

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO - UPF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO

Taís Maiara Loss Loehder

O EXAME DE GRAU DOS MESTRADOS: UM ESTUDO
SOBRE A POSSIBILIDADE DE FATORES EXTERNOS
INTERFERIREM NAS AVALIAÇÕES DAS BANCAS

Passo Fundo

2014

Taís Maiara Loss Loehder

O EXAME DE GRAU DOS MESTRADOS: UM ESTUDO
SOBRE A POSSIBILIDADE DE FATORES EXTERNOS
INTERFERIREM NAS AVALIAÇÕES DAS BANCAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientador o Prof. Dr. Júlio C. G. Bertolin.

Passo Fundo

2014

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo contribuir no processo de construção do conhecimento acerca da avaliação desenvolvida nos cursos de mestrado por meio da investigação de possíveis interferências de fatores externos nas avaliações nos exames de grau. O estudo realiza uma revisão histórica sobre a constituição da pós-graduação no Brasil, destacando a importância dessa formação para o desenvolvimento econômico e social do país, e revisa a literatura sobre avaliação na pós-graduação, especialmente acerca do exame de grau, enfatizando os princípios e os critérios envolvidos no processo. Para responder ao questionamento da pesquisa acerca de interferências externas nas bancas, realiza-se uma pesquisa empírica por meio de entrevistas, no intuito de apreender a percepção de docentes com experiências em avaliações de exame de grau de diferentes áreas do conhecimento e coteja-se tais percepções com publicações do Ernest R. House, sobre os critérios fundamentais da avaliação, e das autoras Silvana Pezzi e Andrea Valéria Steil, sobre exames de grau. O estudo demonstrou que fatores externos, tais como afinidade entre membros da banca e orientador e presença de familiares no ato da defesa, podem estar influenciando no rigor e no juízo de valor das avaliações dos exames de grau dos mestrados.

Palavras-chave: Educação superior; Avaliação; Pós- graduação; Exame de grau de mestrado.

ABSTRACT

This project aims to contribute to the construction of knowledge about assessment developed in Masters courses through grade examination. It investigates the possibility of external factors interfering in assessments of stalls Masters. The study conducts a historical review of the constitution of post-graduate courses in Brazil, highlighting the importance of graduate education for economic and social development of the country and reviews the literature on assessment in post-graduation, especially about the grade exam, emphasizing the principles and criteria involved. To answer the research question, it was carried out an empirical study, raising the perception of guiding teachers involved in assessing the degree of Master's examination of different areas of knowledge, comparing these perceptions with productions by the Joint Committee on meta-review and the authors Silvana Andrea Pezzi and Valerie Steil on grade exams. In the end, came to the conclusion that external factors such as affinity between committee members and advisor and the presence of relatives in the act of defense, it may influence the value judgment issued on reviews from masters' degree exams.

Keywords: Higher education; assessment; post-graduation; masters' degree examination .

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

MEC - Ministério da Educação

PGs - Pós-Graduação

PIB - Produto Interno Bruto

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação (I, II, III, IV, V e VI)

PPGs - Programas de Pós-Graduação

UPF - Universidade de Passo Fundo

USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Títulos por tipos de cursos	26
Tabela 2 - Comparação da distribuição de notas nas trienais de 2010 e 2013	26
Tabela 3 - Distribuição de PPG por áreas do conhecimento – 2013	26
Tabela 4- Tabela de Avaliação do Aplicativo Coleta de Dados 12.0 da CAPES.....	35
Tabela 5 - Quadro com os critérios chaves para a análise do Exame de Grau	44
Tabela 6 - Quadro Sinóptico.....	51

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	7
1.1 Planejamento da pesquisa.....	7
1.2 Abordando o método da pesquisa.....	10
CAPÍTULO II	12
A PÓS-GRADUAÇÃO E OS PROGRAMAS DE MESTRADO	12
2.1 Contextos histórico da pós-graduação	12
2.2 A importância da pós-graduação	18
2.3 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG).....	20
2.4 Os programas de mestrado	23
2.5 Contexto do mestrado acadêmico nos dias atuais	25
CAPÍTULO III	28
AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR <i>STRICTO SENSU</i>	28
3.1 Concepção de avaliação e avaliação de qualidade	28
3.1.1 Conceito de avaliação.....	28
3.1.2 Critérios fundamentais da avaliação.....	30
3.1.3 As diretrizes do Joint Committee para uma avaliação de qualidade	33
3.2 Estrutura de avaliação da Capes para os cursos de <i>Stricto Sensu</i>	34
3.2.1 O sistema de avaliação Capes	34
3.2.2 O sistema de avaliação da Capes e alguns de seus reflexos	37
3.3 O exame de grau	40
3.3.1 Processo de avaliação nos cursos de mestrado.....	40
3.3.2 Critérios de análise da banca examinadora	42
Capítulo IV	47
META-AVALIAÇÃO DO EXAME DE GRAU	47
4.1 A elaboração do instrumento de coleta de dados e sua aplicação	47
4.2 Análise dos dados recolhidos na entrevista	50
REFERÊNCIAS	74
ANEXOS	79

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1 Planejamento da pesquisa

Desde o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), exatamente há 100 anos, a ciência e a tecnologia têm, cada vez mais, adquirido importância para o desenvolvimento das sociedades em caráter mundial. Nas últimas décadas, com a emergência da chamada sociedade do conhecimento, a investigação científica e o desenvolvimento tecnológico tornaram-se ainda mais relevantes e se constituíram nos principais fatores determinantes para o crescimento dos países. Nesse contexto, a educação superior, especialmente por meio da pós-graduação *stricto sensu*, também adquiriu, gradativa e progressivamente, maior importância, visto que, historicamente, se constituiu num dos principais centros gerador e disseminador de conhecimento. No contexto brasileiro, o conflito histórico de maior importância que marcou o início do desenvolvimento científico e tecnológico também foi uma guerra, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). De acordo com Alves (2008), o conflito bélico criou condições para mudanças na estrutura política do governo brasileiro, ativando pretensões nacionalistas de progresso autônomo e gerando nas forças armadas o desejo de aprofundar o conhecimento científico-tecnológico e de atualizar a Inteligência militar.

Com tais avanços tecnológicos, iniciou-se uma pressão no sentido de novas descobertas científicas, de uma reestruturação social e, por conseguinte, ocorreu uma reorganização dos sistemas de educação superior para atender as novas demandas da economia mundial. Segundo Oliveira (1995), a valorização da educação, anteriormente limitada ao âmbito do mundo acadêmico, passou a ser em função das necessidades do setor produtivo, ou seja, a educação assume relevância na medida da necessidade de formação de capital humano especializado, capaz de gerar crescimento econômico.

Entretanto, a educação superior nesse período não tinha a estrutura necessária para garantir tal crescimento econômico e progresso social. Assim, emerge um novo nível de ensino, voltado à produção do conhecimento por meio do desenvolvimento de pesquisas: a pós-graduação *stricto sensu*. De certa forma, tal nível surgiu com o objetivo principal de suprir a demanda de pessoal especializado para garantir o avanço econômico das nações. No Brasil, desde sua criação até os dias atuais, o objetivo central dos programas de pós-graduação

(PPGs) é impulsionar o desenvolvimento nacional a partir da pesquisa, abrangendo desde áreas tecnológicas até áreas que contribuem para as questões sociais. Segundo o VI PNPG:

Os resultados da pesquisa, ao serem aplicados, levam a tecnologias e a procedimentos, podendo ser usados no setor público e no sistema privado, e fazendo do conhecimento e da tecnologia uma poderosa ferramenta do desenvolvimento econômico e social (BRASIL, 2010, p. 18).

O sistema do ensino *stricto sensu* segue planos nacionais de diretrizes, a cada elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação são determinadas metas e regulamentações às quais os programas credenciados no MEC deverão adequar-se. Nos cinco planos já elaborados, encontram-se alguns indicadores em comum, os quais têm como objetivo principal a melhora da qualidade do sistema de educação brasileira.

De acordo com o VI PNPG (BRASIL, 2010), os objetivos principais dos PPGs devem ser: (i) a pesquisa, considerando seu impacto social e sua contribuição para o desenvolvimento e melhoramento das condições do país; (ii) a expansão e a cooperação internacional, contribuindo para a troca de saberes entre os pesquisadores das diferentes instituições nacionais e de outros países; (iii) a formação de pessoal de alto nível, investindo na inovação e ampliação tecnológica nacional; e (iv) o retorno à educação com a formação de docentes especializados para todos os níveis de ensino. Além desses, o VI PNPG indica como propósito a melhoria do ensino básico por meio da inserção de docentes nos novos mestrados profissionais. Assim, duas são as metas principais da política de pós-graduação: o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica, tendo como referência as prioridades nacionais, e a formação dos docentes das universidades.

Diante de tal contexto de ampliação da relevância e importância da pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento social e crescimento econômico dos países, não há dúvidas de que a avaliação e a qualidade dos PPGs assumem também grande importância. Somente com programas e cursos *stricto sensu* com boa qualidade será possível consubstanciar um sistema de pós-graduação nacional consequente e relevante para o país. Por conseguinte, pode-se dizer que a avaliação dos discentes dos cursos de *stricto sensu* é um dos principais pontos que influencia na qualidade de todo o sistema, especialmente a avaliação das dissertações de mestrado, que marca a primeira etapa da formação de docentes e pesquisadores. Se realizada de forma adequada, tal avaliação terá condições de contribuir para a qualificação de todo o sistema. Nesse sentido, a avaliação dos mestrados é um importante processo para garantir a qualidade dos trabalhos e da boa formação de docentes da educação

superior e pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento. Mas, será que a avaliação das dissertações de mestrado no Brasil vem sendo realizada de forma adequada? Será que questões exclusivamente qualitativas e meritórias estão sendo consideradas nas avaliações dos trabalhos desenvolvidos pelos mestrados? Considerando tal contexto e tais questionamentos, se constitui o problema de pesquisa deste trabalho: fatores externos podem estar em alguma medida interferindo nos resultados finais das avaliações dos exames de grau de mestrado?

Segundo Pezzi e Steil (2009), a qualidade das dissertações produzidas nos cursos de mestrado vem sendo questionada há muito tempo, mas a “qualidade” da avaliação feita no momento da defesa da dissertação vem sendo ignorada. O processo de análise das dissertações corresponde a dois momentos; o primeiro constitui a leitura do trabalho escrito do mestrando, o que dá o direcionamento e possibilita o aprofundamento das questões que serão levantadas, e o segundo compreende o exame oral (defesa pública), momento no qual os docentes que compõem a banca fazem a análise final do trabalho e da apresentação realizada. Nesse sentido, as autoras especulam que influências externas podem influenciar o resultado final das bancas examinadoras.

Para Pezzi e Steil (2010), um dos maiores desafios do processo de expansão da pós-graduação seria garantir a manutenção da qualidade dos programas e dos alunos formados por eles. Porém, se influências externas ao processo estiverem ocorrendo, não se pode excluir a possibilidade de que dissertações sem qualidade estejam obtendo aprovação, o que, por conseguinte, implicaria num processo de formação de pesquisadores e de docentes para a educação superior com problemas e deficiências. Todavia, pesquisas e investigações empíricas sobre dessas potenciais interferências externas no processo de avaliação nos exames de grau dos mestrados são raras, especialmente no Brasil.

Dessa forma, considerando a importância da avaliação das dissertações de mestrado para a qualidade da pós-graduação *stricto sensu*, o presente estudo tem como objetivo principal contribuir no aprofundamento das discussões acerca da qualidade dos processos de avaliação dos mestrados no âmbito nacional. Dentre os objetivos específicos, estão: (i) enfatizar a importância da pós-graduação e dos cursos de mestrado para a formação de docentes e pesquisadores; (ii) identificar quais os critérios de análise que são necessários para caracterizar uma boa avaliação; (iii) avaliar em que medida os docentes têm uma percepção de que fatores externos influenciam o resultado das avaliações nos exames de grau de mestrado; (iv) identificar critérios estabelecidos pelos programas e aspectos considerados pelos membros das bancas na avaliação nos exames de grau de mestrado.

Aprovar uma dissertação não é apenas dar ao acadêmico a titulação de Mestre, mas, sim, garantir-lhe a possibilidade de abandonar o imediatismo do pensamento cotidiano e do senso comum e de assimilar conceitos científicos refinados, fazendo com que tenha a competência de agir cientificamente sobre o mundo que o cerca. Entretanto, o efetivo alcance a esses pressupostos está condicionado à realização de uma avaliação adequada nos exames de grau.

1.2 Abordando o método da pesquisa

Buscando identificar as influências existentes no exame de grau dos cursos de mestrado, será utilizado no desenvolvimento da pesquisa um método qualitativo, com entrevistas semiestruturadas, visto que o objeto de análise é influenciado por múltiplos fatores e constituído por diversos sujeitos e saberes. O estudo também pode ser caracterizado como meta-avaliação, visto que corresponde ao estudo das funções e práticas da própria avaliação, no caso das avaliações da defesa oral. Com vistas a responder a questão de pesquisa, o seguinte conjunto de etapas e procedimentos será empregado:

- revisão da literatura sobre as variáveis externas que podem influenciar as avaliações nos exames de grau de cursos *stricto sensu*;
- elaboração e testagem de instrumentos de entrevista com docentes sobre suas percepções em relação às influências externas;
- adequação dos instrumentos de entrevista;
- coleta de dados por meio da aplicação de entrevistas para um grupo amostral docentes distribuídos em três programas de uma instituição da região norte do interior do Rio Grande do Sul, de três grandes áreas do conhecimento: ciências agrárias, engenharias e ciências da saúde;
- análise do material obtido nas entrevistas;
- sistematização e elaboração de síntese dos resultados obtidos.

A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados justifica-se pela possibilidade de analisar o que está implícito na narrativa dos professores, obtendo suas percepções em relação ao processo de exame de grau. A escolha dos professores entrevistados teve como critérios suas áreas de atuação e seu reconhecimento acadêmico. A definição de um grupo amostral reduzido constituiu-se pelo objetivo da averiguação de possíveis influências,

sem a pretensão de assegurar uma falha nos exames de grau, mas sim, corroborar para as discussões a cerca da possível baixa na qualidade das avaliações do ensino superior.

Para o desenvolvimento da análise das entrevistas, será elaborado um “quadro sinóptico”, com base qualitativa, tendo como objetivo identificar a presença ou ausência de características vinculadas ao tema da investigação. O quadro será elaborado de acordo com duas categorias: avaliação e influências externas. Cada categoria será subdividida em três novas categorias, a primeira em: importância do exame de grau, critérios de análise e deficiências do sistema. E a segunda em: influência da presença de familiares, da formação de bancas por afinidade e da avaliação da Capes.

Como estrutura de apresentação, a dissertação terá os seguintes capítulos: o primeiro corresponde à introdução ao estudo desenvolvido com a questão da pesquisa, a justificativa, os objetivos e a metodologia empregada. No segundo capítulo, é realizada uma revisão bibliográfica sobre a constituição dos cursos de pós-graduação no Brasil, ocasião em que são apresentados elementos que têm como objetivo enfatizar a importância dos cursos de mestrado na atualidade.

O terceiro capítulo busca esclarecer questões como conceito, diretrizes e princípios de uma avaliação de “qualidade”. Procura, ainda, descrever a avaliação da pós-graduação pela Capes e quais os indicadores que norteiam a sua análise. Além disso, reconstitui o processo de avaliação dos exames de grau recentes nos programas de mestrado no Brasil, indicando quais os principais aspectos que podem de alguma forma interferir na arguição da banca examinadora.

No quarto capítulo, são apresentadas as etapas da pesquisa de campo, relatadas as entrevistas dos docentes e desenvolvidas as análises destas por meio do cotejamento com a teoria acerca de diretrizes, princípios e critérios de avaliação. Por fim, na conclusão, são retomadas a revisão da literatura realizada e todo o percurso da pesquisa realizada com vistas a apresentar os resultados encontrados e responder a questão de pesquisa.

CAPÍTULO II

A PÓS-GRADUAÇÃO E OS PROGRAMAS DE MESTRADO

Neste capítulo, procede-se à revisão histórica da pós-graduação, descrevendo quais os principais fatos que contribuíram para sua institucionalização, enfatizando a importância desta para o avanço científico e tecnológico de um país. Volta-se, na sequência, especial olhar para os cursos de mestrado acadêmico e sua contribuição para a formação de pesquisadores e docentes para o ensino superior, bem como se aborda os referenciais existentes na estrutura do *stricto sensu* do Brasil.

2.1 Contextos histórico da pós-graduação

Desde a implantação dos primeiros cursos superiores no período colonial até a fundação das universidades federais “modernas”, as instituições de educação superior tinham o caráter de centros de reprodução especializados, portanto, o ensino era baseado nas questões de transmissão de conhecimento e na prática. Segundo Soares (2002), o início da educação superior foi caracterizado por centros de reprodução especializados em práticas específicas, nos quais não se ensinava a pensar, mas sim a reproduzir práticas profissionais. Dessa forma, os cursos mais procurados eram justamente os de Medicina, Engenharia e Direito.

Com as manifestações, na década de 1920, em prol da “criação de universidades que fossem capazes de abrigar a ciência e os cientistas e de promover a pesquisa” (MARTINS, 2003, p. 295), sentiu-se a necessidade de um nível de ensino que iria além das questões específicas para a prática profissional, de acordo com o Parecer 977/65 (ALMEIDA JR., 1965, p. 163) (Anexo II), “uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora”.

O processo de reformulação das bases do ensino superior brasileiro remonta à década de 1930, quando o então Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos já definia no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, em seu art. 1, a finalidade do ensino universitário:

[...] elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da colectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade (BRASIL, 1931).

Isso é fortalecido no texto do art. 32, que determina que:

[...] nos institutos universitários será atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências (CURY, p. 08, 2005).

Apesar de não ser citada em nenhum momento a nomenclatura “pós-graduação”, o Ministro Francisco Campos deixa claro o incentivo à investigação científica e à busca da ampliação da extensão universitária, em benefício da alta cultura nacional. Para se alcançar tal objetivo, os cursos de pós-graduação no Brasil tinham como base as cátedras das primeiras universidades da década de 1930. De acordo com o decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, artigo 61, seria de responsabilidade do professor catedrático a eficiência do ensino, promoção e estímulo da pesquisa em prol do desenvolvimento nacional (BRASIL, 1931). A formação dos professores e pesquisadores da própria universidade correspondia a um processo simplificado e espontâneo, geralmente os alunos de destaque recém-formados eram convidados a participar das disciplinas como auxiliar ou assistentes de ensino, preparando-se para assumir, futuramente, como um docente autônomo com perspectiva de vir a ser um catedrático, o que Saviani (2000, p.4) define como uma espécie de “formação em serviço associado”.

Segundo Balbachevsky (2005), cabia ao professor orientar determinadas escolhas como: disciplinas a serem cursadas, métodos de pesquisa, atividades a serem desenvolvidas, entre outras. Isso evidencia a relação entre professor e aluno, ou melhor, orientador e orientando. Para Kuenzer&Moares (2005, p. 178), “a pós-graduação brasileira foi implantada com o objetivo de formar um professor competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica”, buscando suprir as expectativas governamentais em relação à sua política

desenvolvimentista, a qual tinha como pretensão o progresso autônomo e gerador de novas tecnologias e teve como impulso gerador a Segunda Guerra Mundial.

Nos anos de 1950, a pós-graduação no Brasil tinha pouca expressão, apenas algumas universidades, como as Universidade de Minas Gerais e a Universidade de São Paulo, ofereciam o doutoramento. Mas foi com a criação da Universidade de Brasília, pela lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, que a pós-graduação teve um de seus momentos mais significativos. A UnB foi a primeira a pensar a universidade de maneira indissociável à pesquisa, em conformidade com o disposto no art. 9 da referida lei, que dispõe que “a Universidade será uma unidade orgânica integrada por Institutos Centrais de Ensino e de Pesquisa e por Faculdades destinadas à formação profissional”.

Na década de 1960, o Brasil passa por uma transformação em seu cenário político, com o golpe militar de 1964, o país segue em duas frentes: segurança e desenvolvimento, as quais eram o foco do projeto político e econômico do governo militar. De acordo com Machado e Alves (2006), a comunidade científica, ainda que com pouca expressão, começa a desenvolver uma vertente de pensamento mais política, passando a liderar o movimento em prol da reforma global da universidade, a ponto de ampliar as suas condições de trabalho e de promover um avanço científico mais sólido a médio e longo prazo. O objetivo principal com a elaboração de tais metas era completar o processo de industrialização do país, buscando equiparar a nação brasileira às potências internacionais, isso porque, para os setores políticos, a fragilidade científica era vista como a causa do atraso social do período (CURY, 2005).

Com a lei nº 5.540/68 (Anexo III), sobre a reforma universitária, institucionaliza-se a pós-graduação (PG), com a missão de “modernizar, flexibilizar administrativamente e formar recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (BRASIL, 1968, p. 15). O regramento legal estabelecia, ainda, como objetivo, a expansão do sistema, o desenvolvimento da pesquisa da educação superior e a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Para Mendonça (2000), a pós-graduação foi o fator responsável pela mudança efetiva da universidade brasileira, garantindo o desenvolvimento da pesquisa e a qualificação do docente universitário.

Na ditadura militar, a pós-graduação desenvolve-se como referência na qualificação docente e como elemento fundamental na criação de um sistema nacional de ciência e tecnologia. Nesse contexto, o Estado impõe-se como garantidor das condições necessárias para o seu desenvolvimento, visto que o poder político estava em busca de autonomia

nacional (CURY, 2005). No ano de 1961, é sancionada a lei nº 4.024, de 20 de dezembro, na qual fica estabelecido, no art. 69, que:

Nos estabelecimentos de ensino superior podem ser ministrados os seguintes cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos a matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1962)

Cria-se uma regulamentação geral desses cursos, evocando o art. 70 da lei nº 4.024/61, outorgando ao Conselho Federal de Educação (CFE) a responsabilidade de definir esses cursos e determinar-lhes as características e, ao mesmo tempo, dando a ele certo poder para regulamentá-los:

O controle dos cursos poderá ser feito por meio de reconhecimento, pelo menos à maneira de accreditation. O reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação (ALMEIDA, 2005, p. 170).

O art. 69 é o único que faz alguma menção à “pós-graduação”, deixando muito vagos os objetivos e as especificidades desse nível. No ano de 1965, a pedido do Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, é elaborado, pelo relator e conselheiro Newton Sucupira, o parecer 977/65, cujo objetivo era implantar e desenvolver o regime de cursos de pós-graduação, tentando esclarecer qual seria o conceito e a estrutura utilizado no ensino brasileiro. Segundo Cury (2005, p. 10), “pode-se afirmar que, do ponto de vista doutrinário, em matéria oficial, esse parecer continua sendo a grande, senão a única referência sistemática da pós-graduação em nosso país”.

O relator Newton Sucupira determina, no texto, quais os parâmetros necessários para a implantação dos programas, indicando os principais objetivos e finalidades da PG. A estrutura adotada segue os padrões norte-americanos, o que não quer dizer que os programas brasileiros sejam cópias idênticas ao sistema implantado nos Estados Unidos, sendo que o modelo teve o papel apenas de orientar. De acordo com o parecer 977/65 (ALMEIDA JR., 2005), pela pouca experiência nos cursos de pós-graduação, levando em consideração que existiam poucos no período e com outra estruturação, seria preciso recorrer a modelos estrangeiros para a criação dos cursos nacionais. Além da tendência norte-americana, encontra-se resquício do paradigma francês, principalmente no aspecto tutorial do doutorado (VERHINE, 2008).

A organização seria escalonada sequencialmente, dividida em dois níveis sucessivos “equivalente aos de *master* e *doctoro* sistemática norte-americana” (ALMEIDA, 2005, p. 1). A pós-graduação no Brasil ficou definida, portanto, em dois níveis, o mestrado, de duração de um ano, e o doutorado, com duração de dois anos. Os dois programas teriam disciplinas específicas de sua área de conhecimento e outras de áreas conexas. Reteve-se do modelo norte-americano a flexibilização em relação às disciplinas, os exames de qualificação, domínio de língua estrangeira, acompanhamento dos estudos e pesquisas por um orientador e a exigência da dissertação para o mestrado e da tese para o doutorado (CURY, 2005).

A trajetória do estudante dentro do curso seria dividida em duas fases: a primeira corresponde a aulas, seminários, laboratórios, entre outras atividades, creditando um total de 360 a 450 horas aulas, contando com exame geral para verificar a capacidade e aproveitamento do aluno. A segunda fase corresponde à pesquisa, na qual o aluno deve dedicar-se à investigação de um tópico especial de um campo, apresentando os resultados, ou em uma dissertação, no caso do mestrado, ou em uma tese, no doutorado. Ambos os níveis eram autônomos, de tal forma que – ao contrário do que ocorre hoje, quando o sistema é sequencial e obrigatório – o mestrado não era pré-requisito para o doutorado (CURY, 2005).

Portanto, os programas de pós-graduação no Brasil tinham como referência a instrução científica e a formação de um profissional de alto nível, condicionados a uma superestrutura destinada à pesquisa baseada no projeto desenvolvimentista da sociedade no geral (ALMEIDA, 2005). Com essa estruturação do *stricto sensu* brasileiro, a pós-graduação caracteriza-se, em seus primeiros anos, como um nível prolongado sem originalidade e com muitos créditos a cumprir, o aluno preocupava-se com a pesquisa apenas nos momentos finais do curso, na elaboração da dissertação, após o término de todas as disciplinas. Para Kuenzer e Moraes (2005, p. 183), “os estudos de natureza teórica que subsidiariam a pesquisa se realizavam após a finalização dos créditos, tendo como consequência os mestrados e doutorados longos e as dissertações muitas vezes constituíam-se em verdadeiras teses”. Portanto, o mestrado caracterizava-se como uma preparação para o doutorado, tendo seu período de realização alongado e desenvolvendo pesquisas consistentes.

É importante enfatizar que o parecer não estabeleceu padrões rígidos, flexibilizando a estrutura do curso de acordo com as peculiaridades de cada área do conhecimento. À medida que a pós-graduação se desenvolvia, alguns aspectos passavam a ser dominantes, como a qualificação da pesquisa junto a uma banca de professores e a defesa pública, banca esta que era composta por pelo menos um professor externo ao departamento, no caso do mestrado, e

dois, no caso do doutorado (BALBACHEVSKY, 2005). De acordo com o parecer, os cursos de pós-graduação deveriam ser institucionalizados em sua forma primordial, evitando que os cursos sejam reduzidos a uma simples continuação da graduação, já tão precária. Com o objetivo de garantir a renovação da universidade brasileira, estabeleceram-se princípios doutrinários e critérios operacionais que dirigiam e controlavam a implantação e desenvolvimento dos cursos, como por exemplo, um corpo docente altamente qualificado (requisito mínimo de doutor), equipamentos, laboratórios, currículos, pesquisas e trabalhos publicados em livros ou revistas científicas (ALMEIDA, 2005). De acordo com Balbachevsky (2005), em 1965 já haviam sido identificados ao todo 38 programas de pós-graduação: 27 mestrados e 11 doutorados.

Com o estabelecimento das novas diretrizes, formam-se, a partir do disposto no parecer 977, os Centros Regionais de Pós-Graduação (BRASIL, lei nº 63.343/68), tendo como objetivo central criar condições para o desenvolvimento científico nacional, estimulando a permanência dos cientistas no país, assim como o retorno dos mesmos do exterior (CURY, 2005). Com a institucionalização de um Sistema Nacional de Pós-Graduação, a Lei nº 5.539/68 impôs a titulação de mestre como pré-requisito mínimo para carreira na docência universitária. Com essa decisão, ocorreu o fenômeno de proliferação dos programas de pós-graduação nas universidades, que tentava sanar as deficiências de seu corpo docente. Segundo Cury (2005, p. 12), “a pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado”.

Para compreender o conceito de pós-graduação, debatido até então, é preciso ser feita distinção dos dois níveis de ensino existentes: *stricto* e *lato sensu*. Este possui sentido prático-profissionalizante, portanto, caracteriza os cursos de especialização e aperfeiçoamento, restrito a um aspecto específico, profissional e técnico, de certa área do conhecimento. Tem ampla fundamentação científica voltada à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão, oferecendo, na conclusão do curso, certificado de especialização profissional (ALMEIDA, 2005).

Já a pós-graduação *stricto sensu* corresponde ao aprofundamento teórico de alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, portanto, confere um grau acadêmico em decorrência da prática de pesquisa. Segundo Almeida, o *stricto sensu*:

[...] possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *stricto sensu*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (2005, p. 166).

A pós-graduação *stricto sensu* passa por um período de expansão e consolidação nas décadas de 1960 e 1970, marcadas pela implantação de vários programas de mestrado e doutorado em várias regiões do país, como por exemplo, o primeiro curso de Mestrado em Educação, fundado em 1965 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, e, mais tarde, em 1969 e 1970, os Mestrados em Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pela Faculdade Federal de Santa Maria (SAVIANI, 2000). Na década de 1980, o ritmo acelerado de aberturas de novos programas se reduz, retornando apenas no ano de 1984, com a implantação do Programa de Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP campus de Rio Claro) (SAVIANI, 2000).

Para Saviani (2000, p. 3), “os programas de pós-graduação *stricto sensu*, por sua vez, se justificam não apenas em razão da necessidade de assimilação dos procedimentos e resultados da pesquisa, mas tendo em vista o próprio avanço do conhecimento”.

2.2 A importância da pós-graduação

Nos anos de 1960, a pós-graduação é vista como diferencial competitivo ao Brasil, como a grande fomentadora do desenvolvimento tecnológico nacional. Segundo Almeida (2005, p. 15), é possível defini-la “como pré-requisito e co-requisito da universidade moderna cujos estudos e cujas pesquisas ajudariam tanto na formação de quadros quanto no incremento da pesquisa de alto nível”. Segundo o VI PNPG, o “núcleo da pós-graduação é a pesquisa” (BRASIL, 2010, p. 18). Nesse sentido, importante pontuar, para ser considerada científica, a pesquisa deve seguir métodos específicos – os quais são ensinados por meio dos cursos de *stricto sensu* –, exige a dedicação e o gosto pelos estudos, sendo tarefa das instituições, tanto públicas quanto privadas, fomentar a investigação. Os resultados das pesquisas levam a novas tecnologias e são revertidos em desenvolvimento econômico e social.

Para Pádua (1996, p. 29), o termo pesquisar corresponde a toda atividade voltada para a solução de problemas, permitindo, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento que auxilie na compreensão da realidade. Mas a pesquisa não se resume apenas à importância dos cursos de pós-graduação, de acordo com o parecer 977/65, seus objetivos seriam o

“desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível” (ALMEIDA JR., 2005, p. 164).

Quando se pensou em avanço científico e tecnológico para o Brasil, percebeu-se que o aluno não teria tempo hábil para uma formação ampla e aprofundada em sua área do conhecimento no nível da graduação, impossibilitando o alcance superior na competência científica ou profissional. Buscando uma solução a esse quadro, a pós-graduação tinha como dever possibilitar ao estudante as condições necessárias para a investigação, garantindo-lhe o aprofundamento do saber e o alcance de padrões de competência científica elevados. Em um retorno mais amplo, para o país propicia a formação de seus próprios cientistas e tecnólogos, corpo profissional capaz de produzir novas tecnologias e técnicas, gerando a expansão da indústria nacional (BRASIL, 2010).

Desde seu princípio até os dias atuais, a pós-graduação tem seu foco no avanço científico, ampliando o conhecimento existente, tendo como objetivo principal o desenvolvimento socioeconômico nacional. De acordo com o último PNPG (BRASIL, 2010, p. 180), “indicadores de crescimento atuais demonstram que a inovação contribui com mais da metade do Produto Interno Bruto (PIB) dos países”. Para se gerar inovação, é preciso a relação entre o conhecimento tradicional e o novo conhecimento, dialética que encontramos no ensino de pós-graduação, vista como produtora de inovação. A busca de conhecimento novo é uma das formas de fortalecimento sustentável, ampliando a produtividade do mercado, melhoria de vida e aumentando a empregabilidade através da democratização das oportunidades (BRASIL, 2010).

A academia, através do *stricto sensu*, deve disponibilizar um ambiente que favoreça a inovação por meio de atividades científicas e intelectuais que produzam profissionais especializados, essencial para fortalecimento do Brasil no cenário internacional. Como afirma o PNPG, “não é possível ocorrer inovação nas empresas sem produção de conhecimento no país e recursos humanos de ponta na região” (BRASIL, 2010, p. 181). A produção do conhecimento na academia é vista como fonte de riqueza econômica, já que o produto final pode ser revertido em tecnologia para as empresas, isso faz, principalmente nos dias de hoje, com que a pós-graduação adquira fomentos empresariais, fazendo com que a pesquisa não fique restrita apenas ao mundo acadêmico.

Com maior investimento na produção de conhecimento, tanto através de políticas públicas como de financiamento privado, o contexto mercantil instalado favorece a inserção de uma nova “classe social”, os cientistas, profissionais com alta titulação que, normalmente,

são contratados para cargos de liderança vinculados a projetos de pesquisa, garantindo o desenvolvimento de novos produtos para um mercado altamente competitivo. Cientistas capacitados são necessários para a produção de uma base ampla de conhecimentos, base esta que será a solução de muitos problemas atuais e futuros.

De acordo com o VI PNPG, a “ciência está fortemente articulada aos contextos de aplicação, ou seja, às demandas da sociedade, com maior responsabilidade social, em que os atores envolvidos trabalham de forma colaborativa e negociada” (BRASIL, 2010, p. 192). Para uma melhor compreensão dos objetivos da pós-graduação ao longo de seu processo histórico, o próximo tópico descreve os seis Planos Nacionais de Pós-Graduação já elaborados, dando ênfase aos objetivos estipulados de acordo com o contexto histórico do período de sua criação.

2.3 Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG)

A pós-graduação no Brasil está baseada nas estruturas de um sistema elaborado pela Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que tem como objetivo principal a expansão e a consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, gerando saberes que irão atender à demanda social existente no país. Com o objetivo de regulamentar os cursos, cria um processo de avaliação para os programas de mestrado e doutorado brasileiros que irão determinar o padrão de exigência nas instituições de pós-graduação.

No ano de 1951, de acordo com o decreto nº 29.741, foi criada a Capes, respondendo a nova ordem do segundo governo Vargas, o desenvolvimento de uma nação independente e desenvolvida. Getúlio Vargas inicia um período de altos investimentos na industrialização do país, exigindo uma demanda de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes, atendendo às necessidades dos empreendimentos que visavam ao desenvolvimento do país.

Com o objetivo de tornar concretas as normativas para o credenciamento e o recredenciamento dos programas, organizou-se o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), refletindo o contexto que vai se constituindo no decorrer histórico e projetando metas para a pós-graduação. O primeiro PNPG correspondia aos anos de 1975 a 1979 e tinha como objetivo principal a ampliação das atividades de pós-graduação, recentemente instaladas, fomentando a pesquisa, com o objetivo de formar especialistas para o sistema universitário, setor público e industrial. Segundo Balbachevsky (2005, p. 278), a expansão do sistema demonstra ser “uma alternativa barata para a qualificação dos professores da rede federal de

universidades, que passava por uma forte expansão naqueles anos”. Estabelecem, portanto, a centralidade do *stricto sensu* na formação docente, incentivando os programas com bolsas para alunos em tempo integral, a ampliação do Programa de Capacitação Docente e o apoio à admissão de docente para atuar na pós-graduação.

Entre os anos de 1982-1985, implanta-se o II PNPG, mantendo os principais objetivos do plano anterior, acrescentando a questão da qualidade nas atividades da pós-graduação, institucionalizando a avaliação, tornando-se prioritário o aperfeiçoamento da avaliação, que já vinha sendo feita de forma embrionário desde 1976. Nesse contexto, ainda em 1982, de acordo com o decreto nº 86.816, de 5 de janeiro, alterou-se as funções da Capes, chegando-se à estrutura norteadora ainda vigente:

- II – elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação bem como acompanhar e coordenar a sua execução; [...]
- V – acompanhar e avaliar os cursos de pós-graduação e a interação entre ensino e pesquisa; [...] (BRASIL, 1982)

Três anos depois, no III PNPG (1986-1989), com a transição para a Nova República (1985), a continuidade administrativa torna-se uma marca da instituição, que se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação, subordinando suas atividades ao sistema nacional de ciência e tecnologia. Em conjunto com o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, em que a meta era conquistar autonomia nacional, era de fundamental importância formar cientistas qualificados para atingir a plena capacitação científica e tecnológica.

O IV PNPG acaba não sendo homologado, por várias restrições, entre elas a questão orçamentária, mas suas diretrizes são adotadas pela Capes, enfocando a expansão do sistema, a diversificação do modelo de pós-graduação e a introdução de mudanças no processo de avaliação e na inserção internacional.

O V PNPG (2005-2010) caracteriza-se pela indução de estratégias nas atividades de pós-graduação em associações com fundações estaduais e os fundos setoriais, aprimoramento da avaliação qualitativa, impacto social, expansão e cooperação internacional, combate a assimetria, formação de recursos humanos para o mundo global e competitivo, ênfase na formação de docentes e técnicos através dos mestrados profissionais (BRASIL, 2010).

Com o decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009, a Capes assume uma responsabilidade a mais em relação à educação brasileira. Passava a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica, por meio do programa

Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, no qual os professores da educação básica puderam iniciar cursos gratuitos de licenciatura.

A partir de então, a Capes não era mais responsável apenas pela expansão e consolidação dos mestrados e doutorados do Brasil, o era, também na formação dos professores da educação básica, objetivando a qualificação da educação desde sua base. Tinha como estruturação de suas atividades os seguintes programas: a avaliação da pós-graduação *Stricto Sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimento na formação de recursos de alto nível no país e exterior; promoção de cooperação científica internacional e indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e à distância (BRASIL, 2010).

O sexto PNPG deve ser desenvolvido durante os anos de 2011 a 2020 tendo como objetivos norteadores 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. (2010, p. 15)

Aproveitando-se de tais responsabilidades, o órgão estreita a relação da avaliação dos programas, criando mecanismos efetivos de controle e qualidade, com a comunidade científica e acadêmica, afirmando-se como o grande regulador dos cursos de pós-graduação de *stricto sensu* nacionais (BRASIL, 2010). Segundo Sguissardi (2006), o modelo atual de avaliação existe e funciona em sentido restrito, esse modelo caracteriza-se por ser regulador, controlador e de acreditação própria de um órgão financiador de pós-graduação. Tal processo serve de garantia pública de qualidade, de validade legal de títulos e de diplomas. Segundo Kuenzer e Moraes (2005, p. 185), através desse paradigma “pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação”.

Os dois primeiros PNPG tomam como relevância a institucionalização da expansão *stricto sensu* e a formação de um corpo de cientistas nacionais, deixando para segundo plano o incentivo à pesquisa, o que muda a partir do terceiro plano, investindo maciçamente na capacitação científica e tecnológica. Mas, ainda assim, carecem da necessidade de novos referenciais avaliativos, os quais irão induzir, de uma maneira mais direta, os avanços da

pesquisa nacional. No VI PNPG, calcado na ideia de que para qualquer desenvolvimento sustentável de uma nação é preciso um crescente capital científico-tecnológico, aumenta-se o incentivo e as expectativas em relação à pós-graduação. Todos os planos desenvolvidos, até então, são instrumentos de políticas públicas e sua finalidade é proporcionar uma melhor institucionalização do Sistema Nacional de Pós-Graduação, adequando-se ao contexto histórico ao qual pertence, proporcionando cada vez mais uma melhor interação entre a universidade e a sociedade. Para Cury (2005, p. 10), “uma das razões do sucesso da política de pós-graduação deve-se a essa continuidade aperfeiçoada, que sempre contou com o fomento do Estado e com o apoio e a participação da comunidade científica”.

As novas políticas do ensino superior procuram a formação de recursos humanos qualificados e a organização da agenda de pesquisa para suprir as necessidades do desenvolvimento econômico. A importância da pós-graduação hoje está na busca de inovações, através de um quadro de cientistas próprios, objetivando apontar possibilidades futuras de desenvolvimento. Para tanto, o Brasil vem estruturando ao longo dos anos uma forma adequada que garante o avanço do *stricto sensu*, como por exemplo, a valorização dos cursos de mestrado em âmbito acadêmico.

2.4 Os programas de mestrado

Os modelos de referência da pós-graduação brasileira, como por exemplo, o francês e o americano, a caracterizam como sendo tutorial em que o centro é o professor catedrático. Apesar de que nos Estados Unidos, com o passar dos anos, ocorre um processo de mudança de pensamento em relação aos cursos de mestrado, esses, aos poucos, vão perdendo seu caráter acadêmico e afirmando-se como um nível de especialização profissional, sendo considerado um segmento da graduação, de curta duração que busca o aperfeiçoamento do profissional para o mercado de trabalho. Já no Brasil os cursos de mestrado ainda seguem linhas contrárias, instituindo o Mestrado como uma espécie de “mini doutorado”, adotado como requisito para o doutorado, com isso ocorre uma prevalência dos cursos de mestrado em relação ao doutorado, fenômeno desencadeado em consequência das exigências de titulação mínima para a carreira na docência universitária. Com a falta de certos requisitos algumas instituições não obtinham o credenciamento do doutorado, mas não tinham maiores problemas em relação às exigências em relação ao mestrado, que ainda hoje são menores (BRASIL, 2010).

Observa-se no decorrer histórico da pós-graduação a tentativa, por parte das políticas públicas, em diminuir o tempo para a titulação de mestre, questão debatida no decorrer no texto, mas no restante segue as mesmas definições. Em sua maioria, os programas têm certa autonomia para organizar seus regimentos e grades curriculares. Nesse ponto, é evidente a influência americana, em que os cursos são estruturados no formato de créditos, exames e dissertação orientada.

No decorrer do curso, o aluno deve cumprir um número “x” de disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas e seminários. No parecer 977/65 (ALMEIDA JR., 2005, p. 171), existe a indicação em relação ao mínimo de créditos: “neste curso requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes”, o que, de acordo com pesquisas recentes, é seguido pela maioria dos programas. Tendo como tempo mínimo para conclusão do curso e obtenção do título de mestre 18 meses e o máximo de 24 meses, segundo as indicações da Capes. Na tentativa de reduzir o tempo e o crescimento dos mestrados acadêmicos, essa Coordenação homologou, na década de 2000, os mestrados profissionais, que tinham como objetivo desvincular os programas de mestrado da ênfase estritamente acadêmica, voltado para a especialização profissional.

O mestrado acadêmico tem como objetivo formar recursos humanos de alto nível, que atuam, ou pretendem atuar, nos diferentes setores do desenvolvimento nacional, contribuindo no crescimento do capital científico e tecnológico, criando um ambiente propício à produção e à difusão de conhecimentos que esclareçam os problemas relevantes à sociedade. No sentido pedagógico/acadêmico, o mestrado é o primeiro contato com a pesquisa, preparando o futuro pretendente ao doutorado (VERHINE, 2008).

Em um sentido mais amplo, o mestrado, como parte integrante da pós-graduação, tem seu valor de importância agregado ao fato de ser um dos meios de garantia de uma maior autonomia nacional através da detenção, acesso e circulação do conhecimento. Encontramos no VI PNPG uma referência à questão de que as pesquisas acadêmicas não devem ficar apenas restritas à academia, mas que deve haver meios de atenuar a distância entre a produção do conhecimento e a apropriação pública, assim como a participação da universidade como instituição participativa do desenvolvimento público (BRASIL, 2010). Resta garantido, assim, o avanço, o desenvolvimento científico e econômico, diminuindo as desigualdades sociais e a supremacia nacional. Seguindo objetivos indicados pelo PNPG:

[...] a estrutura de pós-graduação deve se dar em dois objetivos não conflitantes: valorizar o pensamento humano e social como fator para a evolução da sociedade e, em segundo, o uso de tecnologias e inovação para o aperfeiçoamento industrial e agropecuário e melhoria da qualidade de vida e promoção de saúde do povo (BRASIL, 2010, p. 30).

Para uma melhor compreensão da importância dos cursos de mestrado, são expostas, na sequência, algumas características referentes à sua estrutura, levando em consideração diferenças importantes em termos de regiões, de áreas e concepções de pesquisa.

2.5 Contexto do mestrado acadêmico nos dias atuais

Podemos afirmar que a relevância dada aos programas de mestrado corresponde não apenas à construção de um arcabouço substancial do conhecimento científico, mas também, na formação profissional qualificado voltada para diversos segmentos da sociedade, como para a docência do ensino superior, a inovação tecnológica, o aperfeiçoamento profissional, a melhoria do ensino básico e do sistema de saúde, o aperfeiçoamento da produção agrária, a garantia dos direitos humanos, a valorização da cultura e o aprofundamento do pensamento intelectual. Ainda assim, no processo histórico da instituição dos mestrados acadêmicos, é perceptível uma tentativa de minimizar os cursos de mestrado na tentativa de valorizar, ainda mais, os cursos de doutorado. Segundo o último PNPG (BRASIL, 2010, p. 22) “o mestrado acadêmico precisa desaparecer como etapa da formação pós-graduada como existência própria. Os programas de pós-graduação de perfil acadêmico devem ter como propósito exclusivo a formação de doutores”. Essa etapa da pós-graduação é vista, pelo plano, como sendo um “pré-doutorado”, mas sem as mesmas exigências, tirando seu caráter efetivo de ação pedagógica. O caráter profissionalizante é adotado pelos mestrados profissionais, então a sugestão dada pelo plano seria de “eliminar” o nível do mestrado acadêmico, incluindo-o ao doutorado: “o mestrado acadêmico pode resumir-se a um título dado em algum momento da formação para o doutorado, definido livremente pelos programas” (BRASIL, 2010, p. 22). Passaria a ter caráter de especialização ou profissionalização de alto nível, tornando-se um curso *lato sensu*, aderindo às características dos demais.

Em termos de exigências, são menores os requisitos para a implantação do mestrado acadêmico, o que facilita seu processo de expansão, chegando a ser o curso que mais titula e mais cresce segundo dados referentes a 2008 do VI PNPG (BRASIL, 2010, p. 37):

Tabela 1 - Títulos por tipos de cursos

	1992	1996	2000	2004	2008
Mestrado Acadêmico	6.000	10.000	20.000	25.000	34.000
Mestrado Profissional	-	-	1.000	2.500	4.000
Doutorado	2.000	4.000	5.100	9.000	11.000

Fonte: MCT (2010)

No Brasil existem, segundo a avaliação trienal de 2013, 3.337 programas de pós-graduação. Desses, 2.893 são cursos de mestrado acadêmico, 397 de mestrados profissionais e 1.792 cursos de doutorados. Em relação ao número de titulações, evidencia-se um processo de ascensão e fortalecimento do *stricto sensu* no Brasil (BRASIL, 2013, p. 5).

Tabela 2 - Comparação da distribuição de notas nas trienais de 2010 e 2013

Notas Capes	2010	2013
1	0,2%	0,2%
2	2,0%	1,6%
3	31,6%	31,6%
4	33,9%	36,5%
5	20,5%	17,9%
6	7,5%	8,0%
7	4,3%	4,2%

Fonte: MCT (2013)

De acordo com os dados, é possível verificar as notas atribuídas aos programas de mestrados brasileiros, as quais regem questões relativas ao credenciamento e ao credenciamento do programa. Os cursos com notas inferiores possuem alguma pendência e com isso não conseguem seu credenciamento perante o MEC. Um dos objetivos, vistos nos parágrafos anteriores, do mestrado acadêmico corresponde à formação de pesquisadores/docentes, segundo os últimos dados da Capes, no ano de 2012, foram 42.780 titulados em mestre, em relação a 13.879 doutores, e 4.251 mestres profissionais, distribuindo-se da seguinte forma por áreas do conhecimento:

Tabela 3 - Distribuição de PPG por áreas do conhecimento – 2013

Áreas do Conhecimento	Número de cursos
Ciências da saúde	537
Ciências humanas	471
Multidisciplinar	440
Ciências sociais aplicadas	413
Ciências Agrárias	365
Engenharias	362
Ciências exatas e da terra	290
Ciências biológicas	281
Linguística, letras e artes	178

Fonte: MCT (2013)

Há um grande número de programas nas áreas da saúde, uma das principais áreas enfatizadas na agenda nacional da Capes. Em segundo lugar, encontra-se as ciências humanas, que no plano e em editais Capes são poucas as referências encontradas. Em terceiro, os programas multidisciplinares que nos dois últimos planos vêm tendo destaque: “áreas multidisciplinares visam ao conhecimento novo e à geração de novos produtos, criando uma nova cultura e moldando um novo profissional, adequado às exigências do conhecimento e da pesquisa” (BRASIL, 2010, p. 135). As seis primeiras áreas do conhecimento, indicadas na tabela, com menor ênfase a segunda, seguem a linha de incentivo à pesquisa do Plano Nacional de Pós-Graduação, visando à organização da agenda nacional “em torno de temas, de acordo com sua relevância para o país e das oportunidades que se avizinham” (BRASIL, 2010, p. 18).

É preciso ter claro que a universidade, antes de tudo, é um espaço acadêmico, voltado para a produção do conhecimento. Por ser um espaço voltado à educação, ele precisa favorecer os processos de ensino-aprendizagem, favorecer a pesquisa e a interdisciplinaridade política e cultural. Tendo tais princípios como referência, o ensino superior utiliza de uma prática essencial para a formação de seus alunos: a avaliação. É através deste instrumento que é possível elevar, potencializar e projetar novos conhecimentos, garantindo assim a formação de um ser crítico e ativo. Compreendendo a importância da avaliação, no próximo capítulo será descrita a concepção de avaliação, dialogando com os critérios e diretrizes fundamentais para uma avaliação de qualidade.

CAPÍTULO III

AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Neste capítulo, são debatidas as concepções de avaliação, a partir da revisão da literatura atual. Um dos questionamentos existentes nos estudos sobre avaliação é seu caráter subjetivo, já que é resultado da ação de um indivíduo avaliador. Tentando responder essa questão, a pesquisa descreve quais os critérios fundamentais para o processo de avaliação a partir dos princípios de Ernest House, pontuando, também, as diretrizes do Joint Committee (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK; 2004) para determinar uma avaliação de qualidade. Contextualiza-se, nesse sentido, a avaliação realizada pela Capes nos programas de pós-graduação no Brasil e se descreve o sistema e seus indicadores. Por fim, é apresentado o exame de grau que vem sendo aplicado nas universidades brasileiras, enfatizando quais seriam os critérios que deveriam pautar as práticas avaliativas dos examinadores nas defesas de dissertações.

3.1 Concepção de avaliação e avaliação de qualidade

3.1.1 Conceito de avaliação

Não há um modelo único de avaliação, uma só concepção e metodologia, mas sim uma gama de técnicas e concepções que devem seguir objetivos confiáveis e justos. Ao abordar o conceito de avaliação, abre-se um campo amplo e complexo que envolve tanto questões de âmbito social quanto às consequências para o indivíduo. De acordo com Dias Sobrinho (2002), a avaliação não é monorreferencial, ou seja, é composta por ambiguidades e tensões que não irão projetar respostas finais, mas sim novas direções a serem tomadas.

Independente do sistema de avaliação utilizado, alguns conceitos sempre estarão presentes, como a relação de aprendizagem individual ou coletiva, a observação de valores e as relações de poder entre os integrantes. É possível definir a avaliação como sendo plurirreferencial, dotada de múltiplos objetivos e interesses, determinada pelo contexto social, ou seja, intenções e valores que irão direcionar a prática dos envolvidos no processo avaliativo (DIAS SOBRINHO, 2002).

Ao compreender seu caráter político e social, é preciso exigir objetividade, transparência, assim como o processo deve seguir certa racionalidade técnica que assegure

informações criteriosas. Processos avaliativos, independente da metodologia utilizada, fazem parte do dia a dia das pessoas, desde atitudes mais simples, como por exemplo, “avaliar” um bolo feito por alguém, até as situações mais tensas, como passar em um concurso público. A constituição histórica da avaliação segue, em linhas gerais, transformações de acordo com a movimentação dos fenômenos sociais. No âmbito da educação, podemos definir que a avaliação é um instrumento que volta seu olhar a uma determinada situação ou indivíduo, buscando a regulação e a qualidade na aprendizagem, tendo como finalidade a autonomia de todos os envolvidos. Para Dias Sobrinho (2002, p. 37), “não a podemos compreender simplesmente como instrumento ou mecanismo técnico. Ela produz sentido, consolida valores, afirma interesses, provoca mudanças, transforma. Tem uma profunda dimensão pública”.

As novas vertentes de avaliação têm como objetivo dar autonomia ao sujeito ou instituição, mas propondo um olhar à formação tanto profissional quanto do cidadão, visando constituir uma sociedade crítica e não apenas a massificação do homem para o trabalho do mercado. Para Dias Sobrinho:

O importante é que a avaliação não se reduza a controlar, tampouco seja a supressão da autonomia e da liberdade intelectual, mas sim um instrumento a elevar a consciência dos problemas, potencializar os significados dos fenômenos e projetar novas possibilidades de construção. Contribua para a emancipação, portanto (2002, p. 47).

Essa concepção emancipatória não parte apenas de um viés externo, mas também do próprio sujeito, destacando potencialidades e fraquezas condicionadas através de um processo de reflexão. A “supervisão” desse processo não será feita com o objetivo de punir e regulamentar, mas sim de orientar no sentido de acesso a novas estratégias pedagógicas, tendo na sociedade um reflexo direto, isso porque visa à formação de um cidadão autônomo e crítico, capaz de agir e produzir na comunidade em que vive.

Uma avaliação emancipatória, portanto, possui caráter formativo, pois parte do princípio da análise do processo de aprendizagem, baseado em critérios pré-definidos, e não apenas como uma avaliação pontual que não leva em consideração o processo de assimilação do conhecimento adquirido. Para Dias Sobrinho (2003, p. 50), esse “instrumento permite uma ação pedagógica bem informada que levaria o estudante a superar algumas dificuldades”. O autor segue caracterizando essa concepção como uma “avaliação responsiva”, na qual a abordagem utilizada procura atender as inquietações dos participantes que surgem ao longo

do processo. Não mais classifica e mensura, mas sim, preocupa-se com a formação profissional/cidadã (DIAS SOBRINHO, 2002).

É possível afirmar que o processo de avaliação decorre do fato de que todos os procedimentos resultam em informações elaboradas ou geradas a partir de um sujeito avaliador, ou seja, é elaborada a partir de uma perspectiva subjetiva. Para Saraiva e Masson (2003, p. 43), o processo da avaliação é “resultante das relações sociais em que estão circunscritos avaliadores e avaliados”. Admitindo ser um processo, de certo modo, subjetivo, que em muitos casos não tem critérios bem definidos e claros, é preciso buscar quais os referenciais acadêmicos existentes para a orientação do examinador no momento da sua análise.

3.1.2 Critérios fundamentais da avaliação

Não é possível desvincular o conceito de avaliação do conceito de qualidade, a utilização de uma técnica avaliativa busca em última instância diagnosticar as deficiências existentes no processo de ensino, no curso, ou na instituição para que se possam ser corrigidos, alcançando assim a qualidade. Mas para que efetivamente se alcance a “qualidade” é essencial que o instrumento avaliativo tenha uma fundamentação clara e rigorosa, embasada em critérios de avaliação válidos cientificamente.

Os critérios que compõem o instrumento avaliativo dão o caráter de validade e credibilidade aos seus resultados. Sem um método científico minucioso, ou seja, sem as concepções escolhidas para análise, a avaliação tende a ter resultados equivocados, distanciando o programa/curso/ e ou processo de aprendizagem da qualidade esperada por seus integrantes. Para House (2000, p. 73), “quanto mais técnica [...] for a avaliação, menos capazes serão de discutir os destinatários”.

O primeiro critério que uma avaliação deve conter é a objetividade. A objetividade da avaliação é adquirida através da capacidade de especificar e descrever quais os procedimentos e técnicas foram utilizadas para a obtenção dos dados, os quais irão pautar o juízo de valor indicado ao final da investigação. Tal característica permite a generalização do instrumento, reforçando o princípio da validade, que indica a legitimidade e viabilidade de utilização do processo avaliativo desenvolvido (HOUSE, 2000).

Validado o conhecimento construído a partir da avaliação, ainda assim é preciso ter cuidado com o princípio da “verdade”. Os resultados finais obtidos pelos procedimentos

avaliativos necessitam, para ser aceito pela comunidade, ter veracidade, a qual é garantida através da verificação do contexto investigado. Segundo House (2000, p. 86), a verdade se constitui a partir da “interação entre introspecção e verificação pública”.

Se toda ação avaliativa parte de um contexto específico, a coerência no momento da leitura dos resultados é um dos princípios essenciais a este processo. Para House (2000, p. 98), “toda avaliação deve ter um grau mínimo de coerência”. Tal princípio fundamenta-se na descrição lógica do contexto histórico-social ao qual a avaliação está vinculada, buscando pautar concretamente as deliberações finais. Portanto, a descrição explícita ou não dos fatos que foram levados em consideração permitem ao “leitor” final uma maior compreensão dos caminhos percorridos pelo avaliador, e no caso no próprio avaliador, para que possa valorizar os aspectos envolvidos naquele contexto específico. Quanto mais coerente for, maior o grau de credibilidade e confiança a avaliação terá. De acordo com House (2000, p. 101), “Na maioria das avaliações, a coerência desempenha o papel mais humilde, de zelar pela credibilidade”.

A coerência só é afirmada a partir de uma estrutura lógica, ou seja, a forma de apresentação de uma avaliação é de fundamental importância para a aceitação de seus resultados, evidenciando mais um princípio, a estética. Os elementos de argumentação constituem a estrutura lógica e global de uma avaliação, portanto, a apresentação deve seguir uma estrutura, objetivando a compreensão das partes componentes da investigação, as quais devem se ajustar com exatidão ao conjunto de dados levantados. Contudo, é preciso cuidar a organização das argumentações para facilitar a compreensão das orientações e determinações finais, creditando à análise avaliativa a autenticidade de suas ações e resultados, mais um princípio a ser observado.

Mas, antes mesmo do avaliador seguir tais critérios estruturais, é preciso ter clareza sobre quais os interesses que irão pautar seu processo avaliativo: os seus interesses, ou o da instituição, ou o do aluno ou o interesse de todos os setores envolvidos? Para determinar uma avaliação, de certa forma, mais “justa” é preciso que este examinador tenha claro o conceito de justiça envolvido, isso porque, é ele que irá direcionar (explícito ou não) os caminhos de sua avaliação. Segundo House:

O conceito de avaliação dominante limita os enfoques que se adotam, as atividades que se consideram justificadas, os argumentos significativos. As concepções de justiça operam mais em qualidade de marcos de referência do que como máquinas internamente coerentes para deduzir conclusões. Distribui o peso dos argumentos de determinada forma (2000, p. 113).

Uma avaliação arraigada ao conceito de justiça compreende que os interesses dos diversos públicos envolvidos devem ser levados em consideração, elevando o objetivo da avaliação para além da verificação de certos fatores. Neste ponto da discussão identificasse outro viés de análise da concepção de justiça, a “justiça com equidade”, a qual identifica e considera os diferentes referencias de valores existentes no processo avaliativo. Ou seja, a avaliação é composta por uma “pluralidade de fins e uma distinção de pessoas que impede combinar todas as aspirações de um sistema” (HOUSE, 2000, p. 120). Por isso, é imprescindível o acordo entre as partes, que permite estruturar a avaliação de acordo com os interesses pré-determinados pelos integrantes do sistema, evitando futuros problemas de aceitação. Tem-se, assim, que diante de um embate de interesses devem prevalecer os direitos públicos, ou ainda, os direitos que tragam a satisfação de todos os envolvidos.

Em relação ao pluralismo de princípios envolvidos na avaliação, cabe ao avaliador a responsabilidade de identificar quais têm maior importância, buscando o equilíbrio mais justo entre eles. Determinando os que irão prevalecer no processo de análise, levando em consideração os integrantes do sistema e a participação dos mesmos nas decisões (HOUSE, 2000). Portanto, uma avaliação para ser justa deve levar em consideração o interesse de todos os envolvidos, ou seja, ter equidade, enfatizando o bem comum entre todos. Tendo ao mesmo tempo o caráter de negociação, pois ambas as partes devem ter consciência e participação na escolha dos critérios que irão pautar o juízo final.

Critérios pré-definidos são fundamentais para o julgamento de determinado processo/contexto. O julgamento com base em critérios gera um resultado mais igualitário e confiável. Na medida em que todos partilham das mesmas concepções de análise, fica mais fácil de estabelecer padrões de qualidade a serem alcançados, evitando, também, os embates em relação aos resultados finais das avaliações.

Portanto, após essa rápida análise dos princípios norteadores de uma avaliação justa, identifica-se como fundamental no processo avaliativo os princípios de validade (viabilização de aplicação do instrumento em outros contextos), verdade (corresponde ao conceito de fidedignidade, ou seja, verificação do contexto investigado) e a coerência, que traz consigo a responsabilidade de garantir a credibilidade dos resultados obtidos na avaliação. Tais critérios dão suporte para a técnica que será desenvolvida em determinada avaliação, mas como avaliar a avaliação? Tentando responder a essa questão, o próximo subitem debate as trinta diretrizes do Joint Committee, o qual determina quais os aspectos que uma avaliação deve ter para ser considerado um instrumento de qualidade ou não.

3.1.3 As diretrizes do Joint Committee para uma avaliação de qualidade

Visto que o juízo de valor determinado ao final das práticas de avaliação é produto da experiência cotidiana de quem avalia, o processo de avaliação é alvo de críticas e questionamentos em relação à credibilidade de seu resultado final. De acordo com Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), tanto avaliador como avaliado devem preocupar-se com a tendenciosidade da avaliação, que pode gerar deficiência no processo de avaliação, diminuindo sua veracidade.

Pensando nisso, surgem, nos anos de 1970, estudos que têm como objetivo debater a qualidade das avaliações educacionais, com o desafio de propor uma avaliação de acordo com princípios específicos que circunscrevam as relações e práticas que estão envolvidas no processo. Com base nesses estudos, foram elaborados e publicados pelo Joint Committee trinta tópicos que definem uma fundamentação lógica de qualidade da avaliação. De acordo com o Committee, para que possa haver qualidade, a análise deve ter como base quatro conceitos de avaliação: i) utilidade; ii) viabilidade; iii) propriedade e iv) precisão. Os trinta tópicos são organizados de acordo com sua contribuição para cada um dos quatro indicadores (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK; 2004).

Quanto mais precisos forem os instrumentos aplicados, maior a probabilidade de relativização do subjetivismo inerente a qualquer avaliador. Assim, as utilizações dessas diretrizes garantem a validade e confiabilidade para uma comprovação pública. Cada uma das diretrizes possui definições e direcionamentos próprios, que tem como objetivo desmembrar o processo de avaliação, facilitando sua análise. A primeira diretriz é a da utilidade que pretende garantir que a avaliação atenda as necessidades de informação dos usuários. Para isso, verificam-se alguns aspectos como: identificação do interessado para que suas necessidades sejam atendidas; credibilidade do avaliador refletindo em uma maior aceitação dos resultados; identificação dos valores explicitando de forma clara a fundamentação lógica utilizada; clareza do relatório para que as informações essenciais sejam facilmente compreendidas; entre outras.

A segunda é relativa à viabilidade, que busca assegurar que uma avaliação seja realista, prudente, diplomática e moderada. As diretrizes elaboradas correspondem a procedimentos práticos interferindo o mínimo possível no processo no momento da coleta dos dados; viabilidade política, na qual levam em consideração todos os posicionamentos

envolvidos na análise; e por fim custo-efetividade onde a avaliação deve ser eficiente e produzir informações de valor para justificar sua prática.

Dando sequência às diretrizes, a próxima, propriedade, assegura que a avaliação seja juridicamente legítima, ética e prezando pelo bem-estar dos envolvidos. Os requisitos aqui envolvidos são: a orientação para o serviço determina que avaliação seja planejada; os direitos dos indivíduos garantem que seja conduzida de forma a respeitar o bem-estar dos envolvidos; as relações humanas busca garantir o respeito aos direitos humanos, para que os participantes não sejam prejudicados; o conflito de interesses deve ser debatido abertamente para que não comprometam o resultado final; entre outros.

Por fim, mas não menos importante, as diretrizes relacionadas à precisão, que têm por finalidade garantir que as informações obtidas sejam transmitidas através de uma forma técnica adequada sobre as características que definiram o resultado final. Dentre elas estão: análise do contexto em que o processo esta sendo desenvolvido para que as prováveis influências possam ser identificadas; a descrição de finalidades e procedimentos deve ser descritos de forma detalhada para que possam ser identificados e aferidos; informações sistematizadas devem ser revisadas e todos os erros corrigidos; entre outras.

O Joint Committee compila as características para uma análise de um processo de avaliação, características estas que possibilitaram o estudo do exame de grau. Para Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004, p. 600), “[...] as Diretrizes do Joint Committee continuam sendo o melhor quadro de referências que existe [...]”. Esse conjunto de critérios e diretrizes de meta-avaliação possibilita planejar, revisar e organizar as práticas avaliativas pode dar maior credibilidade aos resultados obtidos pelas avaliações utilizadas na pós-graduação. O *stricto sensu* brasileiro é regulamentado e mantido através da uma avaliação trienal, que tem como responsável por sua elaboração e aplicação a Capes.

3.2 Estrutura de avaliação da Capes para os cursos de *Stricto Sensu*

3.2.1 O sistema de avaliação Capes

Atualmente o sistema de avaliação da Capes é realizado por triênios e tem como objetivo a busca de padrões de qualidade nos cursos de mestrado e doutorado. Investem em instituições que atendam este padrão de excelência, impulsionando os avanços tanto dos programas quanto a competência nacional nos campos de pesquisa. A estruturação dos

mecanismos de avaliação do instituto, que vem ao longo dos anos se aperfeiçoando, busca um padrão de excelência acadêmica, sendo que os resultados são utilizados para a elaboração de políticas voltadas aos programas de pós-graduação, as quais são geradoras de inúmeras discussões.

O processo de avaliação é composto por três etapas: a coleta de dados, a visita dos consultores científicos nas instituições nacionais e, por fim, a homologação dos resultados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior. A primeira etapa consiste no preenchimento dos dados no aplicativo Coleta de Dados 12.0 da Capes, que fará o levantamento inicial de dados da instituição. São levantados elementos como informações básicas dos cursos:

Tabela 4- Tabela de Avaliação do Aplicativo Coleta de Dados 12.0 da Capes

AVALIAÇÃO
1. PROPOSTA DO PROGRAMA
2. CORPO DOCENTE
2.1 Perfil do corpo docente, consideradas titulações, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.
2.2 Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.
2.3 Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.
2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados.
2.5 Inserção acadêmica do corpo docente.
3. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES
3.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.
3.2 Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.
3.3 Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação.
3.4 Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores.
3.5 Participação discente em projeto de pesquisa.
4. PRODUÇÃO INTELECTUAL
4.1 Publicação qualificadas do Programa por docentes permanentes.
4.2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.
4.3 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.
5. INSERÇÃO SOCIAL
5.1 Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.
5.2 Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional.
5.3 Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.
6 CORPO DOCENTE
2.1 Perfil do corpo docente, consideradas titulações, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.
2.2 Adequação e dedicação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa.
2.3 Distribuição das atividades de pesquisa e de formação entre os docentes do programa.
2.4 Contribuição dos docentes para atividades de ensino e/ou de pesquisa na graduação, com atenção tanto à repercussão que este item pode ter na formação de futuros ingressantes na PG, quanto (conforme a área) na formação de profissionais mais capacitados.
2.5 Inserção acadêmica do corpo docente.

AVALIAÇÃO
7 CORPO DOCENTE
8. CORPO DISCENTE, TESES E DISSERTAÇÕES
8.1 Quantidade de teses e dissertações defendidas no período de avaliação, em relação ao corpo docente permanente e à dimensão do corpo discente.
8.2 Distribuição das orientações das teses e dissertações defendidas no período de avaliação em relação aos docentes do programa.
8.3 Qualidade das teses e dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação.
8.4 Eficiência do Programa na formação de mestres e doutores.
8.5 Participação discente em projeto de pesquisa.
9. PRODUÇÃO INTELECTUAL
9.1 Publicação qualificadas do Programa por docentes permanentes.
9.2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa.
9.3 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes.
10. INSERÇÃO SOCIAL
10.1 Inserção e impacto regional e (ou) nacional do programa.
10.2 Integração e cooperação com outros programas e centros de pesquisa e desenvolvimento profissional.
10.3 Visibilidade ou transparência dada pelo programa à sua atuação.
Fonte: Capes (2013)

É possível observar na tabela a existência de categorias como: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; inserção social; etc. A cada uma dessas categorias é aberta uma série de elementos que devem compor a estrutura de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, para que, dessa forma, seja classificado em um padrão de excelência na formação de profissionais pesquisadores. A avaliação das categorias citadas na tabela gera uma nota que determinará o credenciamento do programa. Sendo que o investimento que a instituição irá receber está diretamente condicionado a sua nota Capes.

A segunda etapa de avaliação da Capes são as visitas dos consultores aos cursos, buscando maiores informações através do contato pessoal e direto com os integrantes de cada pós-graduação. As visitas são realizadas por comissões, compostas por avaliadores qualificados em suas respectivas áreas do conhecimento. O Plano Nacional de Pós-Graduação faz referência à necessidade das visitas em todos os programas, mas nem sempre ocorrem essas visitas, alguns programas têm sua nota baseada apenas na primeira parte da avaliação, ou seja, a coleta de dados.

A organização das comissões, de visitas é de acordo com algumas delimitações: primeiro, o consultor que fará parte da avaliação não terá vínculo laboral junto à Capes, mas deverá estar ligado a um colegiado do ensino superior; e segundo, são escolhidos profissionais com comprovada experiência e qualificação em ensino e orientação de pós-graduação. Já os coordenadores de áreas são escolhidos após uma elaboração de lista tríplice pelo Conselho Superior, que será submetida à Presidência da Capes para a escolha e nomeação dos

coordenadores. Os coordenadores de área ficam no cargo por um período de três anos e suas responsabilidades são de coordenar, planejar e executar as atividades das respectivas áreas junto à Capes.

Cada consultor irá avaliar de acordo com a área de atuação a que foi designado. A organização da avaliação por áreas do conhecimento tem a finalidade de tornar prático o trabalho do avaliador, proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações. Cabe aos consultores, no momento da visita, observar a legislação incidente sobre as respectivas atividades, como: identificar o cumprimento das políticas de desenvolvimento elaboradas pela Capes, sinalizar tendências e rumos de pesquisas existentes em cada programa, auxiliando na harmonização dos interesses da área.

Por fim, a última etapa corresponde ao envio dos resultados produzidos para o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior, o qual é responsável pela avaliação e definição do padrão de cada instituição. A avaliação dos indicadores citados na tabela 4 gera uma nota, na escala de “1” a “7” para as instituições que possuem mestrado e doutorado e de “1” a “5” para as que têm apenas mestrado, que fundamenta a deliberação do Conselho Nacional de Educação/MEC sobre quais cursos obterão o recredenciamento. O investimento e o reconhecimento que a instituição irá receber estão diretamente condicionados à sua nota.

3.2.2 O sistema de avaliação da Capes e alguns de seus reflexos

Vários autores criticam o aspecto quantitativista encontrado na maioria das avaliações realizadas nos cursos de pós-graduação. Para Kuenzer e Moraes (2005), o aspecto regulador da Capes no tempo de duração dos cursos, controle de titulação, concessão de bolsas tem profunda influência na constituição desta prática avaliativa. Uma questão que vem gerando fortes discussões é o aligeiramento dos cursos de mestrado, impactando diretamente na qualidade das pesquisas desenvolvidas e na formação de pessoal de nível especializado. Não se defende a ausência de limitação para a titulação, aspecto necessário para a regulação de bolsas e dos programas, mas questionam-se as consequências de uma redução de tempo para a qualidade da produção científica do país.

Em relação ao aspecto quantitativista nas avaliações do *stricto sensu*, percebe-se uma tentativa de flexibilização da avaliação para um caráter qualitativo através de análise da produção intelectual, tanto dos discentes como dos docentes. Mas, nessa tentativa

qualitativista, acabam por cair em uma nova lógica dos modelos econométricos, na qual se avalia pela quantidade de artigos produzidos, ou então, pelo tempo que levam para defender sua pesquisa, gerando assim um verdadeiro surto produtivista (ALVES-MAZZOTTI, 2001).

De acordo com Saviani (2010, p. 39), “as pressões referidas advindas do âmbito das políticas oficiais formuladas e implementadas pela Capes e pelas agências de fomento tinham geralmente como justificativa a necessidade de aumentar a produtividade da pós-graduação”. Ou seja, a publicação acaba por virar uma meta da pós-graduação, sendo que tanto acadêmicos como professores devem “correr atrás” publicando artigos que em muitas vezes não possuem relevância alguma para a comunidade científica. Nesse mesmo sentido, Kuenzer e Moraes (2005, p. 187) afirmam que “[...] longe está do necessário avanço na construção de uma produção consolidada e orgânica acerca dos objetos de investigação”.

Ao observar o item 2.2 da categoria 2 da tabela 4 (p. 37), identifica-se essa pressão sob os professores por produtividade e de preferência que atenda as necessidades do programa. A postura crítica, antes vista como algo característico do espaço universitário, perde grau de importância na medida em que se enfatiza a produtividade acadêmica. A disputa que aparece nesse sentido é entre a formação de aptidões e desenvolvimento de produtos em curto prazo contra pesquisas mais teóricas que exigem longo tempo e que não são de interesse imediato do desenvolvimento nacional. Mesmo que os estudos teóricos desenvolvidos nos programas tragam resultados prováveis em tempos posteriores, o apoio financeiro, em geral e em números mais significativos, é direcionado para as pesquisas que prometem resultados mais rápidos e produtos mais atrativos. Portanto, é essa lógica produtivista que impera na educação, de bases tecnicistas contradiz a qualidade, refletindo no resultando, rebaixando os serviços educacionais e a produção do saber (SAVIANI, 2010). O fator “produtividade” passa a ser critério para ascensões na carreira, levantamento de recursos e reconhecimento. Kuenzer e Moraes, porém, apontam os problemas que esse tipo de critério produtivista apresenta:

Por outro lado, as exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas –, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação (2005, p. 1348).

O problema é que esse critério avaliativo ainda é usado para construções de rankings e distribuição de recursos. Isso acaba mantendo um sistema onde quem já tem respeito acadêmico (seja indivíduos, grupos ou instituições) mantém seu *status*. Em si, isso não é

problema, mas gera uma limitação dos espaços para novos grupos que ainda precisam mostrar muito trabalho para serem reconhecidos e fazer isso exige recurso, oportunidade e espaço.

Na categoria Corpo Docente, da tabela 4 (p. 37), pode-se definir, pelo item 2.3, que ser professor competente é, nesse sentido, orientar mais, ter mais aulas, participar de mais eventos, escrever e publicar mais. Isso acaba sendo critério para a distribuição dos recursos. O bom profissional, nesse contexto, é aquele que é capaz de produzir mais. Nas instituições em que se encontram profissionais já reconhecidos nacional ou internacionalmente, é muito difícil o rebaixamento do programa, isso porque as pesquisas realizadas por tais profissionais já terão um reconhecimento prévio na academia, garantindo a facilidade dos investimentos em suas instituições. É preciso ressaltar que é de suma importância a produção intelectual nos programas de *stricto sensu*, o fator que aqui está sendo questionado refere-se à pressão existente hoje nos cursos de mestrado e doutorado em busca de melhores posições no ranking Capes.

Também recebem destaque os elementos “competitividade” e “ranking”. Não só as avaliações oficiais, mas também as avaliações de iniciativa privada promovem disputas entre instituições de ensino superior e entre departamentos ou mesmo entre professores da própria instituição. Num primeiro momento, isso pode ser visto de forma positiva, pois exige desses diferentes sujeitos iniciativas no intuito de melhorar seus contextos. Porém, essa disputa torna-se problemática na medida em que desvirtua o foco da formação de nível superior. Isso não é um fenômeno restrito ao ensino superior, mas presente também nos demais níveis de ensino. Os resultados das mais diferentes formas de avaliação são publicados e utilizados como ferramenta de marketing para atrair mais clientes.

Na angústia de atender as exigências estabelecidas, a instituição centra seus esforços apenas nas questões estruturais e científicas do currículo, deixando de lado a formação do aluno. O aluno neste viés não é o centro do ensino, mas sim a produção quantitativa do programa. Compreendendo tais aspectos, o estudo parte da análise das concepções da avaliação para melhor compreender a função e os efeitos das bancas examinadoras dos cursos de mestrado.

3.3 O exame de grau

Outro importante momento de avaliação da pós-graduação é o exame de grau, objeto principal de estudo desse trabalho. O exame de grau é constituído por uma defesa pública perante uma banca de examinadores, os quais irão determinar um juízo de valor para a investigação apresentada. Na maioria dos cursos de mestrado brasileiros o exame de grau é o momento culminante dentro do curso e, percebe-se, a maioria segue os mesmos padrões para esse exame.

3.3.1 Processo de avaliação nos cursos de mestrado

Ao final do processo formativo, o acadêmico deve apresentar as considerações feitas ao longo de sua investigação, mostrando se atingiu ou não o padrão referencial da titulação de mestre. Anteriormente à defesa final, o candidato deve apresentar os primeiros resultados de sua pesquisa a uma banca de docentes, este momento é denominado de qualificação. A qualificação tem como objetivo orientar e indicar direções novas a pesquisa, pensando em contribuir no processo de construção do estudo (PEZZI; STEIL, 2009).

Para ambas as etapas, são constituídas uma banca de examinadores, que será responsável pela análise do estudo. Em linhas gerais, as bancas são formadas de três integrantes, sendo um deles externo. Existem programas que não possuem o examinador externo, apenas professores relacionados com a instituição. É importante salientar que, em alguns cursos, as bancas são diferentes nos momentos da qualificação e da defesa, o que não contribui para o resultado final, pois o processo não é visto no todo pelo integrante da banca.

O exame de grau oportuniza ao examinador verificar aspectos que no corpo da dissertação não são explícitos, dando a chance do candidato de demonstrar as habilidades adquiridas, compreendendo a metodologia e o “treinamento científico”. Possibilita, além disso, que os membros da banca averiguem a autenticidade da autoria do trabalho, balizando o julgamento dos professores em relação às competências do candidato. A maioria das defesas constitui-se de discussões geradas a partir da investigação apresentada, propiciando um momento de aprendizagem a todos os seus participantes, mas em muitos casos a defesa resume-se apenas à verificação e à indicação do texto, sem ampliar o debate sobre a problemática apresentada (PEZZI; STEIL, 2009). Powell e McCauley afirmam que:

Espera-se que vá para além daquilo que foi apresentado a eles na tese propriamente dita e na sua defesa em um exame da defesa oral, considerando o candidato trabalhando no contexto da orientação, treinamento, recursos que foram colocados à sua disposição, etc. (2003, p. 75).

Para Haguette (2002, apud PEZZI; STEIL, 2009, p. 7), “A competência adquirida como pesquisador deve estar revelada na tese”, e, complementa-se destacando que a competência de pesquisador deve estar além da tese, por isso a importância do exame de grau. A avaliação do processo de formação de um pesquisador se dá no momento em que ele não apenas apresenta sua pesquisa, mas também, possui habilidades em potencial para esclarecer ambiguidades e incertezas averiguadas na leitura da tese, defendendo seu posicionamento diante dos questionamentos da comunidade científica (PEZZI; STEIL, 2009). Para Powell e McCauley (2003, p. 77), esse é o momento em que o “examinador determina o grau de independência mostrada pelo aluno”.

O exame de grau corresponde a uma etapa importante nos programas de mestrado acadêmico, a avaliação. Para Powell e McCauley (2002), a avaliação corresponde a um conjunto de aspectos que irão medir os resultados da aprendizagem do aluno, fornecendo, também, meios pelos quais os alunos serão classificados, ou melhor, aprovados ou reprovados. A banca usa a análise avaliativa do momento da defesa como base para suas decisões e aos alunos possibilita o *feedback* de seu aprendizado, buscando no conhecimento adquirido no decorrer do curso respostas e posicionamentos para os questionamentos levantados. Outro aspecto de igual importância é que o “produto não pode ser examinado na ausência de seu autor” (POWELL; MCCAULEY, 2002, p. 106).

Nesse sentido, a avaliação do mestrando é um importante processo para garantir a qualidade na produção do conhecimento científico. Em tese, apenas questões qualitativas do âmbito conceitual, metodológico e de produção do conhecimento da dissertação elaborada pelo aluno deveriam pautar a avaliação da banca, tais como: descoberta de uma nova abordagem conceitual, constituição de novas categorias de análise, encontro de evidências científicas, entre outros. De acordo com o VI PNPG (BRASIL, 2010), a análise da avaliação deveria ser aferida pela qualidade da produção científica. Portanto, a avaliação tem seu significado além dos processos de verificação da aprendizagem dos alunos (competências e habilidades).

Ao pautar sua análise sobre esses critérios de avaliação claros e fundamentados, o examinador dá creditação a seu trabalho, garantindo uma forma sistemática de análise. Não se pretende afirmar que a avaliação dos exames de grau deve ser reduzida à verificação de

descritores, mas, sim, que tais critérios possam conduzir as discussões para uma avaliação justa. O conceito de “justa” faz relação ao fato de que o mestrado deveria ser o ambiente em que as discussões intelectuais atingissem um nível de aprofundamento, o qual possibilita ao acadêmico compreender e interagir de uma forma mais eficaz com a complexidade da sociedade contemporânea.

Segundo Pezzi e Steil (2009), o exame de grau nos cursos de *stricto sensu* se configura no julgamento final dos anos de esforço investidos pelo aluno em conduzir e registrar a pesquisa desenvolvida. Mas, pelas demandas decorrentes das políticas de avaliação, dos setores públicos através dos financiamentos e por fim, das questões sociais, muitas vezes, a análise desse processo de investigação é sintetizada, deixando de lado aspectos essenciais que o exame de grau deveria considerar no momento da avaliação.

3.3.2 Critérios de análise da banca examinadora

Apesar do grande número de paradigmas avaliativos debatidos nos ambientes acadêmicos, é perceptível a falta de um sentido unívoco para os critérios de avaliação adotados pelos examinadores das bancas no momento da defesa. Como consequência, observa-se uma não indicação clara dos critérios a serem utilizados na avaliação, relativizando o conceito da qualidade no *stricto sensu*. Contudo, a existência de tais critérios serve tanto para orientar o desenvolvimento da pesquisa como para avaliar a confiabilidade da produção científica defendida.

O método avaliativo utilizado no exame de grau deve levar em consideração tanto aspectos relativos aos processos de produção quanto ao produto final do estudo apresentado, com abordagem quanti-qualitativa. Na interpretação de Pezzi e Steil os objetivos do exame de grau correspondem a três posicionamentos:

O primeiro questiona se o exame oral deve ser tomado em um sentido mais amplo, no qual seja possível verificar se o candidato adquiriu as habilidades pressupostas a um pesquisador e se compreendeu a metodologia como resultado de seu treinamento. O segundo aponta para a hipótese de que a função do exame oral é fundamentalmente averiguar a autenticidade da autoria. Por fim, o terceiro identifica o exame oral como um ritual de passagem para o futuro colega da academia (2009, p. 41).

Nesse contexto, serão abordados nos parágrafos a seguir os critérios de avaliação que deveriam ser adotados pelos examinadores no exame de grau, objetivando uma avaliação com maior coerência e clareza no julgamento final da banca. A avaliação em defesa pública das

dissertações, quando conduzida de forma construtiva, tem significado relevante na vida científica, portanto, um dos critérios a serem avaliados seria a significância do estudo, relacionado ao rigor do debate científico. Nas palavras de Alves-Mazzotti (2001, p. 41), em muitos casos a teorização se “encontra ausente ou insuficiente para que possa ser aplicada aos estudos de situações semelhantes, resulta na pulverização e na irrelevância desse estudo”. A falta da abordagem teórica nas pesquisas acadêmicas se verifica na falta de uma teoria balizadora para o debate desenvolvido, dando a impressão de que a investigação configura-se em uma ação isolada, sem o aval da academia. Pois é a teorização que orientará qual o melhor método científico a ser utilizado para cada problemática escolhida. A importância do estudo da arte não corresponde apenas a uma revisão de literatura em torno do tema, mas sim, a validade creditada pela ciência ao trabalho desenvolvido. Corroborando Alves-Mazzotti afirma:

Se, entretanto, o pesquisador está lidando com um fenômeno sobre o qual já existe conhecimento acumulado por outras pesquisas realizadas em contexto semelhante, a utilização de um referencial teórico seja ele uma teoria mais ampla ou um ou mais constructos teóricos, ajuda a focalizar as hipóteses e/ou questões a serem investigadas e a analisar os dados, evitando que o pesquisador se perca em um emaranhado de 3 informações das quais não conseguirá extrair qualquer significado (2001, p. 44).

Como Alves-Mazzotti (2001) menciona, algumas pesquisas reduzem-se a si, descaracterizando um dos aspectos de análise da avaliação, a transferência. De acordo com a autora, ao não situar o problema em discussão ampla, o pesquisador restringe o número de interessados em seus resultados, o que dificulta a aplicabilidade de suas conclusões e hipóteses em casos semelhantes. Uma pesquisa de caráter generalista deve compreender ações voltadas para o contexto em que foi produzido o fenômeno investigado, procurando ir além da mera descrição, contribuindo para a produção de conhecimento, o qual poderá ser apropriado por outros. Ratificando a afirmação, Popper (1976, p. 95) afirma que a “objetividade da ciência não é uma questão referente aos cientistas individuais e sim ao resultado social de sua crítica mútua, da divisão de trabalho hostil-amistosa entre os cientistas, de sua cooperação e também de sua competição”.

Para Powell e McCauley (2002, p. 109), o exame de grau “deve funcionar também como uma forma de avaliar se os alunos integraram à pesquisa habilidades e compreensão da metodologia como resultado da sua formação como pesquisador.” É no momento da pesquisa que o mestrando terá a possibilidade de colocar em prática as diretrizes metodológicas corretas, as quais foram trabalhadas durante as disciplinas e no decorrer do curso. Nesse sentido, tem-se a competência do candidato como pesquisador como uma característica que

remete a outro fator de avaliação. O curso de mestrado tem como objetivo a formação de docente e pesquisadores, portanto, é imprescindível a avaliação do sujeito em seu processo de constituição investigativa.

Em relação aos examinadores da banca, é importante ressaltar que cabe a eles determinar o nível de independência mostrado pelo aluno, já que o grau de relação entre estes dois sujeitos corresponde apenas ao exame de grau. Powell e McCauley (2002) afirmam ainda que sejam os examinadores os responsáveis por dar apoio teórico a investigação, o que irão denominar de formação em investigação. Os autores concluem dizendo que aspectos como comunicação, compreensão e a solução do problema elaborado são essenciais para a análise da banca examinadora. Não deixando de lado o caráter mais redacional da tese, compreendido como a editoração, a gramática, o estilo de escrita, a clareza, lógica de construção do texto e a capacidade de sintetizar.

Com o intuito de clarear quais os critérios que deveriam pautar o exame de grau dos mestrados, serão utilizados como exemplo os elaborados por Powell e McCauley com base nos programas de doutorado do Reino Unido. São evidenciados, assim, quais os aspectos que devem ser observados no momento da avaliação das bancas examinadoras.

Tabela 5 - Quadro com os critérios chaves para a análise do exame de grau

	Dissertação	Processo de Investigação	Defesa Pública
Função	-Verificação da aprendizagem, em relação as habilidades de pesquisa -Indicação da contribuição da pesquisa à comunidade -Indicação das contribuições ao conhecimento	-Como facilitador da aprendizagem.	-A revisão e “sintonia” com as obras literárias -Análise do conhecimento e habilidades do candidato
O Estado	-Estabelecimento de prioridades, como meio para avaliação	-Raramente definidas como prioritárias durante avaliação -Ensino de elementos	- Verificação de autenticidade -Rito de passagem
Modo	- Dissertação escrita - Apresentação é o ponto culminante do processo de formação de mestres - trabalhos publicados com êxito		
Avaliação de Critérios	- Critérios - Publicidade - Originalidade - Inovação - Contribuição para a comunidade	- Parte da avaliação profissional é baseada em práticas	-Avaliação do produto acabado -Capacidade de comunicar ideias e defender sua posições -As provas de autoria

Progressão e Melhoria	-O aumento da transparência e clareza -Ponderação de diferentes aspectos	-Avaliação da dissertação final -Avaliação completa do Processo (nem sempre acontece)	-Pode levar a alterações indicada pela mesa
-----------------------	---	--	---

Fonte: Powell e McCauley (2002, p. 109)

Ao observar a Tabela 5, é possível identificar que todos os critérios indicados, tanto nos estudos brasileiros como nos do Reino Unido, os examinadores precisam reconhecer que o “objeto” a ser avaliado no exame de grau é o candidato, e não a pesquisa por ele apresentada, embora esta seja a evidência da assimilação de seu processo de aprendizagem. É preciso garantir o equilíbrio entre o exame de grau de pesquisas e a avaliação do processo de formação do produto final, ou seja, os critérios para julgamento devem ser estabelecidos tendo uma indicação clara a todos os participantes da defesa. Alguns critérios essenciais para uma avaliação adequada é a validade, fidedignidade, generalização, plausibilidade, credibilidade e a transferência. São esses critérios que darão ao instrumento avaliativo utilizado o caráter de qualidade e justiça.

Pertinente destacar, não se está sugerindo, aqui, que haja uma padronização do exame de grau realizado nas universidades brasileiras, até porque, um dos aspectos de produção do conhecimento é justamente a troca de saberes por meio de discussões, a qual é propiciada através das defesas de mestrados ou doutorados. Mas é evidente a falta de preparo de alguns examinadores em relação aos critérios necessários para uma avaliação de qualidade, transparência, equidade em todo o setor de conhecimento. De acordo com Severino:

Quaisquer que sejam os pressupostos epistemológicos e as mediações técnico-metodológicas existirá sempre, no processo de conhecimento científico, uma ‘interpretação’ teórica de dados empíricos, entrelaçamento do lógico com o real, do qual germina uma significação (2009, p. 17).

Portanto, independente das diretrizes metodológicas que serão seguidas, as competências chave que sempre deverão ser refletidas por parte dos examinadores são habilidades e competências adquiridas pelo mestrando em seu processo de formação. Nessa perspectiva, uma vez compreendida a necessidade de critérios avaliativos, retorna-se à problemática a qual se dedica este estudo: fatores externos podem estar em alguma medida interferindo nos resultados finais das avaliações dos exames de grau de mestrado? O exame de grau realizado hoje nos programas de mestrado pode, de alguma forma, estar sofrendo influências de questões externas do processo que acabam por interferir no resultado final da

avaliação, colaborando para a baixa de qualidade da produção científica, na formação de profissional de nível superior e, em última análise, não permitindo que a avaliação fosse válida, fidedigna, rigorosa e justa? Tentando responder a essa problemática, foram realizadas entrevistas com docentes do *stricto sensu*, buscando quais e se realmente existem fatores externos que poderiam estar de alguma forma interferindo nesse processo avaliativo.

Capítulo IV

META-AVALIAÇÃO DO EXAME DE GRAU

Este capítulo inicia com a descrição do instrumento de coleta utilizado na pesquisa, a entrevista semiestruturada, explicitando os principais objetivos traçados no momento de sua elaboração e aplicação. Em seguida, procede-se à análise dos dados obtidos, relacionando-os com os conceitos de House (2000) e da meta-avaliação, com base em trinta diretrizes do Joint Committee.

4.1 A elaboração do instrumento de coleta de dados e sua aplicação

O exame de grau ou banca é o processo de avaliação utilizado em quase todos os países para a concessão do grau de mestrado e doutorado. É nesse momento que se concretiza a avaliação de grau, possibilitando que os examinadores ouçam os candidatos, realizem arguições e expressem suas considerações acerca do trabalho escrito e da apresentação.

Com a crescente preocupação em relação à qualidade da pós-graduação, estudos têm indicado uma baixa nos padrões de “excelência” nas produções finais dos cursos. Apesar disso, ainda não se questiona a possibilidade de variáveis internas e externas poderem estar afetando a decisão final das avaliações dos exames de grau de mestrado. Além disso, a falta de um sentido unívoco para o conceito de qualidade e a ausência de indicações claras de critérios a serem utilizados nas avaliações são exemplos de fatores que podem estar comprometendo uma adequada e justa avaliação no momento da audiência pública.

Considerando tais questões, desenvolveu-se uma pesquisa sobre a possibilidade de fatores externos estarem, de alguma forma, intervindo no julgamento de valor dos examinadores das bancas. Desenvolveu-se, nessa perspectiva, uma meta-avaliação com o objetivo de identificar se esses fatores realmente estão interferindo. Para tal, recorreu-se aos princípios orientadores do Joint Committee, os quais deram suporte para a realização de uma investigação sistemática, fidedigna e objetiva nesta pesquisa.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, buscando identificar a percepção dos sujeitos em relação à sua experiência nas bancas de defesa, compreendendo que o processo de avaliação parte do conhecimento adquirido do indivíduo, o qual sofre inúmeras influências pelo meio que o cerca. Para Flick (2013, p. 115), “o objetivo da entrevista é obter as visões individuais dos entrevistados sobre o tema, ou seja,

a entrevista possibilita construir uma ideia sobre a maneira como interpretam aspectos vivenciados por eles”.

Assim, na tentativa de evidenciar os aspectos envolvidos no processo de avaliação desenvolvido nos exames de grau de mestrado, apresentaram-se alguns questionamentos que foram direcionados aos docentes dos cursos de mestrado, buscando identificar a compreensão que estes possuem em relação ao exame de grau, levando em consideração que fazem, ou já fizeram, parte de algum modo desse processo de avaliação. Em um primeiro momento, foram elaboradas oito questões que tinham como público-alvo discentes e professores que ainda atuavam profissionalmente.

Ao longo do processo, evidenciou-se que os resultados obtidos não alcançaram plenamente os objetivos traçados, razão pela qual foram revistas as questões e o público-alvo. Em relação a esse público, inicialmente a entrevista procurava abranger um número maior de áreas do conhecimento, mas os primeiros testes indicaram a necessidade de um afinamento das áreas. Assim, reduziu-se a pesquisa a três áreas do conhecimento: ciências agrárias, engenharias e ciências da saúde. No que diz respeito às questões, estas foram reduzidas para seis (Anexo I), as quais foram elaboradas de tal forma a tornarem-se mais específicas, para tentar evitar que os entrevistados alterassem o foco da entrevista. A partir dessas redefinições, a entrevista proporcionou um diálogo amplo, sendo que os entrevistados respondiam de forma mais livre e extensiva, o que possibilitou uma compreensão mais clara do sistema de avaliação utilizado nos exames de grau. Tal processo de reestruturação foi pautado na afirmação de Pereira (2011, p. 3) de que uma metodologia de entrevista aberta dá “acesso a grande quantidade de informação e esclarecimento dessa informação”.

Após a definição do instrumento, foram realizadas as entrevistas com docentes (que no decorrer do texto serão chamados de entrevistados 1, 2, 3 e 4) vinculados à programas de mestrado e com docentes aposentados, os quais já não mantinham vínculo com a instituição na qual a pesquisa foi feita. A estrutura elaborada para entrevista tinha como objetivo principal evidenciar os critérios de avaliação utilizados, ou não, pelos integrantes das bancas de defesa e quais os principais aspectos que interferem na definição do julgamento final da banca.

A primeira entrevista havia sido marcada para o início de uma semana do mês de março, mas, como o entrevistado 1 tinha que participar de três bancas de defesa de mestrado naquele dia, a atividade foi remarcada para o final da semana. A entrevista ocorreu no prédio do curso de mestrado na área da saúde. O diálogo começou com um clima de tensão, porque o

tempo disponível para a conversa era curto, uma vez que o docente tinha que participar de novas defesas/bancas. Com um ambiente de “insegurança”, instituído pelo tempo, o entrevistado não ficou muito à vontade, o que refletiu diretamente em suas respostas, e implicou o conseqüente desvio, por sua parte, do foco das perguntas.

A segunda entrevista aconteceu na casa do entrevistado, docente aposentado da área da saúde, ambiente confortável e que trazia segurança ao diálogo. Pelo fato de estar em um ambiente relativamente seguro, o entrevistado sentiu-se à vontade para expressar com mais clareza sua opinião, trazendo para a conversa vários exemplos de fatos que aconteceram em sua trajetória profissional. A entrevista não se estendeu muito, durou cerca de 30 minutos, marcados pelo interesse do entrevistado pelo assunto e pela sua avaliação de que não há muitos estudos sobre a presente temática.

A entrevista do terceiro docente, da área das ciências agrárias, foi também em um local de trabalho, mas fora da instituição de ensino. Diferente do entrevistado 1, o entrevistado 3 estava muito à vontade, uma vez que já havia realizado estudos que indicam uma baixa na qualidade da produção científica nacional, trazendo até mesmo referências da literatura para a conversa. O diálogo, justamente pelo interesse do entrevistado na qualidade acadêmica, durou cerca de uma hora. O entrevistado foi extremamente enfático, usando de suas experiências como membro integrante de bancas avaliadoras para comprovar suas respostas.

A conversa com o quarto entrevistado, docente da área das engenharias, ocorreu na sua instituição de ensino, mas em um ambiente de descontração. Este se mostrou muito à vontade para responder a todas as questões, fazendo brincadeiras em relação ao contexto acadêmico brasileiro, o qual, segundo ele, está perdendo o rigor e a qualidade. A entrevista durou cerca de 45 minutos e, mesmo com o barulho do ambiente, o professor teve muita seriedade nas argumentações de suas opiniões em relação ao tema desta pesquisa.

Como todas as entrevistas realizadas foram gravadas, nesse momento da investigação foi feita a retomada dos áudios com o objetivo de poder retirar das falas todas as possíveis indicações de influências, ou seja, o que estava explícito ou tácito. Em seguida, foram transcritas e organizadas de acordo com duas categorias, com uma subdivisão de três categorias cada:

1- Avaliação:

- importância do exame de grau;
- critérios de avaliação;
- deficiências do sistema de avaliação.

2- Influências externas:

- presença de familiares;
- banca por afinidade;
- avaliação Capes.

O procedimento de análise dos dados recolhidos reverteu-se na criação de um “quadro sinóptico”, tendo como base analítica os dados qualitativos, buscando evidenciar nas falas dos professores as influências indicadas no início do estudo.

4.2 Análise dos dados recolhidos na entrevista

Recolhidos os dados a partir das entrevistas, foi possível observar quais os fatores existentes no momento da defesa que de alguma forma influenciam – ou não influenciam em nada – na decisão final, no caso, a aprovação ou a reprovação. Por meio da elaboração de um quadro sinóptico, foi realizada uma síntese das entrevistas no que tange aos aspectos investigados. O quadro está organizado de acordo com as categorias e subcategorias indicadas no texto anterior. Segue com a “unidade de registro”, na qual está explicitada cada uma das subcategorias escolhidas (definição dos “conceitos”), e, por fim, tem-se a “unidade de contexto”, onde são registrados fragmentos das entrevistas.

Tabela 6 - Quadro sinóptico

Categorias	Subcategorias	Unidade de registro	Unidade de contexto
1- Avaliação	Importância do exame de grau (defesa pública)	Apresentação dos resultados obtidos pelo candidato, possibilita que os examinadores realizem sua arguição e expressem as suas considerações acerca da pesquisa.	<p>1- É fundamental, pois é o momento em que você está findando um processo, é preciso ver se o candidato tem condições de expressar publicamente seus resultados.</p> <p>2- Não há necessidade de defesa pública, desde que a banca, juntamente com a coordenação do mestrado, tenha consciência da excelência dos trabalhos realizados no mestrado.</p> <p>3- Acredito que sim, pois é o</p>

			<p><i>momento de debate que possibilita, além da verificação da pesquisa, ver se o candidato possui as competências necessárias de pesquisador.</i></p> <p><i>4- Acredito mais no escrito do que na fala, os trabalhos teriam uma rigorosidade maior se avaliados por um grupo editorial de altíssimo nível. Depois que se avaliou de forma escrita a apresentação formal é apenas para dar garantia de validação, ou seja, ver se foi realmente o aluno que fez.</i></p>
	Deficiências nos processos de Exame de grau	Associada à garantia de manutenção da qualidade dos programas e dos alunos formados.	<p><i>1- Não, mas acontece eventualmente a situação que o professor não lê antes, quando chega no dia percebe que o aluno não tinha condições de defender.</i></p> <p><i>2- Não vejo que haja maiores deficiências, a menos essa que citei, quando a banca de qualificação não é a mesma da banca da defesa, distanciando as discussões sobre o tema da pesquisa.</i></p> <p><i>3- Não, a não ser a falta de exigência nas pesquisas apresentados, mas isto é um fenômeno que acontece no sistema científico todo.</i></p> <p><i>4- Não há deficiência, na verdade começamos a perceber que é um conjunto de pessoas que podem ter pontos divergentes, ainda estamos sendo um pouco fracos na avaliação, até porque deveria se ter um produto intelectual (um quase livro, ou um artigo) antes da própria dissertação.</i></p>
	Critérios utilizados para avaliação	<p>Observa-se a não indicação clara de critérios a serem utilizados no momento da avaliação:</p> <p>Validade</p> <p>Fidedignidade</p> <p>Generalização</p> <p>Plausibilidade</p> <p>Credibilidade</p> <p>Transferência</p>	<p><i>1- Fidedignidade: se a discussão é pertinente ao referencial teórico existente.</i></p> <p><i>Generalização: nem sempre, nem todos os estudos conseguem isto.</i></p> <p><i>Credibilidade: do conteúdo em primeiro lugar.</i></p> <p><i>2- Deve ter coerência, acho que todos os critérios são válidos. E outra característica seria excelência no avanço da ciência, a qualidade da proposição, tem que ter posições teóricas que olhem entre proposição, metodologia e uma proposição.</i></p> <p><i>3- Fidedignidade</i></p> <p><i>Generalização: dá um sentido amplo</i></p> <p><i>Plausibilidade</i></p> <p><i>Credibilidade</i></p> <p><i>4- Transferência: este contém todos os outros critérios, para a sociedade ou para a economia.</i></p>
2- Influências Externas	Familiares do mestrando	A presença de familiares no momento da defesa pública.	<p><i>1- A presença da família não interfere na posição de minha avaliação. Apenas posso abrandar o que digo no momento.</i></p> <p><i>2- Eu acho que pode haver interferência, mas normalmente não acontece, pois não estão junto. Acho que por ser um trabalho sério</i></p>

			<p><i>não seria adequada a presença de familiares</i></p> <p><i>3- Infelizmente sim, já tive a experiência de ter participado de uma banca onde alteraram a nota do aluno por causa do choro de seus familiares.</i></p> <p><i>4- Os familiares não podem abrir a boca, então não interferem na posição da banca.</i></p>
	Bancas por afinidade	A composição da banca através de afinidades do orientador do mestrando.	<p><i>1- "Do tipo tapar o sol com a peneira grossa", já aconteceu que dois integrantes da banca acharem que o material não estava bom e o orientador fazer arranjos para o aluno fazer a banca e conseguir a aprovação, isso acontece em todos os cursos. Quando o aluno quer convidar alguém que não vai contribuir eu não deixo. Procuramos alguém que irá contribuir naquele momento da defesa.</i></p> <p><i>2-Acho que sim, as "panelinhas culturais", eu acho que tem muito disso, vou convidar alguém que tem a mesma inclinação teórica e por ser meu conhecido, essa familiaridade ou amizade pode sim interferir no resultado. No "Brasil mais vale uma amizade do que uma lei", Buarque, pai.</i></p> <p><i>3- A escolha por afinidade ocorre muitas vezes quando o orientador que não é tão bom, que não se destaca na sua área, procura trazer amigos para se garantir, convida amigos pra banca para assim aprovarem seu orientando. Já o orientador que é bom, procura trazer pra banca os melhores da área. O que mais influi é a questão do compadresco (amizade entre os membros da banca).</i></p> <p><i>4- Se o trabalho é bom não muda nada, se é porcaria deve chamar um compadre. Em uma dissertação fraca isto sempre ocorre isso é o que pode interferir na avaliação, garantindo a aprovação de uma pesquisa ruim.</i></p>
	Capex	Avaliação da Capes, órgão responsável pela manutenção e regulamentação dos cursos de pós-graduação no país.	<p><i>1- Acredito ser uma influência positiva da Capes. A pressão da CAPES não existe no momento da banca, mas sim entre o orientador e orientando.</i></p> <p><i>2- Eu acho que a Capes não. A Capes com suas exigências fazem com que as bancas de uma forma geral se tornem sérias, dando uma visibilidade boa do curso. Claro que essa visibilidade todo recai sobre a banca e sobre o mestrando.</i></p> <p><i>3- Parece que é proibido ser reprovado nos mestrados e doutorados. Pois o aluno que é reprovado é o curso que perde perante a Capes, que dificulta nas liberações de bolsas e verbas de</i></p>

			<p><i>custeio. Baixou o rigor na avaliação. Aprovam publicações de baixa qualidade, a Capes está muito preocupada com estes critérios acadêmicos (tempo de titulação...) e menos para avaliar a qualidade dos aspectos envolvidos na pesquisa.</i></p> <p><i>4- Eu acho que a certificação é necessária para tudo avançar, se não a mediocridade impera. Acredito que todos são diferentes, a lei da Darwin é clara, um com melhor desempenho e outro pior. Os índices deveriam ser criados de maneira a ser mais amplo possível.</i></p>
--	--	--	---

Após a análise do quadro, foi possível identificar e analisar a importância do exame de grau, processo de fundamental importância para a formação de pesquisadores. Todos os entrevistados disseram ser de fundamental importância o debate científico realizado no exame de grau, justificando a necessidade do debate científico sobre a pesquisa desenvolvida. Arelado a ele, existe o aspecto da defesa oral, que em muitos estudos têm sua importância defendida, pois compreendem que o aluno com potencial de pesquisador deve ter a competência de defender ou explicar os argumentos utilizados no trabalho escrito, colaborando ainda para a promoção de um ambiente de debates para a produção do conhecimento (PEZZI; STEIL, 2009). A maioria dos entrevistados considera a apresentação oral necessária para que se possa ter uma visão do conjunto da pesquisa, balizando de uma forma mais adequada seu parecer final.

Dois dos entrevistados compreendem que o ato público é desnecessário em razão de que, no momento da defesa, os professores da banca já leram o trabalho, servindo somente para verificar a autoria, dando maior importância para as discussões teóricas do que para a apresentação dos dados ao final do curso. A preocupação seria com a produção intelectual, que, segundo eles, poderia ser avaliada em uma banca de qualificação, ou por um comitê científico de alto gabarito. Um exemplo de avaliação final dos cursos de mestrados e doutorados, nos moldes citados pelos entrevistados 2 e 4, sem a defesa oral e pública, acontece nos Estados Unidos, onde os alunos têm maior flexibilidade em relação ao processo de defesa. Nas universidades norte-americanas, é possível requerer que a defesa do trabalho ocorra em um encontro fechado, diante de um comitê, não sendo obrigatória a defesa oral diante de uma banca de professores; o mestrando pode simplesmente obter a assinatura de cada um dos membros do comitê (VERHINE, 2008). Isso é possível porque as instituições norte-americanas compreendem que a avaliação nos cursos de mestrado não é um fato isolado e único do momento da defesa, a avaliação também é feita nas disciplinas cursadas durante o

processo de formação, nas quais os docentes têm a oportunidade de acompanhar o rendimento cognitivo do discente. Mas, no caso do Brasil, além das avaliações realizadas durante as disciplinas ou durante o seminário, o exame de grau envolve obrigatoriamente uma defesa pública, isso porque os programas brasileiros de mestrado possuem um caráter tutorial (herança do modelo europeu).

Uma avaliação constituída a partir de uma lógica precisa necessariamente de uma estética, a qual é garantida por meio do exame de grau. Ou seja, a ciência baseada em uma lógica indutiva gera conhecimentos novos que necessitam de credibilidade, determinada pela estrutura clara do instrumento utilizado (HOUSE, 2000). Nesse contexto, a banca tem o papel de observar a estética presente no trabalho apresentado e o indivíduo avaliador determina um juízo de valor à pesquisa observada.

Corroborando com essa afirmação, as falas dos professores 2 e 4 deixam clara a preocupação da análise das pesquisas por olhares diferentes, o que justifica a necessidade de uma banca. Mas esse olhar não precisa ser necessariamente feito em ato solene e público, seria de maior relevância a apresentação oral para um grupo de professores, possibilitando a verificação do todo. Portanto, de uma forma diferente ou não, a avaliação dos trabalhos por uma banca é indispensável para os docentes. Corroborando tal compreensão, Powell e McCauley (2013, p. 105) defendem que “[...] a necessidade de formar uma defesa oral relaciona-se com a percepção subjacente do processo de formação em investigação. Um produto para ser examinado nos resultados de um processo de treinamento requer algum questionamento do indivíduo que foi treinado”.

O produto que é gerado nos programas de mestrado parte de um contexto individual e personalista, no qual a troca de ideias e discussões intelectuais fica retida apenas a um grupo de pessoas, como as professores e colegas de disciplinas. Portanto, sua qualidade precisa ser ratificada pela comunidade acadêmica, representada pela banca de professores externos e internos da instituição. Nessa questão, está embutido o princípio da verdade, no qual toda avaliação, pesquisa/teoria, para ter credibilidade e validade, necessita ser apresentada ao meio acadêmico, tendo a possibilidade de aplicação de suas teorias em contextos distintos (HOUSE, 2000).

No que diz respeito ao aspecto deficiências do exame de grau, segunda subcategoria no quesito avaliação, nos processos de exame de grau evidenciou-se uma contradição. No primeiro momento, todas as respostas foram que “*não havia nenhuma deficiência no processo do exame de grau*”, mas na narrativa de argumentação das questões os entrevistados

acabaram por citar alguns traços de deficiência no sistema de avaliação das bancas. Um exemplo foi quando o entrevistado 1 afirmou que alguns “*integrantes da mesa não leem com antecedência o trabalho escrito, fazendo uma leitura rápida no dia da defesa, percebendo que a pesquisa desenvolvida era muito fraca, sem condições de aprovação*”. Mas, como não houve a leitura prévia, não têm como sustentar uma reprovação, aprovando o trabalho assim mesmo. Nesse sentido, pondera-se: como o examinador consegue colocar em prática o princípio da objetividade (HOUSE, 2000), o qual exige a descrição da técnica do instrumento avaliativo utilizado, se não realizou a análise minuciosa do produto final da pesquisa? É necessário para uma avaliação o comprometimento do examinador com a verificação do produto final (no caso do mestrado, a dissertação), construindo uma base sólida para sua ação como avaliador (HOUSE, 2000).

O entrevistado 2 levantou outra questão, relacionada ao distanciamento das discussões quando a banca de qualificação é diferente da banca da defesa. Segundo ele, existem algumas bancas de “*defesa que não são bancas de defesa, mas sim uma nova orientação, a defesa seria um momento para o aluno defender sua pesquisa e não uma nova orientação*”. O momento da qualificação diferencia-se da defesa no aspecto da pesquisa desenvolvida, pois, no primeiro momento, o pesquisador indica o tema de seu estudo, qual a metodologia que pretende utilizar e quais as hipóteses que pretende comprovar. Portanto, neste momento, cabe aos seus membros orientar quais foram as falhas do estudo desenvolvido e quais os melhores caminhos a serem seguidos, dando referenciais adequadas ao aluno. Já no momento da defesa oral, a responsabilidade do examinador é de avaliar o processo e os resultados da investigação. Portanto, apesar de ser uma apresentação oral e pública, a qualificação é mais informal, envolvendo uma versão preliminar da dissertação que está sendo elaborada. A qualificação proporciona ao estudante aprofundamento do saber em relação ao tema de sua pesquisa.

Essa desarticulação entre qualificação e defesa descaracteriza um dos aspectos da pós-graduação, a validação do debate científico, visto que, de modo geral, ambos são interligados e constituem parte da formação dos mestrados. A essa questão, estão ligados outros dois fatores apontados pelos entrevistados 3 e 4, que criticam a diminuição da exigência por parte das bancas, tendo como consequência uma avaliação fraca e uma produção final de gaveta. A produção final dos cursos, a dissertação, na maioria dos casos, não tem a devida divulgação, sendo abandonada em uma estante ou gaveta, impedindo a divulgação de novos conhecimentos. Dados da Capes mostram que mais de 50% das dissertações feitas nos

programas brasileiros de pós-graduação não são publicadas, permanecendo inacessíveis à comunidade acadêmica em geral. Segundo Yoshida (2005), 80% da produção científica nacional não têm visibilidade, uma vez que não conseguem a indexação de sua produção em bases internacionais.

Levando em consideração o enorme investimento público no fomento à pesquisa, a lógica da gaveta existente hoje nas instituições produz consequências sociais. O incentivo ao desenvolvimento do *stricto sensu* está atrelado à manutenção de bolsas de estudos dentro e fora do país, representando um enorme prejuízo aos recursos públicos se não houver um retorno científico-social das pesquisas desenvolvidas.

Em relação à avaliação de menor rigor, de acordo com as falas dos entrevistados 3 e 4, é preciso esclarecer qual o referencial de avaliação que orienta a análise dos examinadores. Powell e McCauley definem o conceito de avaliação utilizada no exame de grau como:

A avaliação é um termo genérico para um conjunto de processos que medem os resultados de aprendizagem dos alunos, em termos de conhecimento adquirido, compreensão desenvolvida e habilidades adquiridas. Serve a vários propósitos, fornece os meios pelos quais os alunos são classificados, se obtiveram sucesso ou falharam. E aos alunos permite obter feedback sobre o seu aprendizado e ajudá-los a melhorar seu desempenho. Para a equipe permite avaliar a eficácia de seu ensino (2013, p. 105)

De acordo com essa concepção, a avaliação enfatiza, de um lado, a cientificidade apoiada em conceitos meritocráticos, em busca de responsabilizar, punir e premiar. De outro lado, busca a formação ampla do processo de aprendizagem, diagnosticando e agindo com estratégias de superação. Nesse sentido, ao se relembrar a responsabilidade que o *stricto sensu* tem com a produção do conhecimento científico-tecnológico nacional, o exame de grau adquire importância fundamental para garantir a qualidade da pesquisa desenvolvida no país.

Nesse ponto, no que concerne à última subcategoria da avaliação, questiona-se se as bancas avaliadoras de defesas de mestrado possuem ou não critérios de avaliação. Todo processo de avaliação desenvolvido deve demonstrar com clareza quais os critérios que pautam sua análise, dando ao resultado final à objetividade necessária para a validação, tanto de seus resultados como do instrumento elaborado. Nesse sentido, House (2000, p. 73) afirma que “[...] as técnicas de avaliação que se apresentam como indiscutíveis são baseadas [...] em instrumentos válidos e confiáveis”, descritos através do princípio da objetividade. Tais critérios agem como um instrumento para elevar a consciência dos problemas, contribuindo para a emancipação e a formação de um avaliador crítico e autônomo.

São inúmeros os estudos que indicam a baixa qualidade das pesquisas desenvolvidas nos mestrados brasileiros. Alves-Mazzotti destaca algumas deficiências em relação à produção das pesquisas desenvolvidas:

[...] (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas (2001, p. 40).

A preocupação com o rigor na avaliação é justificada pelo fato de que a partir do exame de grau se originaram livros e artigos que constituem a produção intelectual recente. Para Kuenzer e Moraes (2005, p. 1353), a produção do conhecimento é “como prenúncio de novas perspectivas, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articula o já conhecido ao presente e anuncia o futuro”, portanto, é por meio da pós-graduação que se tem a geração de novos saberes. A este referencial relaciona-se, também, a próxima subcategoria da análise, os critérios utilizados para a avaliação. Aos entrevistados foi passada uma lista de critérios, dentre os quais deveriam escolher quantos quisessem, podendo acrescentar mais opções. Os critérios indicados foram:

- validade: para ser considerado válido, o estudo deve ser desenvolvido por outro pesquisador que chegará ao mesmo resultado;
- fidedignidade: afeta a credibilidade do estudo, a pesquisa deve estar atualizada em relação aos diferentes testes e às diferentes técnicas de análise;
- generalização: estudo que tem a possibilidade de se tornar geral, pode ser empregado em outro estudo de caso e ter os mesmos resultados;
- plausibilidade: o estudo pode ser passível de verificação oportunizando a análise de suas consequências, possuindo embasamento em um referencial teórico, sendo que estes devem ser consistentes, coerentes e razoáveis;
- credibilidade: definição de critérios que irão dar “confiabilidade” aos resultados obtidos;
- transferência: capacidade de transferir os resultados obtidos a demais casos, fenômenos, etc.

A escolha desses critérios teve como base as referências metodológicas das pesquisas qualitativas e quantitativas. De acordo com estudos recentes, cada tipo de análise precisa apresentar critérios característicos. No caso qualitativo, os principais critérios que devem aparecer são validade, fidedignidade e generalização. No caso de uma investigação quantitativa, as características que devem ser predominantes são plausibilidade, credibilidade e transferência. Nesse caso, as pesquisas desenvolvidas devem possuir um formato particular, o qual irá processar os dados encontrados, chegando a resultados mais confiáveis (FLICK, 2013).

Através das entrevistas, foi possível identificar a falta de critérios norteadores determinados pela instituição, deixando a cargo da experiência e do estudo dos examinadores a escolha dos critérios para a análise. É preciso que, antes de iniciar o exame de grau, todos os participantes da avaliação compreendam e concordem com os critérios que serão utilizados no momento da definição do “valor” final do trabalho. Esse acordo pode ser denominado como sendo uma definição entre as partes integrantes do processo sobre quais os objetivos e os critérios principais para a análise.

Os critérios apresentados foram determinados segundo indicações de estudos recentes que ponderam quais os aspectos fundamentais em uma investigação, isso porque é por meios dos critérios elaborados e explicitados que a avaliação conseguirá atingir o caráter de verdadeira, ou seja, terá a aceitação da comunidade acadêmica (HOUSE, 2000). É latente a necessidade de uma maior transparência dos aspectos avaliados, levando em consideração que não é uma reivindicação apenas da pós-graduação brasileira, mas também de diversas universidades do mundo, como indicam Powell e McCauley (2013) em relação ao Reino Unido quando defendem com veemência a necessidade de maior transparência dos examinadores e indicam a falta de padrões de qualidade adequados para avaliação de um exercício mais difícil.

Ao observar as respostas dos entrevistados em relação aos critérios utilizados por eles, é visível uma discrepância na compreensão em relação aos aspectos a serem observados, o que provavelmente é consequência da falta de uma orientação aos examinadores, visto que sua forma de avaliar se constitui das experiências vividas a partir de suas participações em bancas examinadoras. Critérios como fidedignidade, generalização e credibilidade foram citados pela maioria dos entrevistados, explicitando uma compreensão universal de tais aspectos, mas demonstrando, também, uma falta de clareza em relação a quais pesquisas são características de cada critério. Um dos argumentos utilizados pelos entrevistados sobre os

critérios que iriam utilizar foi, por exemplo, no caso de generalização, que nas áreas mais exatas é mais fácil de aplicar em suas pesquisas de âmbito mais quantitativo e experimental, o que fica mais difícil em investigações qualitativas das áreas de humanas.

Uma constatação que é preciso enfatizar seria o desconhecimento da maioria dos professores do conceito de transferência, o qual foi citado apenas pelo docente 4, que compreende que se um estudo consegue aplicar a transferência de seus resultados a outros casos, este contém todos os outros critérios. Segundo Alves-Mazzotti (2001, p. 42), “tais procedimentos não são formalismos acadêmicos, são condições necessárias à cumulatividade e transferibilidade do conhecimento, assim como à formulação de teorias”. Portanto, a análise de uma pesquisa deve seguir métodos científicos adequados, garantindo, dessa forma, a credibilidade e aceitação do juízo de valor determinado ao final da análise. Nesse sentido, House (2000) destaca que é imprescindível uma estrutura lógica nos procedimentos avaliativos (critério da estética) com vistas a possibilitar a validade do instrumento de avaliação.

Encerrada a análise da primeira grande categoria, a da avaliação, pode-se concluir que o sistema de avaliação vigente nos cursos de mestrado é importante para o processo de formação de docentes/pesquisadores, é imprescindível o cuidado com a transparência dos critérios avaliativos utilizados neste processo.

A segunda categoria corresponde a influências internas e externas que podem ocorrer durante o julgamento final dos examinadores no processo de avaliação, portanto, será denominada de *Influências*. Segundo Pezzi e Steil (2009, p. 44), “os papéis assumidos pelos examinadores estão sujeitos a influências internas (por exemplo, seu estilo metodológico) e externas (as opiniões de outros examinadores e até mesmo a adequação da orientação à qual o aluno foi submetido)”. Para investigar essa existência de influências no exame de grau, foram estabelecidas três subcategorias, que, de acordo com observações preliminares, podem estar ocorrendo nas instituições brasileiras: Capes, a presença de familiares e as bancas por compadresco.

Em relação à primeira subcategoria, a presença da família no momento da defesa, são inúmeros os relatos evidenciando a presença de pessoas de relações muito próximas ao mestrando/doutorando. no exame de grau. Aos candidatos, os familiares contribuem com sustentação emocional em um momento de extrema tensão e nervosismo, mas sua participação deveria ficar restrita a isso, não tendo nenhum tipo de voz nesse momento. Esse contexto está relacionado com o que diz a teoria das famílias “resilientes”, a qual, segundo

Yunes (2003, p. 80), está ligada às “dimensões e propriedades de famílias que ajudariam a lidar com situações de crise, como tragédias ou simples transições no ciclo de vida”. A família serve como suporte em momentos de *stress*, em situações que eles chamariam de “normativas”, como por exemplo, a transição de mais uma etapa de sua formação profissional.

Nessa questão relacionada à presença de familiares, é possível identificar problemas com o conceito de justiça apresentado por House (2000). O avaliador, no momento da elaboração dos critérios para a avaliação, deve levar em consideração quais os interesses que irão influenciar sua decisão, buscando satisfazer todas as partes integrantes do processo. Na hipótese de levar em consideração o bem-estar da família, o examinador não está mais sendo justo em seus juízos, isso porque a família não faz parte do processo de aprendizagem do avaliado. Portanto, para que a avaliação seja justa, é preciso que o avaliador leve em consideração os interesses do aluno, enquanto sujeito em formação, e dos componentes da banca, enquanto parte do processo avaliativo, isso porque, segundo o princípio de justiça de House (2000), os interesses dos integrantes de um processo avaliativo devem ser levados em consideração, visto que ambos os casos primam pela qualidade da pesquisa apresentada. Portanto, o conceito de justiça presente na avaliação prima pelo interesse dos envolvidos no processo, aluno e banca (HOUSE, 2000), e não a satisfação dos demais pela aprovação do candidato.

Ao observar as respostas do grupo amostral, é visível uma divisão de opiniões em relação a esse aspecto. Os docentes 1 e 4 afirmam não ter nenhuma influência dos familiares, podendo, apenas, segundo o professor 1, abrandar suas palavras em respeito a eles, mas que sua decisão não é alterada. De acordo com o entrevistado 1, antes de começar a defesa oral, é preciso situar os familiares do que irá acontecer e qual o papel da banca nesse momento, buscando dar uma explicação “[...] de que este momento é para uma avaliação do trabalho dele, e que iremos fazer apontamentos para melhorá-lo. Pois a família não entende que aquilo que foi dito não faz jus ao esforço do mestrando, mas sim ao trabalho desenvolvido”.

Outra questão levantada por esse entrevistado refere-se ao comportamento dos integrantes da banca, os quais, segundo ele, “*ao invés de contribuir[em], apenas quer[em] aparecer, demonstrando ser[em] o[s] senhor[es] da verdade, destruindo quase que todo o trabalho do aluno*”. Concluindo tal raciocínio, o entrevistado alerta que em alguns casos o examinador busca a atenção dos familiares, diminuindo o aluno e a pesquisa desenvolvida, indo de encontro ao objetivo do exame de grau. Para o professor 4, a presença da família não

faz nenhuma diferença no conceito final da banca, isso porque, segundo ele, os familiares que estão presentes no momento da banca “*não podem abrir a boca*”, pois não compreendem o que está acontecendo na defesa, tampouco são sabedores de quais são os aspectos relevantes para a formação de um pesquisador. O professor/examinador tem um objetivo determinado ao compor uma banca examinadora, não podendo, de forma alguma, ser influenciado pela tensão gerada por familiares do mestrando ao repudiarem sua fala e decisão.

Os outros dois professores entrevistados se opõem a essa afirmação, alegando que “*SIM*”, a presença de familiares no exame de grau influencia no julgamento final dos componentes da pesquisa, chegando, em alguns casos, a determinar a aprovação do candidato. Reforçando tal visão, Filgueira e Schwartz (2007, p. 246) destacam que “nas relações humanas, as influências interpessoais desenvolvem-se como um processo que envolve componentes como os modos de ser, de pensar, de sentir, de agir e de mudança de comportamento”.

De acordo com os professores 2 e 3, não deveria ser permitida a presença de familiares no ambiente em que ocorre a defesa, devido à seriedade do trabalho que será feito naquele momento. Ambos concordam que a família não irá contribuir em nada, pois não compreendem os conceitos que estão envolvidos naquele momento. O docente 3 chega a relatar uma experiência vivida por ele, em uma instituição de outro estado do Brasil:

[...] da presença dos familiares, criou-se um clima muito ruim, a banca se reuniu em separado e por orientação do coordenador da banca, apesar de o trabalho ser muito ruim, o aluno foi aprovado (não com o meu voto), todos mudaram a nota em função do clima que se criou (ENTREVISTADO 3).

O fator que está implícito nessa fala vai além da averiguação da influência que a família pode exercer nas bancas; evidencia, também, a possibilidade da existência de um padrão de complacência das bancas examinadoras pelo Brasil inteiro, independente de região, instituição ou mantenedora. A questão a ser debatida é o fato de este fenômeno não ser isolado, configurando um reflexo qualitativo em uma parte da produção científica nacional, comprovando os questionamentos levantados em relação à qualidade intelectual.

A próxima subcategoria foi indicada por todos os entrevistados como a mais recorrente, entre todos os indicadores no exame de grau, a composição da banca por compadresco. Os que inicialmente afirmam não ser uma prática normal das bancas deixaram subentendida, em vários outros momentos do diálogo, a existência de bancas formadas por afinidade para garantir a aprovação de trabalhos em que o aluno não conseguiu alcançar os

padrões de exigência do curso. O objetivo do exame de grau é avaliar de forma idônea e adequada o trabalho e o processo de aprendizagem do futuro pesquisador e, para que isso ocorra, é necessária a percepção da comunidade acadêmica, a qual é representada por uma banca de professores que já alcançaram (ou deveriam ter alcançado) reconhecimento acadêmico, validando, assim, os resultados da investigação, reafirmando o princípio da verdade de House (2000).

A banca formada por laços de afinidade não permite a discussão da pesquisa apresentada por olhares diferentes. Quando ocorre o convite ao examinador por um amigo, em muitos casos, já existe um pré-acordo entre eles de que o trabalho é ruim, mas, pelo contexto acadêmico existente, é necessária a aprovação do aluno. De acordo com Powell e McCauley (2013, p. 79), não “deve haver vínculos cooperativos ou profissionais existentes entre o examinador e estudante ou supervisor e outro examinador, também deve ser sensível e compreensivo com a situação do candidato e ser escrupulosamente justo”.

Todos os docentes denominaram nomenclaturas para essa estratégia, tais como: “tapar o sol com peneira grossa”, “panelinhas culturais” e “compadresco”. A percepção que se tem é a de que, ao concluir que seu aluno não tem como atingir os padrões determinados na orientação, cedendo à pressão do tempo que o acadêmico tem para defender seu trabalho, à pressão do programa e à do próprio currículo, o orientador procura montar uma banca em que os examinadores convidados, principalmente o externo, sejam seus amigos, e, assim, possivelmente, se estabelece uma relação baseada na troca de favores: “você aprova meu aluno e, na próxima vez, aprovo o seu” (Entrevistado 3). Reforça-se novamente que os acordos necessários no processo avaliativo correspondem à tentativa de sanar os interesses de todas as partes envolvidas, o princípio de justiça elaborado por House (2000) determina que um acordo entre as partes envolvidas no processo deve ter como objetivo a qualidade da análise que irá acontecer, e não um acordo entre amigos que ignora o processo de formação desenvolvido. Ao aprovar esse aluno através da prática de “compadresco”, nem mesmo seu interesse, o de ser um profissional qualificado, é atendido. Portanto, a aprovação de um aluno que não corresponde aos critérios determinados descaracteriza de todas as formas um processo de avaliação adequado, isso porque não há como especificar os objetivos traçados, perdendo, assim, o caráter de objetividade, em consequência, não se tem a validade, coerência ou credibilidade do processo aplicado.

Há que se entender que o processo de aprendizagem do mestrando não é individual, mas coletivo. Mestrando e orientador constroem, produzem juntos, portanto, se o trabalho

desenvolvido não é bom, a culpa não seria apenas do mestrando (ALVES, 2008). Apesar disso, o entrevistado 1 culpa o aluno por esse contexto, afirmando que o orientador instiga tudo que pode do aluno, mas por vezes este não tem capacidade intelectual para responder:

Isso acontece quando você acompanha o aluno e o instiga, mas o aluno não consegue por mais qualidade no trabalho, o deixando raso. Nestas condições você deixa ir para a banca, porque esgotou todas as possibilidades. A culpa seria a deficiência da pessoa de conseguir aprofundar e sustentar teoricamente a pesquisa. Seria um senso de justiça, pois você já fez de tudo e não há como melhorar (ENTREVISTADO 1).

De acordo com Pezzi e Steil (2009, p. 44), o “examinador defronta-se com o dilema de ser ou não justo: penalizar o candidato pela falha em sua orientação e o requisito da manutenção de exigências mínimas para permitir que receba o título”. Corroborando com essa ideia, o entrevistado 3 afirma que “a escolha por afinidade ocorre muitas vezes quando o orientador não é bom, que não se destaca na sua área, e então ele procura trazer amigos para se garantir. Já o orientador que é bom procura trazer para a banca os melhores da área”.

Pezzi e Steil (2009, p. 44) consideram que os “examinadores busquem avaliar teses dentro de sua disciplina”, trazendo desta forma uma contribuição real para a pesquisa desenvolvida. Em alguns casos, o avaliador convidado possui sua práxis distante dos paradigmas investigados, diminuindo o rigor no momento da avaliação, pois não tem o conhecimento necessário para um julgamento final justo e comprometido com o pragmatismo teórico adequado.

Como é cobrado dos mestrandos um trabalho desenvolvido dentro dos padrões científicos, embasados em teorias e metodologias válidas, a avaliação também necessita dessa estruturação lógica, devendo todos os seus componentes se interligarem, conforme o princípio da estética (HOUSE, 2000), o que não ocorre se o examinador não conhecer o que está avaliando. É preciso ter certo conhecimento sobre o que se está avaliando, o que possibilita ao avaliador ter um posicionamento em relação ao tema apresentado, crítica que irá pautar sua análise perante os dados apresentados.

Para o entrevistado 2, a busca por alguém com a mesma inclinação teórica é essencial, mas a questão é que, além de ter essa inclinação teórica semelhante, os orientadores procuram compor a mesa com seus amigos, ressaltando a frase de Sérgio Buarque de Holanda em sua narrativa: “No Brasil vale mais uma amizade do que uma lei”. Nesse sentido, pode-se dizer que quando as relações de amizade passam a ter um caráter de compadresco, o resultado de

um depende da ajuda do outro. O docente 4 ainda afirma que se a dissertação for *“fraca, sempre ocorre a banca por afinidade, para garantir a aprovação de uma pesquisa ruim”*.

As escolhas de quais professores irão fazer parte da banca de defesa não possui um padrão, cada instituição segue normas próprias, mas o que parece ser um requisito normal para todas, e em alguns casos é apenas este, é que o examinador deve ter no mínimo o título de doutor e ser vinculado a uma instituição de ensino superior. É importante enfatizar que a defesa *“deve ser um espaço de aprendizagem para todos”* (POWELL; MCCLAULEY 2013, p. 107), o que, em muitos casos, converte em um ganho ao examinador da banca.

Ao analisar a formação das bancas de defesa, percebe-se a predominância de dois fatores. O primeiro fator seria a relevância da produção científica do examinador, ou seja, a especialização do examinador no tema da pesquisa, trazendo contribuições para o trabalho e formação do aluno. O outro critério envolveria as relações pessoais; quando a pesquisa é ruim, o orientador procura trazer um amigo para garantir um resultado positivo. Nesse último caso, a competência da banca está pautada em sua formação, apoiada nas relações de confiança entre os pares, e não necessariamente na produtividade científica do profissional ou nas necessidades da pesquisa.

A última subcategoria de análise é a influência exercida pela avaliação Capes, enfatizando o seu papel de controlar e definir critérios de qualidade. Afirmam não haver uma grande influência na decisão final da banca examinadora. Apesar disso, durante suas narrativas, alguns docentes confirmavam a existência de uma pressão por busca de indicadores Capes, que é superada pelo retorno dado pelo órgão, como explica o professor 2: *“a Capes, com suas exigências, faz com que as bancas de uma forma geral se tornem sérias, dando uma visibilidade boa do curso que está fazendo”*. Continua argumentando que essa visibilidade tem resultado benéfico: *“Claro que essa visibilidade toda recai sobre a banca e sobre o mestrando. Mas realmente tudo isso é superado quando o curso de mestrado tem consciência de sua qualidade e busca proteger sua nota Capes”*.

Aqui é importante destacar a importância da estrutura da avaliação Capes para a validade, coerência e credibilidade, tanto dos cursos avaliados quanto do próprio *stricto sensu*. Como foi visto no capítulo anterior, a credibilidade de uma avaliação não parte apenas dos resultados finais, mas também da forma como esses resultados são apresentados, portanto, a estrutura lógica na qual a avaliação é apresentada faz parte da análise do processo. De acordo com House (2000), a *“estrutura e apresentação dos dados reforçam a veracidade [...]”* (princípio da estética).

Já para Freitas (1998, p. 1), “cientistas, organizações empresariais e instituições públicas têm buscado a avaliação como meio para assegurar o desenvolvimento e o aperfeiçoamento constantes de suas áreas”, por essa razão, na visão dos entrevistados 1, 2 e 4, a ação da Capes é extremamente necessária, visto o retorno que a pós-graduação brasileira está tendo na América do Sul. Na tentativa de elucidar a necessidade de uma avaliação institucional, o entrevistado 4 argumenta:

Eu acho que a certificação é necessária para tudo avançar, se não a mediocridade impera, eu acredito que todos somos diferentes, a lei de Darwin é clara, um com melhor desempenho e outro com pior. Por isso que tem áreas de conhecimentos humanos separados. As áreas que são necessárias ao desenvolvimento social e econômico da sociedade, e há áreas que não trazem nenhum desses desenvolvimentos, mas são importantes para o equilíbrio e sobrevivência humana.

A fala do professor ratifica a ideia sobre a impossibilidade do progresso sem a ocorrência de avaliações sistemáticas do ensino e da produção científica. Compreendendo a avaliação nesse contexto de caráter político e social, é preciso exigir objetividade, transparência e deve seguir certa racionalidade técnica que assegure informações criteriosas (HOUSE, 2000).

Contra essa ideia, o docente 3 questiona a ação da Capes no *stricto sensu* ao dizer que “parece que é proibido ser reprovado nos mestrados e doutorados”. Para ele, a avaliação feita pelo órgão induz as instituições a aprovar trabalhos de baixa qualidade, “pois, se o aluno é reprovado, é o curso que perde perante a Capes, que dificulta nas liberações de bolsas e verbas de custeio”. Para Carvalho (2008, p. 234), “esse parece ser o grande engodo a que estamos submetidos: a avaliação serve muito mais de instrumento para organizar a distribuição de recursos aos Programas do que para avaliar efetivamente sua qualidade”. O problema é que a proposta de avaliação da pós-graduação no Brasil se vale de critérios mercadológicos para disponibilizar as instituições de ensino superior os recursos necessários ao desenvolvimento de suas pesquisas. Um dos critérios mercadológicos que impera hoje no sistema de pós-graduação seria a produtividade, “pressão institucional de publicar ou perecer” (FREITAS, 1998, p. 2), herança do sistema norte-americano, que busca preencher o tempo ocioso dos professores (VERHINE, 2007).

Nesse modelo de alta produtividade acadêmica, o *stricto sensu* torna-se, em alguns casos, um ambiente de disputa individual por espaços e por poderes, fato que sufoca características como colegialidade e cooperação na produção acadêmica. Com isso, a educação perde seu foco e segue valorizando mais elementos quantitativos, ignorando a

qualidade dos trabalhos desenvolvidos em seus cursos. Nessa mesma perspectiva, o professor 3 afirma:

Ação da Capes: baixou o rigor na avaliação. Aprovam publicações de baixa qualidade. Atendeu com 24 meses o mestrado é ponto para a instituição. Nunca se publicou tanto com tão pouca ciência. O modelo não está preparado para gerar inovação que possa se patentear e gerar uma inovação. [...] a Capes está muito preocupada com estes critérios acadêmicos e menos para avaliar a qualidade dos aspectos envolvidos(ENTREVISTADO 3).

Como consequência dessa “baixa” de rigor, Kuenzer e Moares (2005, p. 1352) alertam para o movimento de “reco da teoria” que vem acontecendo nos últimos anos, ligado a uma “utopia praticista e pragmática” na qual o saber fazer vale mais que o esforço teórico. Com a vinculação dos conceitos mercadológicos, a análise teórica é considerada perda de tempo, prejudicada ainda mais por não ter um retorno econômico para o país. Não basta que qualidade seja um elemento presente na avaliação. O importante é que o elemento qualidade seja determinante na avaliação e que leve às mudanças necessárias para que se alcancem os fins desejados.

A qualidade das avaliações desenvolvidas – no caso desta pesquisa o exame de grau – é determinada pelas decisões de seus avaliadores, os quais deveriam pautar sua análise em critérios avaliativos imparciais (POWELL; MCCLAULEY 2013). Mas a questão levantada por este estudo é se fatores externos de alguma forma vêm influenciando nas decisões finais das bancas de mestrado e, nesse sentido, após o processo de recolhimento e análise dos dados, foi possível evidenciar a existência de tal influência nos exames de grau.

Foi possível identificar a influência de quatro fatores principais, o primeiro corresponde à falta de orientação e de clareza em relação aos critérios a serem considerados na defesa pelo examinador da banca, apontando para a existência de influências internas no processo. De acordo com os estudos de House (2000), as conclusões dos procedimentos devem derivar de uma lógica, que tanto pode ser dedutiva como indutiva, mas é essencial que estejam claros quais os objetivos e critérios que irão nortear o processo de análise. Em relação a isso, foi possível verificar, a partir deste estudo, uma falta de clareza, e até mesmo de conhecimento, por parte dos examinadores das bancas, dos critérios que devem pautar uma pesquisa qualitativa ou quantitativa, os quais deveriam ser analisados pelos avaliadores no momento da apresentação dos resultados finais da pesquisa desenvolvida pelo mestrando. Portanto, se a observação do avaliador não seguir uma lógica avaliativa, sua análise corre risco de se tornar superficial e subjetiva.

O segundo aspecto identificado foi a influência da presença de familiares no momento da defesa pública, que em muitos casos chega a constranger o examinador, o qual altera o resultado final. Ao se relacionar o princípio de justiça indicado por House (2000) com essa influência externa, fica perceptível a flexibilização do conceito de “justa” presente nas avaliações. Como considerar justa uma avaliação se, ao invés de ser levado em consideração o processo de aprendizagem realizado durante todo o percurso da investigação, o examinador reduz sua análise a satisfazer as expectativas dos familiares presentes? Uma avaliação baseada no princípio de justiça de House (2000) necessariamente precisa levar em consideração os interesses de formação acadêmica, que envolvem ambas as partes do processo avaliador e não as expectativas dos familiares do mestrando.

O terceiro fator influenciador identificado foi a avaliação dos programas realizadas pela Capes, ainda que com menor ação que as demais influências. De acordo com Joint Committe, uma avaliação adequada deve levar em consideração o conceito de viabilidade que busca assegurar que uma avaliação seja realista e efetiva. Com as exigências por produtividade imposta pela avaliação quantitativa da Capes ocorre a titulação de inúmeros trabalhos com baixa qualidade, já que os trabalhos aprovados contribuem para esta baixa na qualidade da produção acadêmica no âmbito do mestrado. Sobre isso, há que se ponderar que a avaliação da Capes age indiretamente, por meio da figura dos programas de mestrado e dos examinadores da banca, os quais sofrem a pressão de uma avaliação institucional, e por isso, flexibilizam o rigor de suas avaliações na aprovação dos trabalhos finais dos mestrados.

O quarto fator é a formação da banca por laços de amizade, em um processo denominado “compadresco”, pelo qual, além de se aprovar trabalhos de baixa qualidade, se cria uma rede de troca de favores entre os docentes dos programas de mestrados. Segundo House (2000), o avaliador deve ser um sujeito ativo no processo de análise, ação que não acontece, segundo os dados recolhidos, quando a banca de avaliação é composta por meio das relações de amizade do orientador. O processo de análise do exame de grau deve ser constituído a partir de procedimentos e objetivos intersubjetivos e não de ações unilaterais, muitas vezes pré-definidas. Com este estudo, foi possível evidenciar a ocorrência da estruturação de bancas por afinidades, sendo uma forma de garantir a aprovação de um trabalho de baixa qualidade.

O Joint Committee (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK; 2004) corrobora com o estudo ao afirmar que o instrumento avaliativo é determinante pelas influências que o afetam e, portanto, indica a maneira de conduzir a análise do examinador. Quando a avaliação

perde rigor, ou então não alcança o objetivo traçado, a culpa seria da forma pela qual a avaliação foi conduzida por seu avaliador. Dessa forma, não é possível afirmar que o processo avaliativo realizado no final dos cursos de mestrados é totalmente imparcial e justo.

CAPÍTULO V

CONCLUSÃO

O ensino superior no Brasil remonta ao período colonial, com as primeiras faculdades isoladas pós 1808, no entanto, foi apenas na década de 1930 que ocorreu a institucionalização das universidades, o que se efetivou por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras. Para que isso se estendesse à pós-graduação, foram necessários aproximadamente trinta anos de espera, tendo a primeira estruturação das bases do *stricto sensu* nacional ocorrido apenas na década 1960. Seguindo o modelo anglo-saxão, o regime estabelecia certa flexibilização da estrutura dos cursos, levando em consideração as peculiaridades de cada área do conhecimento.

Os cursos de pós-graduação foram organizados sobre as formas de mestrado e doutorado, voltados para a formação acadêmica, mais especificamente para a formação de pesquisadores. Nessa perspectiva, ao analisar o contexto histórico da pós-graduação brasileira, fica evidente, em suas políticas educacionais, a importância da produção de conhecimento novo.

Foi através do parecer 977/65 que se estabeleceram as bases para a institucionalização da pós-graduação. Em vários momentos, nesse parecer, o relator faz menção à responsabilidade da pós-graduação de garantir a renovação da universidade, a partir da formação dos docentes e da base científica nacional, tentando equiparar o Brasil aos maiores produtores de conhecimento científico internacional. Nesse contexto, torna-se necessária a organização e a regulamentação dos programas de pós-graduação, estruturando quais as linhas de pesquisas e como seriam as avaliações realizadas nos cursos de mestrado.

A avaliação dos alunos corresponde à análise de um processo científico realizado por eles, o qual será apresentado na defesa pública, denominada de exame de grau, momento em que a banca examinadora tem a possibilidade de definir um juízo de valor ao processo de formação. Dessa forma, considerando a relevância e a importância da pós-graduação *stricto sensu* para o desenvolvimento social e crescimento econômico dos países, não restam dúvidas de que a avaliação e a qualidade dos PPGs assumem, também, grande importância.

Nesse sentido, a análise feita procurou investigar e identificar se fatores externos podem estar em alguma medida interferindo nos resultados finais das avaliações dos exames de grau de mestrado. Pretendeu-se, ainda, evidenciar a importância da pós-graduação para o

capital intelectual nacional, pois é por intermédio de seus cursos de qualidade que se consubstancia um sistema de pós-graduação nacional consequente e relevante para o país.

Na primeira etapa da investigação, foi realizada a revisão da literatura sobre o contexto histórico da pós-graduação brasileira e sobre a importância dos cursos de *stricto sensu* e dos programas de mestrado. Abordou-se, ainda, o conceito de uma avaliação de qualidade, na qual o avaliador não mais se preocupa apenas em mensurar e classificar, mas se dispõe a olhar à formação tanto do profissional quanto do cidadão. Compreendendo a avaliação como um produto das relações sociais, é necessário que seu processo seja constituído de princípios e técnicas que garantam sua qualidade, sendo assim, tanto o Joint Committe (2004) quanto Ernest House (2000) afirmam que, para que se possa definir se uma avaliação é de qualidade ou não, é imprescindível a análise de critérios avaliativos, os quais dão o caráter de validade e credibilidade aos resultados. Critérios como: princípio de justiça, verdade, validade, entre outros devem estar presentes no processo de avaliação.

As entrevistas foram realizadas em um período aproximado de dois meses, enfatizando que o grupo amostral escolhido tinha o caráter de “consultoria”, o qual proporcionava investigar as percepções de alguns professores participantes do processo de avaliação final dos cursos de mestrado. Os entrevistados não foram unânimes no que diz respeito às percepções, apesar de que, no decorrer das conversas, acabavam por confirmar a existência de fatores externos e suas influências, em maior ou menor escala. As entrevistas tinham como objetivo a obtenção da percepção dos docentes envolvidos nas bancas examinadoras. Assim, a partir dos dados coletados, elaborou-se o “quadro sinóptico”, que facilitou a averiguação da presença de fatores que influenciam no juízo final do exame de grau. A partir das primeiras entrevistas, ficou evidente a possível falta de critérios nas avaliações dos examinadores das bancas, indicando a necessidade de uma nova revisão da literatura, direcionada à avaliação de quais os critérios que devem ser observados pelos examinadores nas dissertações.

Dando continuidade à investigação, a análise dos dados possibilitou uma visão clara em relação a um contexto avaliativo do *stricto sensu*. O primeiro indicativo a que se faz menção é a falta de critérios claros e específicos no processo, sem uma orientação aos examinadores no que deve ser observado. A banca examinadora deve compreender que uma avaliação de qualidade apenas se caracteriza como sendo adequada quando estão presentes os princípios da objetividade, da validade, da verdade (fidedignidade), da coerência e da credibilidade, todos ligados à descrição, à elaboração e à aceitação dos critérios presentes na análise.

Além desses critérios, é necessária uma maior clareza no processo de análise das bancas examinadoras, o que beneficiaria ambos os envolvidos, aluno e examinador. Compreendendo que se o professor integrante da banca pautar sua análise em critérios bem definidos e de credibilidade terá suas conclusões aceitas sem maiores problemas pelo aluno ou demais examinadores, o mestrando terá mais clareza ao receber o resultado obtido. A importância do exame de grau está relacionada ao seu papel de mantenedor e regulador da qualidade acadêmica, estando vinculada à formação acadêmica e à produção de conhecimento científico. Uma prática de avaliação imparcial e tendenciosa não contribui para uma produção de qualidade das pesquisas, mas sim para uma formação deficiente. A busca pela qualidade acaba sendo afetada por aspectos externos, muitas vezes de caráter burocrático, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem.

Um exemplo de fatores externos que podem influenciar seria o aumento das atividades dos docentes do *stricto sensu*, que, em alguns casos, implica a sobrecarga de suas tarefas, tendo como consequência uma tendência da aprovação de trabalhos não qualificados. A produtividade tão exigida nos programas de pós-graduação traz como consequência um fenômeno de alta na produção, mas, em contrapartida, implica baixa na qualidade das pesquisas desenvolvidas. Nos cursos de mestrado e doutorado, são realizadas inúmeras investigações, mas se percebe falta de originalidade, modismo, aprofundamento teórico raso, entre outros aspectos, tudo em busca de atender às pressões do mundo acadêmico.

Ratificando este contexto, o número de dissertações publicadas é muito inferior ao número de dissertações aprovadas nos programas de pós-graduação. Um grande número de pesquisas não é convertido em artigos científicos para congressos nacionais, nem em publicações em periódicos, reduzindo o debate científico às universidades e ao contexto acadêmico. Deste modo, existe a percepção de que muitas dissertações aprovadas por uma banca examinadora de pouco rigor não conseguem aprovação para publicação em um periódico de alto nível de exigência, podendo, assim, estar ocorrendo uma baixa no rigor no momento da aprovação.

Três indicadores de influências externas e um indicador de influência interna foram levantados por este estudo. Os indicadores externos correspondem à presença de familiares no momento da defesa, à composição da banca examinadora por uma questão de afinidade e à pressão exercida pela avaliação da Capes dos programas de *stricto sensu*. A influência interna encontrada indica a falta de critérios avaliativos nas análises dos examinadores da banca. Com a análise da fala dos professores, foi possível identificar o nível em que os três aspectos

externos interferem. Em relação à presença dos familiares, a influência é pouca, dependendo muito dos docentes que compõem a mesa, sendo que na maioria dos casos a família pode influenciar apenas na forma como são ditas as considerações finais ao mestrando. Mas todos deixam claro que, por ser um momento de seriedade e pela falta de conhecimento dos familiares, não acham conveniente tal presença.

Com a concordância de todos os docentes, o fator mais propenso a influenciar no resultado final dos exames de grau é a composição da banca por meio de compadresco (nomenclatura utilizada pelos próprios entrevistados). Com o processo de supervalorização da produtividade e com a baixa qualidade dos produtos finais, até mesmo pela má orientação, o recurso encontrado pelos orientadores e pelas instituições é a composição da banca a partir das relações de amizade do orientador, inserindo a prática avaliativa em um contexto envolto pelo “jeitinho brasileiro”. Em muitos casos, essa relação de troca de favores pode vir a garantir não apenas a aprovação do aluno, mas também contribuir com a nota do programa ao qual este está vinculado. Portanto, não pode haver uma avaliação justa se não há bases concretas do contexto real, ou seja, as avaliações feitas por bancas de afinidades não se constituem como avaliações concretas, pois os aspectos predominantes da pesquisa são ignorados, objetivando apenas reverter todo o processo de formação do pesquisador e da pesquisa em um dado quantitativo da instituição. Desse modo, a avaliação perde a coerência e a justiça nos seus resultados finais, pois parte de um contexto em que o examinador já está pré-disposto a aprovar, ignorando tanto o processo de formação do mestrando como seus próprios interesses como pesquisador.

A ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pode, em muitos casos, transformar o exame de grau em um processo apenas proforma, ou seja, verificar se a dissertação está no prazo correto, se o aluno é bolsista Capes (isso porque os bolsistas têm uma pressão maior pelo programa em defender no prazo) e se a investigação tem relação com as linhas de pesquisa do curso. Verificado isso, o candidato está apto a receber o título de mestre. Parafraseando um dos entrevistados: “Parece que é proibido reprovar”. As aprovações são garantidas pelos indicadores Capes, pois as reprovações diminuem a nota do programa de mestrado e doutorado.

Ao fim de todo esse processo de análise do exame de grau do mestrado, encontrou-se a seguinte resposta para a problemática apresentada no início da pesquisa: sim, fatores externos como a presença de familiares, formação da banca por relações de compadresco e avaliação

da Capes podem de alguma forma estar influenciando o juízo de valor de alguns examinadores de banca, determinando em muitos casos a aprovação de trabalhos de pouca qualidade.

Sendo assim, o caráter subjetivo encontrado nos exames de grau dificulta a construção e o debate do conhecimento novo, sendo que o conhecimento se constitui através da diversidade teórica. Com essa diminuição dos debates científicos, o conhecimento novo não surge, deixando o ambiente acadêmico reduzido a infinitos debates sem significância. Por essa razão, é preciso garantir, através do instrumento de avaliação, a qualidade dos programas.

Um dos princípios que devem pautar uma avaliação é o da justiça, portanto, a avaliação deve ser justa e transparente no seu processo. No entanto, com base nos depoimentos de alguns professores com experiências em bancas de defesa, encontra-se uma falsa “ética”, em um processo no qual os docentes das bancas sofrem influências de aspectos utilitaristas e individuais, sendo que o interesse de um orientador, ou de um programa, prevalece em relação aos interesses acadêmicos e de aprendizagem, resultado de um contexto acadêmico pragmático que se preocupa com a distribuição de títulos e ignora a qualidade da formação de um pesquisador que tem a responsabilidade de produzir e garantir a contínua renovação do conhecimento nacional.

Portanto, através das percepções dos professores entrevistados nesta investigação fica evidente a possibilidade de ocorrer influência de fatores externos no julgamento final do exame de grau e a necessidade de uma estrutura com base em procedimentos democráticos e transparentes, a fim de que o mérito científico seja premiado, tendo dispositivos sérios e rigorosos de controle da qualidade do produto final do *stricto sensu*. A pesquisa desenvolvida neste estudo não pretende esgotar o assunto, visto que são raras as investigações em relação a esse tema, sendo pertinente destacar a necessidade de mais estudos, de maior amplitude, sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, A. et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 162-173, 2005.

ALVES, Vânia Maria. *Formação e trabalho de pesquisadores em educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES emergentes*. Diss. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação*. Cadernos de Pesquisa, v. 113, p. 39-50, 2001.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. *A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida*. BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BIANCGETTI, Lúcio; SGUISSARDI, Valdemar. *Dilemas da Pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas-SP: Autores associados, 2009.

BRASIL. Regulamento para a Avaliação Trienal 2013 (2010-2012). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação. Brasília- DF, 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 23 ago. 2014.

_____. Decreto- Lei nº lei nº 5.539, de 27 de novembro de 1968. Modifica dispositivos da Lei número 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 de nov. 1968.

_____. Decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, instituindo a organização técnica e administrativa das universidades. *Diário Oficial*, Brasília, 15 abr. 1931.

_____. Decreto nº 63.343, de 1º de Outubro de 1968. Dispõe sobre a instituição de Centros Regionais de Pós-Graduação. *Diário Oficial da União*, Brasília, 02 out. 1968.

_____. Decreto nº 86.816, de 5 de Janeiro de 1982. Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 06 jan. 1982.

_____. Decreto-Lei nº 3.998, de 15 de Dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 dez. 1961.

_____. Decreto-Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 dez. 1962.

_____. Decreto-Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial*, Brasília, 28 nov. 1968.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPGE 2011-2020 / Coordenação de Pessoal de Nível Superior*. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (2010). VI Plano Nacional de Pós-Graduação: 2011-2020. Brasília: MEC/SESU/CAPES.

CATTELAN, João Carlos. Entre bancas e defesas de teses: a “retórica” como precaução. *Nonada Letras em Revista* 12.12 (2010).

CARVALHO, Diana C. de. Trabalho docente na Pós-graduação: impasses que se colocam para os programas e o professor universitário no contexto atual das políticas de avaliação. In: MANCIBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, João F. de. (Org.). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jemil. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. *Revista Brasileira de Educação. Minas Gerais*, n. 30, p. 07-21, set./out./nov./dez. 2005. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=841>. Acesso em: 28 jun. 2013.

FILGUEIRA, Fabrício M., SCHWARTZ, Gisele M. Torcida familiar: a complexidade das interações na iniciação esportiva ao futebol. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Laboratório de Estudos do Lazer. DEF/IB/UNESP, Rio Claro, 2007.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREITAS, Maria Helena de Almeida. *Avaliação da produção científica: considerações sobre alguns critérios*. Psicologia Escolar e Educacional, v. 2, n. 3, p. 211-228, 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-85571998000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 18 ago. 2014.

HOUSE, Ernest R.. *Evaluación, ética y poder*. Madrid. 3. ed., Ediciones Morata, S. L.. 2000

JÚNIOR, João dos Reis Silva; SGUASSARDI, Valdemar. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, p. 5-27, 2005.

KUENZER, Acacia Z.; MORAES, Maria C. M. de. Temas e tramas na Pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez, 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 nov. 2012. p. 1348.

MACHADO, Ana Maria Netto; ALVES, Vânia Maria. Recuperando origens e trajetórias do sistema de pós-graduação brasileiro em educação. *UNI Revista*, v. 1, n. 2, p. 1-11, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. Balanço: *O papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação*. In: CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV. FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (Orgs.). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2003. p. 294-309.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C.. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

OLIVEIRA, Fátima Bayma de. *Pós-Graduação: educação e mercado de trabalho*. Campinas: Papyrus, 1995.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. de. O processo de pesquisa. In: *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 29-32.

PEREIRA, Alda. *Análise de conteúdo de uma entrevista semi-estruturada*. Janeiro de 2011.

PEZZI, Silvana; STEIL, Andreia V. *Análise do processo de exame de grau na Pós-Graduação stricto sensu*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 33-50, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a03v35n1.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2013.

POPPER, K. The logic of the social sciences. *The positivism dispute in German sociology*. London: Heinemann, 1976. p. 87-121.

POWELL, Stuart; MCCAULEY, Claire. The process of examining research degrees: some issues of quality. *Quality Assurance in Education*, Reino Unido, v. 11, n. 2, p. 73-83. 2003. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

_____, Stuart; MCCAULEY, Claire. Research degree examining -common principles and divergent practices. *Quality Assurance in Education*, Reino Unido, v. 12, n. 2, p. 104-115. 2002. Disponível em: <http://www.emeraldinsight.com/0968-4883.htm>. Acesso em: 17 out. 2013.

SAVIANI, Demerval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Revista Poíeses Pedagógica*, Catalão, v. 8, n. 2, ago./dez. 2010; p. 4-17.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. *Revista Diálogo Educacional*, v. 9, n. 26, p. 13-27, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do estado? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141>>. Acesso em: 30 jan. 2014.

SOARES, Maria Susana Arrosa. *Educação Superior no Brasil*. Brasília: Capes, 2002.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002.

SOBRINHO, José Dias. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

VERHINE, Robert Evan. Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

YOSHIDA, Winston Bonetti. *A nossa produção científica invisível*. *J VascBras*, v. 4, n. 2, 2005.

YUNES, Maria Angela Mattar. Psicologia positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, v. 8, n. esp., p. 75-84, 2003.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R.; FITZPATRICK, Jody L. *Avaliação de Programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente, 2004.

ANEXO I

- 1) Na sua opinião, o exame oral (defesa pública) é um procedimento fundamental para o desenvolvimento de uma adequada avaliação da pesquisa desenvolvida pelo aluno do mestrado ou seria possível a efetivação de uma avaliação justa e rigorosa da pesquisa/dissertação sem a realização da defesa pública?

- 2) Na sua opinião, o sistema atual de avaliação dos exames de grau (bancas) de mestrado apresentam algum problema ou deficiência que dificulta a realização de uma avaliação justa e rigorosa das pesquisas descritas nas dissertações? Se a resposta for afirmativa, quais seriam as deficiências?

- 3) Na sua opinião, os diferentes membros examinadores dos exames de grau (bancas) de mestrado sempre utilizam os mesmos critérios para avaliar uma pesquisa de dissertação?

- 4) Na sua opinião, qual ou quais dos critérios abaixo relacionados devem sempre ser observados pelos examinadores nas avaliações das pesquisas das dissertações:
 - () Validade
 - () Fidedignidade
 - () Generalização
 - () Plausibilidade
 - () Credibilidade
 - () Transferência
 - () Nenhum

- 5) Na sua opinião, fatores externos, como por exemplo a presença de familiares do mestrando no ato de defesa pública, a escolha da banca de examinadores por afinidade com o orientador ou outro aspecto externo qualquer podem, de alguma forma, está influenciando as notas, os conceitos e os resultados finais das avaliações realizadas pelos examinadores dos exames de grau (bancas) de mestrado?

- 6) Dentre os fatores externos, abaixo apresentados, qual, na sua opinião, possui maior potencial de influenciar a avaliação de um examinador de uma banca (exame de grau) de mestrado?
- () A relação de amizade ou de produção científica do examinador, membro da banca, com o orientador do mestrando que poderia, por exemplo, provocar um menor rigor na avaliação.
 - () A presença de familiares e amigos do mestrando na solenidade de defesa pública (exame oral) que poderia, por exemplo, constranger o examinador de forma a evitar críticas ou até reprovar o aluno.
 - () A pressão exercida pela Capes sobre a produtividade dos PPGs que poderia, por exemplo, induzir os docentes a realizarem uma avaliação menos rigorosa para aumentar o tempo médio de titulação.

ANEXO II

Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965

Definição dos cursos de pós-graduação

O sr. ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases.

A iniciativa do sr. ministro vem, assim, ao encontro da indicação já apresentada pelo conselheiro Clóvis Salgado no sentido de que fossem devidamente conceituados pelo Conselho os cursos de pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento e extensão de que trata o artigo citado. Justificando a indicação alegava o eminente Conselheiro que a definição legal "está um tanto vaga, prestando-se a interpretações discordantes". Ressalta, ainda, que além da maneira equívoca pela qual as escolas têm definido aqueles cursos nos estatutos e regimentos, o poder público, ao elaborar projetos de auxílios financeiros para o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, "serve-se desse termos deixando certa perplexidade aos administradores e interessados". Daí concluir que "tanto do ponto de vista escolar, como administrativo, seria louvável uma conceituação mais precisa, de caráter mais operacional que doutrinária".

Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se freqüentemente seus cursos com os de simples especialização.

O sr. ministro, que se propõe a desenvolver uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos pós-graduados, encarece a definição do Conselho por entender, com razão, que se faz necessário clarear e disciplinar o que "o legislador deixou expresso em forma algo nebulosa". Aliás, o aviso ministerial não se limita a solicitar uma interpretação, mas ainda indica certos pontos básicos em função dos quais seria disciplinada a pós-graduação. Entende o sr. ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, "equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana", fixando o Conselho "as exigências mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas". Sugere, ainda, que "tais cursos constituam a atribuição das universidades, antes que de estabelecimentos isolados. Quando, em caráter excepcional, o estabelecimento isolado deva realizar curso de pós-graduação, essa iniciativa deverá ficar sujeita à prévia autorização do Conselho".

Como se vê, o que nos propõe o sr. ministro importa não apenas em definir, mas em regulamentar a pós-graduação. Ora, no regime instituído pela Lei de Diretrizes e Bases, a competência do Conselho para regulamentar cursos superiores estende-se somente àqueles que se enquadram nos termos do art. 70, isto é, os que habilitam à obtenção de diploma capaz de assegurar privilégios para o exercício de profissão liberal. Desde que a lei não distingue, segue-se que tais cursos podem ser de graduação ou pós-graduação. Por enquanto, existe apenas um curso de pós-graduação que satisfaz a essas condições, estando, por isso mesmo, sujeito à regulamentação por parte deste Conselho, que é o curso de orientação educativa. Nos termos da Lei de Diretrizes e Bases não poderia o Conselho regulamentar os cursos de pós-graduação em geral, condicionando o funcionamento desses cursos à sua prévia autorização ou determinando-lhe a forma e estrutura.

No entanto, com a aprovação do Estatuto do Magistério é possível regulamentar-se a pós-graduação, desde que o art. 25 do Estatuto confere ao Conselho a competência para definir os cursos de pós-graduação e as suas características.

Atendendo à solicitação do sr. ministro e cumprindo desde já a determinação do Estatuto do Magistério, procuraremos neste parecer definir a natureza e objetivos dos cursos de pós-graduação, à luz da doutrina e do texto legal, concluindo por apresentar as suas características fundamentais na forma da exigência legal.

Origem histórica da pós-graduação

A pós-graduação o nome e o sistema tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a Universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente: o *undergraduate* e o *graduate*. No primeiro encontra-se os cursos ministrados no *college* conduzindo ao B.A. e ao B.Sc., e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados das matérias do *college* visando aos graus de mestre ou doutor. A grande *Cyclopedia of Education*, editada por Paul Monroe nos começos deste século, definia *pós-graduado* como termo comum, usado nos Estados Unidos, para designar estudantes que já fizeram o *college*; ou seja, o estudante pós-graduado é o que possui o grau de bacharel e continua a fazer estudos regulares com vista a um grau superior.

Mas o desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos pode ser considerado como produto da influência germânica e coincide com as grandes transformações da universidade americana nas últimas três décadas do século passado. É quando a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Na verdade, a pós-graduação adquire seu grande impulso com a fundação da Universidade Johns Hopkins em 1876, criada especialmente para desenvolver estudos pós-graduados e inspirada na idéia da *creative scholarship*. Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa criadora.

Como salienta Walton C. John, em seu livro *Graduate Study Universities and Colleges in United States*, o movimento pela pós-graduação "representa a culminação da influência germânica no ensino superior norte-americano. A *Graduate School* é o equivalente da Faculdade de Filosofia da Universidade alemã". Com efeito, correspondendo os estudos realizados no *college* americano aos do ginásio alemão em suas classes superiores, somente na pós-graduação seria alcançado o autêntico nível universitário. Característica dessa influência é, por exemplo, o Ph.D., doutor em filosofia, o qual, embora conferido em qualquer setor das ciências ou das letras, é assim chamado porque a primitiva Faculdade das Artes tornou-se, na Alemanha, a Faculdade de Filosofia. Inspirando-se nessa faculdade, a *Graduate School*, isto é, o instituto que se encarrega dos cursos pós-graduados, será a universidade americana o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica, se promove a alta cultura, se forma o *scholar*, se treinam os docentes dos cursos universitários.

Necessidade da pós-graduação

Independente dessas origens, o sistema de cursos pós-graduados hoje se impõe e se difunde em todos os países, como a conseqüência natural do extraordinário progresso do saber em todos os setores, tornando impossível proporcionar treinamento completo e adequado para

muitas carreiras nos limites dos cursos de graduação. Na verdade, em face do acúmulo de conhecimentos em cada ramo das ciências e da crescente especialização das técnicas, o estudante moderno somente poderá obter, ao nível da graduação, os conhecimentos básicos de sua ciência e de sua profissão. Nesse plano, dificilmente se poderia alcançar superior competência nas especializações científicas ou profissionais. A contentarmo-nos com a graduação, teríamos de aumentar a duração dos cursos, o que seria antieconômico e antipedagógico, pois suporia que todos os alunos fossem igualmente aptos e estivessem todos interessados na especialização intensiva e na formação científica avançada. Ou deveríamos multiplicar os cursos graduados para atender ao número cada vez maior de especialidades dentro de uma mesma profissão ou ciência, o que importaria na especialização antecipada em prejuízo de uma preparação básica geral; ou haveríamos de sobrecarregar o currículo, com o resultado de se conseguir formação enciclopédica e superficial. Tudo isso nos mostra que sendo ilusório pretender-se formar no mesmo curso o profissional comum, o cientista e o técnico de alto padrão, e tornando-se cada vez mais inviável a figura do técnico polivalente, temos de recorrer necessariamente aos estudos pós-graduados, seja para completar a formação do pesquisador, seja para o treinamento do especialista altamente qualificado.

Com isto não se pretende diminuir a importância dos cursos de graduação no preparo de profissionais e na formação básica dos pesquisadores. O próprio Conselho, em estudos especiais (*Documenta*, 3) teve ocasião de acentuar a necessidade de iniciar o estudante na pesquisa científica já ao nível desses cursos. Não se trata, portanto, de transferir, pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria se contenta com a graduação para os seus objetivos profissionais ou na formação cultural. Mas por outro lado seria frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos senão lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudo onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas, exceções.

De qualquer modo, o desenvolvimento do saber e das técnicas aconselha introduzir na universidade uma espécie de diversificação vertical com o escalonamento de níveis de estudo que vão desde o ciclo básico, a graduação até a pós-graduação. Haveria desta forma uma infra-estrutura correspondente ao plano do ensino, cujo objetivo seria, de um lado a instrução científica e humanista para servir de base a qualquer ramo, e doutra parte teria por fim a formação profissional; e uma superestrutura destinada à pesquisa, cuja meta seria o desenvolvimento da ciência e da cultura em geral, o treinamento de pesquisadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

Sem usar os termos de graduação e pós-graduação o ensino superior francês vem adotando ultimamente o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro é o mesmo do ano propedêutico e o segundo é o dos anos da licença; é o ciclo clássico. O terceiro ciclo é o do doutorado. Mas, como esclarece o prof. Gilbert Varet comentando as evoluções recentes do ensino superior na França, trata-se de um doutorado novo que se prepara em dois ou três anos, não mais na solitude da pesquisa individual, mas no quadro apropriado de uma instituição nova: o instituto de terceiro ciclo, habilitado a oferecer um doutorado em cada especialidade e permitindo, por certos cursos de nível superior, uma preparação coletiva ao doutorado.

A pós-graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigido pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o

ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. A universidade de Princeton, por exemplo, insiste particularmente sobre esse aspecto da pós-graduação proclamando que o desígnio central de uma educação pós-graduada é promover o contínuo amor ao saber. Por todos esses motivos é que se vem atribuindo especial ênfase aos estudos pós-graduados em todos os países, sendo que nos Estados Unidos já se introduziu um ciclo mais avançado, o dos estudos *post doctoral*.

No que concerne à universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. Permanecemos até agora aferrados à crença simplista de que, no mesmo curso de graduação, podemos formar indiferentemente o profissional comum, o cientista e o tecnólogo. O resultado é que, em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. Em nosso entender um programa eficiente de estudos pós-graduados é condição básica para se conferir à nossa universidade caráter verdadeiramente universitário, para que deixe de ser instituição apenas formadora de profissionais e se transforme em centro criador de ciência e de cultura. Acrescente-se, ainda, que o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário. Uma das grandes falhas de nosso ensino superior está precisamente em que o sistema não dispõe de mecanismos capazes de assegurar a produção de quadros docentes qualificados. Daí, a crescente expansão desse ramo de ensino, nessas últimas décadas, se ter feito com professores improvisados e conseqüentemente rebaixamento de seus padrões. Por isso mesmo o programa de ampliação das matrículas dos cursos superiores supõe uma política objetiva e eficaz de treinamento adequado do professor universitário. E o instrumento normal desse treinamento são os cursos de pós-graduação.

O aviso ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Conceito de pós-graduação

Assim concebida a pós-graduação, e reconhecida sua fundamental importância para a formação universitária, vemos que constitui regime especial de cursos cuja natureza devemos precisar.

Em primeiro lugar impõe-se distinguir entre pós-graduação *sensu stricto* e *sensu lato*. No segundo sentido a pós-graduação, conforme o próprio nome está a indicar, designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização que o médico, nos Estados Unidos, deve frequentar a fim de poder exercer uma especialidade da medicina. Embora pressupondo a graduação esses e outros cursos de especialização, necessariamente, não definem o campo da pós-graduação *sensu stricto*.

Normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico-profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou

científico. Sua meta, como assinala o conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado.

Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural. Cursos pós-graduados de especialização ou aperfeiçoamento podem ser eventuais, ao passo que a pós-graduação em sentido próprio é parte integrante do complexo universitário, necessária à realização de fins essenciais da universidade. Não se compreenderia, por exemplo, a existência da universidade americana sem o regime normal de cursos pós-graduados, sem a *Graduate School*, como não se compreenderia universidade européia sem o programa de doutoramento.

Certamente a pós-graduação pode implicar especialização e operar no setor técnico profissional. Mas neste caso a especialização é sempre estudada no contexto de uma área completa de conhecimentos e quando se trata do profissional o fim em vista é dar ampla fundamentação científica à aplicação de uma técnica ou ao exercício de uma profissão.

Existe, ainda, outra característica não menos importante. Se, em certos casos, a especialização pode ter caráter regular e permanente, como sucede no campo da medicina, seus cursos apenas oferecem certificado de eficiência ou aproveitamento que habilita ao exercício de uma especialidade profissional, e que poderão ser obtidos até mesmo em instituições não universitárias, ao passo que a pós-graduação *sensu stricto* confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica *scholarship*.

Em resumo, a pós-graduação *sensu stricto* apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico.

Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de orientação. Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países. Vale assinalar que na Inglaterra, recentemente, o já famoso Robbins Report, que estudou as condições de expansão e aperfeiçoamento do ensino superior britânico, não hesitou em recomendar às universidades britânicas o uso de certas técnicas e processos da pós-graduação norte-americana.

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo *college*, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (*Graduate School* ou *Graduate Faculty*, como é designada pela Universidade de Columbia) e com o poder de conferir os graus de mestre (M.A. ou M.S.) e de doutor (Ph.D., *Philosophiae Doctor*).

Mestrado e doutorado. Mestrado e doutorado representam dois níveis de estudos que se hierarquizam. Distinguem-se o doutorado de pesquisas, o Ph.D. que é o mais importante dos graus acadêmicos conferidos pela universidade norte-americana, e os doutorados profissionais, como por exemplo, doutor em ciências médicas, doutor em engenharia, doutor em educação etc. O mestrado tanto pode ser de pesquisa como profissional. O tipo mais comum é o Mestre das Artes (*Master of Arts*), expressão que é uma sobrevivência medieval, onde artes designava as matérias constitutivas do *trivium* ao *quadrivium*, isto é, as disciplinas literárias e científicas, conteúdo da Faculdade das Artes.

Embora hierarquizados, são dois graus relativamente autônomos, isto é, o Ph.D. não exige necessariamente o M.A. como requisito indispensável. Existe universidade, como a de Princeton, cuja *Graduate School* opera quase que exclusivamente com programa de doutorado. Em certas profissões, como a de medicina, não se verifica o mestrado, nesse ponto diferente da Inglaterra onde ocorre o mestrado em cirurgia. Numa mesma universidade há departamentos que não trabalham com programas de mestrado. Na *Graduate Faculty* da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o doutorado em anatomia, bioquímica, farmacologia, patologia, fisiologia, microbiologia, todas como se vê, matérias do ciclo básico de medicina.

O título de mestre, peculiar às universidades americanas e britânicas, tem sua origem como grau acadêmico na universidade medieval. Com efeito, na Idade Média chamavam-se mestres todos os licenciados que faziam parte da corporação dos professores em todas as faculdades, com exceção da Faculdade de Direito (decreto ou civil) onde os professores se intitulavam doutores. O licenciado adquiria o título de mestre no ato solene *dainceptio*, pelo qual era recebido na corporação dos mestres com todos os direitos e privilégios. Na verdade, segundo nos diz Rashdall em seu livro *The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. I, na universidade medieval os três títulos, mestre, doutor e professor eram absolutamente sinônimos. Para o fim da Idade Média os professores das faculdades, ditas superiores, tenderam a assumir o título de doutor em substituição ao de mestre, ficando este para a Faculdade das Artes.

Após o Renascimento, com as transformações sofridas pela universidade, o grau de mestre tende a desaparecer nas instituições européias, sendo conservado até hoje no mundo anglo-saxônico. Em Oxford e Cambridge o grau de Mestre das Artes é concedido sem qualquer exame a todo aquele que haja obtido o grau de bacharel numa destas universidades e tenha seu nome nos livros de uma sociedade (isto é, tenha pago as taxas correspondentes da universidade ou de um colégio) por um prazo de vinte e um períodos de estudos. Nas universidades escocesas o M.A. é o grau concedido ao término do curso de graduação. Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa permaneceu o grau de mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação, como era o caso do chamado *Masters Degree in cursu*. Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo o modelo germânico, foi reformulado o M.A., para obtenção do qual se exigem cursos e exames, tornando-se ele um grau inferior ao Ph.D.

Ultimamente, segundo acentua Walter S. Eells no seu livro *Degrees in Highes Education*, muito se tem discutido sobre a significação e valor do mestrado. Os relatórios das Associações de Escolas de Pós-Graduação têm se ocupado do problema recomendando a revitalização do grau de mestre. Discute-se por exemplo, se o M.A. é um grau final, com autonomia funcional ou apenas uma etapa no caminho para o Ph.D.; se é importante apenas para a formação do professor do ensino secundário ou também para o professor do *college*; se deve exigir-se para o mestrado uma tese e ser aumentada sua duração.

O mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph.D. deve ser o

atestado. Assim, em Johns Hopkins, no Departamento de Física, embora ordinariamente sejam aceitos apenas candidatos ao doutorado, admite-se mudança de programa para o M.A. se, por qualquer razão, o estudante se julga incapaz de completar os estudos necessários ao Ph.D. Nos Estados Unidos o grau de mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional, a exemplo do que ocorre com o mestrado em engenharia, arquitetura ou ciências da administração pública ou de empresas. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos estados o mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph.D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. Dificilmente se poderia atingir o posto de professor associado e, muito menos, de professor sem o doutorado. De qualquer modo o mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica.

Duração de cursos e métodos empregados. O doutorado norte-americano representa muito mais que a defesa de uma tese. Doutorado e mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação. Teoricamente se requer um ano para o M.A. e dois anos para o Ph.D. Na realidade essa duração principalmente no caso do doutorado, pode estender-se por vários anos conforme a capacidade do aluno e a natureza da matéria. Em geral exige-se um ano acadêmico de residência para ambos os graus. Por este ano de residência entende-se a frequência regular aos cursos pós-graduados com a obtenção dos respectivos *créditos*. Muitas vezes determina-se o limite máximo de duração dos estudos. Assim, a Universidade de Columbia exige que o candidato apresente a tese de doutorado dentro do prazo de sete anos, admitindo-se exceções em circunstâncias especiais quando recomendadas pelo departamento. Estudo publicado em 1951 revelou que, de 20.000 candidatos que obtiveram o Ph.D. em ciências de 1936 a 1948, o tempo médio decorrido entre o bacharelado e o grau de doutor foi de 6,2 anos, com a metade dos graduados dispendendo de 5 a 6 anos cada um. A média de idade em que receberam o grau foi de 30,5 anos, variando de 19 a 65 anos. Em geral, segundo esclarece Walter C. Eells, após o candidato ao Ph.D. haver completado dois anos de estudo em residência e escolhido o tema da tese, por motivos econômicos abandona o tempo integral, freqüentando cursos de verão ou períodos irregulares até a conclusão de tese.

Quanto à maneira de se processarem os cursos, aos métodos de instrução e às condições estabelecidas para a obtenção do grau, notam-se sensíveis variações de universidade para universidade e, até mesmo, de departamento para departamento na mesma instituição. Todavia, apesar de grande diversidade de métodos e requisitos é possível falar-se de uma sistemática comum. Característica fundamental da pós-graduação norte-americana é que o candidato ao mestrado e ao doutorado, além da tese, dissertação ou ensaio, deverá seguir certo número de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, e submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira.

Entende-se, por outro lado, que a pós-graduação, por sua natureza, implica rigorosa seletividade intelectual, estabelecendo-se requisitos de admissão tanto mais severos quanto mais alto é o padrão da universidade. E, uma vez admitido, o candidato enfrentará rigorosos exames eliminatórios, exigindo-se dele intenso trabalho intelectual ao longo do curso. Como faz questão de acentuar a universidade John Hopkins, a pós-graduação de modo algum pode ser considerada educação de massa. Daí a filtragem dos candidatos. A Universidade de Princeton, por exemplo, dos dois mil pedidos de inscrição que lhe chegam anualmente, não aproveita mais do que trezentos e cinquenta.

Normalmente os cursos de mestrado e doutorado compreendem uma área de concentração (*major*) à escolha do candidato e matérias conexas (*minor*). No caso do Ph.D. a

exigência da tese é universal, enquanto para o M.A. ora se requer uma dissertação, memória ou ensaio, ora se consideram suficientes os exames prestados.

Os processos de aprendizagem se caracterizam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistidos e orientados por um diretor de estudos. São utilizados de preferência métodos, tais como seminários, programas de pesquisa, trabalhos de laboratórios etc., que visem estimular a iniciativa criadora do aluno. O método de instrução, por excelência, nestes cursos, principalmente na área das humanidades e ciências sociais, é o seminário. O propósito dos seminários, considerados coletivamente, é investigar um determinado tópico, combinando amplitude e profundidade e possibilitando ao aluno participação ativa no desenvolvimento dos temas. De qualquer modo, o que se tem em vista nos cursos de pós-graduação é menos fazer o candidato absorver passivamente conhecimentos já feitos, do que desenvolver sua capacidade criadora e juízo crítico, levando-o a exercer, por si mesmo ou em colaboração com mestre, a atividade de pesquisa.

Para melhor ilustração, usaremos de um exemplo tirado de nossa especialidade descrevendo, em suas linhas gerais, os requisitos necessários ao M.A. e Ph.D. em filosofia, na Universidade de Chicago. Aliás, nesta universidade o estudante tem a escolha entre dois M.A. de filosofia: um M.A. especializado, para aquele que tem a intenção de dedicar-se à filosofia e projeta preparar, em seguida, o doutorado; e um M.A. de caráter geral destinado principalmente aos candidatos que tem o propósito de aplicar os seus conhecimentos filosóficos a domínio e problemas outros que os da filosofia propriamente dita.

Para obter o M.A. especializado em filosofia o aluno deve submeter-se a três exames, aos quais se acrescenta a prova de língua estrangeira: a) um exame preliminar eliminatório sobre quatro domínios da filosofia, indicados pelo departamento; b) um grande exame sobre o domínio de opção; c) um exame sobre campo conexo estranho à filosofia. No que se refere ao Ph.D., o candidato, além das provas que verifiquem sua competência de leitura em duas línguas estrangeiras, deve submeter-se a: a) um exame preliminar obrigatório escrito sobre quatro domínios da filosofia estabelecidos pelo departamento, assim como sobre a obra de um filósofo escolhido pelo candidato de acordo com o seu diretor de estudos; b) um grande exame (*comprehensive examination*) em três partes: prova escrita sobre a especialidade de opção, prova oral sobre a história da filosofia e prova escrita sobre o domínio conexo; c) um exame oral final sobre o assunto de que trata a tese de doutorado e o campo em que se situa. Para o M.A. especializado exige-se dissertação que demonstre aptidão para a pesquisa; para o M.A. geral basta um ensaio "organizando e interpretando dados relativos a um problema geral". Quanto ao Ph.D. é necessário o preparo de tese que constitui "contribuição de conhecimentos novos sobre um tema aprovado pelo Departamento".

De certo que esses requisitos e métodos de estudo variam em maior ou menor medida entre os departamentos afim de atender, principalmente, às peculiaridades de cada ramo de conhecimentos. Todavia, apesar da diversidade de processos, existe uma sistemática da pós-graduação norte-americana que compreende, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além da tese, quando se trata do Ph.D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber.

O mérito do sistema, especialmente reconhecido pelo Robins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-

graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa que lhe é essencial.

A pós-graduação na Lei de Diretrizes e Bases

Admitida a doutrina da pós-graduação cujos princípios apenas delineamos, passemos agora ao estudo do problema à luz da Lei de Diretrizes e Bases.

Se considerarmos o destaque especial que a lei concede à pós-graduação ao classificar os diferentes tipos de cursos superiores, podemos afirmar que a doutrina aqui exposta corresponde à intenção do texto legal. É o que pretendemos mostrar com a análise do art. 69 onde se distingue três grandes categorias de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;
- c) de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

O dispositivo legal, como se vê, não chega a determinar a natureza da pós-graduação. Se por um lado, essa indefinição, que corresponde ao próprio espírito da lei, representa fator positivo ao dar margem à iniciativa criadora das universidades, doutra parte tem gerado certa confusão, por nos faltar tradição e experiência na matéria. Daí a necessidade de uma interpretação oficial capaz de definir a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 e que sirva de balizamento para a organização dos cursos pós-graduados. A exegese do artigo poderá discernir elementos básicos que nos permitem determinar o conceito legal.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato importante de que a pós-graduação é mencionada em alínea especial, como categoria própria, a maneira de espécie de que o gênero é o curso. Existe assim uma diferença específica entre a pós-graduação e os cursos de especialização e aperfeiçoamento. Isto nos autoriza a pensar que a lei considerou a pós-graduação *sensu stricto* tal como a definimos nesse trabalho.

Em segundo lugar, corroborando essa interpretação, é significativo que a lei estabelece expressamente requisito de matrícula para os cursos de pós-graduação, deixando os de especialização, aperfeiçoamento e extensão ao critério dos estabelecimentos. Assim como a conclusão do ciclo colegial ou equivalente é o requisito indispensável à matrícula nos cursos de graduação, o diploma destes últimos é requisito imprescindível para a matrícula em cursos pós-graduados. E desde que a lei não exige diploma de graduação para os cursos da alínea c, segue-se que nem toda especialização é necessariamente curso pós-graduado. É possível, por exemplo, pensar-se numa especialização de nível superior para técnicos de grau médio. Por outro lado, ainda que a especialização pressuponha expressamente o diploma de graduação ela não constitui, só por isso, pós-graduação em sentido estrito.

Outro ponto digno de nota é que a lei ao tratar de cursos de graduação e pós-graduação fala de matrícula, usando para ambos os casos da mesma expressão: "abertos (os cursos) à matrícula de candidatos que hajam concluído...". Com referência aos cursos da alínea c limita-se a dizer simplesmente: "abertos a candidatos...", omitindo a palavra matrícula. Não se pode considerar essa omissão como fortuita e, portanto, irrelevante. Com efeito, o fato de figurar a palavra matrícula toda vez que o artigo se refere aos cursos de graduação e pós-graduação e omitindo nos casos dos cursos da alínea c, para os quais não se exige qualquer requisito, denota uma intenção especial da lei. Como bem ressaltou o conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, quando a lei fala da matrícula para pós-graduação dá a entender que se trata de cursos regulares. Vê-se desse modo que a lei estabelece uma certa paridade, quanto ao caráter sistemático dos cursos, entre a graduação e a pós-graduação. Poderia observar-se que não

requer, além do diploma de graduação, nenhuma prova de habilitação aos cursos pós-graduados. Mas daí não se infere que os estabelecimentos fiquem impedidos de fixar critérios de seleção pois, segundo foi visto, a pós-graduação por sua própria natureza implica alta seletividade intelectual. Muito acertadamente deixou a lei que as escolas, conforme os casos concretos, decidissem da conveniência e da forma de seleção.

Desta breve análise do art. 69 podemos concluir, com fundamento, que a intenção da lei foi atribuir *status* especial à pós-graduação, distinguindo-a dos cursos de simples especialização. Se esta interpretação é exata parece-nos legítimo aplicar-se aos cursos de que trata a alínea b o conceito que formulamos de pós-graduação *sensu stricto*, isto é, o sistema de cursos regulares que se superpõe à graduação, visando desenvolver, em amplitude e profundidade, os estudos feitos nos cursos de graduação e conduzido à obtenção de grau acadêmico.

Mas, se o Conselho, interpretando a lei no uso de suas atribuições, pode definir oficialmente a pós-graduação, faltar-lhe-ia, por enquanto, competência como já acentuamos de início, para fazer a regulamentação geral dos cursos pós-graduados. Somente cabe-lhe regulamentar o curso de pós-graduação capaz de assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal, nos termos do art. 70. Isto significa que, no atual regime da Lei de Diretrizes e Bases, qualquer estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, poderia instalar cursos de pós-graduação conferindo grau, na forma da definição proposta pelo Conselho, mas sem depender, para isso, da autorização ou reconhecimento. Tal é a situação dos cursos pós-graduados na Lei de Diretrizes e Bases.

A pós-graduação e o estatuto do magistério

Com a promulgação do Estatuto do Magistério, o Conselho dispõe, agora, de poderes para submeter os cursos pós-graduados a uma certa regulamentação.

É certo que o Estatuto não confere privilégio a esses cursos para o exercício do magistério. Ora, sem conferir privilégio não seria o caso de invocar o art. 70 da LDB para submeter os cursos pós-graduados à regulamentação. Todavia, entendemos que a competência atribuída ao Conselho para definir esses cursos e determinar-lhes as características, outorga-lhe, ao mesmo tempo, certo poder para regulamentá-los. Doutra forma como o Conselho poderia ter segurança de que os estabelecimentos seguem as características fixadas? O controle dos cursos poderá ser feito por meio de reconhecimento, pelo menos à maneira de *accreditation*. O reconhecimento, ou qualquer outro meio de controle que venha disciplinar o processo de implantação dos cursos de pós-graduação, parece-nos de todo indispensável se considerarmos as condições de funcionamento de nossas escolas superiores. A ser criada indiscriminadamente, a pós-graduação, na maioria dos casos, se limitará a repetir a graduação, já de si precária, com o abastardamento inevitável dos graus de mestre e doutor.

O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira essencial à renovação de nossa universidade - seja aviltada em seu nascedouro, devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento. Daí a necessidade de que os cursos de pós-graduação sejam reconhecidos pelo Conselho.

Propõe o sr. ministro que a pós-graduação seja prerrogativa das universidades e que apenas em condições excepcionais venha a ser permitida aos estabelecimentos isolados mediante autorização do Conselho. Considerada a proposta do ponto de vista legal, verifica-se que tanto na Lei de Diretrizes e Bases como no Estatuto do Magistério nenhum dispositivo existe que autoriza restringir a pós-graduação às universidades. *Ocaput* do art. 69 é bastante

claro quando dispõe que podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior os cursos por ele discriminados, isto é, de graduação, pós-graduação etc.

Por outro lado, se é verdade que em muitos setores da pesquisa científica somente a universidade possui recursos, em pessoal e equipamento, para desenvolver com eficiência programas de pós-graduação, noutras áreas é perfeitamente admissível que uma faculdade isolada possa manter cursos pós-graduados. A faculdade de filosofia, por exemplo, que abrange todos os setores da ciências e das letras, e que operando com todos os seus cursos é uma espécie de universidade, estaria teoricamente em condições de atuar satisfatoriamente no campo da pós-graduação. E se submetermos os cursos pós-graduados ao reconhecimento do Conselho poderá ele fixar normas para o funcionamento desses cursos, cabendo verificar em cada caso se o estabelecimento, universidade ou faculdade isolada, apresenta as condições exigidas.

Definição e características do mestrado e doutorado

Cabe-nos agora, atendendo à solicitação do sr. ministro e, ao que determina o Estatuto do Magistério, definir e fixar as características dos cursos de mestrado e doutorado.

Entendemos que se trata de caracterizar estes cursos em seus aspectos fundamentais, evitando-se estabelecer padrões rígidos que viessem prejudicar a flexibilidade essencial à toda pós-graduação. Daríamos apenas as balizas mestras dentro das quais a estruturação dos cursos pode sofrer variações em função das peculiaridades de cada setor de conhecimento e da margem de iniciativa que se deve atribuir à instituição e ao próprio aluno na organização de seus estudos.

Em primeiro lugar, de acordo com a doutrina exposta nesse parecer, propomos o escalonamento da pós-graduação em dois níveis: mestrado e doutorado, não obstante certas objeções, surgidas, entre nós, contra o título de mestre. A alegação, tantas vezes invocada, de que esse título não faz parte de nossa tradição de ensino superior não nos parece constituir razão suficiente para ser rejeitado. A verdade é que em matéria de pós-graduação ainda estamos por criar uma tradição. E, se a pós-graduação deve ser estruturada em dois ciclos, como a experiência anglo-americana demonstra e a própria natureza desses estudos aconselha não vemos porque teríamos escrúpulo em adotar a designação de mestre se, como bem acentuou o conselheiro Rubens Maciel não dispomos de outro nome que a substitua. Aliás, algumas de nossas instituições já vem adotando, com êxito, o título de mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação.

Seguindo-se o critério de maior flexibilidade, em vez de duração uniforme e invariável julgamos mais adequado fixar duração mínima em termos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado. O programa de estudos compreenderá um elenco variado de matérias a fim de que o aluno possa exercer opção, orientado pelo diretor de estudos.

Em sua área de concentração, o candidato escolherá certo número de matérias, complementada por outra ou outras escolhidas em campo conexo. O total de estudos exigidos para completar o curso poderá ser avaliado em créditos ou unidades equivalentes. Sistema, que aliás, já vem sendo adotado no curso de mestrado mantido pelo Instituto de Química da Universidade do Brasil. Neste curso requer-se um mínimo de 30 créditos, correspondendo o crédito a cada 17 horas de aulas teóricas ou equivalentes. Por não existir ainda unidade de crédito convencionada para nosso ensino superior deixamos de empregar esse critério de avaliação. Mas, considerando-se que na pós-graduação se há de conceder ao aluno certa margem de tempo para os seus estudos e trabalhos de pesquisas individuais, calculamos que seria suficiente, para o mestrado e doutorado, o total de 360 a 450 horas de trabalhos escolares, aulas, seminários ou atividades de laboratórios, por ano letivo.

O programa de estudo comportará duas fases. A primeira fase compreende principalmente a freqüência às aulas, seminários culminando com um exame geral que verifique o aproveitamento e a capacidade do candidato. No segundo período o aluno se dedicará mais à investigação de um tópico especial da matéria de opção, preparando a dissertação ou tese que exprimirá o resultado de suas pesquisas.

Embora o mestrado e o doutorado represente um escalonamento da pós-graduação, esses cursos podem ser considerados como relativamente autônomos. Isto é, o mestrado não constitui obrigatoriamente requisito prévio para inscrição no curso de doutorado. É admissível que em certos campos do saber ou da profissão se ofereçam apenas programas de doutorado. De qualquer modo, seguindo tradição generalizada em todos os países, não se aconselharia a instituição do mestrado em medicina.

Outro ponto importante é a determinação dos tipos de doutorado e respectiva designação, recomendando-se certa sistemática e uniformidade dos graus. É comum se distinguirem os graus acadêmicos ou de pesquisa e os graus profissionais. Nos Estados Unidos, conforme vimos, o doutorado de pesquisa é o Ph.D., ou seja, *Philosophiae Doctor*, segundo o modelo germânico e que se aplica a qualquer setor de conhecimento. Assim temos o Ph.D. em física, sociologia, letras, biologia etc. ou em filosofia propriamente dita. Na França cobrindo toda área das ciências e humanidades, temos o *Docteur ès Sciences* e o *Docteur ès Lettres* equivalendo às matérias estudadas, respectivamente, na *Faculté des Sciences* e na *Faculté des Lettres* (hoje *Faculté des Lettres et Sciences Humaines*). Na Alemanha, além do *Dr. Philosophiae* relativo às diversas seções da faculdade de filosofia, existe o *Dr. Rerum Naturalium*, que abrange o campo das ciências naturais ou exatas, o *Dr. Rerum Politicarum*, que compreende o campo das ciências sociais e econômicas, além dos diversos doutorados relativos às profissões liberais tradicionais.

Se atendermos a que a nossa faculdade de filosofia cobre todo o campo das ciências e das letras e tem como um de seus objetivos essenciais a formação de pesquisadores, poderíamos adotar a expressão Ph.D. para designar o doutorado de pesquisa. Neste caso entende-se que a pós-graduação de pesquisas ou acadêmica seria objeto de uma coordenação central incluindo as disciplinas científicas ou literárias do ciclo básico das faculdades profissionais. Os problemas intrincados e insolúveis de classificação dos diferentes tipos de conhecimento aconselhariam a solução cômoda do Ph.D. Considerando-se, todavia, que esse título não teria ressonância em nosso ambiente universitário, havendo já universidades como a de São Paulo, onde se concede regularmente o doutorado em ciências, é preferível não adotar o Ph.D. A dicotomia *doutor em ciências* e *doutor em letrassuscita* várias dificuldades quanto à inclusão de certas matérias em qualquer uma dessas categorias, desde que não possuímos a tradição francesa das duas faculdades de ciências e de letras. Poderíamos acrescentar um terceiro campo, o das ciências humanas, que também não estaria ao abrigo de toda objeção em matéria de classificação das ciências. Como é possível lograr-se uma classificação sistemática livre de qualquer objeção sugerimos que o doutorado seja articulado com as quatro grandes áreas seguintes: letras, ciências naturais, ciências humanas e filosofia. Quanto aos doutorados profissionais, teriam a designação do curso correspondente como, por exemplo, doutor em engenharia, doutor em medicina etc.

No que concerne ao mestrado deparam-se-nos idênticas dificuldades. Seria de todo inconveniente adotar a expressão *Mestre das Artes* (M.A.) uma vez que o termo artes perdeu, entre nós, a significação primitiva de *artes liberais*, isto é, o conjunto das disciplinas científicas e literárias que formavam o conteúdo da Faculdade das Artes da Universidade Medieval. Justifica-se o uso da expressão nos Estados Unidos e na Inglaterra porque ainda hoje, nestes países, se conserva a denominação, de origem medieval, de Colégio das Artes Liberais e Faculdades das Artes. Para evitar maiores complicações propomos que o mestrado seja qualificado pela denominação do curso, área ou matéria correspondente.

A luz da doutrina aqui exposta sobre a natureza e processos da pós-graduação, podemos formular as seguintes conclusões sobre as características fundamentais dos cursos pós-graduados correspondentes aos dois níveis:

- 1) A pós-graduação de que trata a alínea b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases é constituída pelo ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação e que visam a desenvolver e aprofundar a formação adquirida nos cursos de graduação e conduzem à obtenção de grau acadêmico.
- 2) A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: mestrado e doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado.
- 3) O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal.
- 4) O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber.
- 5) O doutorado de pesquisa terá a designação das seguintes áreas: letras, ciências naturais, ciências humanas e filosofia; os doutorados profissionais se denominam segundo os cursos de graduação correspondentes. O mestrado será qualificado pelo curso de graduação, área ou matéria a que se refere.
- 6) Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de matérias relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado.
- 7) Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação.
- 8) O estabelecimento deve oferecer um elenco variado de matérias a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As matérias, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá, em profundidade, um assunto determinado.
- 9) Do candidato ao mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema.
- 10) O programa de estudos do mestrado e doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos.
- 11) O mesmo curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em administração pública poderiam ser admitidos bacharéis em direito ou economia; em biologia, médicos ou diplomados em história natural.
- 12) Para matrícula nos cursos de pós-graduação, além do diploma do curso de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos.

- 13) Nas universidades a pós-graduação de pesquisa ou acadêmica deve ser objeto de coordenação central, abrangendo toda área das ciências e das letras, inclusive das que fazem parte do ciclo básico das faculdades profissionais.
- 14) Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa.
- 15) Aconselha-se que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, pelo menos no que se refere à duração mínima dos cursos.
- 16) Os cursos de pós-graduação devem ser aprovados pelo Conselho Federal de Educação para que seus diplomas sejam registrados no Ministério da Educação e possam produzir efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos cursos.

(aa.) A. Almeida Júnior, Presidente da Comissão de Educação Superior; Newton Sucupira, relator; Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

ANEXO III

Lei nº 5.540, de 28 de Novembro de 1968

Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 17. Nas universidades e nos estabelecimentos isolados de ensino superior poderão ser ministradas as seguintes modalidades de cursos:

- a) de graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente e tenham sido classificados em concurso vestibular;
- b) de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos diplomados em curso de graduação que preencham as condições prescritas em cada caso;
- c) de especialização e aperfeiçoamento, abertos à matrícula de candidatos diplomados em cursos de graduação ou que apresentem títulos equivalentes;
- d) de extensão e outros, abertos a candidatos que satisfaçam os requisitos exigidos.

Art. 18. Além dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades do mercado de trabalho regional.

Art. 19. (Vetado).

Art. 20. As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes.

Art. 21. O concurso vestibular, referido na letra a do artigo 17, abrangerá os conhecimentos comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores.

Parágrafo único. Dentro do prazo de três anos a contar da vigência desta Lei o concurso vestibular será idêntico em seu conteúdo para todos os cursos ou áreas de conhecimentos afins e unificado em sua execução, na mesma universidade ou federação de escolas ou no mesmo estabelecimento isolado de organização pluricurricular de acordo com os estatutos e regimentos.

Art. 22. (Vetado).

- a) (Vetado).
- b) (Vetado).
- c) (Vetado).

Art. 23. Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

§1º Serão organizados cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior.

§2º Os estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais, inclusive os de curta duração, entre si e em outros cursos.

Art. 24. O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas gerais para sua organização, dependendo sua validade, no território nacional, de os estudos nêles realizados terem os cursos respectivos, credenciados por aquêle órgão.

Parágrafo único. (vetado) .

Art. 25. Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acôrdo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados.

Art. 26. O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei e de outros necessários ao desenvolvimento nacional.

Art. 27. Os diplomas expedidos por universidade federal ou estadual nas condições do artigo 15 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, correspondentes a cursos reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, bem como os de cursos credenciados de pós-graduação serão registrados na própria universidade, importando em capacitação para o exercício profissional na área abrangida pelo respectivo currículo, com validade em todo o território nacional.

§1º O Ministério da Educação e Cultura designará as universidades federais que deverão proceder ao registro de diplomas correspondentes aos cursos referidos neste artigo, expedidos por universidades particulares ou por estabelecimentos isolados de ensino superior, importando o registro em idênticos direitos.

§2º Nas unidades da Federação em que haja universidade estadual, nas condições referidas neste artigo, os diplomas correspondentes aos mesmos cursos, expedidos por estabelecimentos isolados de ensino superior, mantidos pelo Estado, serão registrados nessa Universidade.

CIP – Catalogação na Publicação

L825e Loehder, Taís Maiara Loss
O exame de grau dos mestrados : um estudo sobre a possibilidade de
fatores externos interferirem nas avaliações das bancas / Taís Maiara Loss
Loehder. – 2014.

95 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2014.

Orientação: Prof. Dr. Júlio César Godoy Bertolin.

1. Educação superior. 2. Pós-graduação - Avaliação. 3. Avaliação
educacional. I. Bertolin, Júlio César Godoy, orientador. II. Título.

CDU: 378

Catalogação: Bibliotecária AngelaSaadi Machado - CRB 10/1857