



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E
AValiação DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – MPPGAV

WLLY ANNIE FEITOSA BARBOSA

A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO NA
SOCIEDADE DA AUDITORIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS
PROGRAMAS DE DIREITO E EDUCAÇÃO

JOÃO PESSOA-PB

2021

WLLY ANNIE FEITOSA BARBOSA

**A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO NA
SOCIEDADE DA AUDITORIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS
PROGRAMAS DE DIREITO E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa 2: Avaliação e Financiamento da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dra. Edineide Jezine Mesquita Araújo

JOÃO PESSOA - PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

B238i Barbosa, Wlly Annie Feitosa.

A internacionalização como critério de avaliação na sociedade da auditoria : uma análise comparativa entre os programas de Direito e Educação / Wlly Annie Feitosa Barbosa. - João Pessoa, 2021.
132 f. : il.

Orientação: Edineide Jezine Mesquita Araújo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Pós-graduação. 2. Avaliação - Critérios. 3. Internacionalização - Indicador. 4. CAPES. I. Araújo, Edineide Jezine Mesquita. II. Título.

UFPB/BC

CDU 378.046-021.68(043)

WLLY ANNIE FEITOSA BARBOSA

**A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO NA
SOCIEDADE DA AUDITORIA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE OS
PROGRAMAS DE DIREITO E EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do título de mestre.

Aprovado em: ____/____/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Edineide Jezine
CE/UFPB SIAPS Nº 025/2015

Prof.ª. Dr.ª. Edineide Jezine Mesquita Araújo
Orientadora (MPPGAV/UFPB)

Prof.ª. Dr.ª. Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra
Membro Interno (MPPGAV/UFPB)



Maria Creusa de A. Borges

Prof.ª. Dr.ª. Maria Creusa de Araújo Borges
Membro Externo (PPGCJ/UFPB)

Ao meu filho, meu amor puro e incondicional.

AGRADECIMENTOS

O trabalho é fruto de muita ajuda recebida, dedicação, algumas abdições e uma grande falta. Uma caminhada árdua e de experiências que nortearão toda a minha vida. Assim, gostaria de agradecer:

Aos meus pais, Teresinha e Aziz, por todas as razões e por terem sido minha rede de ajuda e apoio sempre que precisei. Ao meu filho, Luiz Felipe (ou Lilipe), por ser a força que me move e me encoraja a ser melhor, a quem peço desculpas pelos momentos de ausência.

Ao Professor Dr. Luiz de Souza Junior (*in memorian*), meu orientador dedicado e profissional querido, por toda sua dedicação e presteza até o dia em que lhe foi permitido ser.

À Professora e minha orientadora Dr^a. Edineide Jezine, pela mulher forte que foi ao driblar uma perda e aceitar o desafio de me conduzir até o fim deste trabalho.

À minha Chefe Imediata, a Professora Dr^a. Maria Creusa de Araújo Borges, pelo exemplo de profissional, pela confiança na minha capacidade e por todo o incentivo a mim ofertado para a realização deste trabalho.

Aos meus amigos de trabalho e de vida, Ananda Lourenço, Rosandro Barros e Talita Castro, por todo apoio e incentivo a mim ofertados, mas principalmente por serem sorriso aberto e calor humano em nossos dias de trabalho.

Às minhas amigas Carina Coeli, Joeslany Melo, Monielly Melo e Marina Barros, pela amizade ofertada de forma constante, intensa e ilimitada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – MPPGAV – da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, seus coordenadores, professores, servidores e alunos, por toda contribuição na conclusão deste sonho.

RESUMO

No mundo atual, da prestação de contas, da valoração pela avaliação e ranqueamento de instituições e cursos, podemos dizer que vivemos na sociedade da auditoria, inclusive no que diz respeito à Educação Superior que, com a disseminação de tecnologias e inovações que permeiam o cenário acadêmico de exigências acerca da produtividade, vem influenciando a Pós-Graduação Brasileira, sobretudo o Sistema da Pós-Graduação e os critérios e mecanismos de avaliação que vêm sendo utilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pelo fomento dos cursos e sua avaliação no Brasil. Este trabalho de dissertação tem como objetivo conhecer o sistema de avaliação da pós-graduação do Brasil e as mudanças recentemente realizadas nos seus critérios, com um olhar mais restrito ao indicador da Internacionalização, uma vez que ele configura uma preocupação expressa da CAPES e do PNPG (2011-2020), e às diferenças e semelhanças encontradas nas fichas de avaliação das áreas de Direito e Educação, duas grandes áreas do Colégio das Humanidades. Através da análise dos relatórios e das fichas de avaliação destas duas Áreas, em relação ao item internacionalização. Para alcançar este objetivo geral, abordamos como objetivos específicos a discussão acerca da evolução da Pós-Graduação brasileira, a análise da política de pós-graduação proposta pela CAPES, expressa no Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e dos documentos de área do Direito e da Educação nas últimas avaliações, bem como a análise das fichas de avaliação aplicadas a estas duas áreas, em face do indicador Internacionalização. Para tanto, nos utilizamos do método hipotético-dedutivo, em uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, considerando que o trabalho foi organizado de forma a verificar a aplicabilidade da política de avaliação atualmente utilizada pela CAPES e as inferências a serem propostas por esse trabalho. Verificamos, por fim, a atribuição de pesos e mecanismos distintos para a implementação e avaliação da internacionalização, em razão do capital cultural e social de cada área, nos termos da Teoria da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu.

Palavras-Chave: Avaliação; Pós-Graduação; Internacionalização; CAPES.

ABSTRACT

In today's world of accountability, valuation for the evaluation and ranking of institutions and courses, we can say that we live in the audit society, including with regard to Higher Education, which, with the dissemination of technologies and innovations that permeate the scenario academic demands about productivity, has been influencing the Brazilian Graduate Studies, especially the Graduate System and the evaluation criteria and mechanisms that have been used by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), responsible for promoting the courses and their evaluation in Brazil. This dissertation work aims to get to know the postgraduate assessment system in Brazil and the changes recently made in its criteria, with a more restricted look at the Internationalization indicator, since it configures an express concern of CAPES and PNPG (2011-2020), and the differences and similarities found in the evaluation sheets in the areas of Law and Education, two major areas of the College of Humanities. Through the analysis of the reports and evaluation sheets of these two Areas, in relation to the internationalization item. To achieve this general objective, we address as specific objectives the discussion about the evolution of Brazilian Postgraduate Studies, the analysis of the postgraduate policy proposed by CAPES, expressed in the National Postgraduate Plan 2011-2020 and the documents in the area of Law and Education in the last evaluations, as well as the analysis of the evaluation sheets applied to these two areas, in light of the Internationalization indicator. Therefore, we used the hypothetical-deductive method, in a bibliographical and documentary research with a qualitative approach, considering that the work was organized in order to verify the applicability of the evaluation policy currently used by CAPES and the inferences to be proposed by this work. Finally, we verified the attribution of different weights and mechanisms for the implementation and evaluation of internationalization, due to the cultural and social capital of each area, in terms of Pierre Bourdieu's Theory of Sociology of Education.

KEYWORDS: Assessment; Postgraduate studies; Internationalization; CAPES.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro	Comparativo entre os pesos aplicados pelas áreas de direito e Educação aos indicadores	
1:	de avaliação.....	72
Quadro	Comparativo entre subindicadores adotados pelas áreas de Direito e Educação em relação	
2:	ao indicador da internacionalização.....	74
Figura	Relação entre as dimensões, princípios e políticas de internacionalização e	
1:	indicadores.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AWRU- *Academic Ranking of World Universities*

AWRU- *Academic Ranking of World Universities*

CISC- *Consejo Superior de Investigaciones Científicas*

CHEA- *Council for Higher Education Accreditation*

ENQA- *Quality Assurance in Higher Education*

GATS- General Agreement on Trade in Services ou Acordo Geral sobre Comércio em Serviços

USDE- *US Department of Education*

APCN- Avaliação das Propostas de Cursos Novos

ARCU-SUL- Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CNE- Conselho Nacional de Educação

CFE- Conselho Federal de Educação

CPC- Conceito Preliminar de Cursos

CNRES- Comissão Nacional de Reformulação da Educação Superior

CTC-ES- Conselho Técnico Científico da Educação Superior

ENC- Exame Nacional de Cursos

ENADE- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

GERES- Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior

IES- Instituições de Educação Superior

IGC- Índice Geral de Cursos

ITA- Instituto Tecnológico da Aeronáutica em São José dos Campos

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAer - Engenharia Aeronáutica

MES- Ministério da Educação e Saúde Pública

MEC- Ministério da Educação e Cultura

MEXA- Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos Universitários

MPPGAV- Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC- Organização Mundial do Comércio

PARU- Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PNPG- Plano Nacional de Pós-Graduação
PNE- Plano Nacional de Educação
PROAP- Programa de Apoio à Pós-Graduação
RFU- Ranking Universitário da Folha
PQTC- Programa dos Quadros Técnicos e Científicos
SBE- Serviço de Bolsas de Estudos
SED- Serviço de Estatística e Documentação
SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação
UCM- Universidades de Classe Mundial
UFPB- Universidade Federal da Paraíba
UnB- Universidade de Brasília
UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USAID- Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	121
1.1 OBJETIVOS	Erro! Indicador não definido.4
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS PARA O ESTUDO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO	Erro! Indicador não definido.6
2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	16
2.2 GLOBALIZAÇÃO, UNIVERSIDADE E AVALIAÇÃO.....	19
2.3 RANKINGS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A LÓGICA NEOLIBERAL.....	24
2.4 O CAPITAL CULTURAL E A INTERNACIONALIZAÇÃO.....	29
3 SOCIEDADE DA AUDITORIA: ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO E A EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA.....	32
3.1 OS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO E O SISTEMA NACIONAL DE PÓS- GRADUAÇÃO	49
3.2 AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO	56
3.3 O MODELO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	60
3.3.1 O Qualis.....	63
3.3.2 Autoavaliação.....	67
3.3.3 Dimensões da Avaliação Multidimensional.....	68
3.3.3.1 Inovação e Transferência de Conhecimento.....	69
3.3.3.2 Impacto e Relevância Econômica e Social.....	7069
3.4 FICHA DE AVALIAÇÃO.....	732
4 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO DEMANDA DE AVALIAÇÃO DA CAPES	78
4.1 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO DEMANDA DE AVALIAÇÃO DA CAPES PARA A ÁREA DE EDUCAÇÃO	89
4.2 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO DEMANDA DE AVALIAÇÃO DA CAPES PARA A ÁREA DE DIREITO.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	1043
ANEXOS	1143

1 INTRODUÇÃO

O interesse pela avaliação do ensino e, sobretudo, da pós-graduação brasileira, é proveniente das funções desempenhadas enquanto servidora na Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e aluna do Mestrado em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação do Ensino Superior (MPPGAV/Centro de Educação da UFPB), de qual tenho acompanhado as discussões sobre a avaliação da Pós-Graduação.

A ideia de que a educação estava atrelada ao desenvolvimento econômico-social de um país e, por conseguinte, à redução de desigualdades, fez com que ela alcançasse grande interesse social e político, que levaram a um processo de massificação e expansão da educação superior, sobretudo para que pudesse ser oferecida mão-de-obra especializada e a contento dos anseios do mercado.

Foram realizados investimentos e a criados órgãos de fomento como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), criados em 1951, contribuindo, ao fim, para o aumento da oferta de cursos de pós-graduação no país.

A CAPES, por sua vez, vem incorporando padrões de avaliação que objetivam, também, a qualidade dos cursos ofertados pela pós-graduação brasileira, contribuindo, assim, para a consolidação das instituições e para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional. Representa o sistema de gestão de qualidade, em resposta à necessidade de que as universidades contribuam, por meio do seu ensino e da sua pesquisa, para a economia do conhecimento. Porém, diversas são as percepções e diretrizes das instituições públicas e privadas na condução do ensino superior, de forma que, sendo diversas as suas finalidades, são também distintos os conceitos de qualidade.

Com a grande expansão da Educação Superior, veio a democratização do acesso e a necessidade ainda maior da gestão de qualidade, que vem do contexto político-social do neoliberalismo, pelo qual o Estado passa a funcionar como regulador/avaliador de resultados. Dessa forma, o ensino superior passou a ser avaliado não só pela sua eficácia formativa, mas em razão de parâmetros de eficiência econômica, dando significado ao que Peter Dahler-Larsen (2011) chamou de sociedade da auditoria.

Aliado ao gerencialismo e ao seu controle de metas, monitoramento de desempenho e produção de informações, a globalização e a troca constante de conhecimentos e informações, acabam por instituir padrões de excelência e a necessidade cada vez maior da internacionalização, até mesmo como resposta às demandas da economia global, que se

justificam na ideia de modernização da educação superior promovida pelas organizações internacionais de avaliação, como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de forma que a qualidade de uma Instituição de Ensino, curso ou sistema só é legítima após a sua avaliação e verificação de cumprimento de regras e indicadores já estabelecidos.

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação brasileira, por sua vez, vem passando por mudanças a partir da experiência acumulada ao longo do tempo, de forma que os critérios de avaliação vêm se transformando, gerando alterações nos indicadores básicos utilizados e, consequentemente, nas informações coletadas. Para Balbachevsky, “a realização periódica dessa avaliação permitiu vincular o apoio oficial ao desempenho dos programas e terminou por estabelecer um padrão mínimo de qualidade acadêmica para os programas” (BALBACHEVSKY, 2005, p. 276).

A busca pela acreditação proveniente da avaliação vem afetando o desempenho acadêmico de discentes e docentes e modificando valores e práticas de gestão. Neste ponto, é importante frisarmos que a acreditação provém da gestão para a busca da qualidade, ou seja, de uma perspectiva contínua de melhoria nos processos que possam garantir os padrões de excelência, com competência técnica para a prestação do serviço/produto a que se propõe, atestada pelo órgão responsável, aproximando as instituições de ensino a cenários cada vez mais competitivos em relação à mercantilização da educação/ensino superior.

A Internacionalização foi tomando forma através do contato entre docentes e pesquisadores, com pequenas trocas de conhecimento, mas vem se constituindo como parte do planejamento das instituições, por facilitar a capacidade de competição transfronteiriça pelas melhores mentes (*brain race*), por maiores recursos e por tecnologias inovadoras, o que nos levou a refletir sobre a internacionalização enquanto critério de avaliação no âmbito da Pós-Graduação brasileira e à sua nuance de indicador de diferenciação do status social ocupado pelas áreas de Direito e Educação.

As áreas de Direito e Educação são responsáveis por cerca de 324 programas de Pós-Graduação em todo o país, sendo 133 de Direito e 191 de Educação¹, de forma que a importância teórica deste estudo reside no fato de que, embora existam muitos estudos sobre avaliação, as últimas alterações ainda estão pendentes do término do quadriênio avaliativo 2017-2020, principalmente no que diz respeito à internacionalização e às fichas de avaliação ora aplicadas, o que implica em certo ineditismo e originalidade do trabalho, garantidos,

¹<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>

ainda, pela sua relevância e importância para os programas de pós-graduação inseridos nas citadas áreas.

O objeto de estudo principal é, pois, a Internacionalização como critério de avaliação, de modo a fomentar melhores condições de desempenho dos programas englobados pelas áreas de Direito e Educação, pois, como afirma Craciun (2015), a internacionalização tornou-se uma importante questão de pesquisa, razão pela qual vem sofrendo variações diversas na sua definição, evoluindo de um conjunto de atividades específicas a serem realizadas por universidades para um processo dinâmico a ser integrado no conjunto mais amplo de atividades de instituições de ensino superior.

Embora a Internacionalização seja um indicador de avaliação, as duas áreas em comento, embora pertençam ao mesmo colégio (Humanidades), estabeleceram pesos e mecanismos distintos para a sua avaliação, tentando atender às especificidades de cada área.

Todavia, nos termos da teoria da sociologia da educação de Pierre Bourdieu, o capital cultural/social exerceria grande influência sobre este indicador, ratificando as desigualdades sociais já existentes, em total contrapartida aos ideais de igualdade de oportunidades e de meritocracia, principalmente em razão da disparidade cultural existente entre os cursos.

Direito, um dos cursos mais antigos a serem ofertados no Brasil e no mundo, traz consigo um caráter mais elitista, dos tempos em que só os muito ricos tinham acesso ao ensino superior, ao passo em que Educação fomenta acessibilidade às mais variadas classes sociais, principalmente pelo seu objetivo quanto às práticas escolares, o que impede, ao fim, uma avaliação equitativa que tome por base apenas as diferenças naturais dos indivíduos, sem atentar ao capital cultural trazido pelas áreas.

A Internacionalização das Instituições e dos Programas veio ganhando força, a ponto de se tornar um importante indicador de avaliação, que, no entanto, possui peso e objetivos de avaliação distintos entre as áreas, sobretudo em relação às áreas ora abordadas, de acordo com as suas respectivas fichas de avaliação, o que deu fundamento ao nosso problema de pesquisa, principalmente no que diz respeito ao que teria levado duas grandes áreas das humanidades, como Direito e Educação, a utilizarem pesos e mecanismos distintos para a sua implementação e avaliação, uma vez que para o ciclo avaliativo que teve início em 2021, a inserção internacional e regional será uma das dimensões da avaliação da CAPES.

Aliás, a CAPES vem demonstrando seu interesse na internacionalização desde a publicação do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), como uma espécie de ferramenta para colocar o Brasil em uma maior evidência no cenário internacional, através de parcerias e convênios internacionais, bem como da valorização da produção científica

internacionalizada. Ambas as áreas abordadas no trabalho vêm desenvolvendo formas de internacionalização e meios de se adequar às dimensões e princípios já estabelecidos pela CAPES, mas que não levam em consideração as dificuldades provenientes do capital cultural/social de cada área.

O objetivo geral da pesquisa é, portanto, conhecer o sistema de avaliação da pós-graduação do Brasil e as mudanças recentemente realizadas nos seus critérios, com um olhar mais restrito ao indicador da Internacionalização, uma vez que ele configura uma preocupação expressa da CAPES e do PNPG (2011-2020), e às diferenças e semelhanças encontradas nas fichas de avaliação das áreas de Direito e Educação, em razão deste indicador avaliativo.

Os objetivos específicos que decorrem do objetivo geral buscam discutir a evolução da Pós-Graduação brasileira, a fim de analisar o processo de avaliação da pós-graduação proposta pela CAPES e os documentos de área do Direito e da Educação, nas últimas avaliações; realizar a análise das fichas de avaliação aplicadas às áreas de Direito e Educação, no que diz respeito ao indicador da Internacionalização; estudar a Internacionalização enquanto critério de avaliação; identificar as semelhanças e diferenças existentes em relação ao peso e aos mecanismos de avaliação atribuídos ao indicador da Internacionalização pelas áreas em comento; e, por fim, analisar se o capital cultural das áreas em comento pode influenciar nessas disparidades, ainda que ambas pertençam ao mesmo Colégio (Humanidades).

Para tanto, este trabalho será dividido em 3 capítulos.

O Capítulo I trará a disposição teórica-metodológica abordada pela pesquisa, bem como a contextualização do tema, demonstrando a sua relevância e trazendo alguns conceitos, além de um breve esboço histórico sobre o surgimento da avaliação no Brasil e no mundo, sobretudo no que diz respeito ao Ensino Superior, com um detalhamento no âmbito da Pós-Graduação, através de uma certa noção sobre a CAPES, o sistema de avaliação da Pós-Graduação, rankings e acreditação.

No Capítulo II daremos continuidade à fundamentação com a evolução da Pós-Graduação no Brasil e algumas mudanças realizadas no processo e nos procedimentos de avaliação da CAPES, momento em que faremos uma análise das fichas de avaliação aplicadas aos cursos de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas e em Educação, respectivamente, no âmbito do critério da Internacionalização, essencial para o alcance do grau de excelência.

No Capítulo III, abordaremos a Internacionalização enquanto critério de avaliação da CAPES e a sua perspectiva em relação às áreas de Direito e Educação, com observância das especificidades das respectivas áreas.

Na conclusão, serão apresentadas as considerações finais do trabalho.

Por fim, traremos as referências bibliográficas utilizadas e, como anexo, o quadro completo com as fichas de avaliação aplicadas às áreas de Direito e Educação e os seus respectivos subindicadores.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS PARA O ESTUDO SOBRE A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO

2.1 Aspectos Metodológicos da Pesquisa

A avaliação da Pós-Graduação é objeto de interesse da comunidade acadêmica como um todo, uma vez que para que um programa se mantenha ativo é preciso que seja bem avaliado e, por conseguinte, que tenha conhecimento acerca dos critérios que lhe serão aplicados.

Todavia, a avaliação passa por constantes transformações, sendo as últimas provenientes de grupos de trabalhos atentos ao objetivo geral de que fossem atendidos aspectos qualitativos e não apenas quantitativos na formação das notas que seriam atribuídas aos programas.

Nesta pesquisa, procuramos estudar e discutir a forma de avaliação da Pós-Graduação brasileira, levando em consideração o sistema de avaliação utilizado pela CAPES, os quesitos e itens que compõem as fichas de avaliação, e, principalmente, as alterações recentemente realizadas, no intuito de melhor atender às especificidades de cada área, com foco principal sob a internacionalização.

Questiona-se, portanto, quais são as diferenças e semelhanças encontradas nas fichas de avaliação das áreas de Direito e Educação, a partir deste item (Internacionalização)? E, uma vez que a Internacionalização tem razões e fundamentos claros para a sua consecução, configurando uma preocupação expressa da CAPES e do PNPG (2011-2020), o que teria levado duas grandes áreas das humanidades, como Direito e Educação, a utilizarem pesos e mecanismos distintos para a sua implementação e avaliação?

A hipótese de trabalho buscou estudar a internacionalização, como ela vem sendo abordada por duas grandes áreas das humanidades, como Direito e Educação, e como isso reflete os objetivos propostos nos documentos de cada uma delas, através da análise dos relatórios e das fichas de avaliação destas duas Áreas, em relação ao item internacionalização, que compõe o quesito avaliativo denominado de Impacto na Sociedade.

Todo o trabalho se utilizou da forma qualitativa de pesquisa, ante a interpretação das informações obtidas e a atribuição de significados, de forma descritiva, que, segundo Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas (2013, p. 70), se difere da abordagem

quantitativa “pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema, não tendo, portanto, a prioridade de numerar ou medir unidades”. Ou como afirma Minayo (2001):

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Na busca de explicitar a problemática da pesquisa, formulamos conjecturas ou hipóteses, através do método hipotético-dedutivo, considerando que o trabalho foi organizado de forma a verificar a aplicabilidade da internacionalização enquanto política de avaliação utilizada pela CAPES e as proposições então propostas por esse trabalho.

O método hipotético-dedutivo, segundo Prodanov e Freitas (2013), inicia-se com um problema ou uma lacuna no conhecimento científico, passando pela formulação de hipóteses e por um processo de inferência dedutiva, o qual testa a predição da ocorrência de fenômenos abrangidos pela referida hipótese.

Apresentado o problema e a hipótese de trabalho, deu-se prosseguimento ao estudo do material bibliográfico disponível, sendo analisadas as fichas de avaliação e os relatórios de área, com a internacionalização sendo um importante objetivo a ser alcançado.

Para, então, demonstrar a necessidade e os benefícios provenientes da internacionalização, mas não sem antes alertar para as desigualdades sociais históricas que permeiam as diferentes áreas de conhecimento, sobretudo as que são objeto de estudo no presente trabalho, e que produzem reflexos claros nos objetivos a serem alcançados pelas áreas e às dificuldades enfrentadas.

O método de procedimento adotado foi o observacional, com a finalidade de investigar a evolução dos métodos de avaliação implementados no decurso do tempo, bem como realizar a análise das fichas de avaliação aplicadas no âmbito das áreas de Educação e Direito, em relação a um dos indicadores, qual seja, a internacionalização.

A respeito da técnica de pesquisa, foi empregada a bibliográfica, em razão do embasamento em material já elaborado, como referenciais teóricos publicados em livros e na internet, como Fichas de Avaliação, documentos de área (Direito e Educação), Guias e Relatórios Técnicos, principalmente encontrados no site da CAPES, bem como artigos publicadas em revistas e periódicos que tivessem como foco central a avaliação do Ensino Superior e/ou da Pós-Graduação e a internacionalização.

Para fundamentar a nossa hipótese de trabalho, foi realizada a análise das fichas de avaliação aplicadas pelas áreas de Direito e Educação e, principalmente, dos pesos atribuídos por cada uma delas na aferição das notas aos mesmos itens avaliativos, permitindo a percepção de distinções de abordagem e, principalmente, de objetivos. Para esta observação mais detalhada, foram utilizados os documentos de área, que permeiam as diretrizes a serem adotadas pelos seus cursos de Pós-Graduação, em relação aos quesitos e itens que compõem a ficha de avaliação. Assim, embora a ficha seja a mesma para todas as áreas, a forma como cada uma direciona a sua pesquisa, buscando atender às suas especificidades, acaba por demonstra também, algumas discrepâncias de cunho cultural e, ou social.

Foi empregada, então, uma pesquisa documental, com análise das normas existentes e suas alterações, bem como das fichas de avaliação aplicadas aos programas das áreas de Educação e Direito e a forma de implementação ou atribuição das notas, de acordo com os documentos de área, igualmente analisados. Já que “a utilização da pesquisa documental é destacada quando podemos organizar informações que se encontram dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como fonte de consulta” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55-56).

A técnica de pesquisa ora aplicada nos permitiu o acesso a referências, definições e conceitos acerca da avaliação e da internacionalização, que facilitou, também, o entendimento acerca da dinâmica da Pós-Graduação, sobretudo em face das duas áreas abordadas pela pesquisa, razão pela qual nos utilizamos, ainda, da teoria da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu, que delimita a atuação dos indivíduos de acordo com o seu capital social (ou aspectos de ordem social), para melhor compreender o que permeia as diferenças encontradas pelas áreas de Direito e Educação, quanto ao objetivo comum de internacionalização de seus programas de pós-graduação.

Para Bourdieu (1989), a herança social, ou seja, o que se reproduz constantemente numa sociedade, é o que baseia a participação social dos indivíduos, determinados pelo que ele denomina de estrutura estruturante. Para tanto, ele criou dois conceitos muito importantes, que seriam o conceito de campo e o de *habitus*. Cada campo teria uma certa autonomia, com suas próprias regras de organização e de hierarquia social, e representariam um espaço marcado pela dominação e pelos conflitos, a exemplo do campo jornalístico, educacional, dentre outros, o que delimitaria a atuação dos indivíduos de acordo com o seu capital social.

Habitus seria, então, um conceito capaz de conciliar a oposição aparente entre realidade exterior e as realidades individuais, bem como de expressar o diálogo, a troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo das individualidades. *Habitus* seria uma subjetividade socializada, cujo conceito estaria relacionado a um sistema

de esquemas individuais, “socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano” (BOURDIEU, 1992, p. 101).

O *habitus*, portanto, é determinado pela posição social do indivíduo na sociedade, o que direciona a sua forma de pensar, ver e agir nas mais variadas situações, traduzindo, ainda, seu estilo de vida, seus julgamentos políticos, morais e estéticos e funcionando, também, como um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. Com base no *habitus*, a relação entre indivíduo e sociedade implica na afirmação de que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados (BOURDIEU, 1989;1992).

A teoria da Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu serviu, pois, de embasamento da percepção de que o comportamento dos indivíduos e suas escolhas refletem costumes, como uma espécie de herança social/cultural, ainda que respeitada a autonomia dos campos.

Aliado ao conceito de campo, o *habitus* representaria um sistema de esquemas individuais, prévia e socialmente constituídos, determinando o que Bourdieu chamou de estruturas estruturantes, provenientes das experiências práticas e do capital cultural de cada indivíduo.

Essa teoria nos permitiu, por fim, explicitar as diferenças encontradas nas fichas de avaliação das áreas de Direito e Educação, sobretudo em face da internacionalização, com foco não só no fato de ambas pertencerem ao colégio das Humanidades, mas em razão da bagagem ou do capital cultural, dos panoramas e das peculiaridades de cada uma.

2.2 Globalização, Universidade e Avaliação

No contexto da globalização e da sociedade do conhecimento, o ensino superior teve sua imagem cada vez mais ligada ao desenvolvimento econômico, social e cultural de um país, o que culminou em um processo de massificação e expansão da educação superior no mundo todo, importância igualmente atribuída à maior qualificação profissional, elevada a fator essencial de competitividade econômica entre os países.

O acesso à educação superior ganhou status de redutor da desigualdade de oportunidades e de fator de promoção da mobilidade social, e, por conseguinte, tornou-se campo de grande interesse social e político, em confronto, atualmente, com os desafios da

democratização do acesso e de equidade social, que, aliadas às exigências do accountability², levam o ensino superior a serem avaliados não só em função da sua eficácia formativa, como pela sua eficiência econômica e pela suposta capacidade de oferecer maior igualdade de oportunidades educativas e sociais.

Somam-se a esses desafios os da internacionalização e da excelência, num mundo cada vez mais globalizado e em uma constante troca de informações e conhecimentos, onde as universidades se veem compelidas a tornarem-se internacionalizadas. A internacionalização foi tomando corpo devagar, através de contatos entre professores e pesquisadores, mas aos poucos vem sendo objeto de uma ação planejada das instituições, em torno de quem há enormes expectativas, sobretudo no que diz respeito à sua contribuição para o processo de globalização no século XXI e sua capacidade de competição cada vez mais transfronteiriça pelas melhores mentes, recursos financeiros e tecnologias inovadoras (BARBOSA; NEVES, 2020).

A importância crescente da internacionalização da educação superior destaca-se em 1995 com a elaboração pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) do documento preparatório para a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris em 1998:

The growing internationalization of higher education is first and foremost a reflection of the global character of learning and research. This universal context is being reinforced by the current processes of economic and political integration, the growing need for intercultural understanding and the global nature of modern communications, consumer markets, etc. The ever-expanding number of students, teachers and researchers who study, teach, undertake research, live and communicate in an international context attests to this overall welcome development (UNESCO, 1995, p. 33).

Por esta razão, a Internacionalização passou a ser estimulada, fomentada por agências, políticas e projetos, que nos levaram a refletir sobre as suas diferentes formas.

Segundo De Wit (2001), há algumas dimensões essenciais para uma análise sistemática do processo de internacionalização: política (segurança nacional, política externa, assistência técnica, paz e ajuda mútua), econômica (desenvolvimento, competitividade, mercado de trabalho), social/cultural (identidades regionais e nacionais) e acadêmica

² Remete à obrigação de transparência e prestação de contas. A utilização do termo accountability nas políticas educacionais ocorreu pela primeira vez na década de 1960, a partir de uma proposta do senador estadunidense Robert Kennedy, no sentido de cobrar das escolas a responsabilidade pelos resultados das políticas destinadas à comunidade negra (VIANNA, 1995, apud ROTHEN, 2018, p. 19). Não há uma tradução direta do termo para o português; normalmente ele é utilizado como “prestação de contas” ou “responsabilização” (ROTHEN, 2018, p. 19).

(pesquisa e ensino internacionalizados, extensão do horizonte acadêmico, construção institucional, melhoria da qualidade e dos padrões acadêmicos).

A internacionalização como mobilidade, apenas, vem abrindo espaço para a ideia de um processo em curso, reconhecida como uma abordagem institucional que permeia todos os aspectos da vida universitária, como uma tarefa estratégica de gestão.

Craciun (2015) aduz que a internacionalização não é um conceito unidimensional e, portanto, não deve ser uma abordagem única para todos. Há de se respeitar as peculiaridades de cada país, e, por conseguinte, de cada área de pesquisa. Nesse sentido, Jane Knight (2018, p.103) afirmou, sobre a definição de internacionalização que “uma definição precisa ser objetiva o suficiente para ser usada para descrever um fenômeno que é de fato universal, mas que tem propósitos e resultados diferentes, dependendo do ator, do *stakeholder* e do contexto”.

No século XXI, a internacionalização vem se tornando mais complexa e é comumente associada a processos diversos como globalização, regionalização, rankings, co-diplomação, cooperação internacional, redes de pesquisa, universidades virtuais, conglomerados educacionais, campos internacionais, *MOOCs/Massive Open Online Courses*, além da ênfase em resultados de aprendizagem e no desenvolvimento de competências, etc.

Desde a sua criação, a Universidade tem sido solicitada a desempenhar importantes funções ou missões e, no período contemporâneo, há uma maior exigência de que o ensino, uma de suas missões, possa educar as pessoas para o trabalho, com foco em tecnologias cada vez mais disseminadas pelo mundo e no desenvolvimento de habilidades técnicas necessárias para um número crescente de empregos e profissões, que requerem não só conhecimentos específicos, como seres capazes de pensar criticamente, nas palavras de Philip G. Altbach (2008, p. 5).

As universidades vêm participando ativamente do cenário internacional, mais do que qualquer outro segmento da sociedade, através de trocas de ideias, dados e conhecimentos, gerando um aumento na competição entre as instituições acadêmicas em relação à atração de estudantes, projetos de pesquisa lucrativos e, conseqüentemente, de prestígio, razão pela qual, Altbach (2008, p. 11) aduz que as universidades vêm exigindo maiores e mais complexas estruturas administrativas e de governança para cumprir todas as suas funções e, para que possam coordenar os vários elementos da instituição e de seus recursos.

Assim, desde os anos 2000, vem se intensificando a busca pela excelência no âmbito da educação superior em todo o mundo, levando a um novo modelo de universidade, a *World Class University* ou Universidades de Classe Mundial (UCM)/Universidades de Excelência,

que teriam, de certa forma, um padrão internacional de excelência (ALTBACH, 2003, p. 6), e se caracterizariam pela expansão dos sistemas de educação superior, pela internacionalização a partir de processos de mobilidade e cooperação, pelo aprofundamento da diferenciação e flexibilização das Instituições de Educação Superior (IES) e pela ampliação das modalidades de ensino e pesquisa (THIENGO; BIANCHETTI, 2018, p. 242).

Lara Thiengo e Lucídio Bianchetti (2018) compreendem, pois, que a difusão deste modelo de universidade seria parte de um processo mais amplo de reformas da educação superior, que têm como características a expansão dos sistemas de educação superior, a internacionalização a partir de processos de mobilidade e cooperação, o aprofundamento da diferenciação e flexibilização das Instituições de Educação Superior (IES) e a ampliação das modalidades de ensino e pesquisa.

Vidya Rajiv Yeravdekar e Gauri Tiwari (2014), por sua vez, entendem que no atual cenário educacional global, as noções de economia do conhecimento e universidade de classe mundial são concorrentes e teriam surgido como consequência da globalização e da internacionalização do ensino superior. Na economia do conhecimento, a educação superior passa a ser a força vital e de base do capital humano, composto por mão-de-obra qualificada e conhecimento inovador, ao passo em que a noção de universidade de classe mundial está mais ligada às classificações globais (rankings) de instituições acadêmicas.

Nesse sentido, Thiengo e Bianchetti (2018, p. 243) enxergam as Universidades de Classe Mundial (UCM) como:

(...) universidades ou grupo de universidades que tenham um propósito específico, que seria o de representar globalmente o ensino superior nacional em sua capacidade de gerar desenvolvimento econômico e conhecimento na área científica, tecnológica e de inovação. Neste sentido, as UCM além de produzirem pesquisas, devem responsabilizar-se pela formação de cientistas e pesquisadores que, espera-se ocuparão importantes postos de trabalho na economia e nos processos de geração de conhecimento, em apoio aos sistemas nacionais de inovação.

Altbach (2004), afirma, ainda, que o dicionário define classe mundial como a classificação entre os principais do mundo; de um padrão internacional de excelência³. Para ele, no ensino superior, a excelência em pesquisa é que sustenta a ideia de classe mundial, mas ainda que a pesquisa seja o elemento central (e notável), outros aspectos de uma universidade se fazem necessários, como professores de alta qualidade, condições favoráveis de trabalho (que incluem segurança no emprego, salários e benefícios adequados, mas principalmente liberdade acadêmica), governança e financiamento adequado (suporte

3 Traduzido de: “The dictionary defines world; of an international standard of excellence”

consistente e de longo prazo), sobretudo financiamento público substancial, pois sem este, segundo o Altbach (2004), seria impossível desenvolver e sustentar universidades de classe mundial.

Sendo assim, a Universidade de Classe Mundial (UCM) seria parte de um novo paradigma de ensino superior, com a finalidade de desenvolver capacidades necessárias para competir no mercado global de ensino. Para tanto, “são apresentadas como estratégias:

- a) melhorar um número pequeno de universidades existentes que têm o potencial para se destacar;
- b) incentivar um número de instituições existentes para se unirem, transformando-se em uma nova;
- c) criar novas UCM a partir do zero”, a depender dos governos e instituições (THIENGO; BIANCHETTI, 2018, p. 244).

Diante do exposto, a internacionalização e a atração de talentos são apontadas como as principais características dessa busca pela excelência, primeiro porque o mercado de mobilidade internacional de alunos e docentes movimenta bilhões de dólares, segundo porque estão relacionadas, também, com a formação para o trabalho complexo, a serem absorvidas por áreas estratégicas de diferentes países (THIENGO; BIANCHETTI, 2018).

Neste cenário, portanto, os docentes devem estar mais voltados à investigação e à alta produtividade científica, inclusive com colaboração de colegas estrangeiros. Thiengo e Bianchetti (2018) afirmam, por fim, que nessa busca pela excelência, “está a necessidade de o capital garantir que o trabalho, tradicionalmente realizado nos países mais avançados, seja feito de forma qualificada e flexível também nos países considerados ‘emergentes’”.

No Brasil, ações e projetos em busca da referida excelência têm se mostrado presentes na política governamental, sobretudo sob o aspecto da internacionalização, como o Programa Ciências sem Fronteiras (CsF) e o Programa de Estágio Doutoral no Exterior (PSDE), sendo este na pós-graduação *stricto sensu*, o Programa de Excelência Acadêmica (Proex/CAPES) e os próprios Planos Nacionais de Pós-Graduação (VI PNPG 2011-2020) e de Educação (PNE 2014-2014).

Todavia, sabe-se que um país não consegue comportar muitas UCM em virtude dos altos custos que elas demandam, razão pela qual levam a uma dicotomia interessante. A priori, pauta-se pela busca da excelência, inovação, internacionalização e afins, mas a posteriori, permeia uma lógica excludente que, nas palavras de Thiengo e Bianchetti (2018, p. 251), assim se configuram:

(...) se, por um lado o nível de certificação em massa é dirigido a uma parcela da classe trabalhadora, para que possa agir nos espaços tecnicamente menos exigentes, por outro, a certificação, especialmente na pós-graduação *stricto sensu* e na pesquisa, predominantemente na aplicada, tende a estar a serviço de negócios nacionais e internacionais. Esta dimensão é destinada aos melhores alunos das melhores universidades, de modo a corroborar a diferença de classe a partir do acesso a diferentes tipos de educação, bem como pelos distintos papéis que estes estudantes virão a ocupar no mundo do trabalho e na gestão público-privada.

A competitividade entre as instituições se torna ainda mais evidente, principalmente num contexto em que, de acordo com Milena Serafim (2011), a inovação é um elemento importante para o desenvolvimento econômico, e que as universidades devem ser disseminadoras de uma cultura inovadora e uma forte geradora do elo entre ela e as empresas. Aliado a isso, o discurso da eficiência, da gestão racional, da produtividade, da qualidade, da excelência, amplamente divulgado pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais, totalmente sincronizados com as orientações neoliberais e da nova administração pública, vem ganhando cada vez mais corpo e adeptos.

Por isso Lea Velho aduz que a busca atual é pela inovação, ainda que os aspectos quantitativos de produção ainda sejam levados em consideração:

O “sucesso” de um instrumento de política não se mede mais apenas pelos resultados dos projetos financiados em termos de produção acadêmica (número de publicações e citações), ainda que esses indicadores continuem a ser chave e usados de maneiras e em situações em que têm pouca legitimidade. Desenvolvem-se metodologias para estimar os impactos econômicos e sociais, assim como novos instrumentos para detectar oportunidades como foresight e até de participação pública na identificação das prioridades para financiamento da pesquisa pública. Há busca por indicadores de inovação, com criação de estruturas sistemáticas para coleta de informação, bases de dados e métodos de análise e interpretação. (VELHO, 2010, p. 16).

Trazendo esta lógica para o cenário brasileiro e se nos desvencilharmos um pouco da ideia de “excelência”, é rápida a noção de que o aumento da competitividade aumentaria a dificuldade de acesso das classes menos favorecidas da população aos cursos ofertados pelas UCM’s, fomentando os abismos sociais já bastante evidentes no nosso país.

2.3 Rankings na Educação Superior e a Lógica Neoliberal

Com o processo de globalização, os processos de acumulação flexível e a emergência da sociedade do conhecimento geraram o desenvolvimento de uma economia do conhecimento, que colocou a educação superior no centro das atenções. A educação seria o

meio para se alcançar a criação de conhecimentos requeridos pelo mercado, numa visão técnico-burocrático-economicista, pretensamente objetiva, de controle dos produtos e instrumentalização da educação em função da economia (DIAS SOBRINHO, 2004; BARREYRO, 2018). Atrelado a isso e à circulação de profissionais, surgiu uma espécie de competição pelos cérebros (*brain race*) e, com isso, a necessidade de políticas de avaliação (BARREYRO, 2018).

Nas palavras de Dias Sobrinho (2005), há uma discrepante divisão entre os que produzem e controlam o uso dos conhecimentos e os que não possuem os meios para produzir conhecimentos e muito menos para receber seus benefícios, uma vez que, dos seis bilhões de habitantes da Terra, apenas uma parcela, concentrada nos países mais industrializados, participaria de atividades científicas e tecnológicas. Essa parcela da população mundial, que detém o poder do conhecimento como capital de base, também tem o poder de proteger sua posse e seus benefícios, bem como de definir quais são os conhecimentos que têm valor (principalmente no sentido de valor de mercado).

Pereira (2007) afirma que, as indústrias e os serviços não cessam de inovar para obter ganhos de produtividade e para conquistar novos mercados, de forma que a concorrência é definida por um processo de racionalidade da busca do lucro exacerbado e, em consequência, a produtividade passa pela adequação ao contexto econômico.

Essa lógica é o elemento central da adaptação do sistema educacional ao controle de mercado, que vem afastando a universidade do conteúdo social e fazendo com que os seus objetivos educacionais obedeçam, cada vez mais, aos objetivos mercantis.

A política de educação superior teria se tornado, na visão de Dias Sobrinho (2004), uma mercadoria, para o que teria contribuído o *General Agreement on Trade in Services* (GATS) ou Acordo Geral sobre Comércio em Serviços, e as negociações realizadas no marco da Organização Mundial do Comércio (OMC), que incluíram a educação no âmbito da liberação de comércio e serviços, de forma que não era mais suficiente a avaliação/acreditação em nível nacional (BARREYRO, 2018).

O conhecimento e a capacidade de aprender se tornaram a base da competitividade, ao passo em que a educação superior adquiriu importância de instância produtora de fontes de riqueza (DIAS SOBRINHO, 2005).

Sabine Righetti (2019, p. 67) afirma que a ideia de rankings universitários surgiu nos Estados Unidos, em 1983, e rapidamente foi seguida por outros países, como a China, que em 1987 deu início ao ranking nacional Wo Shullian, sendo este um dos países que mais demonstram interesse nessas listagens/ranqueamentos universitários nacionais e globais.

Todavia, com a implantação mundial de sistemas de avaliação em larga escala da educação superior, diz-se que a década de 2000 deve ser considerada a década da expansão dos rankings internacionais no campo da avaliação da educação superior, com a criação, em 2003, do *Academic Ranking of World Universities* (AWRU), produzido pelo Instituto de Educação Superior da Universidade Jiao Tong, de Shanghai, o primeiro ranking universitário global, acenando para a identificação e construção das chamadas universidades de classe mundial (CALDERÓN; FRANÇA, 2018), mencionadas anteriormente.

Com a criação do *Webometrics Ranking of World Universities*, produzido pelo Laboratorio de Cibermetría do *Consejo Superior de Investigaciones Científicas* (CISC) da Espanha, em 2004, e do *World University Rankings*, produzido pelo suplemento *Times Higher Education Suplemente* (THEs), do jornal britânico The Times, os rankings foram tomando forma e força (CALDERÓN; FRANÇA, 2018), e levando ao surgimento de outros importantes rankings acadêmicos internacionais, permitindo, assim, que se pudesse estabelecer tabelas classificatórias entre as mais diversas universidades do mundo.

O *THE*, por exemplo, mede o desempenho global das universidades através de indicadores que se agrupam nas seguintes áreas:

- 1) ensino: ambiente de aprendizagem;
- 2) pesquisa científica: quantidade de investimento e reputação;
- 3) citações: impacto da pesquisa científica (a influência da pesquisa; transferência de conhecimento);
- 4) internacionalização: colaboradores, alunos e pesquisa;
- 5) indústria: transferência de tecnologia. Para tanto, o citado ranking se utiliza de dados obtidos da base de dados *Web of Science* e das próprias universidades, culminando em um ranking com as 400 universidades mais bem colocadas no mundo (*TIMES HIGHER EDUCATION WORLDS UNIVERSITY RANKINGS*, s.d.).

No âmbito do Mercosul, e conforme visto no item anterior, foram implementadas creditações regionais, como o Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos Universitários (MEXA) e o Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul (ARCU-SUL), do qual o Brasil participa. Porém, os rankings globais de universidades são uma tentativa de avaliação de qualidade em nível global (BARREYRO, 2018).

No Brasil, o Ranking Universitário da Folha (RUF), da Folha de São Paulo, dispôs, em 2019, um ranking das melhores universidades brasileiras, com base nos critérios de ensino, pesquisa, mercado, inovação e internacionalização (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

Righetti afirma que:

Hoje, estima-se que existam cerca de 60 rankings universitários nacionais, que avaliam as instituições de um mesmo país, e cerca de vinte rankings universitários globais “significantes”, que se debruçam pelas universidades de todo o mundo (Federkeil, van Vaught e Westerheijden, 2012). São listagens com metodologia definida e periodicidade fixa (em geral, anuais). (RIGHETTI, 2019, p. 14).

Aliás, Righetti (2019) diz que há uma espécie de compulsão por listagens e que isso se deve ao fato de a cultura ocidental se pautar pela ideia de ordem, de razão, de ordenação, como se as coisas tivessem de ser colocadas em classificações para fazerem sentido. E a imprensa/mídia sabe (e também gosta) disso.

Essas listagens, basicamente, buscam analisar aquilo que envolve a atividade universitária, ou seja: ensino, pesquisa e inovação tecnológica. O que muda, segundo Sabine Righetti (2019), é o peso dado a cada uma dessas atividades e como elas são mensuradas. Rankings globais tendem a valorizar mais indicadores de pesquisa científica, como quantidade de trabalhos publicados pelos docentes da instituição e qualidade dos trabalhos, medida pelo impacto internacional desses artigos publicados (ou seja, pela quantidade de citações), ao passo em que as listagens nacionais se atentam mais a aspectos ligados ao ensino, como composição das bibliotecas e infraestrutura dos campi.

Sabine aduz, ainda, que alguns especialistas estudam os impactos que estas listagens exercem sobre a escolha das universidades pelos pais e pelos alunos, bem como a sua interferência na gestão das universidades, como a tomada de decisões dos reitores. Ademais, cada ranking teria sua própria definição de valor com base naquilo que considera positivo e que acredita ser “bom” e “justo” (RIGHETTI, 2019).

Logo, essa cultura de produção de dados e de indicadores tem ajudado, de certa forma, a tornar a ciência mais acessível aos cientistas e aos “não cientistas”, através de indicadores que mostrem o que, quanto e como os cientistas estão fazendo ciência, o que ganha ainda mais relevância em instituições que se utilizam de recursos públicos em suas operações (RIGHETTI, 2019).

E, em resposta aos anseios do novo gerencialismo e dos preceitos do accountability, “os rankings seriam uma manifestação da batalha pela excelência, servindo para determinar o estágio das diversas instituições de ensino superior (IES), bem como para avaliar o desempenho de sistema de educação superior e avaliar, também, sua competitividade mundial” (CALDERÓN; FRANÇA, 2018, p. 96). No Brasil não é diferente, razão pela qual

vem conquistando seu espaço na mídia, tanto para angariar elogios, como para fomentar críticas.

Na verdade, desde a segunda metade da década de 2000, essa forma de avaliação já se fazia presente tanto nas políticas públicas de avaliação da educação superior, quanto em iniciativas do setor privado, com destaque para o Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e o Índice Geral de Cursos (IGC), criados no segundo mandato do governo Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e que permitem a classificação de cursos e *IES* em termos de desempenho institucional, através de seus rankings, após um período em que se tentou neutralizar a cultura de ranqueamento implantada entre 1996 e 2003, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), época em que vigia o Exame Nacional de Cursos (ENC), mais conhecido como “Provão”, e que permitiu a elaboração da primeira tabela classificatória, dando ensejo ao ranqueamento estatal dos cursos oferecidos por Instituições de Educação Superior (CALDERÓN; FRANÇA, 2018, p. 97).

Com a instituição do ranqueamento como instrumento de avaliação, corroborada pela Nova Gestão Pública, fomentou-se a avaliação por resultados e a concorrência como elementos indutores de qualidade, e a transparência das informações como elemento-chave para o controle e atuação da sociedade, bem como para a responsabilização das instituições de ensino pelo desempenho dos alunos e pela melhoria da qualidade.

Todavia, Calderón e França (2018, p. 104) apontam que o prestígio das instituições universitárias vem sendo influenciado, cada vez mais, pelas publicações dos sistemas de ranqueamentos, sejam estes nacionais ou internacionais, de forma que se identifica, como efeito nocivo, o reordenamento dos investimentos institucionais, muitas vezes existentes, voltados prioritariamente para o atendimento de indicadores que são contemplados pelos rankings, em detrimento de outras atividades universitárias que, eventualmente, seriam prioritárias no sentido de uma efetiva qualidade, configurando, pois, um processo de crescente hegemonia do modelo das universidades de classe mundial, no sentido de um processo de padronização e de exportação de modelos dos países centrais.

Dessa forma, a adoção de rankings e tabelas classificatórias como instrumentos de avaliação se enquadra como uma abordagem empírico-racionalista, considerada eminentemente técnica, neutra e objetiva, uma vez que adota procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparações e rankings, com o objetivo de controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais (CALDERÓN; FRANÇA, 2018, p. 105-106). Mas, Righetti (2019, p. 112) discorre que:

O problema em dar muito peso à pesquisa científica ao avaliar uma universidade é que as outras atividades igualmente importantes, a saber, o ensino, e, no caso das universidades brasileiras, a extensão, ficam subvalorizadas – ainda que a pesquisa por si só possa ter um impacto direto no ensino e na extensão.

Por sua vez, essas listagens/rankings geram impactos:

- a) na tomada de decisão dos alunos e na escolha das universidades;
- b) na gestão das universidades;
- c) nas políticas públicas e na distribuição de recursos para o ensino superior (RIGHETTI, 2019, p. 115).

Dessa forma, é cada vez mais difícil que as universidades queiram fugir dos modelos estabelecidos e avaliados em rankings de universidades, já que os rankings vêm se tornando um meio de atrair alunos e financiamentos (RIGHETTI, 2019, p. 127).

Assim, em nome da promoção da qualidade, vemos a expansão de práticas avaliativas e a implementação de novas e mais sofisticadas estratégias de regulação da educação, com vistas a subsidiar a formulação de políticas educacionais dos governos.

Por outro lado, a globalização educacional e a internacionalização do conhecimento, em resposta aos desafios da globalização econômica, trazem consigo o enorme desafio de a educação superior conciliar as exigências de qualidade e inovação com as necessidades de ampliar o acesso e diminuir as assimetrias sociais. (CEA, 2004, p. 13).

Com a globalização e os anseios da modernização, a educação ganhou olhares de valioso capital econômico e, por conseguinte, de regulação e avaliação, seja pela qualidade e controle (regulatório), pela adequada distribuição de recursos e/ou elaboração de políticas públicas, ou até mesmo pela necessidade de “acreditar” ou “valorar” para orientar o mercado consumidor deste serviço.

Desta forma, um aluno que busca ser recebido facilmente no mercado de trabalho, opta por um currículo proveniente de uma universidade que esteja no topo dos rankings internacionais. E, como mais e mais alunos buscam esse objetivo comum, a seleção para ingresso acaba por ser uma seleção prévia dos melhores do mundo, fomentando ainda mais o sucesso daquele futuro profissional.

2.4 O Capital Cultural e a Internacionalização

As áreas de Direito e Educação possuem peculiaridades e panoramas únicos que influenciam no atendimento aos critérios de avaliação, dentre os quais se encontra a

internacionalização. Educação é uma área que possui um foco mais voltado para as práticas escolares, sobretudo sob um aspecto local/nacional, e costuma ser procurada por uma parte da população que, em geral, possui uma educação básica deficitária, haja vista as notas para ingresso nos cursos, mas principalmente sob o aspecto cultural que eles carregam.

Direito, por ser um dos primeiros cursos ofertados em nosso país, traz arraigado um elitismo que, por si, ainda limita o acesso de muitos ao seu curso (aqui, mais uma vez, mais sob o aspecto cultural). Ainda, importa dizer que, em geral, o elitismo se estabelece no panorama de seus alunos, principalmente no âmbito da pós-graduação.

São recentes as alterações implementadas à estrutura curricular da área de Educação no sentido de permitir a inclusão de linhas de pesquisa internacionalizáveis, a introdução de disciplinas passíveis de serem ministradas por professores visitantes estrangeiros, a inclusão de bibliografias em língua estrangeira nas ementas e o direcionamento da mobilidade docente e discente para a realização de parcerias e interações com grupos e redes de pesquisa no exterior.

Em contrapartida, Direito vem se promovendo essa interlocução acadêmica internacional há mais tempo, de forma que vem, agora, se preocupando em induzir outros mecanismos de internacionalização, como o aumento de publicações em periódicos estrangeiros ou no idioma inglês, a inserção de periódicos nacionais em bases indexadoras internacionais, a celebração de convênios de cooperação acadêmica com centros de excelência no exterior, etc.

Desta forma, pode-se dizer que há uma relação entre sujeito e sociedade, que implica em uma relação de mão dupla entre *habitus* individual e a estrutura de um campo, socialmente determinado, de forma que as ações, comportamentos e escolhas individuais seriam muito mais produtos dessa relação do que de possíveis cálculos ou planejamentos, nos termos da teoria da Sociologia da Educação de Bourdieu.

Setton (2002, p. 64) aduz, então, que para Bourdieu, “a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Assim, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica”.

Tem-se, portanto, a premissa de que o desempenho escolar, por exemplo, não dependeria apenas dos dons individuais, mas também da origem social dos alunos, sua classe, etnia, sexo, local de moradia, dentre outros aspectos de ordem social. Essa mudança de olhar proposta por Bourdieu veio com a chegada dos anos 1960 e dos resultados da massificação do ensino, ou seja, com a chegada, ao ensino secundário e à Universidade, daqueles que haviam

sido beneficiados pela forte expansão do sistema educacional no pós-guerra, atrelada à ideia de que a educação seria a mola propulsora do desenvolvimento econômico de um país, que culminou na frustração desta geração em relação às suas expectativas de mobilidade social através dos estudos.

Bourdieu, então, passou a enxergar reprodução e legitimação das desigualdades sociais ao invés de igualdade de oportunidades, meritocracia e justiça social. A Educação, portanto, apenas manteria e legitimaria os privilégios sociais (MARTINS NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002), sublinhando que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, abrindo espaço para uma análise mais crítica, inclusive, da avaliação. Como diz o autor:

Sob esta ótica, a avaliação poderia trazer, ainda que de forma inconsciente, uma espécie de julgamento cultural ou moral de programas que, embora pertençam ao mesmo Colégio, como o das Humanidades, trazem consigo uma bagagem cultural completamente distinta, sendo Direito uma área historicamente mais elitista, ao passo em que a Educação abarca cursos que absorvem alunos de origem mais humilde.

Todavia, aqui é importante ressaltarmos que a sociologia da Educação de Bourdieu atribui maior peso ao capital cultural, do que ao fator econômico, no que diz respeito às desigualdades escolares, uma vez que aquele facilitaria a aprendizagem de conteúdos e códigos, inclusive em relação a um maior domínio da língua culta, como uma continuação da educação familiar, para os alunos oriundos de meios culturalmente mais favorecidos.

A Sociologia da Educação de Bourdieu, portanto, desmistificou a ideia de dom e meritocracia, dificultando (ou impossibilitando) a análise das desigualdades escolares apenas como frutos das diferenças naturais dos indivíduos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Não por acaso, analisando as fichas de avaliação das referidas Áreas, verificamos que elas divergem bastante em relação ao peso e à forma como ele deverá ser atribuído aos programas no que diz respeito à internacionalização, principalmente aos objetivos que deverão ser alcançados pelos programas, o que entendemos ser proveniente do capital cultural trazido pelas duas Áreas.

3 SOCIEDADE DA AUDITORIA: ASPECTOS HISTÓRICOS DA AVALIAÇÃO E A EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

O Professor da Universidade de Copenhagen, Dinamarca, Peter Dahler-Larsen (2011), afirma que vivemos na era da avaliação, onde até os órgãos ou centros criados para realizar processos avaliativos, devem ser avaliados. Segundo ele (DAHLER-LARSEN, 2011), a atividade de avaliação é abrangente e envolve auditoria, inspeção, garantia de qualidade e acreditação, de forma que não seria possível, hoje, rejeitar ou ser contrário a ela, ou seja, a avaliação é passível de questionamentos apenas quanto à sua forma, método e momento de execução, mas não quanto à sua existência.

De acordo com Scriven (1991, p. 139, apud DAHLER-LARSEN, 2011, p. 6) a avaliação se refere ao processo de determinar o mérito, o merecimento, o valor de algo ou o produto desse processo. O processo de avaliação envolveria, então, “alguma investigação sobre o desempenho das avaliações desses padrões; e alguma integração ou síntese dos resultados para obter uma avaliação geral ou um conjunto de avaliações associadas”⁴ (DAHLER-LARSEN, 2011, p. 6).

Assim, a avaliação atribuiria valor à realidade, exigindo que ela se adeque a determinadas ideias e comportamentos, dando ensejo a uma nova realidade, ou novas perspectivas, o que estaria ligado à ideia de tornar a administração pública mais eficiente, com custos menores e com garantia de qualidade de seus serviços, ou seja, conduziria o avaliado ao reconhecimento e valoração, através de um processo sistemático e capaz de verificar boas práticas e problemas a serem evitados, em busca de eficácia e eficiência (DAHLER-LARSEN, 2011).

Dahler-Larsen (2011, p. 9) afirma que a avaliação precisa lidar com quatro fatores principais: uma avaliação, alguma avaliação baseada em alguns critérios, uma abordagem ou metodologia sistemática de coleta de informações acerca da performance do avaliado em relação a esses critérios e, qual o seu propósito ou uso pretendido. Para ele, a avaliação seria uma maneira sistemática, metodológica e, portanto, “assistida” de investigar e avaliar uma atividade de interesse público, a fim de afetar decisões ou ações relacionadas a essa atividade ou atividades similares⁵.

4 Traduzido de: “The evaluation process normally involves some identification of relevant standards of merit, worth, or value; some investigation of the performance of the evaluations on these standards; and some integration or synthesis of the results to achieve an overall evaluation or set of associated evaluations.”

5 Traduzido de: “Most integrative definitions of evaluation include four key factors with which any evaluation must deal: an evaluand, some assessment based on some criteria, a systematic approach or methodology to collect information about how the evaluand performs on these criteria, and a purpose or intended use. Many

A avaliação, nesse sentido, seria a coleta de informações sobre as atividades, suas características e resultados com o fito de que se possa obter algum julgamento sobre eles e, assim, melhorar a sua eficácia e pautar planejamentos e programações futuras, ou seja, o aperfeiçoamento de instituições, programas sociais e, principalmente, de gestões. Dahler-Larsen (2011) aduz que a avaliação é um momento de revisão crítica de experiências, com a possibilidade de reinterpretação, discordâncias e ressignificações. Logo, a:

Avaliação ilustra assim as fronteiras das ideias predominantes da sociedade. É um processo de delimitação especialmente interessante porque a sociedade deve explicitamente (1) declarar suas próprias questões de avaliação; (2) desenhar um mecanismo artificial ou assistido para endereçar tais questões; (3) lidar com quais de suas áreas toleram ser examinadas; (4) observar as consequências da avaliação, e talvez refletir sobre uma potencial diferença entre consequências previstas e as atuais consequências; (5) às vezes avaliar a avaliação (meta-avaliação). E todos estes cinco pontos envolvem controvérsia. (DAHLER-LARSEN, 2011, p. 16).⁶

Atualmente, Dahler-Larsen diz que vivemos o momento da Sociedade de Auditoria, ou seja, uma “sociedade engajada em constantes verificações e controles, uma sociedade de auditoria regida por um estilo particular e formal de prestação de contas” (DAHLER-LARSEN, 2011, p. 169)⁷. É, pois, uma sociedade preocupada em administrar riscos e obter garantias, que abriu caminho para o que o autor chamou de “máquinas de avaliação”, que devem funcionar de maneira previsível e confiável, pois:

A sociedade de auditoria baseia sua avaliação não em processos de avaliação feitos sob medida, desenhados retrospectivamente (com todas as suas complicações), mas em critérios, indicadores, guias, manuais e processos pré-desenhados. (DAHLER-LARSEN, 2011, p. 170)⁸.

Ao que ele completa dizendo que o foco desta sociedade não é exatamente a qualidade, mas a garantia de qualidade e a prevenção de discussões (DAHLER-LARSEN, 2011), através de uma avaliação que acaba por dirigir focos, definir discursos e orientar atividades para que possam ser (bem) avaliadas.

agree that evaluation is basically a systematic, methodological, and thus "assisted" way of investigating and assessing an activity of public interest in order to affect decisions or actions concerning this activity or similar activities.”

6 Traduzido de: “Evaluation thus illustrates the boundaries for society’s predominant ideas. It is an especially interesting boundary-drawing process because Society must explicitly (1) declare its own evaluation questions; (2) design an artificial or assisted mechanism for addressing these questions; (3) deal with which of its areas it can tolerate having scrutinized; (4) observe the consequences of evaluation, and perhaps reflect upon a potential difference between intended consequences and actual consequences; (5) sometimes evaluate evaluation (meta-evaluate). All five these points involve controversy.”

7 Traduzido de: “Society engaged in constant checking and verification, an audit society in which a particular style of formalized accountability is the ruling principle”.

8 Traduzido de: “the audit Society bases its evaluation not on predesigned criteria, indicators handbooks, manuals, and process”.

Adolfo Stubrin (2005) diferencia em dois tipos os mecanismos de garantia da qualidade que vigoravam antes de 1980:

1) os existentes em países de matriz sociocêntrica (Ex.: Estados Unidos e a Inglaterra), baseados na avaliação e na acreditação de instituições e cursos, cujo modelo é o estadunidense;

2) o de países com organização estadocêntrica, com autorização e reconhecimento estatais das instituições e das titulações acadêmicas com prazo indefinido, reguladas pela existência de currículos nacionais e com professores que eram funcionários públicos.

(...) a partir de um dado momento, esses mecanismos começaram a ser recriados em sistemas com matrizes diferentes. Então, numa matriz estadocêntrica, se criaram agências, como na França, e, numa estrutura sociocêntrica, foi incluído certo controle estatal, como nos Estados Unidos. (...) Stubrin relaciona o fato com a crescente internacionalização da educação superior, especialmente a transnacional. (BARREYRO, 2017, p. 34).

As políticas de avaliação foram sendo adotadas de formas diferentes entre os países, com peculiaridades que enfatizam o seu caráter nacional, a exemplo do Brasil, único no mundo em que os resultados de uma prova, aplicada aos formandos da educação superior (Provão e depois o ENADE), constituem o eixo central da política de avaliação/regulação desde a década de 1990 (BARREYRO e ROTHEN, 2014).

Segundo Dahler-Larsen (2011), a eficácia organizacional presume conseguir explicar a eficácia dos procedimentos adotados, através do estabelecimento de critérios que levem à produção de dados. Tais critérios de avaliação devem ser sempre atualizados, pois se um conjunto de critérios é utilizado por muito tempo, a capacidade para discriminar entre bons e maus avaliados provavelmente diminui⁹, posto que os avaliados moldariam suas atitudes em consequência da avaliação. Nesse ponto, surge a dicotomia entre métodos qualitativos e quantitativos. E assim:

O fato de que duas metodologias contrastantes ofereçam-se para resolver o mesmo problema sugere que o problema do impacto da avaliação está não nos aspectos técnicos das metodologias, mas na legitimidade que lhe é outorgada. Numa dada situação, a credibilidade de qualquer método é uma construção social que depende das características organizacionais e institucionais, bem como da configuração específica das partes interessadas, com todos os seus títulos institucionais. (WEISS, 1984, apud DAHLER-LARSEN, 2011, p. 84-85)¹⁰.

9 Traduzido de: “if a set of criteria are used to over time, the ability to discriminate between good and bad evaluands is likely to diminish”.

10 Traduzido de: “The fact that two contrasting methodologies offer to solve the same problem suggests that the problem of evaluation impact lies not in methodological technicalities but in the legitimacy with which it is bestowed. In a given situation, the credibility of any method is a social construction that depends on the

Outro critério controverso é o momento da avaliação, uma vez que pode ser um indicativo do *status* das pessoas avaliadas: “Há uma tendência para que pessoas com *status* mais baixo sejam avaliadas em intervalos mais curtos, (...) enquanto que pessoas com *status* alto sejam avaliadas apenas raramente ou nunca” (DAHLER-LARSEN, 2011, p. 83)¹¹. Como, aliás, deixa transparecer o Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020, ao dispor que os programas de pós-graduação de cursos com notas mais altas, sejam avaliados em um prazo maior do que os três anos utilizados de forma geral (BRASIL, 2010, p. 130-131).

Conforme vimos, a avaliação ganha cada vez mais espaço na “nova gestão Pública”, caracterizada pela cultura empresarial da competitividade, e que traz como fundamentos o gerencialismo e a performatividade próprios do mercado, preocupando-se demasiadamente com a qualidade, traduzida em eficácia e eficiência, com o escopo de desacelerar ou reverter o aumento de despesas públicas, transferindo ao setor privado a responsabilidade por algumas atividades (como a educação). Dahler-Larsen diz que:

Estamos bem no tipo de processo que Hellstern diagnosticou em 1986: a avaliação está se integrando como rotina administrativa em muitos níveis e em muitos tipos de instituições. Estudos empíricos subsequentes relatam intensas atividades (Hansen, 2003) e crescentes atividades de avaliação, também internacionalmente (Furubo, Rist e Sandahl, 2002), onde a avaliação está se tornando um aspecto dado como garantia pelos procedimentos organizacionais e de administração pública para gerenciamento e desenvolvimento (DAHLER-LARSEN, 2011, p. 02).¹²

Todavia, ao passo em que a educação se aproxima desse viés mercadológico, a avaliação acaba por aumentar a influência regulatória do Estado através do controle exercido sobre as instituições de ensino e políticas educacionais, atreladas a *accountability* e constituindo o que Guy Neave (1988) chamou de “Estado Avaliador”.

Guy Neave, professor de estudos comparados sobre políticas de educação superior da universidade TeWent (Holanda), foi quem usou pela primeira vez a expressão “the rise of the evaluative state”¹³, em 1988, ao refletir sobre a mudança da relação estabelecida entre o Estado e as instituições europeias ocidentais de educação superior. Para ele, o Estado

organizational and institutional setting as well the specific configuration of stakeholders all with their own institutional bonds”.

11 Traduzido de: “There is a tendency for people with low status to be evaluated with short time intervals, (...) whereas people with high status are evaluated only rarely or not at all”.

12 Traduzido de: “We are well into the kind of process that Hellstern diagnosed back in 1986: evaluation is becoming integrated as administrative routine as many levels and in many types of institutions. Subsequent empirical studies report on intensive (Hansen 2003) and increasing evaluation activity, also internationally (Furubo, Rist, and Sandahl 2002), where evaluation is becoming a taken-for-granted aspect of public administration and organizational procedures for management and development.”

13 Tradução: a ascensão do estado avaliativo.

avaliador consistiria numa racionalização e redistribuição geral das funções e dos poderes, de maneira que o centro conservaria o controle estratégico global, através de mecanismos políticos mais precisos, mas menores em número, constituídos pela definição de metas para o sistema e o estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade do produto (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 58).

As ideias neoliberais ganharam terreno após a crise do pós-guerra, em 1973, quando a solução encontrada foi a manutenção de um Estado forte para controle do dinheiro e rompimento com sindicatos, mas “fraco” em relação a gastos sociais e intervenções econômicas, levando a ciência, a tecnologia e a informação a serem as forças produtivas do capitalismo e, a sociedade a exigir o desenvolvimento rápido de habilidades numa larga faixa da população.

Logo, sobre os pressupostos neoliberais, a relação entre Estado e Sistema de Educação Superior seria caracterizada “por um Estado avaliativo revolucionário, que envolve uma profunda mobilização social para enfrentar o desafio das mudanças tecnológicas e inserir uma racionalidade organizacional nas Instituições de Ensino Superior” (MOROSINI; LEITE, 1997, p. 126).

Poucas áreas de atuação do Estado escapariam ao controle exercido pelo Estado Avaliador, pois o resultado da avaliação seria utilizado para distribuição de recursos humanos e financeiros, posto que este modelo de gestão pública se pautaria pelos resultados atingidos (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 59).

Andréia Malheiros Santana (2018, p. 40) aduz ter sido a década de 1980 o marco inicial do Estado Avaliador, em razão de dois fatores: a crise do petróleo de 1973 e 1974, que teria levado a uma redução de investimento nas áreas sociais, um decréscimo das avaliações qualitativas e a propagação de um discurso de racionalidade técnica; e o relatório “A Nation at Risk (1980)”, que analisou o mau desempenho de estudantes norte-americanos em testes internacionais atrelado à preocupação com o desenvolvimento tecnológico do país, levando às exigências de prestação de contas (accountability) e à competição entre as instituições.

Nesse contexto de mudanças políticas (até mesmo nas políticas de avaliação) e sociais, a educação passa a ser vista como mercadoria, inclusive com a atribuição de responsabilidade às instituições de ensino pelo seu sucesso ou insucesso, e com a idealização de capital humano e auto investimento. Dois atores mundiais fomentam essa visão: “a Organização Mundial do Comércio (OMC), na qual se buscou inserir a compreensão da educação como serviço no Acordo Geral de Comércio e de Serviços; e a Comissão Europeia, que ao buscar discutir a constituição da União Europeia, passou a debater, a partir de 1999 (Declaração de

Bolonha), como a Europa competiria no mercado globalizado de educação (LIMA, NEVES e CATANI, 2008, p. 10).

Segundo Licínio C. Lima, Mário Luiz Neves de Azevedo e Afrânio Mendes Catani (2008, p. 10), “o texto da Declaração de Bolonha não se revela nada enigmático quanto à opção pelo princípio da competitividade em termos não só de emulação, de eficiência e de financiamento, mas também de lógica mercantil”.

E prosseguem:

O Processo de Bolonha, com vista à criação de um espaço europeu de educação superior altamente integrado e competitivo, exige um movimento em direção à convergência, para que se possa falar de um sistema, sujeito às mesmas orientações e regras, e para que a competição interna possa funcionar segundo critérios comuns e comparáveis. Um mercado competitivo de educação superior requer um mínimo de regulação relativa ao estabelecimento das grandes regras do jogo competitivo e da inclusão das instâncias competidoras, da estrutura comum dos serviços a prestar, dos critérios de avaliação da sua qualidade e da informação a prestar aos consumidores. (LIMA, NEVES e CATANI, 2008, p. 14).

O Processo de Bolonha objetivava, pois, harmonizar os sistemas universitários nacionais, de modo a equiparar graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e adotar programas de formação contínua reconhecíveis por todos os Estados membros da União Europeia (LIMA; NEVES; CATANI, 2008, p. 21).

Aliás, desde as décadas de 1940 e 1950 a educação vinha sendo influenciada por teorias econômicas, com forte motivação da escola de Economia de Chicago, principalmente no que diz respeito à ideia de que ela teria reflexos diretos no crescimento econômico, influenciando, pois, os trabalhos e políticas, também, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), do Banco Mundial e do Fórum Econômico Mundial (FEM). Estas teorias tinham como base a ideia do capital humano, que instigou, sobretudo a OCDE, a defender políticas educacionais baseadas em habilidades, fomentando a percepção de que o “investimento em educação faz com que a economia cresça e que as disparidades de salários diminuam” (SPRING, 2018, p. 10). Pois, a educação seria o investimento capaz de melhorar o capital humano, que contribuiria para o crescimento econômico.

Essa perspectiva de concorrência global teve como um de seus marcos a constituição do Espaço Europeu de Ensino Superior, com início em 1998, quando o então Ministro francês da Educação Superior, Claude Allégre, reuniu-se com os ministros alemão, britânico e italiano, na comemoração dos 800 anos da Universidade de Paris, ocasião na qual assinaram a Declaração de Sorbone, com o intuito de harmonizar a estrutura do sistema europeu de ensino superior, e corroborado com a proposta da criação de um Espaço Europeu de Ensino Superior,

proveniente de Declaração assinada por 29 Ministros de Educação, na comemoração dos 900 anos da Universidade de Bolonha (ROTHEN, 2018, p.23).

E foi assim que, após discussões acerca de quais países poderiam aderir ao Processo de Bolonha, e manobras políticas habilidosas, optou-se pelos signatários da Convenção Cultural Europeia de 1957, elaborada pelos membros do Conselho da Europa, oportunizando a adesão aos países europeus que não participavam da União Europeia.

Por esta razão, Robertson (2009, p. 410) afirma que:

O Processo de Bolonha é um acordo internacional voluntário, situado fora do quadro de governança da União Europeia, apesar de ser em grande parte impulsionado por interesses dela, e promove diversas iniciativas (como o sistema de transferência de créditos ECTS) originalmente pilotadas pela Comissão Europeia.

Nesse contexto, fundou-se, em 2000, a *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA), com o escopo de realizar a meta-avaliação das agências de avaliação e acreditação dos países europeus (LIMA, NEVES e CATANI, 2008), de forma que as decisões sobre educação europeia ficaram em poder de órgãos que se sobrepõem aos estados nacionais. Segundo Rothen (2018, p. 24), “não se trata de uma agência de avaliação, mas sim de uma associação que agrega outras agências europeias de garantia da qualidade – as Agências Nacionais de Avaliação –, de modo que a ENQA não realiza avaliações de instituições de Educação Superior”, que são de responsabilidade das Agências Nacionais.

Assim, vale lembrar que na França, em 1982, o então Ministro da Educação já havia apresentado um projeto de lei que considerava o setor privado um serviço público de educação e tinha a intenção de transformar as “escolas livres”¹⁴ em estabelecimentos de interesse público, que só foi sancionado em 1984 – Lei Savary, após alterações realizadas pela Assembleia Nacional, em atenção a manifestações contrárias. Desta Lei se destacam dois aspectos: 1) a aproximação entre currículos distintos: da universidade, das faculdades (*grandes écoles*) e da formação curta; e 2) a instituição do *Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel* (CNÉ), que recebeu a missão de avaliar os estabelecimentos públicos de educação superior (FRANCE, 1984; CNÉ, 2013).

Posteriormente, com o advento da Lei de Orientação sobre a Educação de 1989, o CNÉ passou a avaliar todo o sistema educacional francês. E, com as influências externas, a

¹⁴ As escolas livres são instituições escolares que não recebem subvenção nem controle estatal, por exemplo, as escolas confessionais. (ROTHEN, 2018, p. 27).

França foi levada, também, para o campo da concorrência internacional, com o conceito de qualidade passando a ser definido pelas agências internacionais.

Nesse cenário, nasceram dois modelos de avaliação de educação superior, sendo um de caráter externo às instituições, com foco na regulação, no controle e na hierarquização, em busca de eficiência e produtividade, inclusive com o estabelecimento de rankings para efeitos comparativos entre as instituições, e o outro, de caráter mais interno e de orientação formativa e processual, sob a perspectiva da valorização dos problemas que acontecem no interior das instituições, com foco no processo de autoavaliação, fundamentado nos princípios de participação e da gestão democrática das instituições, em busca de uma transformação qualitativa de fortalecimento do papel precípua da universidade como produtora de cultura e de conhecimentos (VERHINE e FREITAS, 2012, p. 17).

No âmbito do Brasil, foi só por volta de 1930 que a pós-graduação apareceu, com a vinda de alguns professores estrangeiros, que consigo trouxeram o primeiro modelo institucional e cuja forma de estudos consistia em um esquema tutorial entre um professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, que poderiam vir a ser os futuros docentes das instituições.

O Brasil, por sua vez, vivia um momento político de centralização crescente com a República Federalista, em detrimento da autonomia das oligarquias regionais e das limitações que elas imprimiam às decisões do Estado central e, como consequência, efetivava pouco a pouco a concentração dos vários níveis da administração pública nas mãos do executivo federal, bem como o controle sobre as políticas econômica e social, inclusive no que dizia respeito às políticas públicas no âmbito educacional, que culminaram com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MES), através do Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, como uma das primeiras medidas do Governo Provisório de Getúlio Vargas, que permitiram ao Estado nacional e capitalista em formação uma atuação mais objetiva em relação aos problemas educacionais do País. Francisco Campos, seu primeiro titular, tomou posse no dia 18 de novembro daquele mesmo ano (MORAES, 1992, p. 291-292).

A ação de Francisco Campos a frente do MES levou à publicação de alguns decretos, que deram nome a chamada Reforma Francisco Campos na educação, dentre os quais se destacam o Decreto nº 19.859, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Decreto nº 19.851, da mesma data, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário, ficando conhecido como Estatuto

das Universidades Brasileiras, e o Decreto nº 19.852, também da mesma data, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro (MORAES, 1992, p. 295-296).

Newton Sucupira (1980, p. 3) afirmou que a Reforma Francisco Campos trouxe a ideia de cursos de doutorado, com defesa de tese, nos moldes do europeu, corroborada pelo Decreto nº 19.852/1931, que criou, na Universidade do Rio de Janeiro, cursos regulares de doutorado no campo do direito e das ciências exatas e naturais, nos termos do que hoje denominamos de *stricto sensu*. Segundo Sucupira (1980), os professores do curso de doutorado poderiam ser designados dentre os professores catedráticos do curso de bacharelado, que organizavam os programas com ampla liberdade quanto à especificação da matéria. O curso de doutorado teria funcionado nas mais importantes faculdades de direito do país, mas não teria chegado a constituir processo normal e sistemático da formação jurídica de alto nível.

Embora tivesse como objetivo principal a preparação de professores, o doutorado em direito não dispunha de qualquer prerrogativa para o acesso ao magistério, a não ser como simples título acadêmico, o que levou Newton Sucupira (1980) a afirmar que a Reforma Francisco Campos não teria estruturado a carreira docente, de forma que o diploma de doutor pudesse representar um privilégio para ingresso na carreira ou para ascensão aos seus níveis superiores, razão pela qual tais cursos acabavam por não despertar tanto interesse.

Rothen (2008) ratifica esta interpretação ao afirmar que a Reforma Francisco Campos evitou uma ruptura com a figura do professor catedrático, instituída ainda no reinado de Dom João VI (em 1808), dificultando a criação de uma carreira docente e mantendo o autoritarismo do professor catedrático. Aliás, para Rothen (2008), os decretos da Reforma Francisco Campos teriam reforçado o *status* dos cursos de direito, engenharia e medicina ao colocá-los como obrigatórios para a constituição de uma universidade, por atribuir prerrogativa exclusiva aos institutos que ofertassem esses cursos, juntamente com o da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a expedição do diploma de doutor e por garantir acento no CNE a cada uma das faculdades isoladas de direito, medicina e engenharia, em que pese as universidades em geral contassem com um único representante.

Configurando, assim, a Pós-graduação como hoje a pensamos e a razão pela qual podemos dizer que, pelo menos nos campos do direito e das ciências exatas e naturais, Francisco Campos foi o pioneiro da pós-graduação *stricto sensu*. Todavia, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras por ele idealizada só veio a se concretizar três anos depois, sob o nome de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a fundação da Universidade de São Paulo, e composta de professores europeus em suas diversas seções, o que levou à organização de um doutorado nos moldes das universidades europeias e que funcionou desde

a sua criação. Aliás, a USP foi a primeira e única universidade brasileira a disciplinar a carreira de professor, exigindo o doutoramento como condição prévia para a habilitação à livre-docência. Assim, como o título de doutor tornou-se fator importante para a carreira docente, o doutorado da Faculdade de Filosofia da USP tornou-se uma prática efetiva (SUCUPIRA, 1980).

Sem regulamentação externa a princípio, a pós-graduação brasileira, formada por seletos e reclusos grupos encontrados em poucas universidades, era tida como uma extensão da carreira docente, sem prazo pré-estabelecido nem para a defesa das teses e dissertações, mas que se efetivou e foi formalmente mencionada pela primeira vez no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil, na década de 1940. E, já na década de 1950, começaram a ser firmados acordos entre Estados Unidos e Brasil, que implicavam uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores (SANTOS, 2003, p. 628).

Alguns anos depois, em 1969, Darcy Ribeiro, em seu livro *A universidade necessária*, apresentou o modelo teórico de universidade, calcado na Universidade de Brasília e enumerou as seguintes modalidades de cursos ministrados pelos institutos centrais:

1. Cursos introdutórios de quatro semestres para todos os alunos da universidade, com o fim de dar-lhes preparação intelectual e técnico-científica fundamental para cursarem as faculdades profissionais.
2. Cursos de bacharelado (Baeelaureus) de seis semestres aos alunos que só desejarem formação cultural de nível universitário e para os que seguirão os cursos de magistério, biblioteconomia etc.
3. Cursos de licenciatura, de quatro semestres mais, após o bacharelado, para os estudantes reveladores de maior aptidão para a pesquisa e estudos originais, e desejosos de obter a licenciatura e, posteriormente, o grau correspondente ao Master Degree (mestrado).
4. Programas de pós-graduação de, pelo menos, mais quatro semestres após a obtenção do mestrado (Artium Maqister) e do doutorado (Philosophical Doetor). (SUCUPIRA, 1980, p. 11).

Pautado nesta classificação, Sucupira (1980) aduz que teria sido adotado o modelo da pós-graduação norte-americana, consagrado pelo Parecer nº 977, de 1965, do Conselho Federal de Educação. Todavia, a primeira lei geral de ensino que previu os cursos de pós-graduação como categoria especial foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que levou mais de dez anos para ser aprovada, trazendo consigo as diversas alterações da pós-graduação nesse interim, pois a princípio enxergava-a como uma especialização ou aperfeiçoamento da graduação, e não como um curso de preparação ao doutorado (SUCUPIRA, 1980, p. 12).

Entretanto, segundo afirma Saviani (2008), se a estrutura organizacional se inspirou no modelo americano, o espírito com que se deu a implantação dos programas foi, em grande

parte, influenciado pela experiência europeia, que recai sobre o aspecto teórico e dispensa, por parte dos professores, uma direção ou orientação mais direta, ante a pressuposição de maturidade e autonomia intelectual dos alunos, como resultado da influência europeia sobre os intelectuais brasileiros.

Saviani (2008, p. 310) diz, ainda, que no ensino superior americano, os alunos eram postos diante de uma organização bastante definida, que implicava em tarefas de orientação e direção a serem exercidas pelos docentes, ao passo em que, na Europa, os sistemas de educação básica foram organizados tendo como objetivo principal o domínio dos conhecimentos sistematizados, esperando-se dos alunos que ingressavam na universidade um grau de maturidade e de autonomia intelectual que dispensava, por parte dos professores, uma direção ou mesmo uma orientação mais direta. Especialmente na pós-graduação, então constituída fundamentalmente pelo doutorado, esperava-se que os candidatos concebessem e realizassem por si mesmos o próprio trabalho; o orientador, além de presidente da banca de exame, era considerado mais um examinador do que alguém que dirigia e interferia diretamente na definição e desenvolvimento do tema de estudo do doutorando.

Logo, como boa parte dos professores que foram chamados a lecionar nos primeiros programas de pós-graduação brasileiros ou possuíam formação europeia, ou haviam se formado dentro do espírito das universidades europeias, a forma de implantação da pós-graduação foi tomando ares europeus, segundo Saviani (2008, p. 3010), que então afirmou:

A experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia.

Desse modo, a pós-graduação brasileira seria o resultado dessa dupla influência: o modelo organizacional americano em relação ao seu processo formativo, e o modelo europeu, em relação à exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido (SAVIANI, 2008).

Somente em 1961, por ocasião do Projeto de Lei nº 13, de 1960, do Senado, e nº 2.222-C. de 1957, da Câmara dos Deputados, o citado Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação passou a classificar e discriminar os cursos superiores em cursos de graduação, de pós-graduação e de especialização, aperfeiçoamento e extensão, configurando o art. 69, da Lei nº 4.024/61 (SUCUPIRA, 1980).

O exercício profissional de atividades de pesquisa e o esforço pela organização da ciência brasileira começaram a se fortalecer nos anos 60, inclusive com a adoção de medidas pelo Governo Federal para formalizar a pós-graduação e reconhecê-la como um novo nível educacional, além do bacharelado, o que levou à criação de programas de mestrado e doutorado nas seguintes universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Físicas e Biológicas, Universidade de Brasília, mestrado em matemática, o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada, o mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, assim como o curso de Engenharia Aeronáutica no Instituto Tecnológico da Aeronáutica em São José dos Campos (MAer/ITA). A Universidade de Brasília, igualmente criada na década de 60, surge com um conceito inovador de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a organização dos cursos por meio do sistema de créditos, o conceito de departamento como unidade mínima acadêmica, o regime de trabalho em dedicação exclusiva e a pós-graduação como parte regular da atividade institucional (MORITZ; MORITZ; MELO, 2011).

Em março de 1963, o Instituto de Química da Universidade do Brasil, que havia entrado em funcionamento em 1962 (já no âmbito da *LDB*), inaugurou o primeiro curso de pós-graduação em engenharia química nos níveis de mestrado e doutorado. Outras iniciativas foram igualmente tomadas e, por volta de 1965, contavam-se algumas dezenas de cursos de pós-graduação no Brasil, com vinte e poucos mestrados e cerca de 10 (dez) doutorados, constituindo-se, pois, em um marco decisivo para a pós-graduação brasileira, sobretudo porque em 03 de dezembro do citado ano, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o parecer que definia a pós-graduação e estabelecia as normas gerais para sua organização e funcionamento. E, apenas três dias depois, foi promulgado o Estatuto do Magistério Superior Federal (Lei nº 4.881-A/1965), que, no seu art. 25, conferia ao CFE competência para definir os cursos de pós-graduação e fixar-lhes as respectivas características – tal qual o fez ao confirmar o parecer nº 977/65 (SUCUPIRA, 1980).

Aliás, segundo Newton Sucupira (1980), foi o Parecer nº 977/65 que formulou a distinção entre pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo a primeira a que designa todo e qualquer curso que pressupõe a graduação, como especialização e aperfeiçoamento, e a segunda aquela que constitui o sistema regular de cursos que se superpõe à graduação, com objetivos mais amplos de formação científica, cultural e profissional, de alto nível, como parte integrante e permanente da universidade e atribuindo graus acadêmicos de mestrado e doutorado.

E, dentre os princípios estabelecidos pelo Parecer nº 977/65 destacam-se: a estruturação da pós-graduação *stricto sensu* em dois níveis (mestrado e doutorado) que, embora hierarquizados, o mestrado não constitui requisito indispensável à inscrição no curso de doutorado; b) fixação de duração mínima em termos de ano corrido (mínimo de um ano para o mestrado e de dois anos para o doutorado); c) organização curricular compreendendo uma área de concentração e domínios conexos, sem indicação de conteúdos e deixando a critério das instituições a escolha das matérias obrigatórias e eletivas; d) exigência de dissertação, ou equivalente, a critério do departamento, para o mestrado, e uma tese que represente trabalho de pesquisa e que importe em real contribuição para o conhecimento do tema, para o doutorado; e) regime de estudo com grande ênfase na participação ativa do aluno, ao qual deverá ser atribuída ampla liberdade de iniciativa sob a assistência e orientação de um docente (SUCUPIRA, 1980, p. 16).

Portanto, foi no contexto do Regime Militar¹⁵ que a Pós-Graduação foi objeto de estruturação, normatização e institucionalização, bem como de ampliação, fomento e de políticas de avaliação, associada à ideia de que a educação estaria atrelada ao desenvolvimento econômico.

Em 1962, Newton Sucupira, então professor de História e Filosofia da Educação no curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco, foi indicado e nomeado para compor o Conselho Federal de Educação, onde se manteve ativo até o ano de 1978, e fez com que suas discussões e deliberações redefiniram o campo da educação superior no Brasil, através do Parecer nº 977/65, que prescreveu as linhas de orientação para a montagem da pós-graduação e do Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68, para estudo da Reforma Universitária, que deu origem à Lei nº 5.540/68 (BOMENY, 2001).

Com a implantação da Pós-graduação, surgiram discussões acerca da necessidade de investimentos em pesquisa e ciência para o desenvolvimento do país e de uma pós-graduação que fizesse frente aos cursos de outros países, razão pela qual foram criados a CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em 1951, pelo Decreto nº 29.741 do Governo Vargas, e o CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), também em 1951.

A CAPES, hoje Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal, surgiu com o objetivo de aperfeiçoamento do pessoal de nível superior, a ser promovido por uma Comissão

15 Instaurado por meio de um golpe de estado, em 31 de março de 1964.

instituída pelo referido Decreto nº 29.741/51 e composta por representantes de diferentes órgãos do governo e entidades privadas, presidida pelo então ministro da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho e seu secretário-geral, o professor Anísio Spínola Teixeira. Assim, foram contratados professores visitantes estrangeiros, estimuladas as atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições e concedidas bolsas de estudos e apoio a eventos científicos (BRASIL, 2020a).

Importante, pois, lembrar que, em 1961, a CAPES passou à subordinação direta da Presidência da República e lá permaneceu até 1964, quando retornou à administração do Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob nova direção e na condição de Coordenação. No ano seguinte, 38 cursos *stricto sensu*, 27 de mestrado e 11 de doutorado, foram oferecidos no país. Em 1966, o governo iniciou a elaboração de planos de desenvolvimento e, na Educação, ocorreram as reformas universitária, do ensino fundamental e a consolidação do regulamento da pós-graduação (Parecer 977/65). Neste processo de reformulação das políticas setoriais, com destaque para as de Ensino Superior e de Ciência e Tecnologia, a CAPES ganhou novas atribuições, além de um orçamento próprio. Com isso, suas ações multiplicaram-se e a Instituição passou a atuar na qualificação dos professores das universidades brasileiras, destacando-se na formulação da nova política para a pós-graduação (BRASIL, 2020a).

O CNPQ tinha o fito de promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos e, atualmente, é um órgão vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), mais voltado à Política Nacional de Ciência e Tecnologia.

A Pós-Graduação brasileira foi se expandindo conforme crescia a necessidade por mão-de-obra qualificada e especializada, ante à igualmente crescente industrialização do Brasil e de seu envolvimento comercial com outros países. Assim, a CAPES ficaria responsável pelo fomento dos cursos e a sua avaliação, e o CNPQ pelo incentivo às carreiras e à produção acadêmica.

Aliás, é importante abrimos um parêntese para os acordos/contratos de cooperação celebrados entre o Brasil e os Estados Unidos, em 1965, no campo do ensino, que deram base à Pós-Graduação brasileira e ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID”, em referência ao Ministério da Educação do Brasil e à Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional americana, corroborando para a ideia de educação produtivista.

Por sua vez, em seu relatório (1966), Rudolph Atcon, que teria sido contratado para propor alterações estruturais que julgasse necessárias para as universidades brasileiras, orientou: “A Universidade tem a obrigação de melhorar o elemento humano que já possui e, ao mesmo tempo, proceder à preparação do ainda não existente, no que diz respeito às suas previsíveis futuras exigências” (ATCON, 1966, p. 90). E, dentre outras coisas, indicou a criação de um fundo destinado ao aperfeiçoamento ou formação adicional de pessoas que, ainda, não pertencessem aos quadros efetivos de uma universidade.

A visão da educação sob uma perspectiva quantitativa veio como sugestão no citado relatório, que propunha a implantação de um sistema universitário baseado no modelo administrativo gerencial, o que foi tomando forma, no Brasil, com a reforma universitária de 1968, que consolidou a CAPES como agência de fomento (BORGES, 2018, p. 37-38), trazendo a busca pela qualidade para o cotidiano da Pós-Graduação, responsável pela maior parte da produção científica realizada no âmbito das universidades.

A CAPES nasceu de uma comissão composta por instituições ligadas à burocracia estatal, instituições públicas e privadas da área econômica, comissões que estabeleceram acordos internacionais nas áreas técnica e científica, além de confederações que representavam a indústria e o comércio, como um reflexo da política desenvolvimentista e do modelo de industrialização implantado no país, de acordo com Gouvêa (2012, p. 379):

Em termos legais, a Capes nasceu como uma Comissão sob a presidência do ministro da Educação e da Saúde, tendo um secretário geral e contando com representantes das seguintes instituições públicas e privadas: Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp), Fundação Getúlio Vargas, Banco do Brasil, Comissão Nacional de Assistência Técnica, Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Confederação Nacional da Indústria, Confederação Nacional do Comércio e um representante do Ministério de Educação e Saúde.

Após a extinção da referida comissão, veio ao seu lugar um Conselho Consultivo, composto por onze membros de livre nomeação pelo Presidente da República, que se reuniam ao menos duas vezes ao ano para apreciar o relatório das atividades e a prestação de contas do exercício anterior, bem como para aprovar os planos anuais de trabalho.

A avaliação dos Programas de Pós-Graduação brasileiros, que é realizada pela CAPES, teve início, de fato, em 1976, já com o escopo de promover o crescimento, a melhoria e a consolidação desse nível de ensino no país, para, por fim, subsidiar as decisões relativas aos programas e políticas de apoio à pós-graduação (BRASIL, 2020b). O pressuposto era um sistema de monitoração nacional que permitisse registrar a evolução da pós-graduação brasileira e, por meio de um conjunto de critérios, avaliar a qualidade do

desempenho dos cursos, gerando, a partir desse processo cumulativo, a memória da Pós-graduação Brasileira.

Nesse sentido, a partir de 1976/1977, a CAPES implantou um sistema de avaliação, no qual comissões de assessores analisavam os dados fornecidos pelos cursos, realizavam visitas às instituições de ensino superior ou centros de pesquisa que mantêm cursos de pós-graduação, e verificavam as condições dos cursos no que dizia respeito à massa crítica e à qualidade das dissertações ou teses produzidas. A proposta era avaliar, acompanhando a evolução quantitativa e detectando os níveis de qualidade, problemas e carências desses programas (SOUZA; PAULA, 2002).

No que se refere à avaliação, a CAPES teve seu papel de destaque, que culminou com um aumento da produção intelectual e na redução do tempo de conclusão dos cursos, fazendo com que os programas, das mais variadas áreas, busquem se ajustar aos seus parâmetros de avaliação, de forma que a pós-graduação brasileira vem se expandindo nos termos do modelo de avaliação e financiamento da CAPES, sobretudo em razão de tentar se posicionar no cenário competitivo da globalização e da ciência internacional, muito embora o sistema de avaliação da pós-graduação brasileira tenha sido implantado apenas em 1976, já sob a responsabilidade da CAPES, que se utilizou, nas suas duas primeiras décadas, de um sistema de avaliação baseado na escala conceitual alfabética de “A” a “E”, sendo os cursos “A” considerados de padrão internacional.

Em 1997 passou a vigorar o sistema de avaliação que é utilizado até hoje, baseado na escala numérica de 1 a 7, que considera de padrão internacional os cursos com notas 6 e 7. Essa avaliação era realizada de forma trienal e os cursos que obtinham notas 1 e 2, tidas como insuficientes, eram descredenciados. Aqui, vale ressaltar que a avaliação era anual até 1983, depois passou a ser bienal, de 1984 a 1997, trienal de 1998 a 2012 e, por fim, quadrienal, a partir de 2013.

A forma quadrienal e de escala numérica vem se mantendo na avaliação periódica dos programas de pós-graduação, o que implica na desativação de Programas que obtenham notas 1 e 2 (desempenho insuficiente). A nota 3 é atribuída para programas de qualidade regular, 4 para os considerados bons e 5 para aqueles muito bons, ficando as notas 6 e 7 para os programas de excelência.

Para realização da avaliação, são designados coordenadores para cada área, escolhidos com base em listas tríplexes elaboradas pelo Conselho Superior, que, a cada período de avaliação, terão o papel de coordenar, planejar e executar as atividades das respectivas áreas junto à CAPES, incluindo aquelas relativas aos programas de pós-graduação. Assim, cada área

de avaliação possui um coordenador, um coordenador adjunto e um coordenador adjunto de Mestrado Profissional (MP), sendo essa última função instituída por meio da Resolução nº 003/2012, aprovada pelo Conselho Superior da CAPES. (NOBRE; FREITAS, 2017).

Em virtude da forma de avaliação acima mencionada, a CAPES tem concentrado suas atividades nas seguintes linhas de ação: avaliação da pós-graduação; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção da cooperação científica internacional e; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e a distância. (NOBRE; FREITAS, 2017).

A avaliação é um instrumento importante do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e serve como norte aos estudantes e agências de fomento nacionais e internacionais, que se orientam pelas notas resultantes do processo de avaliação. O SNPG, hoje, se subdivide em Avaliação das Propostas de Cursos Novos – APCN, que seria uma avaliação de entrada, e Avaliação Periódica dos Cursos de Pós-Graduação, que seria a avaliação de permanência.

A avaliação é feita por pares, de notável saber e renome acadêmico, através de critérios previamente estabelecidos e debatidos pela comunidade acadêmico-científica, com transparência e ampla divulgação de decisões, ações e resultados. Os documentos de área são a referência para os processos avaliativos, tanto para a submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação de cursos em funcionamento, pois descrevem o estado atual, as características e as perspectivas, bem como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas, relacionados às suas áreas (BRASIL, 2020b).

Há um acompanhamento anual, com o fornecimento de dados pelos Programas de Pós-Graduação (preenchimento da Plataforma Sucupira), o que acaba por possibilitar a identificação de possíveis equívocos de desempenho, propiciando a sua correção durante o processo, através dos pareceres e apontamentos realizados pelo comitê de área responsável pela avaliação, sendo importante lembrar que o conceito (nota) só será atribuído ao final do quadriênio.

Para a realização deste acompanhamento, é elaborada uma ficha de avaliação, definida pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) e comum a todas as 49 áreas, em termos de quesitos e itens a serem avaliados. Todavia, cada área faz suas proposições acerca do peso e de como esses quesitos e itens serão avaliados, por meio de indicadores, através da Plataforma Sucupira, do Qualis-periódicos e dos documentos de apoio, que são os instrumentos que embasam a avaliação da CAPES. Assim, as fichas de avaliação,

os relatórios e os documentos de área constituem o trinômio que expressa os resultados da avaliação (quadrienal).

A Plataforma Sucupira, que tem esse nome em homenagem ao Professor Newton Sucupira e foi implementada em 2014, é o módulo de coleta de dados utilizado pela CAPES para avaliar os programas, que, por sua vez, preenchem a plataforma com dados acerca de suas atividades: produção científica (técnica, artística e/ou bibliográfica), proposta do programa, docentes, discentes, egressos, projetos de pesquisa, turmas e disciplinas ministradas, enfim, tudo que permeia o calendário acadêmico do programa e que seja objeto de avaliação.

O Qualis-periódicos é um instrumento de avaliação utilizado pela CAPES para classificar a produção científica dos programas de pós-graduação, no que se refere aos artigos publicados em periódicos científicos e foi objeto de grupo de trabalho recente, no que diz respeito aos anos de 2017 e 2018. A CAPES disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos/periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação de sua produção científica, através dos dados fornecidos à Plataforma Sucupira.

Conforme relatado no início deste capítulo, a Pós-Graduação brasileira teve início através de alguns cursos, dentre os quais se encontrava o Direito, vindo a “abranger” a área de Educação somente alguns anos depois, como reflexo do capital cultural/social e, até mesmo, econômico que permeia essas diferentes áreas das humanidades.

3.1 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação e o Sistema Nacional de Pós-Graduação

Após o fim do regime militar, o Brasil tentou se reafirmar em sua redemocratização, trazendo muitas mudanças na educação, inclusive o debate e as tentativas de implementar a avaliação de modo mais sistemático nas instituições de educação superior (MALHEIROS *et.al.*, 2018).

Aqui, faz-se importante mencionar que a participação popular e o processo de democratização do país se fizeram presentes no final da década de 1980, através de debates sobre a reforma do Estado, com cortes orçamentários e privatizações, que levaram a sociedade civil a buscar, cada vez mais, por padrões de qualidade que favoreceram o debate acerca do papel social das universidades. Jezine e Serrano (2012, p. 174) asseveram que a avaliação foi “ponto de pauta da Nova República (1985), sob a concepção de um “mecanismo de gestão de qualidade”, em que a relação público/privado torna-se o foco das tensões”.

Percebe-se, portanto, que com a transição de regime, de militar para democrático, foram sendo aperfeiçoadas as políticas de regulação destinadas à avaliação da educação superior, à medida em que foi se estabelecendo o Estado Gerencialista e seus novos paradigmas, com reflexos diretos na forma como a Educação Superior passou a ser vista, gerida e planejada.

Aqui, a avaliação passou a demonstrar os reflexos da Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, ocorrida em 1998, que modificou a estrutura do Estado e implantou a gestão por resultados e dos mecanismos de responsabilização (accountability) e avaliação, propondo alterações nas formas de gestão das universidades.

Em razão disso e, numa perspectiva de avaliação emancipatória, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação veio a propor a criação de um programa de apoio à avaliação do ensino de graduação, o que, nos dizeres de Jezine e Serrado (2012, p. 174), teria levado, já no governo de Itamar Franco¹⁶, à instituição da “Comissão Nacional de Avaliação, composta por representantes dos reitores das universidades federais, estaduais, municipais e particulares, para propor um Sistema Brasileiro de Avaliação do Ensino Superior”, demonstrando o viés avaliativo do governo e suas instituições. Sobre a necessidade de avaliação, assim se manifestou Newton Sucupira, em 1980:

Após quase 20 anos de funcionamento, impõe-se uma avaliação rigorosa e ampla de nossa pós-graduação. Uma tal avaliação teria de ser feita em duas direções. Primeiramente, mediante uma análise detalhada das condições de funcionamento dos cursos (qualificação dos professores, conteúdos programáticos, regime de estudos, bibliotecas, análise do valor das teses e dissertações, bem como de sua relevância etc.). A segunda seria a determinação precisa da qualidade do produto (p. 17).

A avaliação tem como objetivos a certificação da qualidade da pós-graduação brasileira, que servirá de referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa, e a identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no Sistema Nacional da Pós-Graduação – SNPG, para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional. O SNPG, por sua vez, visa a formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino, a formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico e o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação (BRASIL, 2020b).

Segundo Nobre e Freitas (2017, p. 33):

¹⁶ Assumiu a presidência em 29 de dezembro de 1992 e saiu em 1º de janeiro de 1995, após o Impeachment de Fernando Collor.

A avaliação de propostas de cursos novos faz parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao SNPG. Ao avaliar cursos novos, a Capes verifica se as propostas atendem ao padrão de qualidade requerido desse nível de formação e encaminha os resultados desse processo, que irá fundamentar a deliberação do CNE/MEC sobre o reconhecimento do curso e a sua incorporação ao sistema. Já na avaliação de permanência, são realizados o acompanhamento anual e a avaliação periódica do desempenho de todos os programas e cursos integrantes do SNPG.

A CAPES teria sido reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em 1981, pelo Decreto nº 86.791, de forma que a ela competiria as funções de elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior, em que pese desde 1960 a CAPES tenha criado Planos Nacionais de Pós-Graduação, com o objetivo de definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil (NOBRE; FREITAS, 2017).

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação representam cinco etapas da história da educação superior brasileira: 1 – a capacitação dos docentes da universidade; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa feita na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; e, 5 – a introdução do princípio da indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade (BRASIL, 2010).

O primeiro PNPG (1975-1979) partiu do pressuposto de que a expansão da pós-graduação deveria ser objeto de planejamento do Estado, através da identificação das demandas das universidades e instituições de pesquisa, no sentido de formar pesquisadores, docentes e profissionais, bem como de executar projetos de pesquisa que pudessem atender ao sistema produtivo e o setor público (NOBRE, FREITAS, 2017, p. 29). Ademais, o citado plano deu também importância às ciências básicas e à necessidade de se evitarem disparidades regionais.

O 2º Plano (1982-1985) manteve as ênfases do primeiro, com o acréscimo do crivo da qualidade nas atividades da pós-graduação, através da avaliação, que já existia em um estágio inicial desde 1976 e que passaria a ser aperfeiçoada e institucionalizada. Em contraste, ao sofrer os influxos da época e do ambiente político (Nova República), que se pautava na conquista da autonomia nacional, o 3º Plano (1986-1989) subordinou as atividades da pós-

graduação ao desenvolvimento econômico do país, mediante a integração das atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia (BRASIL, 2010).

Este Plano, então, objetivava a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação, a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação e sua integração ao setor produtivo. Para tanto, trouxe medidas como o destaque de verbas específicas para a pesquisa e a pós-graduação, nos orçamentos das universidades, a reestruturação da carreira docente para valorizar a produção científica, o planejamento e ampliação dos quadros universitários, a institucionalização da atividade sabática e o fortalecimento do pós-doutorado, além da atualização de bibliotecas e informações científicas e laboratoriais. Desta forma, já ficava evidenciada a tendência de considerar as dimensões da ciência, da tecnologia e do setor produtivo como integradas (BRASIL, 2010).

A pós-graduação cresceu bastante, passando de 673 cursos em 1976, para 1.485, em 1990, crescimento este que não se mostrou tão acentuado na primeira metade dos anos 1990, quando passou de 1.485, em 1990, para 1.624, em 1996. Todavia, no período de 1996 a 2004, retomou o crescimento expressivo, passando de 1.624 para 2.993 cursos, conforme relataram Alves e Oliveira (2014).

Este plano enfatizou, assim, a indissociabilidade entre a pesquisa e a Pós-Graduação e o papel desta na busca pela independência econômica, científica e tecnológica do país. Isso acabou se refletindo no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, que terminou por estabelecer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas universidades. Alves e Oliveira (2014, p. 366), complementam:

Acompanhando o processo de consolidação, percebemos todo um movimento articulado do estado brasileiro em direção à pós-graduação: órgãos responsáveis pela normatização, acompanhamento, avaliação, fomento, mas também um planejamento bem estruturado das ações em desenvolvimento. A pós-graduação tornou-se, pois, uma política de Estado, contando com a efetiva participação dos docentes da pós-graduação, dos pesquisadores e das entidades científicas das diferentes áreas do campo científico-universitário.

O 4º Plano, por sua vez, não chegou a ser promulgado, em razão das sucessivas crises econômicas vivenciadas pelo país à época (final da década de 1990), que comprometeram aspectos orçamentários da sua execução, além do gradativo afastamento das demais agências de fomento nacional quando da discussão e elaboração do plano (MARTINS, 2005).

Todavia, suas diretrizes foram adotadas pela CAPES, com ênfase na expansão do sistema e diversificação do modelo de pós-graduação, na introdução de mudanças no processo

de avaliação e na inserção internacional do SNPG, pois buscava maior articulação entre universidades, institutos de pesquisa, setores empresariais e outras agências vinculadas ao desenvolvimento nacional, através da interação entre universidade e empresa, com novas formas de fomento e de regulamentação, com o objetivo de gerar conhecimentos, tecnologias e inovações que favorecessem a competitividade industrial (ALVES; OLIVEIRA, 2014).

O 5º Plano (2005-2010) caracterizou-se pela introdução do princípio de indução estratégica nas atividades de pós-graduação em associação com as fundações estaduais e os fundos setoriais, com o aprimoramento do processo de avaliação qualitativa da pós-graduação, preocupação com a solidariedade entre os cursos e seu impacto social, expansão da cooperação internacional, o combate às assimetrias, formação de recursos humanos para a inovação tecnológica, ênfase na formação de docentes para todos os níveis de ensino, bem como de quadros técnicos via mestrado profissional para setores de serviços público e privado (BRASIL, 2010).

Assim, os objetivos da Pós-Graduação para os anos de 2005 a 2010 pairavam em torno do fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação, da formação de docentes para todos os níveis de ensino e da formação de quadros para mercados não acadêmicos, com foco no equilíbrio do desenvolvimento acadêmico regional (BRASIL, 2010).

Para tanto, incentivou-se, dentre outras coisas, a instituição de políticas de cooperação internacional e de formação de recursos humanos no exterior, com vistas ao aprimoramento do sistema nacional da pós-graduação, de forma que o intercâmbio entre alunos e professores fosse institucionalizado, permitindo, inclusive, a possibilidade de captação de recursos junto às agências de fomento internacionais (BRASIL, 2010).

O PNPG (2011-2020), foi, portanto, organizado em cinco eixos: 1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi- e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (BRASIL, 2010).

Os planos são, portanto, ambiciosos e buscam a elevação da ciência brasileira a um patamar de excelência, que culminem em novos saltos de qualidade, mas também em um caminho para a obtenção do primeiro Nobel.

Como resultado desses planos, o SNPG vem se consolidando, ganhando visibilidade, inclusive no cenário internacional, e conta, hoje, com cursos acadêmicos (3.653 mestrados e 2.405 doutorados) e profissionais (852 mestrados e 37 doutorados), distribuídos por todas as áreas do conhecimento, de acordo com o último relatório CAPES acerca do acompanhamento do PNPG 2011-2020 (BRASIL, 2020e, p. 02). Todavia, o citado relatório preceitua que há assimetrias regionais e “excetuando-se os grandes centros, o Sistema não está adequadamente capilarizado, deixando amplos espaços sociogeográficos sem provedores locais de capacitação em nível de pós-graduação” (BRASIL, 2020e).

Por esta razão, a comissão responsável pela elaboração do Relatório Final 2019 sugere que o atual sistema avaliativo requer aperfeiçoamentos conceituais e operacionais, inclusive no que diz respeito à atualização dos procedimentos e critérios do modelo de avaliação atual, em virtude das significativas transformações nos cenários nacionais e internacionais. E descrevem:

Demandas de várias ordens emergem, como aquelas relacionadas à consolidação, à internacionalização, à inovação e à interação estruturada do SNPG com setores extra acadêmicos, em especial àqueles diretamente conectados com o processo de transferência de conhecimento para a sociedade e maior protagonismo no processo de desenvolvimento socioeconômico, bem como na redução das assimetrias regionais. (BRASIL, 2020e, p. 03).

No contexto atual, a capacitação de pessoal se desdobra em inclusão social, ambiental, tecnológica e de geração de renda e sobre os quais se manifesta a função social da pós-graduação, mas não sem enfatizar e, de certa forma, valorizar, a produção acadêmica. Um reflexo disso é que, em 1998, os cientistas brasileiros publicaram pouco menos de 12 mil artigos, ficando em 20º lugar no ranking mundial, mas, menos de vinte anos depois, esse número subiu consideravelmente, chegando a cerca de 65 mil artigos e à 13ª posição neste mesmo ranking. Aliado a isso, o fator de impacto das produções brasileiras também subiu, passando de 0,73 em 2011, para 0,86 em 2018, trazendo ao SNPG o desafio de continuar a expansão da Pós-Graduação brasileira, com foco na qualidade das produções acadêmicas (BRASIL, 2020e).

Ao término, a comissão do Relatório Final 2019 sugeriu que fosse adotado um modelo de avaliação multidimensional (com 5 dimensões), de forma que no fim do ciclo avaliativo, cada Programa possa ter um resultado para cada dimensão da avaliação, que lhes permitam avaliar os respectivos e diferentes desempenhos, bem como reconhecer as suas diversidades e qualidades nas cinco dimensões da avaliação, para então, quem sabe, amenizar as assimetrias geográficas e sociais. Assim, as cinco dimensões que compõem o sistema de avaliação são:

formação pessoal; pesquisa; inovação e transferência de conhecimento; impacto na sociedade; e, internacionalização (BRASIL, 2020e).

Com relação à dimensão de formação pessoal, a comissão se limitou a sugerir alguns aprimoramentos, ante alguns aspectos a serem considerados, como: a atratividade do curso/programa em relação a candidatos externos à instituição/região; a taxa de sucesso na formação de mestres e/ou doutores; a diversidade da oferta de oportunidades de formação (riqueza de oportunidades oferecidas aos alunos, além das disciplinas curriculares e da vinculação a um projeto de pesquisa, como seminários, conferências, etc); envolvimento de docentes e pesquisadores externos em atividades formativas; grau de satisfação dos alunos; integração dos egressos no mercado de trabalho e seu desempenho (BRASIL, 2020e).

Em relação à dimensão da “pesquisa”, houve destaque na importância de se manter um equilíbrio entre os critérios qualitativos e quantitativos em seu processo de avaliação, com foco na “regularidade e participação dos docentes e estudantes na produção científica; no impacto da produção; na excelência e relevância internacional; na participação em redes de pesquisa nacionais e internacionais de excelência; e, na captação de recursos nacionais e internacionais” (BRASIL, 2020e, p. 11).

Já a avaliação da dimensão “inovação e transferência de conhecimento” deve se pautar por indicadores que possam captar a interação dos programas de pós-graduação com outros agentes da sociedade (entidades públicas, empresas privadas e organização do terceiro setor), aproximando os programas às demandas sociais – sobretudo do setor produtivo, sem prejuízos à produção científica de qualidade e à formação de recursos humanos qualificados, que devem se pautar nos seguintes aspectos: inovações sociais e culturais relevantes; inovações, projetos, produtos ou processos que contribuam para a sustentabilidade ambiental; produção de valor por meio da transferência de conhecimento; geração de startups; e, cooperação na pesquisa científica e tecnológica com empresas (BRASIL, 2020e).

No tocante à dimensão de “impacto na sociedade”, desde o relatório anterior, se propõe a análise e definição de indicadores que consigam captar o papel dos egressos e das pesquisas desenvolvidas no processo de atração de novos investimentos, na geração de emprego e renda e no desenvolvimento nacional, mas não sem dar a devida atenção e contribuição à redução das assimetrias intra e inter-regionais, de forma que a avaliação possa contemplar aspectos regionais estratégicos, levando em consideração os investimentos aplicados em programas e projetos para o desenvolvimento da região, mas sem deixar de lado a qualidade e a excelência (BRASIL, 2020e).

Por fim, na dimensão da “internacionalização”, deve-se valorizar os investimentos em internacionalização através de projetos que envolvam docentes, discentes, egressos e até o corpo técnico e administrativo dos programas, além do estabelecimento de relações institucionais com programas de pós-graduação de outros países para fluxo de discentes e pesquisadores, dupla titulação de discentes, oferta de disciplinas conjuntas e/ou em outros idiomas, com a observância dos seguintes aspectos: financiamento internacional para projetos de pesquisa sob liderança do curso/ programa ou em associação; relevância da produção em cooperação internacional; visibilidade do curso/programa em nível internacional conforme indicadores internacionais de desempenho; e, atratividade em nível internacional de alunos, pós-docs e docentes/pesquisadores (BRASIL, 2020e).

Conforme visto, desde o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (o V), a CAPES traz a ideia de que “a avaliação deveria ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade (pág. 36)”, pois seus índices deveriam refletir, dentre outras coisas, o impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo, sempre se pautando em modelos internacionais de avaliação, em busca pela excelência em padrões internacionais. Esse alcance requer investimento, sobretudo em políticas de cooperação internacional, para a formação de quadros para mercados nem sempre acadêmicos, o que, por si, ratifica desigualdades.

3.2 Avaliação e Acreditação

As agências de acreditação surgiram nos Estados Unidos, no final do século XIX, como autorregulação da educação superior e uma preocupação com a qualidade, uma vez que suas instituições de ensino eram independentes do governo e sem intervenção direta do Estado. Barreyro e Hizume (2018, p. 70) afirmam que, atualmente, nos Estados Unidos, existem diversas agências regionais, nacionais e profissionais, que são consórcios ou associações de instituições acadêmicas, de forma que algumas agências, as regionais, acreditam instituições, e outras, profissionais (especializadas por profissão), acreditam cursos unicamente daquela determinada área. Essas agências são privadas e sem finalidade lucrativa, ou seja, o sistema de acreditação é financiado pelas próprias instituições de educação superior.

Segundo Barreyro e Hizume (2018, p. 68), acreditação é um mecanismo de garantia da qualidade, que resulta de um processo mediante o qual uma entidade governamental, paraestatal ou privada (agência de acreditação) avalia a qualidade de uma instituição, de um

programa ou de um curso para que se possa dizer que ele cumpre com critérios e patamares predeterminados, atribuindo-lhe uma espécie de “selo de qualidade”, configurando, pois, um reconhecimento que pode ser feito através de pontuação numa escala, ou de uma licença para operar ou de forma condicional. É, pois, o que entendemos ser a garantia de que o avaliado possui nível de qualidade em concordância com os seus objetivos, missão e planos.

As autoras dizem ainda que a acreditação pode:

- a) ser voluntária ou obrigatória;
 - b) estar baseada no objetivo da instituição ou do curso, ou estar baseada em parâmetros – que são requisitos mínimos;
 - c) ter alcance regional, nacional ou subnacional;
 - d) ser feita por tipo de instituição (pública ou privada, universidades ou faculdades etc)
- (BARREYRO; HIZUME, 2018, p. 68). De forma que, embora seja geralmente provisória e com duração específica, a acreditação pode vir a influenciar no financiamento, na autorização para funcionar e na reputação das instituições.

Denomina-se agência de acreditação o tipo de organização predominante para desenvolver os processos de acreditação, que podem ser governamentais – ou seja, fazer parte do aparelho do Estado – ou ser independentes do governo, tanto na sua criação quanto no seu funcionamento. Podem, ainda, ser criadas por um governo ou com a participação do governo, mas deles serem independentes. Também podem ser criadas por associações profissionais, sem nenhuma intervenção do governo nem das instituições (BARREYRO; HIZUME, 2018, p. 68-69).

Rama (2006) diz que as agências podem ser monopólicas, quando há uma única agência em um sistema nacional, geralmente pública, ou quando até há uma variedade de agências públicas ou privadas em um mesmo sistema, mas que são acreditadas por um único organismo – um meta-acreditador de agências, ou externas ao sistema, quando são locais ou regionais, organizadas de acordo com critérios de cobertura geográfica.

Rama (2006) afirma, ainda, que os sistemas de acreditação podem ser punitivos, configurando um outro modelo de avaliação, quando não cumpridos os patamares estabelecidos, ou premiadores/financiadores de melhorias nas instituições. Ele, ainda, os diferencia entre sistemas que protegem as instituições, restringindo o ingresso de novas instituições ao sistema, ou de competição, abertos e favoráveis a novos ingressos. Há, também, sistemas estatais ou governamentais, quando se tratam de políticas de acreditação de Estado ou de governo. Sistemas corporativos ou autônomos, quando há ou não distância entre os grupos de interesse das instituições, bem como sistemas voluntários ou obrigatórios, e

sistemas universitários ou terciários de avaliação, quando atendidas as universidades ou todas as instituições que compõem a educação superior.

Segundo Barreyro e Hizume (2018, p. 70), em 1997, foi criado, nos Estados Unidos da América, o *Council for Higher Education Accreditation* (CHEA) – Conselho de Acreditação da Educação Superior, uma instituição sem fins lucrativos e que coordena e reconhece agências, realizando o processo de meta-acreditação e lhes conferindo legitimidade acadêmica. Todavia, o Departamento de Educação dos EUA (*US Department of Education* – USDE) também reconhece outras agências, que acreditam instituições ou cursos que pretendem obter acesso a fundos federais de apoio aos estudantes. O CHEA é financiado com fundos das próprias instituições que são membros do Conselho; e o USDE, por sua vez, é financiado com fundos do orçamento do Congresso Nacional.

Como nos Estados Unidos a educação superior é paga, inclusive a pública, há uma grande concorrência pelos alunos dentre as instituições, razão pela qual elas se submetem voluntariamente aos processos de acreditação, com o fito de mostrar que cumprem os requisitos para funcionar e que são de qualidade.

O Brasil, por sua vez, iniciou seus processos sistêmicos de avaliação da educação superior com o Programa de Avaliação Institucional da Universidade Brasileira – PAIUB no começo da década de 1990 e, em 1996, criou o Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”. Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que atualmente realiza este processo avaliativo, através de três eixos: avaliação das instituições, avaliação dos cursos e avaliação dos estudantes (BARREYRO; ROTHEN, 2014).

Essas atividades de avaliação são realizadas por órgãos de governo, mais precisamente por estruturas do MEC. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia, coordena a seleção de conteúdos a serem utilizados pelos especialistas e a aplicação do Enade, prova que será elaborada por uma empresa terceirizada (a ser contratada), bem como a avaliação institucional externa e as avaliações de cursos in loco, já que no Brasil não há a figura de uma agência de acreditação. Outras estruturas do MEC intervêm nos processos de regulação das instituições e cursos, tais como a Secretaria de Regulação da Educação Superior (SERES) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) (BARREYRO; HIZUME, 2018, p. 76).

Em 2004, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), dependente do MEC e composta de cinco representantes de diversos órgãos do Ministério, um representante dos estudantes, um dos docentes, um dos funcionários técnico-

administrativos e cinco membros de notório saber científico, competentes em Avaliação e Educação Superior, propostos pelo MEC. Dentre as funções da Comissão estão a de propor mecanismos de avaliação, estabelecer diretrizes para a organização de comissões, bem como analisar relatórios, elaborar recomendações e dar pareceres (BARREYRO; HIZUME, 2018, p. 76).

No Brasil, o termo “acreditação”, aliás, começou a ser usado a partir da participação do país nos processos de acreditação no marco do Mercosul: o Mexa (Mecanismo Experimental de Acreditação de Cursos Universitários) e o Arcu-Sul (Sistema de Acreditação Regional de Cursos Universitários do Mercosul). Esses processos incluem a participação das agências de acreditação dos países na constituição da Rana. Como o Brasil não conta com uma agência, designou três órgãos para supri-la: a SERES, o INEP e a CONAES (HIZUME, 2013).

Barreyro e Hizume (2018, p. 76-77) relatam que desde 2012 tramita um projeto de lei para a criação do Instituto de Supervisão e Avaliação da Educação Superior (INSAES), destinado a concentrar as atividades de avaliação institucional e de cursos, com exceção do Enade. O projeto prevê, ainda, a adoção da acreditação no sistema de avaliação nacional e a articulação com órgãos internacionais mediante cooperação técnica e financeira, o que permitiria a participação do Brasil em processos de acreditação internacionais, ao prever a instituição de um órgão que possua as características e prerrogativas de uma agência de acreditação.

Elas aduzem que a acreditação implicaria em atos regulatórios que possibilitariam o controle tanto da expansão quanto da qualidade do ensino nacional e, na seara externa, implicariam em importância política e econômica estratégicas, tendo em vista que a acreditação agrega ao diploma credibilidade, facilitando seu reconhecimento além do território nacional e a consequente circulação de profissionais altamente qualificados. Independentemente da natureza das agências, suas atividades podem ser consideradas como de utilidade pública e de função social, dado que possibilitam um canal de abertura entre a sociedade e a educação superior, expondo tanto os pontos fortes quanto as fragilidades da formação de intelectuais e da mão de obra de nível superior que atua em uma nação, uma vez que as agências devem satisfazer requisitos elaborados por organismos internacionais (BARREYRO; HIZUME, 2018, p. 77).

Neste ponto, verificamos que possuímos um sistema de avaliação eficiente, mas que, como não se pauta em requisitos elaborados por organismos internacionais, ainda não se molda ao que se denomina de acreditação, ou seja, não há relevância extraterritorial quanto à

credibilidade da pós-graduação brasileira atestada unicamente pelo processo de avaliação em vigor.

Vê-se que a avaliação vem se importando com a internacionalização dos programas de pós-graduação e com as formas de adquirir conhecimento, afim de moldar nossas instituições aos padrões internacionais e, assim, possibilitar uma competição minimamente igualitária.

3.3 O Modelo de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira

Conforme vimos anteriormente, a CAPES implantou a política de avaliação da pós-graduação brasileira, com o objetivo de promover o crescimento, a melhoria e a consolidação da Pós-Graduação, razão pela qual fora elaborado um sistema que subsidiou as decisões relativas aos programas de apoio à pós-graduação, com monitoramento nacional capaz de registrar e avaliar a sua evolução.

Esse sistema, implantado pela CAPES a partir de 1976/1977, se utilizava de comissões de assessores que analisavam os dados fornecidos pelos cursos, realizavam visitas às instituições de ensino superior ou centros de pesquisa que mantinham cursos de pós-graduação, e verificavam as suas condições e a qualidade das dissertações ou teses produzidas, caracterizando, portanto, uma avaliação mais quantitativa, voltada à detecção dos níveis de qualidade, problemas e carências dos programas (SOUZA; PAULA, 2002, p. 7).

Dentro desse contexto, verifica-se que o sistema atual de avaliação da CAPES se constitui em 49 (quarenta e nove) áreas do conhecimento, com diferentes características e níveis de adequação à avaliação, e que se organizam em 09 (nove) grandes áreas, a saber:

- Área I – Ciências Exatas e da Terra – compreende as áreas de: 1. Matemática, Probabilidade e Estatísticas; 2. Ciência da Computação; 3. Astronomia/Física; 4. Química; e, 5. Geociências.
- Área II – Ciências Biológicas – compreende as áreas de: 6. Ciências Biológicas I; 7. Ciências Biológicas II; 8. Ciências Biológicas III; e, 9. Biodiversidade.
- Área III – Engenharias – compreende as áreas de: 10. Engenharia I; 11. Engenharias II; 12. Engenharias III; e, 13. Engenharias IV.
- Área IV – Ciências da Saúde – compreende as áreas de: 14. Medicina I; 15. Medicina II; 16. Medicina III; 17. Nutrição; 18. Odontologia; 19. Farmácia; 20. Enfermagem; 21. Saúde Coletiva; 22. Educação Física.

- Área V – Ciências Agrárias – compreende as áreas de: 23. Ciências Agrárias; 24. Zootecnia/Recursos Pesqueiros; 25. Medicina Veterinária; 26. Ciência de Alimentos.
- Área VI – Ciências Sociais Aplicadas – compreende as áreas de: 27. Direito; 28. Administração, Ciências Contábeis e Turismo; 29. Economia; 30. Arquitetura, Urbanismo e Design; 31. Planejamento Urbano e Regional/Demografia; 32. Comunicação e Informação; e, 33. Serviço Social.
- Área VII – Humanidades – compreende as áreas de: 34. Filosofia; 35. Teologia; 36. Sociologia; 37. Antropologia; 38. História; 39. Geografia; 40. Psicologia; 41. Educação; 42. Ciência Política e Relações Internacionais.
- Área VIII – Linguística, Letras e Artes – compreende as áreas de 43. Letras/Linguística; e, 44. Artes/Música.
- Área IX – Multidisciplinar – compreende as áreas de: 45. Interdisciplinar; 46. Ensino; 47. Materiais; 48. Biotecnologia; 49. Ciências Ambientais.

Para os efeitos de avaliação, cada área reúne as informações dos programas que lhe competem para que estes sejam avaliados, assim como se responsabilizam pela elaboração de um “documento de área”, que trará os parâmetros e critérios que serão adotados na avaliação, em relação a cada área.

Para que isso seja possível, é elaborada uma espécie de ficha de avaliação, previamente definida pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) e comum a todas as 49 áreas, ao menos em relação aos quesitos e itens que serão avaliados, já que as áreas fazem suas proposições acerca do peso e de como esses quesitos e itens deverão ser avaliados. Essa avaliação terá como base as informações colhidas através da Plataforma Sucupira, do Qualis-periódicos e dos documentos de apoio, que são os instrumentos que embasam a avaliação da CAPES.

Os programas preenchem a plataforma Sucupira com dados acerca de suas atividades: produção científica (técnica, artística e/ou bibliográfica), proposta do programa, docentes, discentes, egressos, projetos de pesquisa, turmas e disciplinas ministradas, enfim, tudo que faz parte do calendário acadêmico do programa e que seja objeto de avaliação.

Seguindo os aspectos da avaliação feita pela CAPES, observamos que apenas em 1998 foi introduzida a ficha única para avaliação, composta de 7 quesitos: 1 - Proposta do Programa; 2 – Corpo Docente; 3 – Atividades de Pesquisa; 4 – Atividades de Formação; 5 – Corpo Discente; 6 – Teses e Dissertações; 7 – Produção Intelectual. Dentro desses 7 quesitos

constavam 28 itens, com a possibilidade de inclusão de itens específicos pelas áreas (BRASIL, 2018, p. 5).

Esta ficha foi utilizada nas avaliações trienais de 2001 e 2004, mas foi reformulada e, na trienal 2007, passou a ser composta por 5 quesitos: 1-Proposta do Programa; 2- Corpo Docente; 3- Corpo Discente, Teses e Dissertações; 4- Produção Intelectual; e, 5- Inserção Social, dispostos em 21 itens, com a possibilidade de inclusão de itens específicos pelas áreas, as quais podiam, inclusive, zerar alguns itens, desde que julgassem que estes não se ajustavam às suas especificidades.

Na ocasião, o quesito “proposta do programa” não recebeu peso, pois entendia-se que deveria ser utilizado para contextualizar o programa e para fornecer-lhe orientações, sugestões ou advertências a respeito do seu funcionamento. Já o quesito “Inserção social”, por ser novo, recebeu um peso de 10%, enquanto os demais quesitos, 2 a 4, receberam um peso de 30% cada. Cada área, de acordo com entendimentos no âmbito de sua Grande Área, poderia alterar esses pesos, respeitando o limite de variação de até cinco pontos percentuais, para mais ou para menos, no peso proposto de 30%, desde que a soma deles fosse 90%. Os mestrandos profissionais tinham uma ficha específica, na qual os quesitos acima foram mantidos, mas com algumas alterações nos itens para atender às suas especificidades (BRASIL, 2018, p. 5-6).

Após a avaliação trienal de 2007, mantiveram-se os cinco quesitos acima dispostos, mas foram feitas algumas modificações, como a redução dos itens para um total de 18 e a centralização e mudança de peso para 70%, em conjunto, dos quesitos “Corpo Discente” e “Produção Intelectual”, ao passo em que “Corpo Docente” e “Inserção Social” passaram a representar, em conjunto, os 30% restantes. Nesse ponto, a proposta do programa passou a ganhar maior relevância, em que pese continuasse “sem peso”. Todavia, passou a servir de trava para o quantitativo final da nota a ser atribuída ao programa.

As críticas pairavam em torno da ausência de respeito às peculiaridades das áreas e cursos, principalmente no que dizia respeito à avaliação da produção intelectual e à sua necessidade de aperfeiçoamento. Por esta razão, criou-se um Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação, instituído pela Portaria nº 148/2018. Este GT tinha o intuito de realizar uma proposta de nova ficha de avaliação, após oitiva e reflexão sobre críticas e propostas dos principais atores do SNPG.

A Ficha de Avaliação então criada, foi aprovada pelo CTC-ES no final de 2018 para ser utilizada ao fim da avaliação quadrienal 2017-2020. Essa alteração reduziu alguns quesitos de avaliação, além de passar a considerar a autoavaliação e o planejamento estratégico dos

programas de pós-graduação, bem como a implementação de novos critérios para o Qualis Artístico, Cultural e Classificação de Eventos, que substitui o anterior Qualis Artístico.

Desta feita, foi reduzido de cinco para três o número de quesitos: Programa, Formação e Impacto na Sociedade, e apenas 11 itens, em uma ficha única, que caberá às áreas definir os indicadores para cada quesito, sobretudo em função da modalidade (acadêmico ou profissional) e das suas especificidades. Em relação ao programa, pretende-se avaliar o seu funcionamento, a sua estrutura e o seu planejamento em relação ao seu perfil e objetivos. Quanto ao quesito Formação, a análise será em torno de aspectos como qualidade das teses, dissertações, produção intelectual de alunos e professores e das atividades de pesquisa, bem como a avaliação de egressos. Já no que diz respeito ao Impacto na Sociedade, a avaliação vai verificar o caráter inovador da produção intelectual, os efeitos econômicos e sociais do programa, e a sua internacionalização e visibilidade. Em cada item dos três quesitos, as áreas devem propor as definições e indicadores que sejam adequados às especificidades da área em cada modalidade, acadêmica ou profissional (BRASIL, 2020d).

No que diz respeito a estes quesitos, ganha especial destaque as ações de planejamento estratégico, que devem considerar as articulações com o planejamento estratégico da instituição, a autoavaliação, com foco na produção discente e produção de conhecimento e as dimensões de impacto e relevância social, internacionalização e inovações.

Dentre as alterações ou aprimoramentos recentes, temos a avaliação multidimensional, que levará em conta cinco dimensões: ensino e aprendizagem, internacionalização; produção de conhecimento; inovação e transferência de conhecimento; e impacto e relevância econômica e para a sociedade, em virtude dos quais existem três grupos de trabalho em andamento (Internacionalização, Impacto e Relevância e Inovação e Transferência de Conhecimento), que deverão propor conceitos, variáveis e indicadores que representem cada uma destas dimensões. Por fim, a nova ficha de avaliação traz a necessidade de autoavaliação e, por conseguinte, de planejamento.

3.3.1 O Qualis

Souza e Paula (2002, p. 8) afirmam que como parte do esforço de fortalecer a análise qualitativa no processo de avaliação:

a CAPES propôs o desenvolvimento da base QUALIS, para construção de indicadores de produção científica fundamentados na qualidade das revistas

científicas utilizadas pelos programas de pós-graduação, devendo estas receberem uma classificação conforme critérios definidos pelas comissões de áreas.

A qualificação da produção intelectual se distingue em Qualis Artístico, Cultural e Classificação de Eventos, Classificação de Livros, Qualis Técnico/Tecnológico e Qualis Periódicos. Segundo a CAPES (BRASIL, 2020c), a classificação é realizada pelos comitês de consultores de cada área de avaliação, seguindo critérios previamente definidos pela área e aprovados pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES), de forma que a qualidade dos artigos é feita a partir da análise da qualidade dos periódicos científicos em que eles foram divulgados e que são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; A3; A4; B1; B2; B3; B4; e C - com peso zero.

Os indicativos de qualidade conforme acima dispostos são o resultado de uma recente alteração realizada pela CAPES, divulgada em 19 de julho de 2019, através da lista com a nova classificação Qualis para o quadriênio de avaliação que se encerrará em 2021, e que se fundamenta em quatro princípios:

a) classificação única, pois cada periódico recebeu apenas uma qualificação, independentemente da quantidade de áreas de avaliação às quais foi relacionado;

b) classificação por áreas-mães, já que os periódicos foram agrupados de acordo com a área na qual houve maior número de publicações nos anos de referência avaliativo (chamada área-mãe);

c) qualis referência, que se utiliza do uso combinado de indicadores bibliométricos e de um modelo matemático para elaboração da lista de periódicos definidos como qualis referência;

d) indicadores bibliométricos¹⁷, que são os que consideram o número de citações do periódico dentro das bases Scopus (CiteScore), Web of Science (Fator de impacto) e Google Scholar (índice h5), levando-se em consideração a categoria de área que cada base enquadra o periódico e a sua posição relativa dentro dela (BRASIL, 2019b).

Para aplicação desses indicadores, foi levada em consideração a categoria de área que cada base enquadra o periódico e a sua posição relativa dentro dela, de forma que o valor absoluto não foi considerado, mas sim o percentil que o periódico possui dentro das categorias. Como primeiro critério de estratificação, considera-se o percentil CiteScore e/ou do Fator de Impacto. Assim, quando o periódico possuir valores de percentis em mais de uma base e em mais de uma categoria, será considerado o maior valor dentre todos. E, caso o

17 O uso dos indicadores bibliométricos para a avaliação qualis ainda se encontra sob debate;

periódico não possua CiteScore e nem Fator de Impacto, será considerado o índice h5 do Google Scholar (BRASIL, 2019b).

Desta forma, para criar uma correlação entre os indicadores, foi criado um modelo de regressão que faz a relação entre os valores de h5 e CiteScore, tornando possível a estimativa de um valor correspondente de percentil para periódicos que só possuam h5. O estrato referência foi calculado por intervalos iguais (12,5%) do percentil final, resultando em 8 classes, o que cria faixas normalizadas, permitindo a comparação entre áreas distintas e que são populadas por critérios externos, sem necessidade de limites pré-estabelecidos: a) 87,5 define valor mínimo do 1º estrato (A1); b) 75 define valor mínimo do 2º estrato (A2); c) 62,5 define valor mínimo do 3º estrato (A3); d) 50 define valor mínimo do 4º estrato (A4); e) 37,5 define valor mínimo do 5º estrato (B1); f) 25 define valor mínimo do 6º estrato (B2); g) 12,5 define valor mínimo do 7º estrato (B3); h) Valor máximo do 8º estrato inferior a 12,5 (B4) (BRASIL, 2019b).

Segundo o documento acerca do aprimoramento da avaliação elaborado pela CAPES, “assim, os periódicos classificados nos 4 estratos “A” são aqueles com percentis acima da mediana e nos 4 “B” com percentis abaixo da mediana. Com isso, a estratificação do Qualis passa a ter reprodutibilidade e consequente previsibilidade da classificação do periódico” (BRASIL, 2019c).

Nesse contexto, qualificar-se-á de forma mais objetiva, um maior volume de produção, e a análise qualitativa ficará mais restrita às produções mais relevantes do programa, que, quando de sua indicação, deverá pautar-se nas interações com a formação de pessoal e a extensão dos impactos regionais, econômicos, científicos ou para a sociedade.

Antes desta última alteração, era comum que o mesmo periódico tivesse Qualis distintos em diferentes áreas, pois procurava-se refletir a importância relativa dos diferentes periódicos para uma determinada área, através de critérios gerais e específicos previamente disponibilizados nos respectivos Documentos de Área.

Nesse mesmo caminho opera o Qualis Eventos, incluído no Grupo de Trabalho Artístico Cultural e de Classificação de Eventos, ou seja, os eventos precisam atender a critérios específicos e previamente estabelecidos para serem reconhecidos pela CAPES. Alguns desses critérios se apresentam como obrigatórios, outros são apenas recomendações, mas ambos ajudam na classificação, que se utiliza da estratificação de pontos (A1 a C) para avaliar, além de critérios indutores, utilizados quando o produto tem potencial relevância para a área de atuação ou formação discente, além de relevância acadêmica e regional, nacional e internacional.

Como critérios obrigatórios temos:

- a) aderência à pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação (projeto, grupo ou rede, linha de pesquisa);
- b) ter reconhecimento da Entidade Científica (explicitamente, na forma de promoções ou apoio);
- c) tenha um comitê científico representativo (composto por pesquisadores atuantes e de reconhecida liderança na subárea do evento);
- d) publicação de trabalho completo nos Anais;
- e) Avaliação por pares (forma de assegurar a qualidade técnica e a relevância científica);
- f) Registro da Publicação em Bibliotecas Digitais (facilmente acessíveis e disponíveis para download) (BRASIL, 2018a).

São, portanto, critérios classificatórios do Qualis Eventos: a abrangência da entidade ou associação científica, que analisa a instituição promotora do Evento (associação científica internacional, grupo de pesquisa ou programa de pós-graduação); a composição do comitê científico (membros nacionais ou internacionais); e, o impacto dos trabalhos publicados (impacto social, cultural e acadêmico) e as medidas bibliométricas (índice h5 e o Fator de Impacto) (BRASIL, 2018a).

Já no âmbito da produção artística-cultural, a avaliação recai no contexto de sua apresentação pública e de seu impacto para o desenvolvimento da Área e do conhecimento científico, desde que sejam produções provenientes de pesquisa acadêmica, desenvolvida em programas de pós-graduação do país. Para tanto, deve possuir aderência à pesquisa desenvolvida no Programa (vínculo com a linha, o projeto, grupo ou rede de pesquisa), apresentação pública da produção, bem como oferecer acesso permanente aos resultados da produção. Como critérios classificatórios, deve apresentar um produto (projeto artístico/cultural, com reconhecimento da área) e seus impactos (registro e difusão, relevância cultural, social, acadêmica). E, por fim, demonstrar relevância para a formação discente, para a Área em regiões estratégicas, acadêmica e local, regional, nacional e internacional (BRASIL, 2018a).

3.3.2 Autoavaliação

Ainda como reflexo da busca pelo aprimoramento, a CAPES divulgou seus relatórios de Grupos de Trabalho, dentre os quais identificamos o da autoavaliação, que constitui um

item da nova ficha de avaliação, como componente do Quesito Proposta do Programa. Em sua introdução, o citado relatório¹⁸ já traz a afirmação de que “a autoavaliação favorece a construção da identidade, heterogeneidade e envolvimento dos programas avaliados, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa” (BRASIL, 2018b), de forma a fomentar a avaliação do processo e não apenas do produto, uma vez que os que participam desse processo de (auto)avaliação também se envolvem na solução dos problemas identificados. E prossegue, com a seguinte definição de autoavaliação:

“A autoavaliação é o processo de se avaliar a si próprio, por vezes também chamada avaliação interna ou avaliação institucional, quando referida às organizações. Seu principal objetivo é formativo, de aprendizagem. Uma vez que é planejada, conduzida, implementada e analisada por pessoas elas próprias formuladoras e agentes das ações a serem avaliadas, a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre contexto e políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão” (BRASIL, 2018b).

Em outras palavras, a comunidade acadêmica, com a participação de seus mais variados atores, tem a titularidade da avaliação e a reflexão sobre os resultados obtidos se constitui como ponto central do processo. Por esta razão, a CAPES irá apenas acompanhar como os programas de pós-graduação estão conduzindo suas autoavaliações, de forma que ficarão respeitados os delineamentos e diretrizes propostos por cada programa e que estejam aptos a captar os aspectos pertinentes à sua missão e objetivos, incluindo aqueles relativos à avaliação externa (CAPES), como inserção social/internacional. “Trata-se, na prática, de colocar em ação o elementar processo de detectar pontos fortes e potencialidades, tanto quanto discriminar pontos fracos dos programas e prever oportunidades e metas” (BRASIL, 2018b).

Dessa forma, o processo de autoavaliação se dividiria em cinco fases: preparação, implementação, divulgação dos resultados, uso destes e meta-avaliação. A preparação envolve desde a constituição da equipe de coordenação e planejamento, até as definições dos próprios conceitos de qualidade, dos princípios a serem adotados e dos aspectos a serem avaliados, além das metas e objetivos a serem alcançados (planejamento estratégico). A implementação acontece de acordo com o projeto para que a autoavaliação possa atingir os seus objetivos. Os resultados, por sua vez, devem ser conhecidos antes da tomada de decisões e de serem utilizados, numa linguagem clara e objetiva, acessível a todos, pois o uso desses resultados deve ser incentivado e monitorado, desde que sejam efetivamente úteis. Por fim, faz-se

18http://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-de-Programas-de-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf

necessário avaliar a própria sistemática de avaliação, para que sejam feitos os devidos ajustes (meta-avaliação) (BRASIL, 2018b).

3.3.3 Dimensões da Avaliação Multidimensional

Ainda na linha do aprimoramento da avaliação, algumas mudanças foram propostas pelo CTC-ES, em dezembro de 2018, como um modelo de avaliação que contemplasse cinco dimensões: 1) ensino e aprendizagem; 2) internacionalização, 3) produção científica; 4) inovação e transferência de conhecimento; e, 5) impacto e relevância econômica e social.

Para tanto, se inspira no modelo de avaliação multidimensional criado pelo consórcio europeu U-Multirank (UMR), que é um ranking global de instituições de ensino, que permite a comparação do desempenho das instituições a partir dessa abordagem (multidimensional). Através desta ferramenta, que correlaciona instituições com perfis semelhantes, os usuários podem desenvolver classificações personalizadas, por meio de indicadores de sua preferência, ou selecionar os dados da instituição como um todo ou de seus respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2018c).

O *UMR* seria, portanto, uma opção alternativa aos rankings internacionais de instituições de ensino como o *THE*, *ARWU* e etc, que se utilizam de instrumentos unidimensionais de avaliação, posto que procura respeitar as semelhanças e diferenças existentes entre as instituições ao utilizar cinco dimensões distintas: ensino e aprendizagem, pesquisa, transferência de conhecimento, orientação internacional e engajamento regional. Assim:

Uma das principais características da abordagem multidimensional adotada pelo U-Multirank é que ela não atesta, a priori, a qualidade das instituições ou dos departamentos de ensino e, portanto, não faz distinção de valor entre as dimensões avaliadas. Parte-se do princípio que tal julgamento é do usuário (aluno, instituição, governo, etc.) que irá customizar, a partir das dimensões e indicadores de desempenho selecionados, as características que traduzem a qualidade que almeja. (BRASIL, 2018c, p. 14)

A adoção deste modelo de avaliação multidimensional pela CAPES resultaria, pois, na atribuição de diferentes notas a cada uma das dimensões de desempenho avaliadas, posto que o seu objetivo principal seria acreditar a qualidade dos programas, através da comparação de seus desempenhos e a partir de critérios definidos pela comunidade acadêmica.

Assim, a avaliação multidimensional permitiria o reconhecimento da diversidade de instituições existentes no Brasil, bem como que a avaliação do desempenho dos programas pudesse ser realizada a partir de diferentes dimensões.

3.3.3.1 Inovação e Transferência de Conhecimento

De acordo com o GT “Inovação e Transferência de Conhecimento”, Inovação seria a “introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características à produto, serviço ou processo já existente” (BRASIL, 2018e, p. 9), que possa trazer melhorias ou ganhos de qualidade e desempenho.

Já a transferência de conhecimento seria a “transmissão, absorção e uso do conhecimento entre organizações públicas e/ou privadas” (BRASIL, 2018e, p. 10), o que, no caso das pós-graduações, seria a “transferência de conhecimento da instituição de ensino para organizações públicas ou privadas” (BRASIL, 2018e, p. 10), gerando, por fim, novos produtos, processos ou serviços.

3.3.3.2 Impacto e Relevância Econômica e Social

O Grupo de Trabalho (GT) responsável por esta dimensão, qual seja, de Impacto e Relevância Econômica e Social no processo de avaliação dos programas, foi instituído pela Portaria nº 278/2018 (republicada pela Portaria nº 139/2019), da CAPES, com a finalidade de definir, de maneira uniforme (para todas as áreas), conceitos, variáveis e indicadores que pudessem representá-la, bem como de contribuir com instrumentos de avaliação voltados a esta dimensão. Para tanto, o grupo se concentrou nas proposições de avaliação do impacto de dois grupos de saída: tecnologia/produtos e serviços, ou seja, produção técnica e tecnológica (BRASIL, 2018f, p. 7). Além disso, o foco seria a avaliação do impacto e relevância econômica e social das saídas da Pós-Graduação que fossem destinadas ao uso da sociedade em geral.

Um dos desdobramentos da ideia de avaliação de impactos é, justamente, a avaliação de impactos da produção científica e da eficácia e relevância das universidades. Para os fins analisados pelo GT, o termo impacto foi tomado como em referência às consequências de

ações capazes de afetar indivíduos ou coletividades. O documento elaborado pelo GT, assim pontua:

Separam-se, aqui, aqueles impactos geradores de riqueza sob a forma de renda – que serão chamados de econômicos –, daqueles que, ainda que porventura também o façam, sejam direcionados para fora do universo acadêmico e abranjam primordialmente outras dimensões (políticas, organizacionais, ambientais, culturais, simbólicas, sanitárias, educacionais) – que serão denominados de sociais. Deve-se levar em conta, também, que nas humanidades (entendidas aqui como o conjunto das áreas do saber que são classificadas como ciências humanas, ciências sociais aplicadas, letras e artes) os impactos são mais intangíveis do que nas ditas ciências exatas, mas nem por isso menos importantes e, por vezes, muito mais duradouros (por exemplo, as próprias premissas do que sejam os fundamentos filosóficos e políticos da vida democrática), embora também possam gerar renda imediatamente (como, por exemplo, no caso dos produtos da indústria cinematográfica). (BRASIL, 2018f, p. 10-11).

Como os impactos podem ser internos e/ou externos ao espaço da universidade, ambos serão levados em consideração e, por isso, o impacto científico ganha maior destaque, uma vez que a geração de novos conhecimentos permitirá que grupos acadêmicos ou empresariais encontrem soluções para os problemas enfrentados pela humanidade. O documento lembra, ainda, que a ênfase anteriormente conferida à produção bibliográfica, na avaliação da pós-graduação, não se mostrava tão adequada às ciências aplicadas ou às humanidades, já que estas tinham mais interação com o meio social. Atualmente, vem se atribuindo aos pesquisadores a capacidade de apresentar soluções aos problemas cotidianos da população, de forma que a avaliação de impacto precisa ser considerada dentro de uma escala temporal (curto, médio e longo prazos) (BRASIL, 2018f, p. 13).

Outras variáveis também devem ser levadas em consideração, como o tempo de carência para que se possa dar início ao uso e que se possa verificar a produção dos primeiros efeitos mensuráveis, ou o tempo médio para que a solução proposta permaneça gerando benefícios relevantes a quem dela se utiliza. Em razão de tantas variáveis existentes na literatura sobre o tema, o GT se viu diante dos seguintes questionamentos:

o impacto de um programa de pós-graduação pode ser dado pela soma dos impactos individuais de cada produto da PG? A soma de impactos menores pode ser considerada equivalente a uma única solução com alto impacto? Os maiores impactos serão aqueles que abranjam o maior número de pessoas ou de organizações? Impactos gerados por soluções de uso geral têm precedência sobre aqueles de uso restrito ou não compartilhado? (BRASIL, 2018f, p. 13-14).

Em conclusão, o grupo aduz que são muitas as variáveis que podem ser utilizadas para avaliar o impacto de uma ou mais saídas dos programas de pós-graduação, razão pela qual pairam dúvidas acerca dos procedimentos a serem adotados para tanto. Por tantos

questionamentos, o GT foi remetido ao termo “relevância econômica e social”, entendendo relevância como importância e está como a percepção que o utilizador terá ao analisar as consequências negativas que poderão advir, caso ele opte por não utilizar o produto ou serviço em questão, de forma que a percepção do benefício depende do público-alvo a que se destina, dificultando, portanto, a sua mensuração.

Dessa forma, uma saída da pós-graduação precisa satisfazer duas condições, simultaneamente, para que possa gerar impacto na sociedade: “1) deve ser percebida como algo relevante, preenchendo uma lacuna e solucionando problemas; 2) apresentar resultados (sob a forma de ideias, produtos e serviços) com desempenho satisfatório”. Aqui, entende-se que só haverá percepção de benefício se forem atendidos os aspectos considerados importantes pelos usuários, de forma satisfatória e com certo grau de qualidade, ou seja, uma saída da pós-graduação gera impacto quando agrega valor para a sociedade. Impacto é, pois, a medida do quanto uma saída é capaz de gerar efeitos positivos para uma coletividade (BRASIL, 2018f, p. 15).

Em pesquisa realizada pelo GT de Impacto e Relevância Econômica e Social, constatou-se que, seja nos programas acadêmicos ou nos profissionais, não há prática disseminada em realizar avaliação de impacto dos projetos de dissertações, teses e trabalhos de conclusão de curso, em que pese se enxergue a necessidade de que haja algum acompanhamento nesse sentido. Todavia, a pesquisa revela, ainda, que cada colégio destaca um segmento a que atribui maior importância ou com o qual se identifica, de modo que o colégio as Ciências Exatas destacaram o impacto Econômico, Humanidades, o Social, e o da Vida, a Saúde (BRASIL, 2018f, p. 23).

Para a definição do modelo de declaração, o GT adotou como premissa a ideia de que o produto técnico ou tecnológico estaria depositado no repositório Espiral, com autoria detalhada, vínculo com o programa demonstrado, linha de pesquisa e trabalho de conclusão de curso e seus potenciais impactos. Para tanto, as principais recomendações para o processo de declaração foram:

“a) Os impactos extramuros da academia, oriundos das tecnologias desenvolvidas no âmbito do programa de pós-graduação, devem ser relatados durante o período de avaliação, ainda que o produto tenha sido desenvolvido em períodos anteriores; b) O produto associado ao impacto deve ter sido gerado há, no máximo, 12 anos, representativo de três quadriênios; c) Só serão permitidas duas (2) declarações de impacto para o mesmo produto; d) As áreas realizarão a avaliação de impacto de seus programas a partir de um número de declarações de impacto que levará em conta a dimensão e tempo de existência do programa”. (BRASIL, 2018f, p. 33).

Assim, o impacto a ser declarado pelos programas deve identificar os beneficiários do produto e a tecnologia desenvolvida deve estar relacionada às linhas de pesquisa e objetivos do programa, com claro envolvimento de discentes ou egressos, de forma que os impactos sejam, preferencialmente, resultado de planejamento elaborado durante a proposta do projeto de dissertação, tese ou trabalho de conclusão. Por fim, as áreas de avaliação poderão, também, considerar se as classes do impacto primário e secundário e o setor beneficiado são compatíveis com os campos de atuação da área e do programa de pós-graduação, e os impactos bem avaliados devem demonstrar que estão alinhados com a missão da instituição, ou seja, que estão vinculados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (BRASIL, 2018f, p. 37).

3.4 Ficha de Avaliação

A ficha de avaliação aplicada é a mesma para todos os Programas de Pós-Graduação do país. Todavia, as áreas estabelecem o peso a ser atribuído a cada um dos quesitos e seus indicadores, com o fito de que a ficha se adeque melhor às suas peculiaridades. Abaixo trazemos a ficha de avaliação com a indicação dos pesos que foram estabelecidos pelas áreas de Direito e Educação.

Quadro 1: Comparativo entre os pesos aplicados pelas áreas de Direito e Educação aos indicadores de avaliação

Quesitos	Indicadores	Educação	Direito
1. Programa	1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	35%	40%
	1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa.	35%	40%
	1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	15%	10%
	1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	15%	10%
2. Formação	2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e	20%	20%

	linhas de pesquisa do programa.		
	2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	20%	20%
	2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	10%	10%
	2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	40%	30%
	2.5. Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	10%	20%
3. Impacto na Sociedade	3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	35%	25%
	3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.	30%	25%
	3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	35%	50%

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme se depreende da tabela acima, as áreas de Direito e Educação, em que pese façam parte do Colégio das Humanidades, adotam ou atribuem pesos diferentes aos mesmos indicadores. Para tanto, as citadas áreas dispõem de suas próprias definições e exigências acerca dos já mencionados quesitos/indicadores, como forma de atribuição da nota, correlacionada ao peso/percentual previamente estabelecido.

Conforme se verifica nas tabelas dispostas acima, no indicador 1.1, ambas as áreas apontam subindicadores voltados à verificação da existência de articulação entre as áreas de concentração e os demais componentes do curso, mas Direito se posiciona em quatro subindicadores, aos quais atribui pesos diferentes para avaliar a articulação entre área de concentração, linha de pesquisa e projetos de pesquisa (20%); verificar a consistência e coerência da Proposta do programa com o perfil do egresso que se pretende formar (15%); bem como a relação entre a estrutura curricular e a formação (15%); e, por fim, analisar a infraestrutura (50%), que carrega o maior peso dentre os demais subindicadores.

Educação, por sua vez, se utiliza de cinco subindicadores, aos quais não atribui pesos distintos, com o fito de analisar a coerência e clareza, na forma da adequada definição da missão do PPG no que diz respeito a seus objetivos, e articulação entre objetivos, área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa em andamento e estrutura e desenho curricular, bem como a aderência do programa na definição temática e científica sobre seus objetivos diante do seu nível, modalidade e contexto do escopo da área; o alcance em relação ao atingimento dos seus próprios objetivos, diante do perfil e da missão do PPG; verificar a atualização (em relação as exigências das condições da contemporaneidade e dos avanços acadêmicos mais recentes); e, de igual forma, a Infraestrutura ofertada pelo programa.

Lembrando que, aqui, na área de Educação, esse quesito possui o mesmo peso que os demais, ao passo em que a área de Direito atribuiu ao subindicador Infraestrutura o peso de 50% da nota a ser dada em razão do primeiro indicador, considerando-se a existência, a adequação, a suficiência e a caracterização das instalações físicas do Programa, dados e resguardados os quesitos a serem atendidos, conforme estipulado pela área e exposto na sua respectiva tabela, o que vai desde a estrutura física em si, aos recursos humanos disponíveis para a administração do programa.

Conforme vimos, acerca dos referidos quesitos, as áreas de Direito e Educação estabeleceram subitens, que devem ser atendidos para que os Programas atinjam o percentual estipulado. No nosso trabalho, iremos nos ater ao Indicador 3.3 – Internacionalização, fazendo uma análise comparativa entre os subindicadores estabelecidos por estas duas áreas, nos seguintes termos:

Quadro 2: Comparativo entre subindicadores adotados pelas áreas de Direito e Educação em relação ao indicador da internacionalização

	DIREITO	EDUCAÇÃO
Indicador	Subindicadores	Subindicadores
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	O valor das dimensões “internacionalização” e “inserção” será definido de acordo com a vocação do programa. Considerar-se-ão os seguintes aspectos, mediante uma avaliação global da vocação e dos dados informados pelo programa: 3.3.1 Internacionalização. Considera-se, tomando-se por base a articulação entre o perfil da proposta e a existência de parte dos indicadores abaixo: a) existência de vínculos de colaboração consolidados com instituições estrangeiras de alto padrão de excelência (conforme os padrões internacionais de qualidade), envolvendo parte relevante do corpo docente; b) desenvolvimento de projetos de pesquisa entre investigadores de instituições	As dimensões internacionalização e inserção (local, regional, nacional) serão relativizadas e avaliadas de acordo com a missão e perfil dos programas. 3.3.1. Detalhamento da política de internacionalização e/ou de inserção local, regional ou nacional do programa, estabelecendo metas e formas de acompanhamento; 3.3.2.a. Quanto à política de internacionalização, observar o grau de desenvolvimento das seguintes atividades: a. Pesquisa: a.1. Desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento internacional; a.2. Realização de projetos de pesquisa com equipes internacionais; a.3. Participação de projetos de pesquisa no exterior. b. Produção Intelectual: b.1. Publicações de docentes, discentes ou egressos em veículos

	estrangeiras e os docentes do programa; c) manutenção de acordos de cooperação, financiados por agências de fomento ou fundos (públicos ou privados) de incentivo à pesquisa e à inovação, com instituições estrangeiras; d) participação do corpo docente em eventos internacionais, de relevância para a Área; em conselhos editoriais ou comitês de revisão por pares de periódicos internacionais Qualis A; e na diretoria de entidades científicas internacionais; e) publicação em periódicos internacionais classificados em estratos elevados do Qualis Periódicos; f) mobilidade internacional discente e participação regular de estudantes estrangeiros em seu corpo discente; g) intercâmbio de discentes do programa com universidades estrangeiras por meio de bolsas de doutorado-sanduíche; h) promoção de eventos científicos internacionais. 3.3.2 Inserção local, regional e nacional do programa: a) consórcios, redes, convênios e acordos de cooperação com entidades acadêmicas e não acadêmicas de âmbito local ou regional, orientados à satisfação da demanda vinculada à proposta do programa; b) papel de liderança e de coordenação de projetos e redes nacionais de pesquisa, para atividades de cooperação entre programas	de circulação internacional; b.2. Publicações de docentes, discentes ou egressos em coautoria com pesquisadores estrangeiros; b.3. Produtos envolvendo docentes permanentes e discentes do PPG que sejam resultados do desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com instituições estrangeiras. c. Mobilidade e atuação acadêmica: c.1. Participação de alunos em mestrado ou doutorado sanduíche ou em missão de curta duração; c.2. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado sanduíche ou missão de curta duração; c.3. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado pleno; c.4. Recebimento de estrangeiros em estágio pós-doutoral ou como professor visitante; c.5. DP em estágio pós-doutoral internacional ou estágio sênior de pesquisa; c.6. DP que durante o quadriênio desenvolveram atividades acadêmicas no exterior: missão de curta duração, docência, bancas, seminários, comissões, processos seletivos, etc.; c.7. Participação de DP, discentes ou egressos na organização de eventos internacionais; c.8. Participação de DP, discentes ou egressos na editoria de periódicos internacionais; c.9. Participação de DP, discentes ou egressos na coordenação de associações ou redes internacionais de pesquisadores. 3.3.2.b. Quanto à política de inserção, observar: a) Priorização de temáticas locais e/ou regionais nos trabalhos de conclusão do PPG; b) Desenvolvimento institucional das seguintes atividades: participação em redes nacionais de pesquisa; parcerias com as redes de educação
--	---	--

	pós-graduação; c) reconhecimento como centro de pesquisa relevante em um tema específico do Direito, consolidado por meio de eventos nacionais, edição de periódico temático específico, atração de profissionais e discentes de diversas Regiões do Brasil; d) atuação nacional comprovável pela celebração de convênios e acordos de cooperação com organismos governamentais ou não governamentais, orientados às atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Pós graduação; e) participação em iniciativas como Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior e assemelhados; f) participação de docentes do programa em atividades de outros programas do exterior ou de outras unidades da federação, como bancas examinadoras, bancas de concursos públicos, comitês de avaliação externa, visitas técnicas, conferências e atividades afins. OBS..A distribuição do valor proporcional do item 3.3.1 e 3.3.2 terá como parâmetro o valor de 60% para o item relativo à vocação do programa e 40% para o outro item. Nestes itens utilizar-se-á a seguinte equação: $3.3.1 + 3.3.2 = 70\%$ 3.3.3 Visibilidade do programa (30%): a) capacidade de difusão de conhecimento e estímulo à solidariedade, com o auxílio na redução das assimetrias regionais na pós-graduação em Direito no Brasil; b) Manutenção de página Web para a	básica; formação continuada de profissionais da educação; assessorias e consultorias; organização de eventos; ações de interiorização; articulação com movimentos sociais; c) Adoção de ações afirmativas na seleção de alunos. 3.3.3. Conteúdo e forma da página web do PPG, observando informações sobre: a) Docentes, com indicação ao currículo lattes; b) O desenho do programa (Área de concentração e linhas de pesquisa, estrutura curricular); c) A relação de grupos de pesquisa; d) Acesso aos textos integrais dos Trabalhos de Conclusão (teses e dissertações); e) Políticas de credenciamento docente; f) Normas internas (regimento, deliberações, editais, etc.); g) Processo de seleção para mestrado e/ou doutorado; h) A página web tem versão em outro/s idioma/s afora a língua portuguesa; i) Repositórios institucionais e acervos com produtos e dados de pesquisa; j) Transparência (atas, prestações de contas, critérios e resultados de processo seletivo, etc.).
--	---	---

	divulgação atualizada e transparente dos dados de interesse da comunidade acadêmica, tais como: seleção de discentes, concessão de bolsas de estudos, recebimento de recursos de agências públicas de fomento (especialmente CAPES e CNPq), corpo docente permanente, colaboradores e visitantes, estrutura curricular, enlaces para regulamentos e normativos da IES, enlace para o currículo lattes dos docentes, informações de eventos organizados e de bancas de defesa de dissertação e teses, acesso ao banco digital de dissertações e teses, com versões em vernáculo e inglês, além de outros elementos informativos necessários à identificação de dados fornecidos para o processo de avaliação.	
--	---	--

Fonte: Fichas de Avaliação – Área 26 – Direito/CAPES, 2020 e Ficha de Avaliação – Área 38 – Educação/CAPES, 2020.

Como se depreende das tabelas acima dispostas, as duas áreas divergem bastante no peso e na forma como ele deverá ser atribuído aos programas no que diz respeito à internacionalização, o que nos chamou a atenção, uma vez que o quesito vem sendo amplamente abordado desde o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, conforme abordaremos a seguir.

4 A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO DEMANDA DE AVALIAÇÃO DA CAPES

Neste capítulo foi realizada a análise do item de avaliação que trata sobre Impacto na Sociedade (item 3), mais precisamente sobre o indicador de Internacionalização, inserção e visibilidade do programa, em relação à forma como ela vem sendo cobrada e implementada pelas áreas de Direito e Educação, sob o aspecto do capital cultural ou da teoria sociológica de Bourdieu, já que para o ciclo avaliativo que se iniciará em 2021, a Inserção Internacional e Regional será uma das dimensões da avaliação. Aliás, a previsão é de que os Programas tenham seu desempenho classificado em cinco dimensões: Ensino e Aprendizagem, Produção de Conhecimento, Inserção Internacional e Regional, já citada, Inovação e Transferência do Conhecimento e Impacto na Sociedade, com o escopo de promover a melhor compreensão da diversidade dos cursos, através de uma avaliação mais precisa e detalhada dos programas.

A internacionalização da Pós-Graduação se sobressaiu como uma preocupação no VI Plano Nacional de Pós-Graduação, com o intuito de colocar o Brasil em evidência no cenário internacional e, para tanto, trouxe recomendações de que fossem implementadas parcerias entre universidade, Estado e empresas, assumindo um interesse neoliberal de inclusão do Brasil no capitalismo transnacional, com foco inicial no exame da produção científica, enquanto medida da presença internacional da ciência brasileira, para só depois se preocupar com as ações e mecanismos de cooperação internacional e suas sinergias com as atividades de publicação (PAIVA; BRITO, 2019).

Desta forma, de acordo com o VI PNPG, a internacionalização da pós-graduação seria uma ferramenta para que o país pudesse se colocar em posição de destaque no mercado econômico mundial, valorizando a produção científica internacionalizada e a participação em academias de ciência ou grupos de pesquisa internacionais. Inclusive, o capítulo 11 do VI PNPG, denominado “Internacionalização da Pós-graduação e a cooperação internacional (presença internacional da ciência e da tecnologia brasileiras)”, traz dados da evolução da ciência brasileira em termos qualitativos e quantitativos nas últimas décadas, quanto aos impactos relativos às 23 áreas de conhecimento consideradas de grande importância para o setor produtivo: Biologia e Bioquímica; Biologia Molecular; Biologia Molecular e Genética; Ciência da Computação; Ciência dos Materiais; Ciências Agrícolas; Ciências da Flora e da Fauna; Ciências Ecológicas e do Ambiente; Ciências Espaciais; Ciências Sociais; Economia e Administração; Engenharias; Farmacologia; Física; Geociências; Imunologia; Matemática; Medicina Clínica; Microbiologia; Neurociências; Neurociências e Comportamento; Psicologia/Psiquiatria; Química, classificadas pelo *Institute for Scientific Information* – ISI.

Silva Junior e Kato (2012) aduzem que as áreas de conhecimento com pesquisa em pós-graduação devem priorizar o atendimento do mercado profissional, de forma que a internacionalização entraria como ação necessária para integrar instituições brasileiras e internacionais e fomentar a circulação e a ampliação do conhecimento científico, principalmente nas áreas menos desenvolvidas em termos de tecnologia e inovação.

Com a inclusão da internacionalização na avaliação, criou-se um Grupo de Trabalho para o seu desenvolvimento, que a definiu da seguinte forma:

A avaliação da internacionalização refere-se à forma e ao conteúdo da formação oferecida pelos programas de pós-graduação, indicada por pesquisa colaborativa multilateral, divulgação da produção intelectual, mobilidade de docentes e discentes em colaboração e atuação institucional, além de condições institucionais específicas de apoio (BRASIL, 2018d, p.5).

O esquema desenvolvido para esta avaliação prevê dimensões gerais, princípios e políticas norteadoras e indicadores. As dimensões gerais de Internacionalização abrangem: pesquisa (que tenha caráter de cooperação internacional); produção intelectual (que tenha caráter de cooperação internacional); mobilidade e atuação acadêmica (de discentes e docentes, estabelecendo trocas com instituições estrangeiras); e, condições institucionais (planejamento estratégico, autoavaliação e atividades de governança que demonstrem o compromisso com a internacionalização).

Assim, em busca de promover uma avaliação mais equitativa, entre março e setembro de 2019, o Grupo de Trabalho Internacionalização da Diretoria de Avaliação se reuniu novamente para discutir e analisar documentos e estudos sobre o tema, produzidos pelas diversas diretorias da CAPES, com base na premissa de que a avaliação da internacionalização dos programas de pós-graduação não poderia se equiparar à avaliação da internacionalização da ciência brasileira, uma vez que o objetivo da CAPES seria a formação de quadros qualificados para atuação em diversos setores da sociedade, dentre os quais, a ciência (BRASIL, 2019a).

O GT objetivava, por fim, que as áreas tivessem autonomia para, de acordo com sua história e composição, adotar as políticas e os princípios, bem como seus respectivos indicadores de avaliação que melhor lhe representem. Abaixo, temos a Tabela 03 com a descrição e a relação entre as dimensões, princípios e políticas norteadoras da internacionalização e indicadores para a realização da sua avaliação em relação aos programas de pós-graduação:

Figura 1: Relação entre as dimensões, princípios e políticas de internacionalização e indicadores.

DIMENSÃO	PRINCÍPIO/POLÍTICA	INDICADORES
PESQUISA Abrange as atividades de pesquisa desenvolvidas por grupos e/ou indivíduos vinculados aos PPGs que tenham caráter de cooperação internacional.	Desenvolver projetos de Pesquisa com financiamento internacional.	Projetos de Pesquisa financiados por agências e organismos estrangeiros: lista de projetos com o montante de recursos, docentes e discentes envolvidos.
	Realizar projetos de Pesquisa com equipe internacional.	Projetos de pesquisa que tenham membros (docentes e discentes) participantes de instituições estrangeiras, lista de projetos indicando equipe.
	Participar de projetos de pesquisa realizados no exterior.	Projetos de pesquisa do programa sediados e/ou coordenados em instituições estrangeiras e/ou internacionais, lista de projetos indicando equipe.
PRODUÇÃO INTELECTUAL Compreende as atividades de produção intelectual desenvolvidas por docentes e/ou discentes vinculados aos PPGs que revelam o estabelecimento de cooperação internacional.	Estimular a produção intelectual em veículos de circulação internacional.	Publicações de circulação internacional dos docentes permanentes, de discentes/egressos do Programa no quadriênio. Lista da produção intelectual de maior impacto.
	Estimular a produção intelectual com co-autoria de pesquisadores sediados em instituição estrangeira.	Produtos envolvendo docentes e discentes/egressos de PPGs em autoria/coautoria com pesquisadores sediados em instituições estrangeiras. Lista de produção bibliográfica, técnica e tecnológica de maior impacto.
	Estimular a produção intelectual resultante de projetos de pesquisa internacionais colaborativos.	Produtos envolvendo docentes e discentes de PPGs que sejam resultantes do desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com instituições estrangeiras.
MOBILIDADE E ATUAÇÃO ACADÊMICA Trata das iniciativas de mobilidade de discentes e docentes dos PPGs estabelecendo trocas com instituições estrangeiras, enviando e recebendo pessoas, fomentando o trabalho em parceria e o aprendizado de diferentes saberes, metodologias, qualificando o processo de pesquisa e as interações estabelecidas entre as instituições.	NO BRASIL	
	Acolher nos Programas docentes ou pesquisadores visitantes em estágio pós-doutoral estrangeiros.	Docentes ou pesquisadores visitantes estrangeiros recebidos pelo PPG no quadriênio. Lista com instituição de origem e atividades desenvolvidas no programa.
		Pesquisadores estrangeiros em estágio pós-doutoral recebidos pelo PPG no quadriênio.
	Receber discentes estrangeiros regulares no Programa.	Discentes estrangeiros regulares no Programa no quadriênio.
	Fomentar a participação de docentes/pesquisadores estrangeiros como membros de bancas de defesa de teses.	Docentes/pesquisadores estrangeiros que participaram como membros de bancas de defesa de teses no Programa durante o quadriênio.

	Proporcionar a recepção de pós-graduandos estrangeiros para visitas técnicas, missão de curta duração, doutorado sanduíche nos Programas de Pós-Graduação no Brasil.	Discentes estrangeiros recebidos pelo Programa em visitas técnicas, missão de curta duração, doutorado sanduíche durante o quadriênio.
	NO EXTERIOR	
	Incentivar docentes permanente e discentes a realizar estágio/treinamento, visitas técnicas, reuniões de pesquisa e cooperação científica e tecnológica em instituição estrangeira.	Docentes permanentes e discentes do Programa que realizaram estágio/treinamento, visitas técnicas, reuniões de pesquisa e cooperação científica e tecnológica em instituição estrangeira no quadriênio.
	Estimular docentes e egressos do Programa a participar estágio de pós-doutoral/ou estágio sênior no exterior.	Docentes e egressos do Programa que realizaram estágio de pós-doutoral/ou sênior no exterior no quadriênio.
	Estimular a orientação e coorientação de docentes permanentes em Programas de Pós-Graduação no exterior.	Docentes permanentes que no quadriênio tiveram orientação ou coorientação de discentes em Programas no exterior.

	Valorizar a atuação de docentes com participação em atividades acadêmicas no exterior (docência, seminários, bancas, comissões, processos seletivos).	Docentes permanentes do Programa que durante o quadriênio desenvolveram atividades acadêmicas no exterior (docência, seminários, bancas, comissões, processos seletivos).
	Estimular docentes e discentes a participarem da organização de eventos acadêmico-científicos no exterior.	Docentes permanentes e/ou discentes e egressos do Programa que participaram da organização de eventos acadêmico-científicos no exterior durante o quadriênio.
	Estimular a participação de docentes permanentes em comitês editoriais e em editoria de periódicos do exterior.	Docentes permanentes do Programa que participaram durante o quadriênio em comitês editoriais e em editoria de periódicos do exterior.
	Motivar docentes do Programa a participarem de comitês e diretorias de associações, sociedades científicas e programas internacionais.	Docentes permanentes do Programa que durante o quadriênio participaram de comitês e diretorias de associações, sociedades científicas e programas internacionais.
	Valorizar premiações internacionais de docentes e discentes, que tenham relação com as atividades de ensino, pesquisa e orientação desenvolvidas no Programa.	Docentes permanentes e discentes/egressos do Programa, que no quadriênio obtiveram premiações relevantes para a área.

	Valorizar docentes e egressos em cargos relevantes voltados para a política de educação e/ou ciência e tecnologia em agências internacionais.	Docentes permanentes do Programa, que no quadriênio, ocuparam cargos relacionados às políticas de educação e/ou ciência e tecnologia em agências internacionais.
	Estimular a participação de docentes permanentes do Programa como conferencistas ou palestrantes em eventos científicos internacionais relevantes.	Docentes permanentes do Programa que, no quadriênio, atuaram como conferencistas ou palestrantes em eventos científicos internacionais relevantes para a área.
	Proporcionar a mobilidade em nível internacional, enviando os pós-graduandos do Programa (notadamente doutorandos, para estágio sanduíche).	Discentes de doutorado do Programa que fizeram doutorado sanduíche no exterior durante o quadriênio.

CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS Abrange planejamento estratégico, autoavaliação e atividades de governança que demonstram o compromisso institucional com a internacionalização.	Valorizar a inserção de ações voltadas à internacionalização no Planejamento Estratégico Institucional.	Planejamento estratégico institucional contendo objetivos, metas e ações de internacionalização a serem desenvolvidas.
		Estratégias institucionais para apropriação do conhecimento adquirido pelo discente ou docente após o retorno ao país.
	Valorizar a inserção de ações voltadas à internacionalização no Planejamento Estratégico do Programa.	Planejamento estratégico do PPG contendo objetivos, metas e ações de internacionalização a serem desenvolvidas.
	Promover a visibilidade do Programa.	Página eletrônica em língua estrangeira (adequada ao perfil do programa), com linguagem acadêmica adequada para o programa e para a universidade.
	Promover a transparência ativa de acesso ao Programa.	Processo seletivo que permita a participação de discentes estrangeiros (inclusive por meios remotos).

	Disponibilizar estrutura para internacionalização.	Escritório/departamento de relações internacionais responsável por convênios e acordos bilaterais e multilaterais, que sejam capazes de apoiar a recepção de docentes e discentes estrangeiros.
		Políticas e práticas institucionais para receber, alojar e acomodar discentes, pesquisadores e docentes estrangeiros.
		Oferecimento de cursos de línguas para receber discentes, pesquisadores e docentes do exterior (língua portuguesa) e para enviar discentes, pesquisadores e docentes para o exterior (línguas estrangeiras).
		Oferecimento disciplinas em língua estrangeira.
	Estimular programas de cotutela e dupla diplomação em parceria com instituições estrangeiras.	Discentes em cotutela e dupla titulação no exterior durante o quadriênio.
		Discentes que obtiveram dupla titulação no quadriênio.

Fonte: Relatório do Grupo de Trabalho Internacionalização – DAV, CAPES, 2019.

A intenção primordial do GT era, pois, trazer, de maneira uniforme, para todas as áreas, a definição de conceitos, variáveis e indicadores que representassem a Internacionalização e sua dimensão, no processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Para tanto, produziu um esquema avaliativo determinado em quatro dimensões gerais de Internacionalização, subdividido em vinte e oito princípios e políticas norteadoras, a serem avaliadas de acordo com os trinta e três indicadores igualmente expressos no quadro.

Alguns desses indicadores implicavam na gestão organizacional da instituição, mas a maioria estava voltada para as relações internacionais e seus produtos, sem, contudo, estabelecer qualquer critério que indicasse o mínimo de respeito às especificidades de cada área, e, muito menos que pudessem representar, ainda que minimamente, o capital histórico, cultural ou social de cada uma.

Assim, não basta que um Programa de Pós-Graduação adote planos de internacionalização, se ele não atentar para as ações que são, nos termos do referido quadro, necessárias e adequadas à sua efetiva implementação. Tais diretrizes, portanto, estabelecem os

objetivos e as formas que nortearam a tomada de medidas administrativas, financeiras e acadêmicas, minando, em partes, a autonomia e tirando, por vezes, o foco dos seus reais objetivos práticos.

Quanto às suas formas, em termos administrativos, diz-se que a internacionalização pode ser passiva, quando o movimento de pessoas, informações e, eventualmente, recursos parte de uma Instituição de Ensino Superior nacional para instituições receptoras estrangeiras, ou ativa, quando o movimento é inverso. Assim, pelo conjunto de atividades e recursos que envolve, a forma passiva acaba por precisar de maior apoio das agências de fomento à pesquisa, como a CAPES e o CNPQ (MARRARA, 2007, p. 253). O reconhecimento destas formas evita possíveis distorções no processo de avaliação, pois evita que se trate de forma idêntica as distintas formas de internacionalização.

Como se sabe, a internacionalização tem relevância indiscutível na avaliação realizada pela CAPES, já que se tornou uma condição para a concessão das notas máximas, e estas, por sua vez, ampliam o reconhecimento das IES e dos programas considerados bem avaliados, permitindo-lhes o acesso a maiores recursos financeiros, de forma que se fazem necessários indicadores que demonstrem o grau de internacionalização passiva e ativa de cada instituição, o que levou a cada área a sua reflexão sobre a capacidade de tais indicadores demonstrarem, de forma igualitária, o grau de internacionalização dos programas de pós-graduação.

Knight (2004) fala que o processo de internacionalização parte justamente da mobilidade de pessoas, atingindo sua evolução, na internacionalização de programas e instituições. Segundo ele, os fundamentos da internacionalização têm aspectos culturais/sociais, políticos, acadêmicos e econômicos, de forma que as instituições vêm buscando o reconhecimento internacional e, com isso, trazendo novos fundamentos transversais ou secundários. O autor (KNIGHT, 2004) afirma que na pós-graduação Nacional, esses fundamentos seriam: desenvolvimento de recursos humanos, alianças estratégicas, trocas comerciais, construção da nação e desenvolvimento social e cultural.

O desenvolvimento de recursos humanos é um reflexo da maior ênfase na economia do conhecimento, das mudanças demográficas, da mobilidade da força de trabalho e do aumento do comércio de serviços, que são fatores que estão levando as nações a dar mais importância ao desenvolvimento e recrutamento de capital humano ou inteligência por meio de iniciativas internacionais de educação, com o intuito de aumentar a competitividade científica, tecnológica e econômica. Já a mobilidade internacional de estudantes e acadêmicos, bem como as iniciativas colaborativas de pesquisa e educação, estão sendo vistas como formas produtivas de desenvolver laços geopolíticos e relações econômicas mais

estreitas, ou seja, de promover alianças estratégicas, ocasionando uma mudança definitiva de alianças com fins culturais para fins econômicos (KNIGHT, 2004).

Conforme a educação passou a ser um dos 12 setores de serviços no Acordo Geral sobre Comércio de Serviços, a importação e a exportação de programas de educação e treinamento e serviços de educação se tornou ainda mais uma área comercial potencialmente lucrativa, levando os países a desenvolver novos acordos comerciais internacionais e regionais no sentido de diminuir as barreiras para o comércio internacional transfronteiriço em educação. Por sua vez, os projetos acadêmicos internacionais desenvolvidos como parte do trabalho de desenvolvimento e assistência técnica têm sido considerados uma contribuição importante para os esforços de construção nacional de um país em desenvolvimento, razão pela qual alguns países estão interessados na importação de programas e instituições de educação, pois, cidadãos instruídos, treinados e bem informados e com uma força de trabalho capaz de fazer pesquisas e gerar novos conhecimentos seriam componentes-chave da agenda de construção nacional de um país (KNIGHT, 2004).

Os fundamentos sociais e culturais, especialmente aqueles que se relacionam com a promoção da compreensão intercultural e da identidade cultural nacional ainda se fazem significativos, embora a sua importância não tenha o mesmo peso em comparação com os outros fundamentos anteriormente listados e que são de cunho mais econômico e político. Além destes, teríamos fundamentos emergentes como: o perfil internacional e reputação, já que a busca pelo reconhecimento de nomes internacionalmente é uma tentativa de atrair os mais brilhantes acadêmicos/alunos, e, é claro, projetos de pesquisa e treinamento de alto nível; o desenvolvimento de alunos e funcionários, já que a mobilidade do mercado de trabalho e o aumento da diversidade cultural das comunidades e do local de trabalho exigem que tanto os alunos quanto os acadêmicos tenham uma maior compreensão e demonstrem habilidades para trabalhar e viver em um ambiente culturalmente diverso ou diferente; além da pesquisa e da produção de conhecimento (KNIGHT, 2004).

Logo, a internacionalização estaria mais atrelada à transformação interna da instituição do que à transposição de limites geográficos, configurando um meio de alcançar a excelência no ensino e na pesquisa e preparando indivíduos críticos, capazes de assumir responsabilidades quanto ao desenvolvimento do mundo em que vivem.

Aqui no Brasil, as instituições valorizam a inserção social da internacionalização, ainda que atentos a uma abordagem econômica vinculada à CAPES, uma vez que esta, ao realizar a avaliação dos programas de pós-graduação, acaba por difundir a importância da internacionalização através dos seus critérios de avaliação, contribuindo para que os

programas promovam ações com essa finalidade, mas, também, com interesses na contrapartida financeira (aumento do investimento) que a CAPES ofertará aos programas mais bem-conceituados.

Não por acaso, a mobilidade estudantil para o exterior é a principal ação de internacionalização que se imagina e, por isso, vem evoluindo para a circulação de programas, abertura de campi e instalação de instituições fora do país de origem (KNIGHT, 2005).

Ademais, dentre os benefícios da internacionalização, tem-se o fato de que ela oferece aos estudantes uma experiência internacional acadêmica e prática, que contribuirá para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, possibilitando-lhes melhores oportunidades de emprego, em virtude da experiência adquirida e da possível fluência em outro idioma.

Os deslocamentos de pesquisadores têm, cada vez mais, se caracterizado como um processo contínuo de inserção internacional, ocorrendo por mais vezes durante a vida acadêmica do indivíduo do que em ocasiões pontuais, com duração e destinos variados, onde for possível encontrar recursos cognitivos e materiais para a pesquisa, propiciando a circulação transnacional de pessoas altamente qualificadas, ou *brain circulation*, que acaba por se vincular a centros com maior intensidade de conhecimento, “onde são estabelecidos os padrões e os paradigmas científicos que, dadas essas características, dispõem de condições satisfatórias para atrair o trabalho científico e manter relações colaborativas de pesquisa com outros centros” (LOMBAS, 2017).

Lombas aduz, por fim, que “os deslocamentos têm estimulado a produtividade e oportunizado o acesso aos canais científicos de comunicação, os intercâmbios e as colaborações inerentes ao trabalho científico, e, ainda, a abertura de novas perspectivas de interação com o exterior” (LOMBAS, 2017). O que se vê é que os pesquisadores em geral buscam ferramentas de internacionalização não apenas uma única vez, mas como se buscassem sempre beber de fontes excepcionais, com elevado padrão de excelência e vasta integração entre si, arejando e reciclando, a posteriori, o trabalho científico.

Em 2020, a CAPES estipulou um novo modelo de concessão de bolsas, tratando, separadamente os três colégios (Ciências da Vida, Humanidades e Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar), mas de forma que quanto mais elevada for a nota obtida pelo curso, maior será o número de bolsas a que ele terá direito (BRASIL, 2020f.). Seria, enfim, uma singela tentativa de amenizar as discrepâncias existentes entre tais colégios no que diz respeito à avaliação, já que distintos, inclusive, os formatos e as formas de produção acadêmica. Todavia, ainda longe de atender às especificidades de áreas pertencentes ao mesmo colégio, mas que possuem diferenças substanciais.

Outros pontos que serão analisados são o número de estudantes titulados por curso, através da comparação do número médio de titulados, no período de 2015 a 2018, com a média de titulados do Colégio ao qual pertença, e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM), para que cursos localizados em cidades de IDHM mais baixo possam ter até duas vezes o número de bolsas que cursos semelhantes ofertados em municípios de IDHM mais alto. Este modelo “prevê que o número de benefícios a ser concedido para cada curso será obtido pelo resultado da multiplicação de valores de referência de concessão de bolsas por pesos associados ao IDHM e à titulação média de estudantes” (BRASIL, 2020f).

Desta feita, uma vez que as notas dos programas influenciam na concessão de bolsas e a internacionalização, além de ter sido uma explícita preocupação do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020, é hoje um dos critérios de avaliação dos programas. E, em razão disso, a CAPES publicou, no dia 13 de julho de 2021, um novo Guia sobre o Plano Estratégico de Internacionalização que, como meio de aceleração da internacionalização da pós-graduação *strictu sensu*, servirá de roteiro para a elaboração do Plano Estratégico de Internacionalização das Instituições, além de melhorar as atividades em curso, e contribuirá para a elaboração de uma estratégia própria, ligada ao Plano de Desenvolvimento Institucional e sua vocação principal.

De acordo com o guia de Plano Estratégico de Internacionalização, as instituições devem seguir as seguintes premissas:

O Plano Estratégico de Internacionalização da Instituição deve ser de longo prazo com base na missão e visão institucional considerando sua vocação, competências e recursos;
 O desenvolvimento das capacidades institucionais deve orientar estrategicamente as parcerias internacionais e a mobilidade;
 A compatibilização e atratividade da matriz curricular devem atender aos interesses mútuos com a parceria de cooperação internacional;
 O plano de absorção das experiências internacionais deve aproveitar as competências desenvolvidas;
 A transferência de conhecimento deve assegurar um ensino de excelência e criar oportunidades de pesquisa, desenvolvimento e aplicação. (BRASIL, 2021, p. 6).

Para tanto, a Instituição deve se ater ao seu Compromisso Institucional, ou seja, o caminho que leva a instituição a se tornar uma Universidade de Classe Mundial (UCM) requer compromissos envolvidos nesta missão e ciência de que internacionalização é um processo de longo prazo, a ser direcionado e validado pela política institucional. Logo, há de se estar preparada para compromissos financeiros, necessários à qualificação dos recursos humanos, que levarão a IES ao cenário internacional, bem como à infraestrutura, ou seja,

laboratórios de línguas (para estrangeiros e brasileiros), sinalização do campus (no mínimo bilíngue), alojamento para estrangeiros (discentes e docentes), apoio para pesquisas mais sofisticadas, bem como sistemas de recompensas para premiação de esforços voluntários e formais que tenham contribuído para o projeto de internacionalização (BRASIL, 2021).

Aliás, antes de ser uma UCM, é preciso um diagnóstico e uma prognose institucional acerca das competências (pontos fortes) que permitirão à instituição, através da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, criar ou desenvolver sua assertividade no cenário internacional e, assim, projetar seus objetivos, metas e ações, de forma que a inexistência de competências ou desalinho destas com a vocação institucional devem ser compensadas com as ações que reforçam as competências centrais, existentes ou desejadas. Aliado a isso, há os denominados Temas Estratégicos, que, além de reforçarem as competências já existentes, permitem à instituição um posicionamento vantajoso e devem buscar os desafios com interesse global, para atrair melhores parceiros e, por conseguinte, acordos interinstitucionais. Tudo isso se faz possível com objetivos estratégicos escalonados, em uma linha do tempo adequada aos interesses e prioridades institucionais, e que serão cumpridos por meio de metas e ações devidamente monitoradas pela instituição (BRASIL, 2021). Já para a realização de parcerias, a Pós-Graduação deve:

Alinhar a seleção de parceiros com a vocação e a competência institucional;
Realizar diagnóstico e considerar parcerias já existentes aderentes ao PEII;
Prospectar novas parcerias estratégicas com instituições que estejam em um grau de maturidade internacional, preferencialmente, superior;
Determinar como critério para parcerias, instituições com similaridades de propósitos e de tratamento mútuo;
Criar uma política de integração que viabilize a parceria estratégica e sua ampliação na instituição (BRASIL, 2021, p.11)

Maria Lucia Indjaian (2019) relata que em pesquisa realizada pela CAPES em 2017, em 320 instituições de ensino superior do Brasil, constatou-se que apenas 2% delas podem ser consideradas altamente internacionalizadas, ao passo em que 27% seriam medianamente internacionalizadas, 55%, pouco internacionalizadas e 13% consideradas como não internacionalizadas, demonstrando que a internacionalização ainda está pouco disseminada entre nossas instituições.

Ainda em 2017, foi instituído o Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa, o CAPES/Print, através da Portaria nº 220/CAPES, que tem dentre os seus objetivos o desenvolvimento e a implementação da internacionalização das áreas de conhecimento escolhidas pelas próprias instituições selecionadas, a promoção da mobilidade de docentes e discentes e o estímulo da

formação de redes de pesquisas internacionais. Para tanto, as instituições selecionadas devem promover o acompanhamento e avaliação interna das metas e da execução do projeto, além de “oferecer em contrapartida a internacionalização do ensino com a incorporação de temas internacionais nos cursos de pós-graduação, material de divulgação em diversos idiomas e treinamento dos funcionários técnico-administrativos” (INDJAIAN, 2019, p. 11).

A Instituição, então, deve se ater a três pontos essenciais, Ensino, Pesquisa e Tecnologia, e Infraestrutura Institucional. Quanto ao ensino, faz-se necessário ampliar a reputação do ensino por meio da acreditação internacional, o que decorre da reputação de seus docentes e do sucesso de seus egressos, tornando imperiosas as políticas de apoio e incentivo à produção científica, tecnológica, e a divulgação de ideias e projetos acadêmicos, com vistas ao aprimoramento do quadro docente e técnico. Por conseguinte, a oferta de disciplinas ou cursos em segundo idioma é mais um elemento necessário para a internacionalização, em alinhamento ao Plano Estratégico de Internacionalização da Instituição, privilegiando a abordagem internacional dos conteúdos e a adequação da linha formativa com fulcro na dupla titulação (BRASIL, 2021).

A pesquisa, por sua vez, é o principal elo que mantém o interesse dos parceiros internacionais de excelência, mais precisamente o nível de sofisticação da pesquisa (métodos, objetos e abordagens) e o seu alcance em âmbito internacional, o que requer a elaboração de um inventário de capacidades de pesquisa para direcionar os investimentos e ampliar a participação em redes internacionais de pesquisa de seus docentes e discentes. As instituições devem, ainda, estimular a vinda de pesquisadores visitantes, com o objetivo de promover a nucleação de pesquisas mais sofisticadas e o alinhamento das pesquisas dos bolsistas com os temas estratégicos, anteriormente, definidos para, por fim, promover a cooperação para coautorias em publicação e desenvolvimento de tecnologias (BRASIL, 2021).

E a Infraestrutura deve partir do pressuposto de que a capacidade de ensino da língua Portuguesa para os estrangeiros em mobilidade ou intercâmbio é uma disponibilidade obrigatória no processo de internacionalização, além das políticas e procedimentos de acolhimento. Para tanto, a Instituição deve se preocupar em estruturar o laboratório de idiomas, estabelecer um escritório para acolhimento e apoio a estrangeiros, implementar a sinalização bilíngue, promover a sensibilização institucional para desenvolver a cultura para a internacionalização, viabilizar o alojamento, facilitar as informações sobre alimentação, áreas de lazer e transporte e garantir espaços para estudo e acesso à internet (BRASIL, 2021).

Por fim, o guia de internacionalização aduz que esse projeto deve envolver a estratégia acadêmica, com decisões estratégicas acerca dos recursos (humanos e financeiros), das

competências institucionais e da infraestrutura, a estratégia competitiva, que diz respeito a como a instituição se posiciona para a sociedade, e, a administração estratégica da organização, que é a execução das duas estratégias anteriores, através da implementação de objetivos, metas e ações, contidos no Plano Estratégico de Internacionalização Institucional (PEII), de forma integrada e alinhada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (BRASIL, 2021).

As áreas de Direito e Educação pertencem ao mesmo colégio (humanidades), mas promovem, cada uma a sua maneira, a internacionalização dos seus cursos, o que será objeto de estudo no decorrer deste capítulo.

4.1 A Internacionalização nos Termos Avaliativos da CAPES para a Área de Educação

De acordo com os dados constantes da Plataforma Sucupira, a área de Educação dispõe de um total de 288 cursos de Pós-Graduação, dispostos em 138 Mestrados Acadêmicos, 95 Doutorados Acadêmicos, 52 Mestrados Profissionais e 3 Doutorados Profissionais. Aliás, em abril de 2019 tínhamos 270 cursos e, em 2016, 246, o que demonstra que os cursos de Pós-Graduação em Educação vêm crescendo a cada ano, em todas as suas formas (BRASIL, 2019d).

Vale salientar que os Mestrados Profissionais tiveram início em 2010, de forma que o quantitativo acima disposto representa um aumento vertiginoso e muito significativo, sobretudo em relação ao Doutorado Profissional, que só obteve a primeira aprovação em 2018 (BRASIL, 2019e).

Todavia, os Programas de Pós-Graduação da Área de Educação não estão apenas crescendo, eles vêm sofrendo mudanças, também, em razão do sistema de avaliação. O documento da área publicado em 2019 aduz que no início do processo avaliativo, em 2017, 92 programas estavam no estrato da nota 3; 51 no grupo dos de nota 4; 18 com nota 5; e, 9 com notas 6 e 7, demonstrando uma distribuição mais equilibrada nos anos subsequentes, com queda no percentual de programas com nota 3, e aumento dos programas com notas 4 (passando a ser o maior grupo), 5 e 6 (estes em menor percentual), já que agora seriam 49 programas com nota 3; 65 com nota 4; 48 com nota 5; e, 8 com notas 6 e 7 (BRASIL, 2019e).

A Área de Educação tem, inclusive, reconhecido que a educação, apesar de ter a sua própria identidade, é, por natureza, interdisciplinar, por articular diferentes campos de conhecimento em torno de seu objeto, o que deveria ser levado em consideração quando da

composição do corpo docente dos programas, das propostas curriculares e do desenvolvimento de pesquisas (BRASIL, 2019e).

Mas é preciso que se tenha atenção ao fato de que a Educação é uma área mais voltada ao exercício da prática acadêmica, seja na docência, na complementação ou formação pedagógica, seja para a atuação na gestão educacional. O que determina o valor e a utilidade de uma descoberta científica no contexto das ciências da educação são as finalidades educativas, ou seja, o foco são as questões educativas, com objetivos pedagógicos e formativos.

Talvez por isso a Educação não tenha o alcance da valorização social e científica, posto que os seus objetivos dificilmente são abarcados pelo produtivismo mercadológico, já que o que norteia o estudo da educação é a própria prática educativa.

No âmbito da internacionalização, a Área entende que se deve estimular a participação da comunidade acadêmica na produção científica mundial, tanto para absorver o conhecimento internacionalmente construído e as ideias desenvolvidas no exterior, quanto para divulgar os resultados produzidos por pesquisas realizadas no Brasil, mas não sem antes promover uma discussão acerca dos objetivos específicos de cada programa, para que seja algo produtivo, de fato, ante a ciência de que alguns programas atuam de modo mais impactante no seu contexto imediato (local ou regional) (BRASIL, 2019e).

Neste ponto, chama-se a atenção para o fato de que há a necessidade de se aprimorar esse ideal de internacionalização, pois a Área tende a ver a Educação de forma mais contextualizada sob o aspecto local e nacional, sem muito espaço de valorização, por assim dizer, para publicações em periódicos estrangeiros, ou para o uso de línguas estrangeiras e o intercâmbio de docentes e discentes. Claro que esse cenário vem se modificando e, aos poucos, se identificam parcerias e interações com grupos e redes de pesquisa no exterior e, conseqüentemente, aumento de publicações em periódicos internacionais, orientações em cotutela, mobilidade de docentes e discentes e etc.

Em 2016, o documento de Área indicou os eixos que deveriam nortear a internacionalização dos programas de excelência, que seriam:

- a) O primeiro diz respeito à internacionalização realizada, principalmente, por meio de publicações em livros e periódicos internacionais. Trata-se de resultados de pesquisas individuais ou de grupos de professores e pesquisadores publicados em periódicos internacionais de qualidade;
- b) O segundo caracteriza a internacionalização como o desenvolvimento de pesquisas e outras atividades em rede que exigem maior envolvimento institucional do Programa e das IES. Dentre os produtos desse eixo estão também livros conjuntos e artigos em periódicos;

- c) O terceiro diz respeito à atuação de pesquisadores e professores brasileiros em programas estrangeiros, na qualidade de professores visitantes, assim como de pesquisadores estrangeiros nos programas no Brasil. Nesta última modalidade, ganham destaque os cursos oferecidos nos programas de pós-graduação; e
- d) O quarto eixo vem sendo desenvolvido por meio da cooperação internacional, envolvendo trânsito de alunos. Nessa linha, há cooperações com programas mais consolidados tanto nacionais quanto internacionais e recepção de alunos em programas do tipo sanduíche. Paralelamente, é ainda valorizada a relação com países menos desenvolvidos, na forma de programas de cooperação para formação em atividades desenvolvidas com a África e alguns países da América Latina (BRASIL, 2016, p. 20-21).

Para mensurar o grau de internacionalização dos Programas, de acordo com o documento de área de 2016, deveriam ser utilizados os seguintes indicadores: 1. Pós-doutoramento e de participação, como professor visitante, do corpo docente do programa, em centros de excelência no exterior; 2. Volume de professores visitantes estrangeiros recebidos pelo programa; 3. Intercâmbio de alunos com IES do exterior (sobretudo bolsas-sanduíche); 4. Participação de docentes e doutorandos em eventos internacionais de alto nível; 5. O financiamento internacional de projetos e outras atividades; 6. Participação de docentes em comitês, consultorias, editoria de periódicos e outras atividades no exterior; e, 7) Participação em projetos de pesquisa de colaboração internacional (BRASIL, 2016, p. 21).

Paiva e Brito (2019) asseveram que em um mundo em que a solicitação de apoio financeiro para pesquisa internacional com mobilidade só se justifica quando da busca por conhecimento em centros de excelência, reforçando a ideia de algumas áreas de conhecimento como prioritárias, resta explicado porque a área de Educação teve pouca participação em editais de pesquisa com mobilidade para fora do país no período de 2010-2016, quando dos 2.205 editais publicados pela CAPES e pelo CNPQ, dos quais 330 (15%) contaram com participação de pesquisadores das áreas de Ciências Humanas, apenas em 68 (3,1%) havia pesquisadores da área de Educação (ou 20,6% se contarmos apenas com o quantitativo das Ciências Humanas).

Paiva e Brito (2019) analisaram, ainda, os resultados da avaliação 2013-2016 e aduzem a constatação de que os programas da área de Educação vêm se modificando, inclusive no que diz respeito à estrutura curricular, com a inclusão de linhas de pesquisa internacionalizáveis, a introdução de disciplinas passíveis de serem ministradas por professores visitantes estrangeiros, inclusão de bibliografias em língua estrangeira nas ementas e o direcionamento da mobilidade docente e discente de modo a atender indicadores de inserção internacional.

Já as autoras Carvalho e Real (2020), ao analisarem o documento da área publicado em 2019, observaram que houve uma preocupação em aumentar a interlocução da área com a

comunidade acadêmica internacional, numa correlação que apresente foco nos objetivos do programa, o que, de fato, tem levado a área a aumentar suas ações indicativas de internacionalização, com interações e pesquisas em redes de pesquisas no exterior, ampliação do número de professores visitantes estrangeiros, orientações em cotutela e projetos com financiamento internacional. Todavia, em comparação com as outras áreas, são avanços ainda pouco expressivos e que não podem ser implementados e impulsionados apenas pelos programas tidos como de excelência.

De acordo com o Relatório da Avaliação Quadrienal de 2017 – Educação (BRASIL, 2017b, p. 55) os programas avaliados com notas 6 e 7 nesta quadrienal demonstraram alto grau de internacionalização, analisada através dos seguintes critérios:

1. Eventos e cursos internacionais – realização de eventos com professores estrangeiros, recebimento de eventos internacionais e recebimento de cursos de professores estrangeiros;
2. Intercâmbios – participação com ou sem financiamento de professor estrangeiro visitante no Programa, participação de professor do Programa como visitante em universidade estrangeira, realização de mestrado e doutorado sanduiche, coorientação internacional, professores do Programa em Pós-Doutorado Internacional, oferecimento de cursos ou vagas no Programa a estrangeiros e participação de alunos do programa em cursos estrangeiros;
3. Editoração – publicação com parceiros internacionais ou em periódicos internacionais e atuação como editor ou avaliador de periódico internacional;
4. Redes Internacionais – composição de redes ou projetos internacionais de pesquisa;
5. Financiamento e premiações – obtenção de financiamento de agência internacional e premiações internacionais;
6. Inserção acadêmica e impacto local da internacionalização – gestão científica de órgão internacional e benefício da internacionalização para a graduação.

Todavia, ao término daquela quadrienal, apenas 8 programas figuraram entre os estratos 6 e 7 (nenhum profissional), conforme acima disposto, demonstrando que a grande maioria dos programas da área de Educação não promoveram ou não conseguiram promover ações de internacionalização.

Inclusive, nota-se que houve pouco progresso quanto às regiões Norte e Nordeste, quando verificamos que em pesquisa realizada pelos Professores Jezine e Castelo Branco (2015), acerca dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Federais das Regiões Norte e Nordeste, houve a constatação de que, com exceção da Universidade Federal do Acre, todas as instituições possuíam Programas de Pós-Graduação nesta área com cursos de mestrado, mas apenas as Universidades do Pará e do Amazonas tinham também o

curso de Doutorado, na Região Norte, ao passo em que, na Região Nordeste, apenas as Universidades de Alagoas, Sergipe e Maranhão não possuíam o curso de Doutorado.

Identificamos, por fim, que todos os programas com notas 6 e 7 na última quadrienal encontram-se nas regiões Sul e Sudeste (BRASIL, 2017b), demonstrando e comprovando a assimetria regional ainda persistente na área e que não chega a ser levada em consideração quando da atribuição das notas, sobretudo quando um dos pontos a ser aferido seria a solidariedade institucional, sendo ainda mais importante para os programas destas regiões o investimento em uma gestão coordenada e voltada à internacionalização.

Todavia, diante da ausência de valorização social e científica, a Educação tenta manter-se fiel aos seus objetivos práticos, em um contexto de valorização da produtividade, sobretudo em um cenário internacional que, por vezes, torna difícil, inclusive, a aplicabilidade local (nacional/regional).

Esta é a razão pela qual a área adotou pesos e mecanismos distintos para a implementação e avaliação da internacionalização de seus programas, em que pese esta tenha razões e fundamentos claros para a sua consecução, dispostos pelo GT de Internacionalização e em todas as diretrizes da CAPES acerca do tema.

4.2 A Internacionalização nos Termos Avaliativos da CAPES para a Área de Direito

A área de Direito, de acordo com os dados constantes da Plataforma Sucupira, dispõe de um total de 186 cursos de Pós-Graduação, dispostos em 110 Mestrados Acadêmicos, 54 Doutorados Acadêmicos e 22 Mestrados Profissionais. Aliás, entre 2013 e 2019, a Área passou de 84 para 109 programas (hoje são 133), demonstrando um crescimento bastante considerável, principalmente quando observamos que em 2016 havia apenas 01 curso de mestrado profissional¹⁹ (BRASIL, 2019f).

O documento aduz, ainda, que, com base na avaliação de 2016, a Área contava com 51 programas nota 3, 26 programas nota 4, 10 programas nota 5, 8 programas nota 6 e nenhum nota 7, mas, em 2019, houve uma diminuição na quantidade de programas com a nota 3, além de um aumento daqueles com notas 4 e 6, o que em parte se justifica pelo fato de muitos programas terem sido criados depois de 2010, ou seja, bem no início daquele quadriênio avaliativo (BRASIL, 2019f).

¹⁹

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>

Ademais, a Área é tida como interdisciplinar, uma vez que dialoga com várias disciplinas das humanidades, como História, Ciência Política, Ciências Sociais e Filosofia, por vezes até de outras áreas como a Biologia (cursos voltados para o Direito Ambiental), a Medicina (cursos direcionados para a Bioética) e a Engenharia ou Ciência da Computação (cursos ligados ao impacto das novas tecnologias no Direito), o que acaba por refletir nas linhas de pesquisa, disciplinas ofertadas e grupos de pesquisa da Pós-Graduação (BRASIL, 2019f).

Esse diálogo, principalmente em relação a disciplinas pertencentes a outras áreas, facilita a inserção mercadológica do Direito, mas, ainda mais, a produtividade acadêmica. Fomenta, por fim, a valorização científica do Direito, já que a valorização social decorre da própria história da área, posto que, conforme visto, foi um dos primeiros cursos a serem ofertados, o que lhe confere um caráter elitista até os dias atuais.

Quanto à internacionalização, o meio mais utilizado sempre foi a mobilidade acadêmica, seja através do envio e recebimento de docentes para estágios pós-doutorais ou de pesquisa, ou para o exercício da docência como visitante, seja através do envio e recebimento de discentes, por meio de políticas de incentivo de agências nacionais e estrangeiras, para períodos de pesquisa ou apenas para cursar algumas disciplinas.

Em função disso, a Área tem se preocupado em induzir outros mecanismos de internacionalização, como:

- a) aumento de publicações em periódicos estrangeiros ou no idioma inglês;
- b) incentivo à inserção de periódicos nacionais em bases indexadoras internacionais;
- c) celebração de convênios de cooperação acadêmica com centros de excelência no exterior, transformando iniciativas pontuais em intercâmbios de docentes e discentes, desta vez marcados pelo exercício regular da docência pelos professores brasileiros, pela publicação de trabalhos conjuntos ou em veículos estrangeiros, pela cotutela e dupla titulação de discentes;
- d) a formação de redes internacionais de pesquisa, com a entrega de produtos específicos, resultantes de pesquisas de longa duração;
- e) incentivo à concorrência por linhas de financiamento de pesquisa no Brasil e no exterior; e,
- f) publicações conjuntas de pesquisadores nacionais e estrangeiros em periódicos indexados (BRASIL, 2019f).

Essas formas de internacionalização se tornaram possíveis em razão dos recursos financeiros disponibilizados, sobretudo para a mobilidade acadêmica de docentes e discentes, conforme mencionado acima, levando a significativas modificações da produção científica, principalmente no que diz respeito às publicações em bons periódicos científicos no exterior,

bem como em função de iniciativas com países do Mercosul e da África (além das mantidas com países europeus e com os Estados Unidos), amadurecendo as atividades de pesquisa e de cooperação acadêmica (BRASIL, 2019f).

No relatório de avaliação quadrienal 2017 da Área de Direito, para que um programa fosse tido de excelência, dentre outras coisas, tinha que ter inserção internacional, ou seja, como resultado desta última quadrienal, não houve um crescimento de cursos com nota 6 e a Área não atribuiu a nenhum curso do país a nota 7, o que significa dizer que ainda há critérios a serem atingidos, sobretudo no que diz respeito à internacionalização.

Aqui, salientamos que as assimetrias regionais são ainda mais evidentes e fortes na Área de Direito (se comparada à Área de Educação), uma vez que na região Norte apenas dois, dos seus sete Estados, possuem programas de Pós-Graduação em Direito, sendo esta a região com maior número de Estados sem programas de Pós-Graduação do país. No Centro-Oeste, com exceção do Distrito Federal, não há cursos de doutorado e, no Nordeste, a maioria dos cursos de Doutorado se concentram nas cidades de Recife e Fortaleza, indicando, assim, a sua ausência em grande parte da região. E, dos programas de Pós-Graduação com a nota 6, só um deles se encontra na região nordeste e, nenhum deles, na Região Norte (BRASIL, 2017a).

Indjaian (2019), ao analisar as fichas de avaliação dos oito programas de pós-graduação em Direito que obtiveram nota 6 na avaliação trienal de 2013, constatou que havia, já naquela época, “um grande número de atividades em cooperação e colaboração internacional comuns ao conjunto de programas” (INDJAIAN, 2019, p. 1752).

Isso demonstra a importância atribuída pela área de Direito à internacionalização, razão pela qual os cursos melhor avaliados vêm seguindo as diretrizes estabelecidas nos PNPG's 2005-2010 e 2011-2020, no Documento da Área de Direito de 2013 e no PNE 2014-2024, abarcando desde palestras, cursos, estágios de pesquisa ou pós-doutoral, a projetos de cooperação internacional, vínculos consolidados com instituições estrangeiras de alto padrão de excelência e realização de pesquisas em conjunto, aproveitando as portas abertas deixadas pela mobilidade acadêmica e convênios celebrados.

A Ficha de avaliação da área de Direito segue, portanto, as diretrizes do GT de Internacionalização, até porque já possui avançadas transações internacionais que permitem uma maior colaboração, das mais variadas formas, daqueles que a compõem.

Do Colégio das Humanidades, a área de Direito é uma das poucas com alguma chance de atender aos anseios do mercado, além de ser uma área interdisciplinar e de fácil diálogo com as mais diversas disciplinas, facilitando a realização de convênios internacionais, mas, principalmente, o fomento de políticas de promoção da internacionalização.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas avaliativas que acabam por determinar a qualidade da pós-graduação passam por constantes alterações e apresentam um nível de exigência maior a cada período, à medida que os programas alcançam os padrões de qualidade anteriormente propostos, fomentando os princípios de uma avaliação classificatória e comparativa (competitiva).

A internacionalização, por sua vez, tem se legitimado como um critério de aferição de excelência, implicando em um indicador de qualidade na pós-graduação.

Conforme visto no item referente à Ficha de Avaliação, as áreas de Direito e Educação atribuem pesos diferentes ao indicador da internacionalização. Para o Direito, este item tem peso de 50% da nota, no quesito 3 da Ficha de Avaliação, referente ao Impacto na Sociedade, ao passo em que a Educação atribui, ao mesmo item, o peso de 35% da nota, demonstrando uma discrepância considerável na relação destas duas áreas com a internacionalização.

Seguindo a análise dos documentos de área e das respectivas fichas de avaliação, vê-se que as duas Áreas em comento, Educação e Direito, se dizem interdisciplinares, uma vez que articulam diferentes campos de conhecimento em torno de seu objeto, o que, por vezes, acaba refletindo nas linhas de pesquisa, disciplinas ofertadas e grupos de pesquisa dos programas.

Embora menor em termos quantitativos, a área de Direito se utiliza bastante da mobilidade acadêmica no âmbito da internacionalização, tanto no envio quanto no recebimento de docentes e discentes, mas tem se preocupado em induzir outros mecanismos, que restam facilitados em razão desta mobilidade, como as publicações em periódicos estrangeiros, a inserção de periódicos nacionais em bases indexadoras internacionais, publicações conjuntas de pesquisadores nacionais e estrangeiros em periódicos indexados, celebração de convênios de cooperação acadêmica com centros de excelência no exterior, formação de redes de pesquisa internacionais e o incentivo à concorrência por linhas de financiamento de pesquisa no Brasil e no exterior.

Aliás, a área de Direito valorizou a internacionalização, atendendo aos critérios de avaliação da CAPES, conforme se depreende do peso da nota a ela atribuída enquanto critério avaliativo e em todos os documentos da área, como o relatório de avaliação quadrienal de 2017, que estabelecia a inserção internacional como um dos critérios para que um programa possa ser considerado de excelência, razão pela qual não houve um crescimento de cursos com nota 6 e nenhum curso obteve a nota 7, na última quadrienal.

Para valorar as dimensões de internacionalização, a Área de Direito se atém à vocação do programa, ao passo em que a Área de Educação se atém à missão e ao perfil dos

programas. Quanto à inserção local, regional ou nacional do programa, a Educação observa apenas as metas e formas de acompanhamento, enquanto o Direito estabelece seis critérios para aferição da nota, que passa pelos consórcios, redes, convênios e acordos de cooperação celebrados com entidades acadêmicas ou com organismos governamentais ou não governamentais, pelo papel de liderança e de coordenação de projetos e redes nacionais de pesquisa, para atividades de cooperação entre programas, pelo reconhecimento como centro de pesquisa relevante em um tema específico do Direito, pela participação em iniciativas como Projetos de Cooperação entre Instituições para qualificação de profissionais de nível superior e assemelhados e pela participação de docentes do programa em atividades de outros programas do exterior ou de estados do Brasil.

No que diz respeito às políticas de internacionalização, a Educação visa o grau de desenvolvimento das atividades de pesquisa, produção intelectual e mobilidade e atuação acadêmica, para cuja análise a área definiu vários subindicadores, e o Direito se baseia na articulação entre o perfil da proposta e a existência de parte dos oito indicadores definidos pela área. Dentre estes indicadores, verificamos que a área de Direito se preocupa com a efetiva participação do docente em atividades externas, a exemplo da participação em eventos internacionais, de relevância para a Área, em conselhos editoriais ou comitês de revisão por pares de periódicos internacionais de Qualis A, ou na diretoria de entidades científicas internacionais e a existência de vínculos de colaboração consolidados com instituições estrangeiras de alto padrão de excelência e etc., e não apenas a realização de publicações em veículos de circulação internacional ou em coautoria com pesquisadores estrangeiros como preceitua a área de Educação.

Ato contínuo, a Área de Direito se preocupa com a visibilidade do programa, ou seja, com a capacidade de difusão de conhecimento e estímulo à solidariedade para redução das assimetrias regionais e a transparência das informações disponibilizadas aos interessados na página do programa na *Web*, ponto este que também é observado pela Área de Educação, a qual se preocupa, ainda, com a priorização de temáticas locais e/ou regionais nos trabalhos de conclusão do programa, com a participação em redes nacionais de pesquisa, com as parcerias com redes de educação básica, com a formação continuada de profissionais da educação, com assessorias e consultorias, com a organização de eventos, com ações de interiorização e com a articulação com movimentos sociais.

A Área de Educação parte de pressupostos mais objetivos, ao passo em que a Área de Direito vai um pouco mais além e busca a realização e a manutenção de convênios e parcerias

que possam consubstanciar a inserção internacional de seus programas e a sua posterior manutenção dentre os considerados de excelência.

No âmbito da internacionalização, a Educação acaba se voltando mais para a participação da comunidade acadêmica na produção científica mundial, mas este ideal precisa ser aprimorado ante ao fato de que a Área ainda vê a Educação mais contextualizada sob o aspecto local e nacional, em razão de seus objetivos pedagógicos e formativos voltados à prática educativa, o que fica claro, inclusive, com o percentual atribuído ao indicador de internacionalização na ficha de avaliação da área e à pouca participação desta em editais de pesquisa com mobilidade para fora do país.

Por esta razão, o documento da Área afirma que os avanços ainda são tímidos, quando comparados com os de outras Áreas, e, por isso, a internacionalização precisa ser fortemente priorizada e impulsionada, de forma institucional, com a devida valorização e incentivo de todas as formas de promover a sua realização, respeitando a missão e objetivos de cada programa, “pois o contato com experiências, especialistas e literatura de cunho internacional é essencial para o desenvolvimento de inovações e avanços da educação brasileira em seus diferentes níveis” (BRASIL, 2019f, p. 13).

Essa distinção no peso da avaliação da internacionalização vai de encontro ao que preceituam o VI PNPG e o Relatório do Grupo de Trabalho de Internacionalização, que atribuem dada importância e direcionam as ações necessárias à sua implementação, que além de planos (planejamento), exige medidas administrativas, financeiras e acadêmicas nesse sentido.

A internacionalização vem sendo levada em consideração não só na avaliação realizada pela CAPES, mas também como indicativo de acreditação internacional, o que permite o acesso a recursos financeiros internos e externos, razão pela qual cada área refletiu sobre os indicadores capazes de demonstrar, de forma mais igualitária, o grau de internacionalização de seus programas, o que, aliás, representa a transformação interna da instituição e um meio de alcançar a excelência no ensino e na pesquisa.

Logo, uma instituição que ofereça um currículo internacional tende a atrair mais alunos interessados em intercâmbios e docentes visitantes estrangeiros, contribuindo ainda mais para o processo de internacionalização, em uma espécie de ciclo autossuficiente, posto que, de igual modo, oportunizar aos seus docentes uma experiência internacional tende a engrandecer tanto a instituição quanto o pesquisador, através de parcerias internacionais para pesquisas e melhorias no seu desempenho profissional em retorno ao seu local de origem, o

que faz a internacionalização ser vista como um investimento para o desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural de um país.

Com o novo modelo de concessão de bolsas adotado pelo CAPES a partir de 2020, a nota obtida pelo curso ganhou ainda mais importância, sobretudo em razão de os outros critérios levados em consideração não serem, exata e diretamente, de responsabilidade das instituições, já que abrangem a média de titulados do Colégio ao qual pertença o programa e o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) da cidade em que se localizem.

Aliás, a nota do programa é um dos critérios levados em consideração para a distribuição de recursos do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP), que também observa a área de conhecimento e o nível de formação (mestrado ou doutorado), conforme a Portaria/CAPES nº 156, de 28 de novembro de 2014²⁰.

Sendo a internacionalização um dos critérios de avaliação, em virtude da busca de atendimento a uma política internacional de acreditação em uma lógica neoliberal e global, em que a avaliação acaba sendo um instrumento de controle e classificação de instituições e cursos em uma perspectiva mercadológica. Disso decorrem as diferenças das áreas em relação aos mecanismos e critérios avaliativos, correspondentes ao valor de cada área no mercado de bens e serviços e/ou ao status profissional que elas imprimem, aliados ao capital cultural/social, nos termos da teoria da Sociologia da Educação de Bourdieu.

Em atendimento a esta política internacional, a CAPES vem direcionando os programas na busca pela aceleração e promoção da Internacionalização, através de um Plano Estratégico, que traz o anseio de observar a missão, a visão, a vocação, as competências e os recursos da instituição, de forma integrada e alinhada ao Plano Estratégico Institucional, no sentido de orientar as parcerias internacionais a serem realizadas e a mobilidade de docentes e discentes.

Aliás, como resultado da estrutura do sistema de avaliação realizado pela CAPES, as duas áreas em destaque neste trabalho (Direito e Educação) vêm sofrendo alterações não só em relação ao quantitativo de programas, mas ao aumento dos programas com nota 4, o que indica um maior empenho dos programas na busca pela valorização dos seus cursos, respeitadas as suas peculiaridades, uma vez que, segundo Eliane Carvalho e Giselle Real (2020), a política nacional de educação superior está alinhada a uma agenda globalmente estruturada para a educação, de forma que o processo de internacionalização passou a ser uma obrigatoriedade para as universidades.

²⁰ Disponível em: <<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=744#anchor>>. Acesso em: 03.01.2021

Como resultado da política de avaliação em vigor, os programas avaliados com notas 6 e 7, segundo o relatório da Avaliação Quadrienal de 2017, foram aqueles que demonstraram alto grau de internacionalização, o que também demonstrou que a maioria dos programas da área de Educação não promoveram ou não conseguiram promover ações de internacionalização.

Todavia, sendo a internacionalização cada vez mais exigida, é de bom alvitre que os programas da Área de Educação se antecipem e busquem estar sempre um passo à frente do que vem sendo cobrado pela Área, para que possam, mais na frente, estarem seguros com possíveis alterações avaliativas nesse sentido, posto que inevitáveis.

De acordo com John Hudzik (2011), para que haja internacionalização é preciso uma forte liderança, uma participação inclusiva, uma ação integrada que abranja todos os departamentos, uma colaboração como norma e a formação de mentalidades orientadoras. Para tanto, é igualmente importante que se crie uma cultura de sustentabilidade desta ideia, pautada em um *ethos* institucional que ligue todas as dimensões da missão e valores da organização, e, na orientação e responsabilidade fornecidas pelos objetivos e resultados a serem atingidos.

Dessa forma, sendo a internacionalização um caminho inevitável e um objetivo já traçado pelo VI PNPG, deve haver uma maior preocupação da Área de Educação nesse sentido, sobretudo na realização de parcerias e convênios internacionais, com a promoção de títulos em cotutela e o investimento em todas as formas de mobilidade acadêmica, posto que só agregará conhecimento e valor aos seus membros, sem se afastar de seus objetivos imediatos acerca dos impactos locais, regionais e nacionais, o que deve ser valorado, também, quando da avaliação dos programas, para que sirva de incentivo ao melhor desempenho.

Inclusive, em Guia para Aceleração da Internacionalização Institucional – Pós-Graduação, publicado em dezembro de 2020, a CAPES foi clara ao afirmar que internacionalizar a Pós-Graduação *Stricto sensu* objetiva:

- Evoluir da simples mobilidade acadêmica para o desenvolvimento de projetos cooperativos em âmbito internacional, de conhecimento diplomático, de universidades de classe mundial e de acesso (ou aquisição) a bases tecnológicas mais sofisticadas, encurtando o caminho para o desenvolvimento econômico nacional;
- Ampliar as possibilidades de envolvimento e de financiamento internacional de pesquisas, as possibilidades de publicação, citação e as de patenteamento internacional de produtos, ideias e desenhos;
- Integrar atividades de internacionalização institucionais fragmentadas e desconexas e orientar investimentos e esforços de internacionalização, de forma integrada e compreensiva, visando à construção e reforço de competências centrais da instituição (BRASIL, 2020g).

Para tanto, os Acordos de Cooperação Educacionais Internacionais se fazem necessários, a exemplo da cotutela, ou seja, orientações de teses e dissertações em duas instituições, sendo uma delas no Brasil e outra no exterior com dupla titulação, atraindo pesquisadores internacionais e aumentando a nucleação de novos projetos de pesquisa, atribuindo novas perspectivas à produção intelectual, através de pesquisas em rede ou com a participação em projetos de pesquisas internacionais, permitindo, assim, o enriquecimento cultural e intelectual de docentes e discentes, além de fomentos internacionais.

Tudo isso para que as instituições pertencentes à Área de Educação, assim como as demais, possam ter Reputação pelo Ensino, que é como os acadêmicos de outras universidades as enxergam, Reputação em Pesquisa, com acesso de grupos de pesquisa internacionais da instituição a fontes de financiamento igualmente internacionais com publicações de alto fator de impacto, além de Influência Científica, que é o resultado mais direto do volume de citações mundiais, decorrentes das pesquisas nos programas destas instituições, Presença de Internacionais, que assim como a influência científica, espelha a reputação pelo ensino da instituição e, por fim, a Colaboração Internacional, que tem por base justamente o compromisso Institucional em realizar Acordos de Cooperação com parceiros internacionais.

Ao passo em que evidenciamos o claro intuito de internacionalização da CAPES para que a Área de Educação aprimore seus critérios, lembramos que a avaliação quadrienal 2017-2020 ainda não foi finalizada, em razão da pandemia do COVID-19, que ocasionou sucessivas prorrogações de prazos e, por isso, os dados ora apresentados dizem respeito à avaliação 2013-2016.

Embora com prorrogações e com a perda de milhares de vidas, a avaliação não foi interrompida e a prova disso é a Portaria CAPES Nº 122, de 05 de agosto de 2021²¹, que consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil preceitua que os programas deverão demonstrar padrão de atuação internacional, de forma que as comissões de avaliação poderão considerar atividades de pesquisa desenvolvidas por grupos e/ou indivíduos vinculados aos programas que tenham caráter de cooperação internacional, atividades de produção intelectual desenvolvidas por docentes, discentes e/ou egressos vinculados aos programas que revelem o estabelecimento de cooperação internacional, iniciativas de mobilidade de discentes, egressos e docentes dos programas, estabelecendo trocas com instituições estrangeiras e, inclusão das

²¹ file:///C:/Users/alef/Downloads/PORTARIA%20CAPES%20122.pdf

ações de internacionalização nos objetivos do programa, processo seletivo internacional, disciplinas em língua estrangeira, programas de cotutela, visibilidade internacional do programa (site em língua estrangeira).

Como se depreende da portaria em comento, o critério de Internacionalização terá bastante peso sobre a nota, ainda que o peso atribuído pela área não esteja compatível com as exigências da CAPES e, assim, aqueles programas que conseguirem desenvolver suas atividades de internacionalização, conseguirão, muito provavelmente, maiores notas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, p. 16-32, ago., 2001. Disponível em: ago. <https://www.scielo.br/j/es/a/CGkRcsCcsynSwtSRsj44LBf/?format=pdf>. Acesso em: .08 ago., 2021.

ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. Uma análise do processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil. **Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior**, v. 10, n.1, p. 9-30, mar.2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1294>. Acesso em: .08 ago., 2021.

ALTBACH, Philip G. The Complex Roles of Universities in the period pf Globalization. **Higher Education in the World**, v.3, p. 5-14, 2008.

ALTBACH, Philip G. Os custos e benefícios das universidades de classe mundial. **Ensino Superior Internacional** , (33)., p. 5-8, 2003. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2003.33.7381>. Acesso em: 08 ago., 2021.

ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAAE**, v.30, n.2, p. 351-376, mai./ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol30n22014.53680>. Acesso em: 08 ago. 2021.

ANTUNES, Fátima. Governança e espaço europeu de educação: regulação da educação e visões para o projeto “Europa”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 75, p. 63-93, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.901>. Acesso em: 08 ago. 2021.

ATCON, Rudolph P. **Rumo a Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1966. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001610.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BALBACHEVSKY, Elizabeth. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Internacionalização da educação superior: instituições e diplomacia do conhecimento. **Sociologias**, v. 22 (54), mai./ago., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BARREYRO, Gladys Beatriz. Novas regulações na educação superior: do Estado Avaliador à acreditação em escala global. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, n.3, p. 837-852, set./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.14244/198271993530>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BARREYRO, Gladys Beatriz; HIZUME, Gabriella de Camargo. Agências de Avaliação e Acreditação. In: ROTHEN, José Carlos e SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Orgs.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. 207p.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Percurso da avaliação da educação superior nos Governos Lula. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, mar. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014000100005>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **O discurso da qualidade da educação superior e seus desdobramentos em políticas globais, regionais e nacionais**. 2017. 174f. Tese (Livre Docência). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARREYRO, Gladys Beatriz. A avaliação da educação superior em escala global: da acreditação aos rankings e os resultados de aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, vol. 23, nº 1, p. 5-22, Jan./Abr., 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100002>. Acesso em: 08 ago. 2021.

BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, CAPES, 2001. 128p.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **A educação como um direito fundamental, um bem público e um serviço comercializável**. Campina Grande: EDUEPB, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano nacional de pós-graduação [PNPG] 2011-2020**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2010, Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área: Educação**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Educao.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação Quadrienal – Direito**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2017a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-direito-relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017-final-pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Avaliação Quadrienal – Educação**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2017b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-direito-relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017-final-pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Relatórios Técnicos DAV e Grupos de Trabalho. Grupo de Trabalho Qualis Artístico/Classificação de Eventos.** Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018a. Disponível em: http://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_Qualis-Artistico-Classifica%C3%A7%C3%A3o-de-Eventos.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Relatórios Técnicos DAV e Grupos de Trabalho. Grupo de Trabalho Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação.** Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018b. Disponível em: http://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/10062019_Autoavalia%C3%A7%C3%A3o-de-Programas-de-P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 05 set. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatórios Técnicos DAV e Grupos de Trabalho. Relatório Técnico DAV – Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-Graduação.** Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018c. Disponível em: http://capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/23072020_DAV-MULTI.pdf. Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Relatórios Técnicos DAV e Grupos de Trabalho. Grupo de Trabalho Internacionalização.** Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018d. Disponível em: http://capes.gov.br/images/RELATORIOS_GTS/2020-01-03_Relat%C3%B3rio_GT-Internacionalizacao.pdf. Acesso em: 05.09.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatórios Técnicos DAV e Grupos de Trabalho. Grupo de Trabalho Inovação e Transferência de Conhecimento.** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018e. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/RELATORIOS_GTS/2020-01-03_Relat%C3%B3rio_GT-Inovacao-e-transferencia-de-conhecimento.pdf. Acesso em: 05.09.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatórios Técnicos DAV e Grupos de Trabalho. Grupo de Trabalho Impacto e Relevância Econômica e Social.** Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2018f. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/RELATORIOS_GTS/2020-01-03_Relat%C3%B3rio_GT-Impacto-e-Relevancia-Economica-e-Social.pdf. Acesso em: 05 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Internacionalização.** Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2020-01-03-relatorio-gt-internacionalizacao.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **CAPES Melhora Ferramentas de Avaliação da Pós-Graduação.** Qualis Periódicos. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36->

noticias/9730-capes-melhora-ferramentas-de-avaliacao-da-pos-graduacao. Acesso em: 25 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação**. Esclarecimentos a respeito do Qualis Periódico e avaliação da produção intelectual. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2019c. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/DAV/avaliacao/18072019_Esclarecimento_s_Qualis2.pdf. Acesso em: 25 jul.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cursos avaliados e reconhecidos**. Plataforma Sucupira, Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília, 2019d. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de Área: Educação**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2019e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/direito-pdf>. Acesso em: 24 jul.2021.

BRASIL. Ministério da Educação **Documento de Área: Direito**. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasília, 2019f. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **História e missão**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2020a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Avaliação**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2020b. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Qualis-periódicos**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2020c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/qualis-periodicos-e-classificacao-de-producao-intelectual>. Acesso em: 21 mai. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Mudanças na Ficha de Avaliação**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2020d. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9370-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-qualidade-dos-programas>. Acesso em: 21 mai. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Relatório Final 2019**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2020e. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/documentos/PNPG/25052020_Relat%C3%B3rio_Final__2019_Comiss%C3%A3o_PNPG.pdf. Acesso em: 10.08.2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **CAPES adota novo modelo de concessão de bolsas**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior,

Brasília, 2020f. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-adota-modelo-inedito-de-concessao-de-bolsas>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia para aceleração da internacionalização institucional**. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2020g, Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23122020_Guia_para_Aceleracao_da_Internacionalizacao_Institucional.pdf. Acesso em: 16.08.2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia para Plano Estratégico de Internacionalização Institucional**: pós-graduação strictu sensu. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-relacoes-internacionais/print/22062021_GUIA_PEIIv1_final.pdf. Acesso em: 18.07.2021.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio e FRANÇA, Carlos Marshal. Os rankings acadêmicos da educação superior: apontamentos no campo da avaliação educacional. In: ROTHEN, José Carlos e SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Orgs.). **Avaliação da Educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018, 207p.

CARVALHO, Eliane Souza de; REAL, Giselle Cristina Martins. Internacionalização e seus reflexos na gestão da qualidade da pós-graduação em Educação. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n.54, p. 223-241, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v25i54.1389>

COMISSÃO ESPECIAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR – CEA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior**: Bases para uma nova proposta de avaliação da Educação Superior. Brasília: MEC/INEP/SESU, 2004. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484109/Sistema+Nacional+de+Avalia%C3%A7%C3%A3o+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Superior+%28Sinaes%29+bases+para+uma+nova+proposta+de+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+educa%C3%A7%C3%A3o+superior/04b7d252-20dc-44b3-a20c-d79b44ef54c7?version=1.0>. Acesso em: 01 ago. 2020.

COMITÉ NATIONAL D'ÉVALUATION – CNÉ. Présentation: **Les missions et les principes d'action**. Disponível em: https://www.cne-evaluation.fr/fr/present/som_mis.htm. Acesso em: 29 jul., 2020.

DAHLER-LARSEN, Peter. **The evaluation Society**. Stanford, CA: Stanford Business Books, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Out. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300004>. Acesso em: 08 ago., 2021.

_____. Educação superior, globalização e democratização: qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 26, Abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100014>. Acesso em: 12 dez., 2021.

FRANCE. Loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur. **Légifrance: Le service public de la diffusion du droit** [2021]. Disponível em: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000692733>. Acesso em: 29.07.2020.

GOUVÊA, Fernando César Ferreira. A institucionalização da pós-graduação no Brasil: o primeiro decênio da Capes (1951-1961). **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 373-397, julho de 2012. DOI:<https://doi.org/10.21713/2358-2332.2012.v9.312>. Acesso em: 08 ago. 2021.

HUDZIK, John K. **Comprehensive Internationalization: From Concept to Action**. Washington, D.C: NAFSA- Association of International Educators, 2011. Disponível em: <http://ecahe.eu/w/images/1/1f/Comprehensive_Internationalization_-_NAFSA.pdf>. Acesso em: 01.08.2021.

INDJAIAN, Maria Lucia. A internacionalização na Pós-Graduação stricto sensu no Brasil: um olhar a partir da política nacional de garantia da qualidade. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1739-1758, 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1739-1758>. Acesso em: 08 ago., 2021.

JEZINE, Edineide; CASTELO BRANCO, Uyguciara Veloso; NAKAMURA, Paulo Hideo. **Políticas de acesso à Educação Superior e os desafios da inclusão social**. João Pessoa, PB: Editora UFPB, 2015.

_____; SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. O Banco Mundial e os indicadores de regulação e emancipação nas políticas de avaliação na educação superior brasileira. In: TEODORO, Antonio; JEZINE, Edineide (orgs.). **Organizações Internacionais e Modos de Regulação das Políticas de Educação: indicadores e comparações internacionais**. Brasília: Liber Livro, 2012.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315303260832>. Acesso em: 08 ago., 2021.

LOMBAS, Maria Luiza de Santana. A mobilidade internacional acadêmica: características dos percursos de pesquisadores brasileiros. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 19, n. 44, p. 308-333, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-019004413>. Acesso em 08 ago. 2021.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O Processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas/Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100002>. Acesso em 08 ago. 2021.

MALHEIROS, Andreia da Cunha; SILVA, Ana Lúcia Calbaiser da; SOUZA, Andreliza Cristina de; BERNARDES, Joelma dos Santos; ROTHEN, José Carlos; BORTOLIN, Letícia; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; BOTIGLIERI, Pamela Cristina; e BORGES, Regilson Maciel. A avaliação e a qualidade na Educação Superior: a consolidação de um discurso hegemônico. **Revista Expedições**, Morrinhos/GO, v. 9, n.2, p.1-17, jun. 2018. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/7469. Acesso em 08 ago. 2021.

MARRARA, Thiago. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 4, n. 8, p. 245-262, dezembro de 2007. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2007.v4.132>. Acesso em 08 ago. 2021.

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

MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 48, n. 34, p. 216-240, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5774>. Acesso em 08 ago. 2021.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Educação e Política nos Anos 30: a presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1093>. Acesso em 10 ago. 2021.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antonio de. P. 5. A pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11. CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011 Florianópolis, **Anais** [...]. Florianópolis, 2011.

MOROSINI, Marília Costa; LEITE, Denise B. C. Avaliação institucional como um organizador qualificado: na prática, é possível repensar a universidade? In: SGUISSARDI, Valdemar (org). **Avaliação Universitária em Questão: reformas do Estado e da Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

NEAVE, G. On the Cultivation of Quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v. 23, p. 7-23, 1988. DOI: <https://doi.org/10.2307/1502961>. Acesso em 08 ago. 2021.

NETTO, Carlos Alexandre. Princípios para um novo modelo de avaliação da pós-graduação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 3, p. 47-51, jul./set. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000300012>. Acesso em 08 ago. 2021.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, vol. 3, nº 2, p. 26-39, 2017. DOI: https://doi.org/10.0001/v3n2_3. Acesso em 08 ago. 2021.

PAIVA, Flavia Melville e BRITO, Silvia Helena Andrade de. O papel da avaliação CAPES no processo de internacionalização da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2016). **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 24, n. 2, p. 493-512, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000200009>. Acesso em 08 ago. 2021.

PLATAFORMA SUCUPIRA. Área de Conhecimento. **Gov.Br.** [2021]. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaAvaliacao.jsf>. Acesso em: 17 jul., 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano e FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

RAMA, Claudio. **La tercera reforma de la educación superior en América Latina**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

RANKING de Universidades. **Folha de São Paulo** [2019]. Disponível em: <https://ruf.folha.uol.com.br/2019/ranking-de-universidades/principal/>. Acesso em: 24 jun., 2020.

RIGHETTI, Sabine. **O Jogo dos Rankings**. Como surgiram e o que medem as principais classificações de universidades do mundo. 1ª ed. Campinas, SP: Estante Labjor/Nudecri/Unicamp; 2019. 164p.

ROBERTSON, Susan L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, vol. 14, núm. 42, p. 407-422, se./dez., 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27512149002.pdf>. Acesso em 10 ago. 2021.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Orgs.). **Avaliação da Educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSCar, 2018, 207p.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 17, p. 143-159, maio/ago. 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/111551/mod_resource/content/4/aula%2015.pdf. Acesso em 08 ago. 2021.

ROTHEN, José Carlos; SCHULZ, Almiro. SINAES: do documento original à legislação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 163-180, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v13i3.7818>. Acesso em 08 ago. 2021.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Expansão da educação superior no Brasil e avaliação institucional: um estudo do Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAES). **Revista Avaliação**. Campo Grande-MS, n.30, p. 167-181, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/144/193>. Acesso em 08 ago. 2021.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação da educação superior no **segundo governo Lula**: "provão II" ou a reedição de velhas práticas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. ja/mar. 2011, p. 21-38, 2011. DOI: 10.1590/S0101-73302011000100002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a02v32n114.pdf>. Acesso em 08 ago. 2021.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José

Carlos e SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Orgs.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018, 207p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições na Pós-Graduação do Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 627-641, ago. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200016>. Acesso em 08 ago. 2021.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, vol.28, n.76, p. 291-312, -set./dez.2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 08 ago. 2021.

SERAFIM, Milena Pavan. O processo de mercantilização das instituições de educação superior: um panorama do debate nos EUA, na Europa e na América Latina. **Avaliação**, Campinas, Vol. 16, n. 2, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000200002>. Acesso em 08 ago. 2021.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; e KATO, Fabíola Grello. PNPG (2011-2020): certificação em massa, internacionalização e mercantilização do conhecimento. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; CATANI, Afrânio Mendes; CHAVES, Vera Jacob. **Consequências da mundialização da universidade pública brasileira Pós-graduação, trabalho docente, profissionalização e avaliação**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 11-28.

SOUZA, Elaine Pereira de; PAULA, Maria Carlota de Souza. Qualis: a base de qualificação dos periódicos científicos utilizada na avaliação CAPES. **Infocapes**, Brasília, v. 10, n.2, p. 6-24, abr./jun. 2002.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Tradução de Ana Júlia Galvan. Campinas-SP: Vide Editorial, 2018.

STUBRIN, Adolfo Luis. Los mecanismos nacionales de garantía pública de calidad en el marco de la internacionalización de la educación superior. **Avaliação**, v. 10, n. 4, p. 9-22, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1322/1312>. Acesso em 08 ago. 2021.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. **Forum duca.**, Rio de Janeiro, 4 (4): 3-18, out./dez. 1980.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade de Classe Mundial e a ideologia da excelência: tendências globais e locais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v.9, n.1, p. 241-258, maio/ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v9i1.985>. Acesso em 08 ago. 2021.

TIMES HIGHER EDUCATION WORLD UNIVERSITY RANKINGS. *World University Rankings 2013-2014 methodology*. Disponível em:

https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2020/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats. Acesso em: 24 jun., 2020.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Policy paper for change and development in higher education. Paris: UNESCO, 1995. Disponível em: <http://specialcollections.nust.na:8080/greenstone3/library/sites/localsite/collect/unesco/index/assoc/HASH015d.dir/Policy_paper_for_change_and_development_in_higher_education.pdf;jsessionid=9AE70B336C21F5C359216569192FC642>. Acesso em: 29 nov., 2021.

VELHO, Lea. **Modos de produção de conhecimento e inovação:** o estado da arte e implicações para a política científica, tecnológica e de inovação: nota técnica. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. (Projeto nova geração de políticas de ciência, tecnologia e inovação).

VERHINE, Robert Evan; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 7, p. 16-39, out. 2012. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed07_outubro2012/ARTIGO_PRI NCIPAL.pdf>. Acesso em: 29 jul., 2020.

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300002>. Acesso em 08 ago. 2021.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa de; ASSIS, Samuel Gabriel. Políticas educacionais e o estado avaliador: uma relação conflitante. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 55-67, jul.-dez./2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21931/1/ARTIGO_PolíticasEduacionaisEstadoAvaliador.pdf>. Acesso em 08 ago. 2021.

YERAVDEKAR, Vidya Rajiv e TIWARI, Gauri. *Global Rankings of Higher Education Institutions and India's Effective Non-Presence: Why Have world-class Universities eluded the Indian Higher Education System? And, How Worthwhile is the Indian Government's Captivation to launch World Class Universities?* International Relations Conference on India and Development Partnerships in Asia and Africa: Towards a New Paradigm (IRC-2013). **Procedia – Social and Behavioral Sciences** 157, 2014, P. 63-83.

ZANDAVALLI, Carla Busato. Avaliação da Educação Superior no Brasil: os antecedentes históricos do SINAES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 385-438, jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000200008>. Acesso em 10 ago. 2021.

ANEXOS

ANEXO A – FICHA DE AVALIAÇÃO DA ÁREA DE DIREITO

	DIREITO	
Quesito	Indicador	Subindicadores
Programa	1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	1.1.1 Avaliar a articulação entre área de concentração, linha de pesquisa e projetos de pesquisa (20%): a) interação entre a(s) área(s) de concentração e a(s) linha(s) de pesquisa; b) articulação entre a(s) área(s) de concentração, ressalvada a possibilidade de programas com 3 ou mais áreas de concentração, nas quais o contato entre elas não seja preponderante; c) coerência dos projetos de pesquisa vinculados à respectiva linha de pesquisa; d) equilíbrio na distribuição de projetos de pesquisa entre os docentes e entre as diferentes linhas de pesquisa. Mudanças no projeto pedagógico do curso ocorridas no quadriênio devem ser detalhadas e fundamentadas, bem como esclarecidas as estratégias de transição e seu impacto no curso. 1.1.2 Consistência e coerência da Proposta do programa com o perfil do egresso que se pretende formar (15%): a) identificação do perfil do egresso e dos objetivos do curso e sua coerência com a proposta; b) coerência entre os objetivos e o perfil do curso em conexão com a vocação do curso (inserção local, regional, nacional ou internacional). 1.1.3 Relação entre a estrutura curricular e a formação (15%): a) adequação, coerência e quantidade das disciplinas oferecidas em relação às linhas e Área(s) de concentração; b) consistência e atualização das ementas das disciplinas e sua coerência com o conjunto da proposta, atualização e aderência das respectivas bibliografias; c) qualidade da articulação da proposta com a vocação e a modalidade do programa, quando ela for base para a formação dos egressos. 1.1.4 Quanto à infraestrutura (50%): Considerando-se a existência, a adequação, a suficiência e a caracterização dos aspectos abaixo: a) instalações físicas com salas de aulas, salas

		para docentes, salas para discentes, sala para reuniões em grupos e laboratórios para pesquisa conforme a demanda do curso; b) biblioteca com acervo especializado e atualizado na(s) área(s) de concentração e nas linhas de pesquisa do programa, com periódicos nacionais e internacionais disponíveis em bases físicas ou digitais, ligados à(s) área(s) de concentração da proposta do curso, o que exclui a apresentação de bases abertas como prova desse investimento; c) política para aquisição de obras especificadas no curso, das indicações bibliográficas das disciplinas e para atualização do acervo; d) equipamentos e estruturas de acessibilidade na infraestrutura dedicada ao programa; e) estrutura tecnológica com acesso à rede mundial de computadores com qualidade de conexão e acesso, equipamentos multimídia, videoconferência e transmissões screen, que viabilizem atividades e ações conjuntas com outros centros de pesquisa; f) recursos humanos disponíveis para a administração do programa.
	1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do programa.	1.2.1 Formação e composição do Corpo Docente (30%): Corpo docente permanente com titulação mínima de Doutor, que deve ter o número mínimo de 10 doutores para o Mestrado e 12 para o Doutorado, evidenciado o atendimento das necessidades gerais do curso quanto aos componentes curriculares, projetos de pesquisa e extensão, e orientação de dissertações e teses, além da não dependência da atuação expressiva de professores colaboradores e/ou visitantes. Admite-se que 30% do corpo docente permanente participe de até 3 programas de pós-graduação vinculados ao SNPG. O programa não poderá ter mais de 30% de docentes colaboradores. 1.2.2. Aderência do Corpo Docente (30%): Corpo docente (permanente, colaborador e visitante) com formação e trajetória de pesquisa adequadas e aderentes à respectiva área de concentração e às respectivas linhas de pesquisa, vinculados a projetos de pesquisa coerentes com as respectivas linhas de pesquisa e área(s) de concentração. 1.2.3. Regime de trabalho do Corpo Docente (30%): Corpo docente com regime de trabalho adequado e compatível com as atividades desenvolvidas no programa. A carga horária do corpo docente permanente deve ser preferencialmente de, no mínimo, 20h semanais dedicadas exclusivamente ao curso/programa. Admite-se que, até 30% dos docentes

		permanentes, tenham carga horária no curso/programa inferior a 20h semanais, não podendo, contudo, ter carga horária inferior a 10h semanais no curso, em se tratando de mestrado, e de 12h semanais, em se tratando de doutorado. 1.2.4 Liderança e Reconhecimento Acadêmicos do Corpo Docente (10%): de parte do corpo docente, com reconhecida projeção nacional e internacional (de acordo com a vocação do curso) e a existência de quantitativo expressivo de docentes com: a) estágio pós-doutoral no exterior, bolsa de produtividade ou de pesquisa de agências nacionais ou internacionais de fomento; b) participantes de grupos de pesquisa interinstitucionais, de redes de pesquisa ou com vínculos internacionais organizados com períodos de visitas técnicas, ou como professores visitantes, que tenham capacidade de atração de discentes; c) participação de docentes em cargos de direção e conselhos em sociedades científicas nacionais e internacionais.
	1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	1.3.1 Estruturação do Planejamento Estratégico (100%): Serão considerados os seguintes aspectos, com base em uma avaliação qualitativa, a partir da proposta do programa, levando-se em conta o grau de atendimento (total, parcial, inexistente): a) instituição e manutenção de planejamento de curto, médio e longo prazos do programa, com seus objetivos, prioridades, metas e ações, no qual serão considerados: projetos de expansão e de cooperação com outros programas, incremento da qualidade da produção intelectual, da qualidade na formação de recursos humanos, e melhoria da inserção social e/ou internacionalização; b) desenvolvimento de política para fixação ou renovação do corpo docente, definindo-se as estratégias e os critérios prévios, a partir do diagnóstico do curso, que se dará sobre suas necessidades a curto, médio e longo prazos; planejamento e desenvolvimento do processo da qualificação continuada do corpo docente; c) proposta de acompanhamento de egressos com domínio do destino e ambiente de atuação; c.1) plano de acompanhamento de egressos, que deve indicar as metas e estratégias para esse fim; c.2) qualidade e representatividade dos dados coletados (proporção do total de egressos) e o percentual de egressos em relação aos quais o programa tem informação sobre os respectivos

		destinos e atuação profissional; d) planejamento para adequação e melhoria da infraestrutura. O programa deve apresentar avaliação dos principais problemas de infraestrutura, as ações e as estratégias para solucioná-los bem como contemplar um plano de modernização da infraestrutura do programa; e) vinculação entre o planejamento do programa e o da instituição (PDI). f) formulação de políticas de apoio aos discentes visando à inclusão, à permanência e à conclusão do curso, ressalvadas, quanto a esta última, as situações ordinárias de desligamento e de reprovação.
	1.4. Processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	1.4.1. Definição do processo de autoavaliação (100%): Considerando-se que a autoavaliação deve seguir as seguintes fases: preparação, implementação, divulgação, uso dos resultados e meta-avaliação, ela será avaliada com base nestes critérios: a) preparação de modelo que seja adequado à proposta e aos objetivos do programa, com envolvimento de docentes, discentes e servidores ou empregados técnicos; b) descrição das estratégias e dos métodos que serão aplicados à autoavaliação; c) periodicidade da avaliação; d) descrição da política e dos critérios de credenciamento e descredenciamento; e) existência de interlocutores como avaliadores/mediadores/observadores externos ao programa; f) relação com planejamento do programa e com o PDI da IES; g) formas de disseminação dos resultados; h) formas de incorporação dos resultados para melhoria do programa. OBS 1. As informações sobre autoavaliação a serem avaliados serão os descritos na plataforma Sucupira no último ano do quadriênio. OBS 2. A avaliação qualitativa far-se-á com base no planejamento do processo de autoavaliação. Para este quadriênio não se procederá à avaliação da implantação e dos resultados do processo de autoavaliação. OBS 3. O não atendimento dos requisitos mínimos de entrada no sistema, previstos no documento orientador de APCN, implicará a atribuição de conceito Fraco ao Quesito 1, independentemente da pontuação nos demais subitens.
2. Formação	2.1. Qualidade e adequação das teses e dissertações ou equivalente em relação às	2.1.1. Avaliação da qualidade das dissertações e teses (100%): Avaliar-se-ão os seguintes aspectos para se aferir a qualidade e a

	áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa;	adequação das teses e dissertações, consideradas dentre as produções do quadriênio, indicadas pelo programa na Plataforma Sucupira: a) Programas apenas com Mestrado: 4 dissertações para programas com até 20 docentes permanente e 6 dissertações para programas com mais de 20 docentes permanentes. b) Programas com Mestrado e Doutorado: 4 dissertações e 4 teses (para programas com até 20 docentes permanentes) e 6 dissertações e 6 teses (para programas com mais de 20 docentes permanentes). Para fins da avaliação qualitativa referida neste item: 2.1.1.1. Proceder-se-á à análise individual de cada uma das dissertações ou teses indicadas, levando-se em conta os seguintes critérios: a) aderência à respectiva área de concentração e às linhas de pesquisa do curso; b) vinculação do produto com o projeto de pesquisa. 2.1.1.2. Proceder-se-á à análise do conjunto de dissertações e teses indicadas, levando-se em consideração estes critérios: a) diversidade institucional da banca; b) diversidade de área de concentração, linhas de pesquisa e de orientadores das dissertações e teses indicadas. 2.1.1.3. Na análise das dissertações e teses referidas nos subitens 2.1.1.1. e 2.1.1.2, considerar-se-á também: a) o nível de simetria qualitativa entre o nível das dissertações e das teses defendidas, de modo a que não haja assimetria dentro das linhas de pesquisa da(s) área(s) de concentração; b) o nível de diferenciação da qualidade entre teses e dissertações para programas que possuem os dois níveis, de modo que se atendam às exigências peculiares para uma dissertação e aquelas necessárias para a caracterização de uma tese (originalidade, dimensões e qualidade da referência).
	2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e de egressos.	2.2.1. Volume da produção de discentes e de egressos (60%): a) produção média de discentes em produtos bibliográficos, dividida pelo número de discentes no quadriênio; b) produção média de discentes em trabalhos completos e resumos publicados em anais de

		congressos no período, dividida pelo número de discentes no quadriênio; c) produção média de egressos (relativa aos últimos 5 anos) em produtos bibliográficos, trabalhos completos e resumos publicados em anais de congresso, dividida pelo total de egressos do quadriênio. 2.2.2. Distribuição da produção de discentes e de egressos (40%): a) proporção entre o número de discentes-autores de produtos bibliográficos, produtos de eventos e produtos técnicos e o número de discentes ativos; b) proporção entre egressos-autores em relação ao número total dos titulados no quadriênio. OBS. 1: Considerar-se-ão egressos os titulados no período de até 5 anos após a titulação. OBS. 2: Produção em coautoria com docentes será considerada no item relativo à produção docente. OBS.3. A produção relativa a uma pessoa que se enquadrar simultaneamente na condição de egresso e de discente no quadriênio será contada exclusivamente como produção discente.
	2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	2.3.1. Destino dos egressos (90%): a) atuação em instituição de ensino superior; b) atuação em programa de pós-graduação stricto sensu; c) atuação em carreiras jurídicas no serviço público; d) atuação na Administração Pública em outros setores que não o de carreiras jurídicas; e) atuação junto à sociedade civil organizada, na advocacia ou em atividades de outra natureza; e f) atuação na iniciativa privada, na advocacia ou em atividades de outra natureza. 2.3.2 Avaliação qualitativa da formação dos egressos (10%): indicar 5 egressos que se destaquem nas atividades acadêmicas e seja aderente com o perfil do egresso. OBS 1: No último ano do quadriênio o programa deve apresentar em anexo específico os dados do destino dos egressos relativos ao item 2.3.1. OBS.2. Para fins de proteção de dados pessoais, recomenda-se aos programas que obtenham a anuência do egresso cujo nome será informado relativamente ao item 2.3.2. OBS.3. O período de avaliação dos egressos será aquele relativo aos titulados entre 2016 e 2020.
	2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente	2.4.1 Produção bibliográfica total (20%): Análise ponderada global da produção bibliográfica em periódicos; livros e capítulos de

	no programa;	livro; e a produção em anais (artigos completos, em eventos na Área do corpo docente permanente). 2.4.2 Índices de equilíbrio da produção docente (20%): Produção bibliográfica em periódicos nos estratos (A1 a A4) bem distribuída pelo corpo docente permanente e pelo respectivo ano de publicação. 2.4.3. Produção bibliográfica qualificada (60%): Avaliação da produção do corpo docente permanente, destacada pelo programa, por meio de indicação na Plataforma Sucupira, considerando-se: a.1) aderência à(s) respectiva(s) área(s) de concentração do programa e respectivas linhas de pesquisa; a.2) vinculação com o projeto de pesquisa do docente e sua trajetória de pesquisa. OBS. 1. A ponderação da produção intelectual (item 2.4.1) será calculada da seguinte forma: produto multiplicado pelo peso do estrato (L1 a L4, A1 a B4), dividido pelo total de docentes permanentes/ano. A produção intelectual em coautoria será contabilizada apenas uma vez na produção do corpo docente. OBS 2. O estrato para livros terá a seguinte pontuação: L1=300, L2=240, L3=180, L4=120 e L5=60. Para capítulos de livros será L1=100, L2=80, L3=60, L4=40, L5=20; para periódicos será A1=200, A2=180, A3= 160 A4=140 B1=80, B2=60, B3=40, B4=20. A produção em anais de eventos será E1=100, E2=80, E3=60, E4=40, E5=20. OBS. 3. Para fins do item 2.4.3., no último ano do quadriênio, cada programa destacará, via Plataforma Sucupira, até 1 produção bibliográfica por ano de atuação do docente permanente, totalizando no máximo 4 produções por docente permanente. OBS.4. Excluir-se-á, por meio de anexo específico, a produção de professoras em licença-maternidade e docentes em licença médica superior a 30 dias, que usufruíram desse direito entre 2016 e 2020, a partir do ano de início da licença até o final do quadriênio.
	2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	2.5.1 Atuação dos docentes em atividade da pós-graduação (20%): Atuação equilibrada e bem distribuída nas atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação e formação. Serão consideradas: a.1) análise da distribuição de orientações de mestrandos/doutorandos por docente permanente no quadriênio, a fim de verificar, dentre outros aspectos, a existência de possíveis concentrações;

		a.2) análise quantitativa da média de disciplinas ministradas por docente, com a finalidade de se verificar excessiva dependência de docentes colaboradores ou visitantes; a.3) análise do número de projetos de pesquisa e extensão vinculados a cada docente permanente para verificar o equilíbrio e a distribuição por todo o corpo docente. 2.5.2 Estabilidade do corpo docente permanente (20%): Estabilidade do corpo docente permanente ao longo do quadriênio, considerando-se o redirecionamento dos discentes e o número de orientações em função das possíveis reduções, contratações e substituições de docentes. 2.5.3 Atuação do corpo docente permanente em atividades de graduação (20%): Atuação em atividades de ensino, pesquisa, extensão e orientação de trabalhos de conclusão (trabalhos de conclusão de curso ou teses de láurea) na graduação. No programa que não estiver vinculado à graduação, este percentual direcionar-se-á ao item 2.5.1. 2.5.4 Índice quantitativo de formação (20%): Proporção equilibrada do número de orientações concluídas por docente permanente. 2.5.5 Capacidade de atração de discentes (20%): capacidade de nucleação do programa na formação de doutores e participantes de estágios pós-doutorais. OBS. Quanto ao item 2.5.4., excluir-se-ão os seguintes casos: (a) de discentes em licença médica superior a 30 dias; licença-maternidade, licença-/paternidade;(b) desligamento do programa por reprovação por faltas, insuficiência de desempenho nas disciplinas ou reprovação da dissertação ou tese perante banca examinadora; (c) trancamento parcial, justificado nas pelas normas do curso por razões não incluídas neste item; (d) ou de conversão de mestrado em doutorado direto. No último ano do quadriênio, o programa que apresentar número expressivo de discentes nas referidas situações especiais, que impactem o cálculo, deverá inserir anexo específico com indicação de novo cálculo.
3. Impacto na Sociedade	3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	3.1.1. Impacto científico da produção bibliográfica (90%): Avaliação qualitativa das 5 (para programas com até 20 docentes permanentes) e 10 (para programas com mais de 20 docentes permanentes) melhores produções indicadas pelo programa, na Plataforma Sucupira, na categoria bibliográfica (periódicos, livros e capítulos de livros) considerando-se: a) análise individual de cada produção indicada:

		a.1) aderência à respectiva área de concentração do curso e às respectivas linhas de pesquisa do curso; a.2) vinculação ao projeto de pesquisa e à trajetória de pesquisa da equipe vinculada (docentes, discentes, membros externos). b) análise do conjunto de produção indicada: b.1) organicidade da produção indicada com a proposta e vocação (inserção regional, nacional ou internacional) do programa; b.2) diversidade de área(s) de concentração, linhas de pesquisa, projetos e autores das produções indicadas. 3.1.2. Formas de reconhecimento do caráter inovador da produção intelectual do programa (10%): prêmios atribuídos a produções do programa (teses, dissertações, livros, artigos etc.) por sociedades científicas internacionais ou nacionais. OBS. No último ano do Quadriênio, o programa indicará, via Plataforma Sucupira, 5 a 10 itens da produção intelectual (bibliográfica), relativos à produção intelectual do corpo docente, do corpo discente e/ou de egressos. É necessário, justificar as vinculações à área de concentração, linha de pesquisa, ao projeto e à trajetória da equipe, dentre as que vierem a ser indicadas.
	3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.	3.2.1. Impacto das ações de transferência de conhecimento do programa (80%): Devem-se indicar até 5 (para programas com até 20 docentes) e até 10 produtos (para programas com mais de 20 docentes), os quais serão avaliados em conformidade com a aderência à respectiva área e às respectivas linhas de pesquisa do programa e à sua vocação: a) atividades de extensão universitária; b) produção técnica ou tecnológica; c) convênios, acordos de cooperação e instrumentos afins, orientados à capacitação de recursos humanos adequados para demandas jurídicas; d) atuação de representação da sociedade civil em audiências públicas, amici curiae, ou participação em conselhos e comissões de assessoramento da sociedade civil; e) atuação na formação continuada de carreiras jurídicas; f) atividades de divulgação de conhecimento por meios jornalísticos, televisivos e outros tipos de mídia; g) qualquer outra forma de transferência de conhecimento jurídico desenvolvido pelo

		programa com impacto social, econômico, cultural ou jurídico; h) organização de eventos para divulgação de pesquisa científica e difusão de conhecimentos para comunidade jurídica; i) organização de eventos para divulgação da ciência junto à sociedade civil em geral e, em especial, no âmbito da educação básica. 3.2.2. Quantitativo da produção técnica (20%): Análise ponderada da produção técnica do corpo docente permanente. OBS.1. No último ano do Quadriênio os programas indicarão os produtos apresentando justificativa em um anexo específico. OBS.2. Quanto ao item 3.2.1, o impacto das ações de transferência de conhecimento do programa levará em consideração programas com até 20 docentes e programas com mais de 20 docentes.
	3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	O valor das dimensões “internacionalização” e “inserção” será definido de acordo com a vocação do programa. Considerar-se-ão os seguintes aspectos, mediante uma avaliação global da vocação e dos dados informados pelo programa: 3.3.1 Internacionalização. Considera-se, tomando-se por base a articulação entre o perfil da proposta e a existência de parte dos indicadores abaixo: a) existência de vínculos de colaboração consolidados com instituições estrangeiras de alto padrão de excelência (conforme os padrões internacionais de qualidade), envolvendo parte relevante do corpo docente; b) desenvolvimento de projetos de pesquisa entre investigadores de instituições estrangeiras e os docentes do programa; c) manutenção de acordos de cooperação, financiados por agências de fomento ou fundos (públicos ou privados) de incentivo à pesquisa e à inovação, com instituições estrangeiras; d) participação do corpo docente em eventos internacionais, de relevância para a Área; em conselhos editoriais ou comitês de revisão por pares de periódicos internacionais Qualis A; e na diretoria de entidades científicas internacionais; e) publicação em periódicos internacionais classificados em estratos elevados do Qualis Periódicos; f) mobilidade internacional discente e participação regular de estudantes estrangeiros em seu corpo discente; g) intercâmbio de discentes do programa com

		universidades estrangeiras por meio de bolsas de doutorado-sanduíche; h) promoção de eventos científicos internacionais. 3.3.2 Inserção local, regional e nacional do programa: a) consórcios, redes, convênios e acordos de cooperação com entidades acadêmicas e não acadêmicas de âmbito local ou regional, orientados à satisfação da demanda vinculada à proposta do programa; b) papel de liderança e de coordenação de projetos e redes nacionais de pesquisa, para atividades de cooperação entre programas de pós-graduação; c) reconhecimento como centro de pesquisa relevante em um tema específico do Direito, consolidado por meio de eventos nacionais, edição de periódico temático específico, atração de profissionais e discentes de diversas Regiões do Brasil; d) atuação nacional comprovável pela celebração de convênios e acordos de cooperação com organismos governamentais ou não governamentais, orientados às atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Pós graduação; e) participação em iniciativas como Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior e assemelhados; f) participação de docentes do programa em atividades de outros programas do exterior ou de outras unidades da federação, como bancas examinadoras, bancas de concursos públicos, comitês de avaliação externa, visitas técnicas, conferências e atividades afins. OBS..A distribuição do valor proporcional do item 3.3.1 e 3.3.2 terá como parâmetro o valor de 60% para o item relativo à vocação do programa e 40% para o outro item. Nestes itens utilizar-se-á a seguinte equação: $3.3.1 + 3.3.2 = 70\%$ 3.3.3 Visibilidade do programa (30%): a) capacidade de difusão de conhecimento e estímulo à solidariedade, com o auxílio na redução das assimetrias regionais na pós-graduação em Direito no Brasil; b) Manutenção de página Web para a divulgação atualizada e transparente dos dados de interesse da comunidade acadêmica, tais como: seleção de discentes, concessão de bolsas de estudos, recebimento de recursos de agências públicas de fomento (especialmente CAPES e CNPq),
--	--	--

		corpo docente permanente, colaboradores e visitantes, estrutura curricular, enlaces para regulamentos e normativos da IES, enlace para o currículo lattes dos docentes, informações de eventos organizados e de bancas de defesa de dissertação e teses, acesso ao banco digital de dissertações e teses, com versões em vernáculo e inglês, além de outros elementos informativos necessários à identificação de dados fornecidos para o processo de avaliação.
--	--	--

Fonte: Fichas de Avaliação – Área 26 – Direito/CAPES, 2020.

ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

	Educação	
Quesitos	Indicadores	Subindicadores
1. Programa	1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa.	Analisar o projeto pedagógico do programa, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa em andamento e a proposta curricular, assim como as declarações sobre as condições materiais e estruturais do programa, considerando: 1.1.1. Coerência e clareza, na forma de adequada definição da missão do PPG no que diz respeito a seus objetivos, e articulação entre objetivos, área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa em andamento e estrutura e desenho curricular; 1.1.2. Aderência do programa na definição temática e científica sobre seus objetivos diante do seu nível, modalidade e contexto do escopo da área; 1.1.3. Alcance em relação ao atingimento dos seus próprios objetivos, diante do perfil e da missão do PPG; 1.1.4. Atualização: a) Articulação entre área de concentração, linhas de pesquisa, estrutura curricular e disciplinas com as exigências das condições da contemporaneidade e dos avanços acadêmicos mais recentes; b) Atualidade nas ementas e bibliografias das disciplinas ofertadas. 1.1.5. Infraestrutura: análise das condições estruturais adequadas para o alcance dos objetivos do programa, considerando disponibilidade de: a) salas de aula; b) laboratórios; c) amplo acesso à Internet; d) espaços multiusuários;

		e) biblioteca com acervo compatível com as necessidades do Programa; f) espaço próprio para a administração do programa (coordenação e secretaria); g) espaço próprio para grupos ou linhas de pesquisa; h) espaço próprio para os docentes e/ou para orientação dos discentes.
	1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	1.2.1. Compatibilidade e adequação do perfil dos docentes permanentes (DP) em relação às áreas de concentração, linhas, projetos de pesquisa e atividades didáticas do programa; 1.2.2. Política de interação do Programa de Pós-Graduação (PPG) com a graduação, observando a atuação docente em atividades de ensino e orientação de trabalhos discentes (pesquisa, extensão, supervisão de estágios, e equivalentes); Obs.: Os docentes permanentes aposentados na mesma instituição e os que se encontram em licenças regulamentadas serão desconsiderados para efeitos da avaliação deste indicador. 1.2.3. Porcentagem de docentes permanentes com estágio pós doutoral ou de pesquisa sênior, preferencialmente de caráter internacional; 1.2.4. Estabilidade do corpo docente, respeitando a necessidade de renovação: porcentagem de docentes permanentes que participaram continuamente do PPG no período avaliado e percentual de renovação. Obs.: Eventuais oscilações devem ser justificadas.
	1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	1.3.1. Desenvolvimento de políticas e ações de planejamento alinhadas ao planejamento da IES, considerando as necessidades regionais, nacionais e internacionais; 1.3.2. Desenvolvimento de política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais e acadêmicos; 1.3.3. Análise das informações sobre planejamento observando a existência de informações sobre: a) metas de crescimento ou consolidação do PPG; b) plano de atualização acadêmica dos docentes permanentes; c) plano de modernização/expansão da infraestrutura física e dos recursos humanos; d) política de apoio a docentes e discentes para participação em eventos científicos da área. 1.3.4. Análise da pertinência da origem dos dados

		e da participação de pessoas no planejamento.
	1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	1.4.1. Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) a articulação com as diretrizes da CPA e/ou Pró-Reitoria ou equivalente. 1.4.2. Política sistemática de acompanhamento das metas do PPG ao final do quadriênio, destacadamente da formação e produção intelectual dos discentes; 1.4.3. Avaliação docente: política sistemática de credenciamento, acompanhamento, recondução e descredenciamento de docentes; 1.4.4. Política sistemática de escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo; 1.4.5. Grau de comunicação entre docentes e coordenação do PPG, na forma de canal de comunicação efetivamente utilizado para a indicação de críticas e sugestões para o PPG; 1.4.6. Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação.
2. Formação	2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa	2.1.1. Adequação temática entre as teses e dissertações e as linhas e projetos de pesquisa; 2.1.2. Porcentagem de trabalhos de conclusão que resultaram em publicação de artigos qualificados de B4 a A1, livros ou capítulos de livros.
	2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	2.2.1. Porcentagem de discentes matriculados que são discentes autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos ou resumos em eventos); 2.2.2. Porcentagem de egressos que são egressos-autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos ou resumos em eventos); Obs.: Egressos são os que defenderam o mestrado ou doutorado nos cinco anos anteriores a cada um dos anos da avaliação do quadriênio. 2.2.3. Porcentagem de discentes-matriculados com artigos Qualis B4 ou superior; 2.2.4. Porcentagem de discentes-matriculados

		com artigos Qualis A4 ou superior; 2.2.5. Porcentagem de egressos com artigos Qualis B4 ou superior; 2.2.6. Porcentagem de egressos com artigos Qualis A4 ou superior.
	2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	2.3.1. Destinos, atuações e impactos acadêmicos e sociais de cinco egressos considerados como exemplares em termos da missão e perfil do programa; 2.3.2. Destinos, atuações e impactos acadêmicos e sociais resultantes da formação dos egressos indicados pelo PPG, considerando: - Área de atuação; - Inserção no mercado de trabalho; - Assunção de postos de liderança na administração pública ou na sociedade civil; - Continuidade de estudos. Obs.1: O PPG deve indicar em formulário próprio, a seguinte porcentagem de egressos proporcional ao tamanho do corpo docente: - PPG com até 20 DP: 20% dos egressos; - PPG de 21 a 40 DP: 15% dos egressos; - PPG com 41 ou mais DP: 10% dos egressos. Obs.2: Egressos são os que defenderam o mestrado ou doutorado nos cinco anos anteriores a cada um dos anos da avaliação do quadriênio.
	2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa	2.4.1. Média ponderada de até quatro produções, indicadas pelo PPG, por docente permanente no quadriênio, vinculadas à área da Educação, em periódicos científicos, livros, capítulos e verbetes, excluída a duplicidade do produto na forma de coautoria entre docentes do mesmo PPG, considerando: a) o mínimo de dois artigos em periódicos; b) não mais que dois produtos em livros ou capítulos de livro ou verbetes; - b.1) sendo que destes, não mais que 1 (um) capítulo de livro ou verbete. c) no máximo 1 (um) desses produtos pode ser publicado em revistas científicas vinculadas ao PPG ou Faculdade de Educação ou equivalente, ou editora universitária vinculada à IES. Observações: a) a tabela de medida para a classificação deste indicador será estabelecida após a análise do resultado apresentado pelo conjunto dos programas; b) os trabalhos em coautoria de docentes do mesmo PPG que forem indicados por ambos os autores, serão desconsiderados da avaliação; c) os livros autorais (obras completas) indicados pelos PPG serão avaliados individualmente e classificados conforme escala a seguir; d) aos capítulos de

		livros e verbetes será atribuída pontuação fixa conforme descrição a seguir <i>Nota: a média ponderada considerará a seguinte pontuação para a produção intelectual.</i> <table><tr><td>Artigo em Periódico</td><td>Pontos</td></tr><tr><td>A1</td><td>100</td></tr><tr><td>A2</td><td>85</td></tr><tr><td>A3</td><td>75</td></tr><tr><td>A4</td><td>65</td></tr><tr><td>B1</td><td>55</td></tr><tr><td>B2</td><td>40</td></tr><tr><td>B3</td><td>25</td></tr><tr><td>B4</td><td>10</td></tr><tr><td>Livros Autorais (Obras Completas)</td><td>Pontos</td></tr><tr><td>L1</td><td>250</td></tr><tr><td>L2</td><td>180</td></tr><tr><td>L3</td><td>130</td></tr><tr><td>L4</td><td>80</td></tr><tr><td>L5</td><td>30</td></tr><tr><td>Capítulos de livros e verbetes</td><td>Pontos</td></tr><tr><td>Capítulos de livros</td><td>60</td></tr><tr><td>Verbetes</td><td>30</td></tr></table> 2.4.2. Porcentagem de docentes permanentes que publicaram artigos em periódicos científicos Qualis A1 ou Livro L1 ou L2.	Artigo em Periódico	Pontos	A1	100	A2	85	A3	75	A4	65	B1	55	B2	40	B3	25	B4	10	Livros Autorais (Obras Completas)	Pontos	L1	250	L2	180	L3	130	L4	80	L5	30	Capítulos de livros e verbetes	Pontos	Capítulos de livros	60	Verbetes	30
Artigo em Periódico	Pontos																																					
A1	100																																					
A2	85																																					
A3	75																																					
A4	65																																					
B1	55																																					
B2	40																																					
B3	25																																					
B4	10																																					
Livros Autorais (Obras Completas)	Pontos																																					
L1	250																																					
L2	180																																					
L3	130																																					
L4	80																																					
L5	30																																					
Capítulos de livros e verbetes	Pontos																																					
Capítulos de livros	60																																					
Verbetes	30																																					
	2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	2.5.1. Porcentagem de docentes permanentes, cujos projetos de pesquisa contam com participação de discentes; 2.5.2. Presença de estratégias inovadoras de formação; 2.5.3. Porcentagem de docentes permanentes que realizam anualmente as atividades de pesquisa e orientação de mestrado ou doutorado e, durante o quadriênio, atividades de docência na pós graduação; Obs.: Excluindo-se das atividades de docência os docentes em licenças regulamentadas. 2.5.4. Porcentagem de docentes permanentes que publicam em coautoria com discentes ou egressos; 2.5.5. Porcentagem média das atividades de orientação, docência e defesas sob responsabilidade do corpo docente permanente; 2.5.6. Orientação: Porcentagem de bolsistas de mestrado que defendem em até 30 meses/total de bolsistas de mestrado e de doutorado em até 48 meses/total de bolsistas de doutorado.																																				

		Obs.: Bolsista é o aluno que recebeu pelo menos 6 meses de bolsa
3. Impacto na Sociedade	3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	3.1.1. Efeito de transformação no ambiente acadêmico e social da produção intelectual do PPG, em relação ao seu contexto, seus objetivos e sua missão. Deve-se considerar: a. Inovação da produção intelectual*; b. Avanço da presença da Área da Educação no contexto da pesquisa científica no Brasil e no mundo; c. Abrangência local, regional, nacional ou internacional, de acordo com os objetivos da pesquisa e do PPG; d. Caráter estratégico para a formação e qualificação do profissional da área da Educação; *A Inovação da produção intelectual na Área da Educação é aqui entendida das seguintes formas: - a originalidade ou o ineditismo da pesquisa; - o recorte temático que valoriza temas pouco estudados e preencha lacunas de conhecimento; - a utilização de novas metodologias e processos; - a produção de caráter experimental; - a difusão da produção em diferentes meios; - o diálogo estratégico de áreas lacunares com o conhecimento científico internacional; - o desenvolvimento tecnológico; - o incremento de novas tecnologias sociais, culturais, educacionais e ambientais; - o avanço nas fronteiras do conhecimento; - a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área; entre outras possibilidades. 3.1.2. Razão entre o número de artigos A1+A2 publicados pelo programa (docentes, discentes e egressos) e o total de docentes permanentes; 3.1.3. Qualidade das produções intelectuais mais importantes selecionadas e justificadas pelo próprio PPG, excluídas as dos egressos. Deve-se considerar: a) PPG com até 20 DP: 5 produtos b) PPG de 21 a 40 DP: 8 produtos c) PPG com 41 ou mais DP: 10 produtos 3.1.4. Qualidade das produções intelectuais mais importantes dos egressos, selecionadas e justificadas pelo próprio PPG. Deve-se considerar: a) PPG com até 20 DP: 5 produtos b) PPG de 21 a 40 DP: 8 produtos c) PPG com 41 ou mais DP: 10 produtos. 3.1.5. Relevância da participação dos DP em diretorias e/ou comitês científicos de associações acadêmicas, comissões, comitês, consultorias ad-hoc em agências de fomento internacionais, nacionais ou regionais de pesquisa ou avaliação,

		comissões editoriais de periódicos qualificados ou comissões científicas de eventos de caráter internacional, nacional ou regional.
	3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa	3.2.1. Desenvolvimento de atividades do PPG nas seguintes dimensões referentes aos impactos e à relevância: a) Impacto e relevância econômica: contribuição para o desenvolvimento, do microrregional ao internacional, através de avanços produtivos gerados pela disseminação de tecnologias educacionais, culturais e sociais, técnicas, e conhecimentos científicos, bem como contribuição para o aprimoramento dos processos educacionais nas instituições e sistemas públicos, privados e do terceiro setor, incrementando a eficiência, a eficácia e a efetividade com vistas ao desenvolvimento da sociedade; b) Impacto e relevância social: transferência de conhecimentos sobre Educação visando à resolução de questões sociais e à qualificação da experiência da cidadania, assim como contribuição para a formação de educadores e pesquisadores da educação, que atuem de modo socialmente significativo; c) Impacto e relevância cultural: contribuição para a melhoria da educação básica e da educação superior, por meio de propostas inovadoras de ensino, produção de material didático, atividades de pesquisa e intervenção social, formação de recursos humanos para o desenvolvimento educacional e cultural, para a formulação de políticas educacionais, para a ampliação do acesso e da qualidade da Educação. Nota: Impacto representa o resultado, consequências ou benefícios percebidos pela sociedade, causado pela introdução de produtos, processos e tecnologias desenvolvidos na pós-graduação. Relevância é o grau de importância que um grupo ou sociedade atribui a algo. As dimensões de impacto acima descritas serão avaliadas e valorizadas de acordo com a missão e perfil dos programas. 3.2.2. Grau de impacto de natureza econômica, social e cultural das atividades colaborativas desenvolvidas pelo PPG, considerando: a) Nucleação, intercâmbios sistemáticos, integração e solidariedade com outros Programas/Instituições; b) Participação em projetos de cooperação entre PPG, com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação da pesquisa ou o desenvolvimento da pós-graduação em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas colaborando com a redução de assimetrias (Atuação de Prof. Visitante,

		Participação em Projetos de Cooperação entre Instituições – PCI ou similares).
	3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	As dimensões internacionalização e inserção (local, regional, nacional) serão relativizadas e avaliadas de acordo com a missão e perfil dos programas. 3.3.1. Detalhamento da política de internacionalização e/ou de inserção local, regional ou nacional do programa, estabelecendo metas e formas de acompanhamento; 3.3.2.a. Quanto à política de internacionalização, observar o grau de desenvolvimento das seguintes atividades: a. Pesquisa: a.1. Desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento internacional; a.2. Realização de projetos de pesquisa com equipes internacionais; a.3. Participação de projetos de pesquisa no exterior. b. Produção Intelectual: b.1. Publicações de docentes, discentes ou egressos em veículos de circulação internacional; b.2. Publicações de docentes, discentes ou egressos em coautoria com pesquisadores estrangeiros; b.3. Produtos envolvendo docentes permanentes e discentes do PPG que sejam resultados do desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com instituições estrangeiras. c. Mobilidade e atuação acadêmica: c.1. Participação de alunos em mestrado ou doutorado sanduíche ou em missão de curta duração; c.2. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado sanduíche ou missão de curta duração; c.3. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado pleno; c.4. Recebimento de estrangeiros em estágio pós-doutoral ou como professor visitante; c.5. DP em estágio pós-doutoral internacional ou estágio sênior de pesquisa; c.6. DP que durante o quadriênio desenvolveram atividades acadêmicas no exterior: missão de curta duração, docência, bancas, seminários, comissões, processos seletivos, etc.; c.7. Participação de DP, discentes ou egressos na organização de eventos internacionais; c.8. Participação de DP, discentes ou egressos na editoria de periódicos internacionais; c.9. Participação de DP, discentes ou egressos na

		coordenação de associações ou redes internacionais de pesquisadores. 3.3.2.b. Quanto à política de inserção, observar: a) Priorização de temáticas locais e/ou regionais nos trabalhos de conclusão do PPG; b) Desenvolvimento institucional das seguintes atividades: participação em redes nacionais de pesquisa; parcerias com as redes de educação básica; formação continuada de profissionais da educação; assessorias e consultorias; organização de eventos; ações de interiorização; articulação com movimentos sociais; c) Adoção de ações afirmativas na seleção de alunos. 3.3.3. Conteúdo e forma da página web do PPG, observando informações sobre: a) Docentes, com indicação ao currículo lattes; b) O desenho do programa (Área de concentração e linhas de pesquisa, estrutura curricular); c) A relação de grupos de pesquisa; d) Acesso aos textos integrais dos Trabalhos de Conclusão (teses e dissertações); e) Políticas de credenciamento docente; f) Normas internas (regimento, deliberações, editais, etc.); g) Processo de seleção para mestrado e/ou doutorado; h) A página web tem versão em outro/s idioma/s afora a língua portuguesa; i) Repositórios institucionais e acervos com produtos e dados de pesquisa; j) Transparência (atas, prestações de contas, critérios e resultados de processo seletivo, etc.).
--	--	---

Fonte: Ficha de Avaliação – Área 38 – Educação/CAPES, 2020.