vinculado a obtenção de conceitos A, B, ou C da CAPES. De fato, hoje, o Conselho Nacional de Educação, não instaura processos independentes para credenciar ou recredenciar os cursos, mas baseia-se diretamente nos resultados da avaliação da CAPES. Dessa feita, acentua-se o caráter somativo. Considerando, também, que tradicionalmente a concessão de bolsas e outros financiamentos a cursos dependem do conceito A ou B, o aspecto formativo, para os cursos mais fracos não passa, muitas vezes, de pura retórica. É verdade que as comissões apontam problemas e fazem sugestões aos cursos, mas não é dada ajuda para a implementação de solução. Pelo contrário, podem ser cortadas bolsas, o que vem a agravar a situação do curso. A vinculação, embora não direta e mecânica, do financiamento à avaliação, dificulta o entendimento do papel formativo da avaliação da CAPES. Se acrescentarmos a divulgação dos resultados na sua forma mais resumida (o conceito) e fora de qualquer contexto, sobressalta, definitivamente, o caráter somativo, com conseqüências imediatas de prêmio ou punição, válidas por um período de dois anos. O papel ativo dos cursos limita-se a fornecer informações, no mais, eles *sofrem* uma avaliação sobre a qual não tem nenhum controle, a não ser o direito de uma instância de recurso do resultado final.

Contextos e processos são timidamente avaliados. Prova é a ênfase menor dada ao formulário "F" - que é a parte onde a iniciativa e a seleção da informação cabe aos cursos - tanto por parte dos avaliadores como dos avaliados. No fim, o que conta mesmo são os indicadores de produto.

#### 5.4 O PAPEL E O REAL SIGNIFICADO DOS CONCEITOS

Estudos já apontaram que nos últimos 15 anos houve um aumento significativo no percentual dos cursos A, tanto em nível de doutorado como de mestrado, respectivamente 16 e 12 pontos. ( Spagnolo F. Aumentam os Cursos "A" e "B": Consolidação da Pós-Graduação ou Afrouxamento da Avaliação" . **INFOCAPES**, Vol 3 N° 1-2, 1995). Faz sentido pensar numa elevação do padrão de qualidade dos cursos detectada pela avaliação e, provavelmente, causada pela própria avaliação. Entretanto a definição do que seria um conceito A nunca ficou muito clara, a não ser em termos comparativos. Mas com a concentração dos conceitos, até as comparações se tornam menos esclarecedoras

Já foi

Mesmo o exercício feito em 1993 de caracterizar os cursos A, por área de conhecimento, não produziu grandes resultados. O percentual de cursos A continuou aumentando. Na última avaliação (1996), as comissões foram expressamente alertada pelo presidente da CAPES sobre esse problema e convidadas a utilizar todo o espectro de conceitos, de A até E, frisando que o curso C não deveria ser considerado um curso "ruim" e sim um curso "regular".

O alerta surtiu algum efeito, mas aquém do esperado. O percentual de cursos A estacionou no mesmo patamar. Os cursos *regulares* são a minoria ( ...%). A maioria seriam *bons* (B) e ótimos (A). Bons e ótimos em relação a que?

Com a ambigüidade já mencionada de avaliação vinculada ao financiamento, não difícil acreditar que os conceitos A e B são necessários para o fortalecimento ou, ao menos, preservação do nível de qualidade alcançada. Alguns cursos consideram que é absolutamente vital ter o conceito A. Para outros já com tradição de A, é difícil achar que haja razões suficientemente graves que justifiquem um rebaixamento de conceito, a não ser em casos extremos. Assim os conceitos, tendo seu valor e significado representado de uma forma descritiva e um tanto vaga, podem desempenham vários papéis dependendo da tradição da área a que pertence o curso. Resta, assim, uma grande dúvida e indefinição sobre o que realmente significa um curso A, já que mais da metade dos doutorados estão nesse nível: são cursos com tradição A (consolidados) , cursos com grande potencial, cursos entre os melhores da área, cursos de padrão internacional ?

#### 6. DUAS DÉCADAS DE SUGESTÕES

A avaliação da CAPES tem o grande mérito de sempre ter estado aberta a críticas e sugestões e, mais ainda, de tê-las expressamente encorajadas. Em ocasião das várias rodadas de avaliação, das reuniões de coordenadores de área ou de associações profissionais, é reservado um espaço para esse exercício de autocrítica.

Ao longo de duas décadas muitas sugestões foram incorporadas ao modelo e outras continuam questionando e incomodando os que são responsáveis e os que têm atuação direta na avaliação. Observando as sugestões coletadas ao longo de duas décadas, podemos classificá-las em duas grandes categorias: as que, considerando o modelo válido e adequado, propõem ajustes para aprimorá-lo; e as sugestões que, além de simples ajustes, apontam, com efeito para alternativas ao modelo vigente.

## 6.1 SUGESTÕES DA DÉCADA DE 80

Um trabalho realizado por esse autor visando sistematizar várias sugestões apresentadas ao longo da década de 80 pelos presidentes de comissão a respeito da avaliação da CAPES mostra que muitas das preocupações atuais já eram as preocupações da época.

A maioria das observações se referiam à questão da **produção científica**. Para a maioria, era o mais importante indicador de desempenho, "o item crítico de diferenciação" no dizer de alguém. Daí a preocupação para que a produção científica fosse analisada com critérios mais explícitos e instrumentos mais refinados, tanto para uma avaliação quantitativa como qualitativa. Eram sugeridos cuidados na contagem de trabalhos com autoria múltipla quando a maioria dos pesquisadores não pertenciam ao curso avaliado. Sugeriu-se o uso de índices de concentração para evitar que a produção média per capita esconda situações onde uns poucos são os responsáveis pela produção científica do programa. Para evitar a falácia de considerar as revistas estrangeiras ("internacionais") sempre superiores às nacionais, eram recomendados estudos que avaliassem a qualidade dessas revistas e construídos rankings para poder pontuar as publicações. Alguns sugeriam que a qualidade dos trabalhos publicados deveria ser diretamente avaliada.

Preocupação parecida era mostrada quanto às teses e dissertações produzidas. Para garantir a seriedade das bancas examinadoras e um padrão mínimo de exigências em nível nacional, era recomendada a constituição de um "cadastro de examinadores" - nos moldes do Cadastro de Consultores do qual a agência lança mão para as várias consultorias - que forneceriam os 'examinadores externos' nas bancas. Também foi sugerida a criação de comissões *ad hoc* que examinariam as próprias teses por amostragem. Outra forma de avaliar as teses seria a partir das publicações delas derivadas.

Sempre na linha de uma preocupação qualitativa, observava-se que as visitas aos cursos deviam ser mais valorizadas. Esse seria o momento privilegiado para coleta de informações qualitativa e não apenas preencher questionários com dados facilmente disponíveis. O formato do relatório, aliás, devia refletir o da ficha de avaliação, de forma a oferecer subsídios mais diretos aos avaliadores. E esses

últimos deveriam ser, preferencialmente, envolvidos no programa de visitas e não outros consultores *ad hoc*.

Manifestou-se um certo desconforto com um amplo espectro de atividades intelectuais que se situam entre a pesquisa propriamente dita, atividades de ensino e até administrativas que favorecem o desenvolvimento intelectual do indivíduo e de grupos (consultorias, participação em comitês, em eventos científicos, em programas, trabalhos de divulgação científica e similares). Reclamava-se da necessidade de dispor de indicadores e metodologias para avaliar esses aspectos que se convencionou rotular com o nome genérico de "produção técnica" e que, de fato, permanecem à margem do processo de avaliação.

Outras sugestões, que fogem do modelo adotado pela CAPES, são no sentido de que se deveria ouvir as opiniões dos alunos e dos ex-alunos sobre a qualidade do curso, bem como olhar para o destino profissional dos egressos. Para uma avaliação formativa essas sugestões são válidas e muito úteis para as próprias instituições e programas. Do ponto de vista de uma avaliação comparativa entre os cursos e para avaliar o desempenho atual ou mais recente possível dos programas, se colocam vários problemas que não cabe aqui analisar.

Várias sugestões também foram apresentadas no sentido de favorecer a auto-avaliação dos cursos. Os aspectos positivos da autoavaliação são incontestáveis. Em primeiro lugar, constitui-se num processo pedagógico que força uma definição mais clara de critérios para medir os esforços empreendidos e a qualidade dos resultados obtidos. Em segundo lugar, esses resultados forneceriam elementos dificilmente acessíveis aos avaliadores. A apreciação de esforços, avanços e recuos numa ótica contextualizada podem mudar a interpretação inicialmente sugerida pelos dados do relatório da CAPES. Obviamente a autoavaliação não deveri a substituir a avaliação externa. São duas avaliações distintas, ambas úteis e que se enriquecem mutuamente.

Vale a pena assinalar ainda a sugestão de que deveria ser analisada a infraestrutura do curso: biblioteca, salas de estudo, laboratórios, informatização. As visitas dos consultores, sugeria-se, poderiam cobrir esses aspectos.

Quanto ao processo de avaliação, destacavam as comissões que eram exigidas a desenvolver um grande volume de trabalho em pouco tempo. As sugestões variavam entre aumentar o número de avaliadores, ou os dias de trabalho, ou ter acesso antecipado ao material de análise. Nessa época a avaliação era realizada numa etapa só de 3-4 dias.

Finalmente, já era levantada a chamada *questão do patamar* ou seja, era questionado o poder discriminatório da avaliação. Já era evidente a tendência de concentração dos conceitos nas faixas A e B. Entretanto para definir novos

critérios e estabelecer novos parâmetros de desempenho - ou seja, redefinir patamares - implicava em enfrentar a questão de fundo de o que é o ideal de curso de mestrado e de doutorado e o que significam os vários conceitos de A a E.

## 6.2 SUGESTÕES DA AVALIAÇÃO DE '90

Os membros das comissões que participaram da avaliação de 1990 encaminharam a CAPES cerca de 300 sugestões que para efeito de análise foram agrupada em 90 itens distintos. Elas podem ser agrupadas em quatro grandes categorias.

A primeira, que engloba o maior número dessas sugestões, refere-se à seleção e qualidade dos dados coletados e ao formato com que esses dados são apresentados aos avaliadores. Sugere-se reduzir a massa de informações solicitadas, a eliminação de alguns indicadores, a inclusão e sofisticação de outros. Um nível maior de exigências e um treinamento mais eficaz evitaria problemas como preenchimento incorreto dos formulários, dados incompletos e instruções pouco claras. Nesse ano, com efeito, vários transtornos foram causados pela mudança dos procedimentos de coleta e tratamento de dados - do grande porte para os microcomputadores operados pelos técnicos da CAPES, o que deu origem à queixa generalizada sobre má qualidade dos dados.

Um segundo grupo de sugestões encontradas se referem a ajustes nos procedimentos adotados para realizar a avaliação: evitar prazos exíguos, melhorar a infra-estrutura de apoio, incrementar e valorizar as visitas, orientações mais claras para os avaliadores (Manual do Orientador), espaçar mais as avaliações sobretudo para os cursos já consolidados, acesso antecipado ao material de análise, e outras que visam estruturar melhor o processo e torná-lo mais efetivo.

Outro grupo de sugestões demonstra uma evidente preocupação com a análise da produção intelectual docente - indicador central na avaliação da CAPES. Recomenda-se que essa análise seja mais apurada, que se identifique os pesquisadores produtivos e não produtivos, quem orienta quem e quem publica com quem (sobretudo alunos). Em suam, devem ser evidenciados os docentes permanentes que publicam na área específica do curso, eliminadas as duplas contagens e dado destaque às publicações e as teses/dissertações de qualidade. Essas sugestões mostram, ao mesmo tempo, uma preocupação com a produção intelectual qualificada e com a contribuição individual de cada docente/pesquisador e de seus orientandos, independentemente do desempenho global do programa.

Chamam atenção, finalmente, algumas sugestões que se afastam do modelo de avaliação até hoje implementado pela CAPES e convidam a explorar outras

abordagens. A primeira é no sentido de propiciar um envolvimento maior e mais participativo dos cursos no processo de avaliação, dando um papel mais central ao "Relatório F". Nele seriam apresentados, antes de mais nada, os resultados da autoavaliação do próprio curso, registrados os avanços realizados no período, as dificuldades, as soluções sugeridas e as implementadas, os apoios necessários. A outra abordagem proposta recomenda que os cursos sejam avaliados a partir do destino dos egressos no mercado, dentro e fora da academia. Essas sugestões, que aparentemente são apresentadas como complemento ao modelo atual, sugerem, na realidade, avaliações alternativas.

### 6.3 SUGESTÕES DA ÚLTIMA AVALIAÇÃO (1996)

Trinta comissões de avaliadores, num total de 60 (?) incluíram - no chamado "Documento de Área" - sugestões para a próxima avaliação da CAPES. Dez comissões insistiram, com ênfases diferentes, na necessidade de melhorar o atual instrumento de coleta de dados devido à sua complexidade e dificuldade para um preenchimento correto e completo por parte das secretarias dos cursos. Auspiciava-se uma simplificação do *software* de coleta; a eliminação de informações consideradas pouco relevantes (como a lista de projetos de pesquisa vinculados ou não às linhas de pesquisa do curso); a inclusão de indicadores "mais inteligentes" e que permitam um grau maior de confiabilidade.

Continua central a preocupação com a caracterização do corpo docente permanente, de sua produção intelectual e dos alunos orientados e titulados a eles vinculados. O deslocamento da ênfase, na unidade de análise, do curso para o docente parece apoiada por algumas áreas que recomendam sejam incluídos nos relatórios mais dados sobre os docentes permanentes como o resumo do currículo padrão do CNPq - que traz um retrato do desempenho do pesquisador -, a categoria de bolsa de pesquisador do CNPq de cada docente, bem como indicar se realizou Pós-Doutoramento, se participou de programas sanduíche caso tenha cursado doutorado no país e, ainda, se mantém intercâmbio com pesquisadores de outros centros. É indispensável, argumentam, definir da forma mais completa possível a qualificação de cada pesquisador.

Um aspecto que em si não é novidade, mas que se constitui como tal pela frequência com que foi mencionado nessa última avaliação, se refere ao corpo discente. Doze comissões sugeriram que é necessário melhorar a forma de coletar e quantificar os dados sobre os alunos. Segundo alguns, deveriam ser caracterizados desde sua origem. A identificação da condição de bolsista ou não bolsista é considerada indispensável. Igualmente importante é considerada a relação de sua produção científica - e sobretudo das publicações derivadas da dissertação ou tese - separadamente da produção docente.

Algumas áreas de Humanas insistiram na necessidade de uma avaliação mais qualitativa, seja através da análise das teses e dissertações por parte dos avaliadores ou de consultores *ad hoc*, seja através da análise da produção docente considerada mais relevante.

Seis comissões insistiram na maior valorização do formulário “F”. Esse formulário, argumenta-se, é a única fonte de informações qualitativas e deve ser mais rico. Além de esclarecer a estrutura curricular vigente e quais as áreas de ênfase do curso, deve mostrar tendências, ilustrar situações e peculiaridades que os índices não explicam.

Vale lembrar, ainda, as propostas de incluir aspectos que, se incorporados, implicariam, na realidade, numa revisão do modelo atual da avaliação da CAPES. Três comissões apontaram que devia ser incorporada a perspectiva a do destino dos egressos. Outras três, a da autoavaliação dos cursos. Duas frisaram a necessidade de uma análise detalhada da infra-estrutura laboratorial e de informática do programa, bem como do acervo da biblioteca e dos meios de acesso a informações.

Finalmente, é importante assinalar duas sugestões que se constituem em novidade, no meio do rol de reivindicações já manifestadas em oportunidades anteriores. Uma sugere que se introduza algum tipo de avaliação dos docentes pelos discentes. É evidente, nesta sugestão, a preocupação com a dimensão do ensino na pós-graduação. Sobretudo para os cursos de mestrado, não há dúvida que a qualidade do ensino não deve ser uma questão irrelevante para a avaliação. A segunda, propõe que se valorize a especificidade dos doutorados. Observa-se que os doutorados tendem a estar subsumidos nos cursos de mestrado, sem perfil próprio e, via de regra, sem suficientes estímulos para a produção acadêmica dentro do espaço dos cursos. O próprio questionário da CAPES, observa-se, não chega a dar ao doutorado o destaque necessário. Sugeririam, essas duas últimas sugestões, que se deveria pensar em duas avaliações distintas, com características mais diferenciadas para mestrado e doutorado? Em lugar de critérios e indicadores comuns, a primeira daria uma certa ênfase à estrutura do curso e à qualidade do ensino, e a segunda estaria mais preocupada com a pesquisa.

## **7. ALTERNATIVA AO MODELO?**

A avaliação da CAPES é dinâmica. Algumas das sugestões acima relatadas já foram incorporadas, no todo ou em parte, e outras o serão já para a próxima avaliação. A questão levantada neste trabalho é de saber se essa disposição sempre demonstrada pela CAPES de atualizar e aperfeiçoar sua avaliação está circunscrita nos limites do modelo já caracterizado, em uso há duas décadas, ou se podemos detectar sinais suficientemente fortes, a partir das sugestões



apresentadas, indicando que possíveis inovações podem ocorrer em tempos relativamente curtos que implicariam numa revisão do modelo.

Exemplo paradigmático da primeira perspectiva são os seguintes comentários apresentados num Documento de Área:

*“O relatório EXECAPES (software de coleta/avaliação), ressaltadas todas as dificuldades do seu manejo, constitui-se hoje em instrumento reconhecidamente sério para a produção de indicadores de avaliação da Pós-Graduação, na sua dinâmica e nos produtos esperados dos cursos. A experiência do seu desenvolvimento e utilização continuada nos permite sugerir à CAPES vários ajustes e ainda mais a inclusão de elementos que permitam a sintonia fina da avaliação da qualidade. Notamos, no entanto, que alguns cursos não o tem tomado devidamente em consideração ou não o exploram suficientemente na discussão das suas linhas de pesquisa, integração do corpo docente/discente e fomento da sua produção científica. Por isso, consideramos imperativo recomendar a todos os cursos que não tomem o relatório EXECAPES como um mero formulário burocrático a ser preenchido. Mas que explorem suas potencialidades para reunir, sistematizar e acompanhar toda a evolução histórica da riqueza gerada pela pós-graduação da nossa área”.*

É dentro dessa perspectiva que deve ser entendida a maioria das sugestões relatadas na seção anterior.

As aspirações dos partidários de inovações mais ousadas encontraram eco e ganharam expressão na proposta formulada pelo presidente da Academia Brasileira de Ciências, Eduardo Moacyr Krieger, em trabalho elaborado, a pedido da CAPES, para subsidiar a preparação do Seminário Nacional "Discussão da Pós-Graduação Brasileira" realizado em dezembro passado em Brasília.

A proposta de Krieger (1966) é de deslocar o foco da avaliação do curso para o orientador/pesquisador:

*"Como a pós-graduação visa primariamente à formação científica, a interação do aluno com o orientador e as condições que este oferece para um treinamento científico de bom nível, são os elementos que devem ser prioritariamente considerados em qualquer avaliação" (p.17).*

O que importa avaliar, nessa ótica, é se o orientador/pesquisador tem

*"boa experiência acumulada, seguindo critérios universalmente aceitos de como se avalia o desempenho científico de um pesquisador, baseada na análise de suas linhas de pesquisa e de sua produção científica (número e qualidade dos trabalhos publicados)[...] acompanhar as condições de trabalho, os auxílios para a pesquisa recebidos, etc. Além de avaliar-se a capacidade e o desempenho do orientador como pesquisador, o que é fundamental, devem igualmente ser objeto de avaliação sua capacidade e dedicação na formação de novos pesquisadores. Quantos alunos orienta? Que tempo eles levam para completar as teses? Os alunos participam e apresentam trabalhos em congressos científicos? Publicam trabalhos durante o curso? Que*

*qualidade têm as teses defendidas, quando avaliadas pelos trabalhos científicos que originaram e que foram publicados em revistas qualificadas? (ibidem).*

Todos esses elementos, com efeito, estão presentes nas sugestões encaminhadas pelas comissões que realizaram a última avaliação e em outras anteriores. O que faltava, era articulá-las em torno de uma proposta coerente, que explicitasse uma nova concepção. Segundo essa concepção a avaliação deve ser individualizada, centrada no orientador/pesquisador. Ele é a principal unidade de análise; o curso é avaliado de forma reflexa, resultante do somatório de avaliações individuais.

O modelo proposto resolveria também o problema do envolvimento mais ativo do curso no processo de avaliação e, em última análise, propiciaria oportunidades para uma avaliação interna. Se a CAPES avaliar e premiar o desempenho do pesquisador, pergunta Krieger, os dados que serão julgados não passariam a ser coletados de forma permanente pelos cursos, com a participação ativa e consciente de cada um dos orientadores, e como tarefa explícita dos coordenadores de curso? Não teriam os cursos elementos para premiar os orientadores com bom desempenho e corrigir, e mesmo descredenciar, os orientadores com desempenho inadequado?

A proposta de Krieger - que inclusive preconizava uma colaboração mais estreita entre CAPES e CNPq para a avaliação do desempenho dos pesquisadores - não encontrou receptividade por parte da comunidade acadêmico-científica bem representada no Seminário Nacional da "Discussão da Pós-graduação Brasileira".

No documento final elaborado pela comissão que discutiu essa questão - e que foi submetido à aprovação da plenária - onde foi discutida, constam as razões dessa discordância:

*" A existência de orientadores/pesquisadores altamente qualificados e produtivos é condição necessária mas não suficiente para um Programa de Pós-Graduação de qualidade.*

*"A avaliação leva em conta um conjunto de critérios que permite assegurar um perfil de qualidade dos Programas e a identidade própria de cada um deles. A existência de pesquisadores/ orientadores produtivos é um desses critérios e está contemplada pelo atual sistema de avaliação, podendo inclusive ser ponderado com um peso específico maior pelas áreas que assim o desejarem.*

*"A afirmação de um "meta-critério" de avaliação dos Programas, seja este "a soma do desempenho dos seus orientadores" ou qualquer outro (como a integração com a Graduação, medida exclusivamente pela participação docente neste nível de ensino) prejudica a visão do Programa como um conjunto".*

A reação foi contra a descaracterização da avaliação da CAPES que, entende-se, deve permanecer, fundamentalmente, uma *avaliação dos cursos de pós-graduação* e não uma *avaliação dos pesquisadores*. O modelo de avaliação da CAPES - como avaliação externa, realizada por pares, comparativa dentro de cada área e nível de formação - foi confirmado e fortalecido por esse seminário. Declara-se, no documento já citado:

*"A reafirmação do princípio da avaliação pelos pares que, por perfectível que possa ser, é um fator de legitimação da própria avaliação coordenada pela CAPES e um dos elementos que garantem a qualidade da Pós-Graduação brasileira".*

Reafirma-se

*"o entendimento da avaliação como um processo dinâmico, historicamente datado e que permite identificar a posição de um curso em um dado momento no conjunto formado pelos Programas de sua área, à luz de indicadores de mérito que devem ter os mesmos princípios para qualquer área, mas que devem também contemplar, em sua interpretação e ponderação, as particularidades das áreas específicas. Os critérios de avaliação e sua ponderação pelas Comissões expressam a política científica das distintas áreas e dos diversos níveis de formação".*

Em suma,

*"reconhece-se que o atual modelo de avaliação permite combinar o componente institucional (curso), o componente individual (produção docente e discente e atuação dos docentes) e o componente "estratégico" (definição da identidade do curso, adequação das atividades e planos de ação) e afirma-se que os quesitos utilizados e a informação disponível possibilitam uma avaliação que pode levar em conta tanto os critérios gerais de qualidade quanto as especificidades de cada área".*

O endosso do modelo da CAPES não impede à Plenária de sugerir sejam acatadas várias das inovações propostas já analisadas acima, como: autoavaliação, avaliação permanente, articulação com a avaliação institucional, maior uso do formulário "F", valorização das visitas, complementaridade entre . entre os critérios quantitativos e qualitativos, identificação do destino dos egressos; flexibilização do modelo para a avaliação de iniciativas experimentais de pós-graduação, como mestrado profissional, inter-institucional e a distância.

Resta a saber se é possível a efetiva implementação dessas avaliações complementares e como elas seriam articuladas com o sistema vigente.

## **8. DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

É indiscutível o consenso sobre a importância e os méritos da avaliação da CAPES e os benefícios que ela representou e representa para a pós-graduação brasileira. Mostramos, entretanto, que ainda são muitos os desafios a serem

vencidos. É difícil imaginar, com as mudanças que estão sendo gestadas na pós-graduação, um cenário parecido com o atual daqui a 8-10 anos.

Que cenário pode ser desenhado, a médio prazo, para a avaliação da pós-graduação brasileira? A efetiva autonomia universitária, um papel mais ativo das Instituições e dos programas e a adoção da autoavaliação, devem estabelecer novo equilíbrio entre avaliação interna e externa, acabando com a hegemonia atual dessa última.

Com a diversificação de formatos e experiências de pós-graduação, e com a mudança das características dos níveis de formação deve-se pensar menos num modelo único de avaliação, ainda que mais flexível, e mais em várias avaliações articuladas, ou mesmo em avaliações independentes, descentralizadas. Nesse caso a discussão se o foco de avaliação deve ser o docente/pesquisador ou o curso deixará de existir pois serão características de avaliações diferentes. Da mesma forma serão desfeitas outras ambigüidades insolúveis com o modelo único: avaliação formativa ou somativa? Credenciamento ou fomento? As funções serão diferentes para avaliações diferentes.

Os conceitos poderão adquirir seu pleno poder discriminatório sem ter que desempenhar papéis espúrios, e o aspecto de comparabilidade internacional será cada vez mais importante para determinadas áreas.

Mantendo e operando o modelo da CAPES

O próprio documento aprovado em plenária no Seminário Nacional mencionado aponta, no fim, questões sobre as quais julga-se necessário ainda aprofundar a discussão, e que aqui resumimos:

- Como operar com as diferenças e com a flexibilidade necessária para contemplar áreas e sub-áreas específicas, programas interdisciplinares ou multidisciplinares, instituições diferenciadas, cursos novos e consolidados e diferentes níveis de formação - resguardando o princípio da qualidade?
- Como distinguir e relacionar mérito e fomento?
- Como considerar e implementar a proposta de internacionalização da avaliação?
- Como definir critérios de qualidade expressos em padrões aplicáveis às diferentes áreas?

Na medida em que formos capazes de responder a essas perguntas estaremos desenhando os modelos de avaliação que teremos nos primeiros anos do próximo milênio.