

O sistema de avaliação da CAPES e a pós-graduação em Saúde Coletiva

The CAPES evaluation system and postgraduate programs in Collective Health

Guilherme Loureiro Werneck^I, Eduarda Ângela Pessoa Cesse^{II}

Resumo

O sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação estrito senso, criado em 1976, é um marco para que o desenvolvimento da pós-graduação no País tenha se dado de forma consistente e qualificada. Entretanto, o atual modelo de avaliação parece dar sinais de esgotamento, sendo necessárias mudanças substanciais para atender aos novos desafios científicos e tecnológicos contemporâneos. Assim, tal processo de avaliação deveria observar de forma equilibrada três principais aspectos, (1) as condições do Programa para prover um ambiente acadêmico adequado para a formação qualificada de pesquisadores e profissionais em nível de mestrado e doutorado seja na modalidade profissional ou acadêmica; (2) as experiências concretas na formação discente; e (3) o impacto acadêmico e social do Programa. A avaliação da produção científica, com todos os seus problemas, foi muito mais aperfeiçoada e discutida do que a avaliação dos outros aspectos da avaliação. É urgente que sejam desenvolvidos indicadores mais adequados, tanto quantitativos, quanto qualitativos, para avaliação das experiências concretas de formação discente, da produção técnica e do impacto social dos programas de pós-graduação em Saúde Coletiva, garantindo as especificidades das modalidades de formação acadêmica e profissional, de forma a que o resultado da avaliação de fato atinja seus objetivos.

Palavras-chave: Saúde Coletiva, Pós-graduação, Avaliação.

Abstract

The evaluation system of the Doctoral and Master courses, created in 1976, is a milestone in the development of a consistent and qualified post-graduation in Brazil. However, the current model of evaluation seems to show signs of exhaustion, and substantial changes are needed to meet the new scientific and technological challenges. This evaluation process should observe in a balanced way three main aspects: (1) the conditions of the Program to provide an adequate academic environment for the qualified training of researchers and professionals at the master's and doctoral level in professional or academic modality; (2) the concrete experiences of the student training; and (3) the academic and social impact of the Program. The evaluation of scientific production, with all its problems, was much more refined and discussed than the evaluation of the other aspects of evaluation. It is imperative that more adequate indicators, both quantitative and qualitative, be developed for the evaluation of the concrete experiences of student training, technical production and social impact of postgraduate programs in Collective Health, ensuring the specificities of the academic and professional modalities, so that the evaluation result actually achieves its objectives.

Keywords: Collective Health, Post-graduation, Evaluation.

^I Guilherme Loureiro Werneck (gwerneck@iesc.ufrj.br) é Médico, Doutor em Epidemiologia. Professor Associado, Departamento de Epidemiologia, Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor Adjunto, Instituto de Estudos de Saúde Coletiva, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

^{II} Eduarda Ângela Pessoa Cesse (educesse@uol.com.br) é Odontóloga, Doutora em Saúde Pública. Docente-pesquisadora do Departamento de Saúde Coletiva. IAM/Fiocruz/PE. Coordenadora Geral Adjunta de Educação da Vice-Presidência de Educação, Comunicação e Informação (VPEIC) da Fiocruz.

Antecedentes

Até o início da década de 1960, uma série de iniciativas contribuíram para a gênese da pós-graduação estrito sensu no Brasil, dentre elas destacam-se o Decreto nº 19.851 de abril de 1931 reconhecendo a pesquisa científica como missão da universidade; a criação do Conselho Nacional de Pesquisa, hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 1951; a abertura de cursos de mestrado e doutorado em diferentes instituições de ensino superior (IES) e a inauguração da Universidade de Brasília em 1961, representando um possível modelo de articulação ensino-pesquisa-extensão no âmbito universitário, onde a pós-graduação foi concebida como uma atividade institucional.¹⁴

No entanto, a sistematização e institucionalização do Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) tem como elementos decisivos o Parecer nº 977, de 3 dezembro de 1965, do Conselho Federal de Educação (mais conhecido como Parecer Newton Sucupira, em referência ao seu relator) e a Reforma Universitária de 1968, de característica centralizadora e autoritária, mas que contribuiu para a articulação entre as atividades de ensino e pesquisa no ambiente universitário.^{14,20}

O Parecer Newton Sucupira é considerado, ainda hoje, uma referência para construção do modelo de pós-graduação brasileiro.¹ O Parecer, assinado por Alceu Amoroso Lima e Anísio Teixeira, entre outros, teve como propósito definir a natureza, os objetivos e as características fundamentais dos cursos de pós-graduação. Os principais motivos apontados para a instauração e regulamentação de um sistema de pós-graduação foram a necessidade de formação de docentes e pesquisadores qualificados para atender à expansão do ensino superior e estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e o treinamento

de profissionais para atender às demandas do desenvolvimento nacional nos mais diversos setores. Nesse parecer são estabelecidas as distinções entre formação pós-graduada lato e estrito sensu, sendo a principal característica dessa última a sua natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivo essencialmente científico, mesmo quando orientada para a formação profissional. A partir dessa diferenciação, o Parecer Sucupira caracteriza os cursos de mestrado e doutorado, detalhando aspectos como suas finalidades, acepção de área de concentração, duração mínima, atributos das teses e dissertações, entre outros, e salientando a pertinência de mestrados e doutorados profissionais no âmbito da pós-graduação estrito sensu.

Com as bases lançadas, o desenvolvimento de um SNPG se fortalece a partir de diversas normatizações. Por exemplo, o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, estabelece a necessidade de uma política nacional e regional de formação de pessoal para a docência de ensino superior a ser definida pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e promovida por uma comissão com representantes da Capes, do CNPq e de outras instituições. As Resoluções nº 70/75, nº 51/76 e nº 5/83 do CFE estabelecem os mecanismos e condições para credenciamento e reconhecimentos dos cursos de mestrado e de doutorado (incluindo a exigência de visitas aos cursos), assim como os pressupostos para que os diplomas tenham validade nacional.¹⁴ Em 1974 é criado o Conselho Nacional de Pós-Graduação.

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), implementados a partir de 1975, garantiram o crescimento e consolidação do SNPG de forma planejada. Tais planos promoveram diagnósticos periódicos do SNPG e elencaram prioridades para a expansão qualificada e melhoria de seu desempenho assim como para alinhá-lo aos Planos Nacionais de Desenvolvimento.²¹

A pós-graduação estrito senso no Brasil cresceu vertiginosamente desde 1965, quando existiam não mais de 40 cursos de mestrado e doutorado no País.²³ Em 1990, chegou-se a 993 cursos de mestrado e 469 de doutorado no País, um aumento de 268% e 527%, respectivamente, em relação a 1975.³ O número de titulações no ano de 1990 foi de 5.735 mestres e 1.204 doutores, superando largamente o número total acumulado de titulados até 1975, que era de cerca de 4.000 mestres e 600 doutores.^{2,3}

Destaca-se ainda, no contexto da definição e fixação das características da pós-graduação estrito senso no País, o papel desempenhado pela Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva (Abrasco), criada no final da década de 1970. A associação passou a ser intitulada Associação Brasileira de Saúde Coletiva de forma a incluir a recém-criada graduação em saúde coletiva no País.¹³ No momento de criação da Abrasco, a pesquisa científica no campo também era pouco expressiva e subfinanciada. O desenvolvimento da pós-graduação em saúde coletiva no país ainda era relativamente incipiente, com cursos de mestrado e doutorado concentrados em apenas três estados: São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia.¹⁶

Outro destaque é a criação no âmbito da Abrasco, em 1994, do Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Saúde Coletiva¹⁸, que, desde então, vem se constituindo em um espaço estratégico para aprofundar as questões relacionadas à pós-graduação. Entre seus objetivos, busca maior homogeneidade entre os programas e, fundamentalmente, contribuir para fortalecer o seu desenvolvimento, articulando o trabalho da associação ao da coordenação de área na Capes, estabelecendo assim um canal permanente de comunicação entre eles, de forma a contribuir com o debate em torno da formação, além de pautar a discussão, no interior

da área, sobre o processo de avaliação dos programas de pós-graduação (PPG).

Entende-se que um elemento essencial para que o desenvolvimento da pós-graduação tenha se dado de forma consistente e qualificada foi a criação, em 1976, de um sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação estrito senso no país.

Conforme recomenda o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020⁷, os princípios que devem nortear o sistema de avaliação são a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento.

Bases do sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação

Em seu início, a avaliação de cursos de pós-graduação tinha como objetivo principal subsidiar as ações de fomento, em particular a distribuição de bolsas de estudo. Ao longo dos anos o sistema passou por uma série de modificações tendo assumido a forma atual a partir de 1998.

A avaliação da pós-graduação tem como principais objetivos garantir a qualidade e retratar a sua situação no País, contribuir para o desenvolvimento de cada programa de pós-graduação (PPG), da área do conhecimento em particular e da pós-graduação brasileira em geral; e oferecer subsídios para fundamentar decisões sobre as ações de fomento e desenvolvimento no âmbito do SNPG.⁸

O sistema de avaliação da pós-graduação envolve dois processos distintos assentados sobre os mesmos fundamentos: avaliação de entrada e de permanência no SNPG.¹² A avaliação de entrada (Avaliação das Propostas de Cursos Novos – APCN) é o rito para a admissão de novos PPG e cursos ao SNPG. Já a avaliação de permanência é um procedimento periódico (atualmente realizado quadrienalmente) de avaliação do desempenho dos PPG e cursos que já integram o

SNPG. Os princípios e diretrizes que regem a avaliação estabelecem que se trata de um processo classificatório, com diferentes níveis de qualidade de desempenho dos PPG em cada área de avaliação; e comparativo entre as diferentes áreas, preservando, no entanto, as especificidades de cada uma delas.⁸

Para alcançar os objetivos elencados, tem-se como parâmetros de referência os padrões internacionais de desenvolvimento do conhecimento e a adequação dos critérios utilizados na avaliação ao desenvolvimento acadêmico da área. Tais parâmetros implicam que o processo não se restrinja a uma avaliação “intra-área”; os resultados devem retratar as diferenças no nível de desenvolvimento da área; e não deve-se verificar a perda progressiva da capacidade discriminatória da escala adotada.⁸

Como pode apreender-se, trata-se de uma avaliação normativa, qual seja, os desempenhos dos PPG são comparados entre si tomando uma norma como referência, sendo a avaliação orientada por um conjunto de regras comuns.¹⁵ Esse procedimento comparativo resulta na classificação relativa de um PPG em relação aos outros. Essa é uma característica crítica do sistema de avaliação vigente e que gera muitas frustrações, já que esforços para qualificação e melhoria do desempenho dos PPG podem não redundar em melhorias na classificação final, já que essa mobilidade depende do desempenho dos demais programas.

Alternativamente, poder-se-ia vislumbrar um processo avaliativo em que o padrão de referência ou de comparação seria um critério e não uma norma.¹⁵ Nesse caso, avalia-se o desempenho ou o acúmulo de competências do PPG em relação a critérios preestabelecidos com base em objetivos, por exemplo, de formação discente, qualificação docente, produção intelectual e impactos sociais e econômicos do PPG, sem que seja feita, necessariamente, uma comparação entre programas.

Esse modelo, em que pese as vantagens óbvias em relação à avaliação normativa, tem como desvantagem, em longo prazo, levar a uma concentração de PPG nos mais altos níveis de qualificação da escala adotada, se os critérios de avaliação não forem atualizados periodicamente.

Nesse sentido, um sistema híbrido, baseado em normas e critérios poderia ser uma possibilidade para a superação das reconhecidas dificuldades e limitações do atual sistema de avaliação para dar conta dos novos desafios da formação pós-graduada e da pesquisa no mundo contemporâneo.

Procedimentos e critérios utilizados na avaliação quadrienal 2017

A avaliação de permanência de programas de pós-graduação, promovida pela Capes e coordenada pela Diretoria de Avaliação/Capes, é feita por comissões específicas de consultores para cada uma das áreas de avaliação (atualmente são 49 áreas). A avaliação de permanência de programas de pós-graduação era realizada a cada três anos, mas a partir de 2013 passou a ser feita com periodicidade quadrienal. A Avaliação Quadrienal 2017 tomou como base os relatórios enviados pelos PPG referentes aos anos de 2013 a 2016.

Na Avaliação Quadrienal 2017, os Programas Acadêmicos (ME/DO) e os Programas Profissionais (MP) foram avaliados separadamente, mediante comissões diferentes e fichas de avaliação específicas para cada modalidade. A avaliação dos programas tem como base os cinco quesitos padronizados utilizados em todas as áreas de avaliação: (1) Proposta do Programa, (2) Corpo Docente, (3) Corpo Discente, Teses e Dissertações (ME/DO) / Corpo Discente e Trabalhos de Conclusão (MP), (4) Produção Intelectual e (5) Inserção Social. Cada um desses quesitos é avaliado em função de um número variável de itens que, por sua vez, são julgados com

bases em indicadores quantitativos e qualitativos. A cada um desses itens e quesitos atribui-se um conceito na escala “Insuficiente”, “Fraco”, “Regular”, “Bom” e “Muito Bom”. Detalhes sobre a definição e critérios utilizados para atribuição dos conceitos a itens e quesitos, assim como os indicadores utilizados na Avaliação Quadrienal 2017 da área de Saúde Coletiva, tanto para programas acadêmicos como profissionais, podem ser verificados no Relatório de Avaliação da Área de Saúde Coletiva.⁹

Considerando o conjunto destes conceitos e em consonância com o Regulamento da Quadrienal 2017, inicialmente atribuiu-se notas aos programas em uma escala de 1 a 5, sendo recomendado o descredenciamento dos programas com notas 1 e 2.⁸ Para atribuição das notas 3 a 5 utiliza-se a seguinte orientação geral. A nota 3 é atribuída àqueles PPG que cumprem os requisitos mínimos de qualidade para permanência no SNPG. Para receber a nota 4, o Programa deve demonstrar um patamar de qualidade superior ao curso com nota 3, corroborado pelo alcance de, no mínimo, o conceito “Bom” em pelo menos três quesitos, incluindo, necessariamente, os quesitos Corpo Discente e Produção Intelectual. Os PPG que alcancem “Muito Bom” em pelo menos quatro dos cinco quesitos de avaliação, entre os quais obrigatoriamente devem constar os quesitos Corpo Discente e Produção Intelectual, são candidatos a receber a nota 5, que é a nota máxima admitida para programas que ofereçam apenas mestrado.⁸ Notas 6 e 7 são atribuídas exclusivamente a programas com doutorado que se destacam em termos de equivalência de desempenho em relação a centros internacionais de excelência na área; diferenciação na performance em relação aos demais programas da área e na apreciação de indicadores de liderança, solidariedade e nucleação.

Dois aspectos adicionais devem ser considerados na atribuição da nota final do PPG. O primeiro, diz respeito ao quesito Proposta do

Programa. Ainda que o conceito desse quesito não entre no cômputo final da nota, sua importância é indiscutível, de forma que um programa com conceito “Insuficiente” nesse quesito pode alcançar no máximo nota 2 (sendo, portanto, descredenciado). Ao obter “Fraco” nesse quesito, um PPG pode alcançar no máximo nota 3. O segundo aspecto adicional diz respeito à centralidade dos quesitos Corpo Discente e Produção Intelectual na avaliação. Assim, o limite da nota final a ser atribuída é definida pelo menor valor dentre as notas obtidas nesses dois quesitos.

Especificidades da avaliação de programas profissionais

Ainda que cogitada no Parecer Sucupira de 1965, a formação profissional em nível de pós-graduação estrito senso só surge no cenário nacional da década de 1990 na forma de mestrados profissionais (MP). Essa modalidade de formação se destina à capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos, ou temáticas que busquem respostas diretamente aplicáveis para a solução de problemas identificados no campo de atuação do profissional em formação.²²

Até então, no âmbito da Saúde Coletiva, os profissionais que buscavam aperfeiçoar-se para o exercício profissional contavam apenas com os programas de residências médica em medicina preventiva e/ou social e as especializações em saúde pública e/ou em áreas de gestão e administração de serviços de saúde, em especial, na área hospitalar.¹⁷ A consolidação de um sistema único de saúde demandou a formação de profissionais com perfis de especialização distintos dos tradicionais e com características diferentes das até então disponíveis no sistema de pós-graduação do país, que desde seu nascedouro se desenvolveu de forma muito efetiva no âmbito acadêmico.¹⁹

Embora tenha sido aberto o debate em torno dessa modalidade de formação, a regulamentação dos MP no Brasil só tem início com a Portaria nº 47, de outubro de 1995.⁴ É nesse mesmo momento que a Capes lança o documento “Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado 1995”.⁶ Ainda trilhando caminhos incertos, em 1998 a Portaria nº 80, que dispõe sobre os Mestrados Profissionais, apresenta como um de seus principais objetivos “promover o conhecimento científico por meio da prática no meio profissional”.⁵

A distinção entre formação profissional e acadêmica sempre se colocou como um desafio, particularmente no âmbito do sistema de avaliação de programas de pós-graduação. É nesse contexto que é publicada, em 2009, a Portaria Normativa nº 17/2009 (Capes, 2009) que define essa modalidade como formação de pós-graduação *stricto sensu* com objetivos de “I – capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho; II – transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local; III – promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e IV – contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas”.

Só mais recentemente surgem normativas para a abertura de Doutorados Profissionais (DP), por meio das Portarias nºs 389 de 23-3-2017 e da Portaria nº 131, de 28-06-2017.^{10,11} A primeira institui, no âmbito da pós-graduação estrito

senso, as modalidades de mestrado e doutorado profissional, e traz pressupostos que dão suporte à proposta de DP pela Capes; e a segunda dispõe sobre tais modalidades, tendo em vista o disposto nas leis, decretos e portarias normativas. Todo esse movimento culmina com a abertura de APCN para doutorado profissional em 2018, sendo a área da Saúde Coletiva contemplada com dois DP ancorados em mestrados profissionais já em funcionamento e com experiência de mais de uma década na formação de mestres na modalidade profissional.

Que pesem todas as iniciativas para garantir a identidade e qualidade da formação profissional em nível de pós-graduação estrito senso, é ainda corriqueira a visão de que o mestrado profissional seria “um mestrado acadêmico simplificado” ou “menos exigente”. Tal concepção não encontra amparo nem no sentido original da formação profissional conforme estabelecida no Parecer Sucupira nem na legislação vigente que regulamenta tal modalidade de formação e garante a equivalência dos títulos de Mestre obtidos em programas acadêmicos ou profissionais. Ademais, ao se considerar que a formação profissional, além das questões relacionadas à aplicabilidade do conhecimento produzido, envolve também sólida formação em pesquisa, pode-se aventar que as exigências em termo da amplitude do escopo de avaliação desses programas sejam até maiores que àquelas de programas acadêmicos.

No âmbito da Avaliação Quadrienal 2017 da área de Saúde Coletiva uma série de critérios e indicadores específicos, além de diferentes pesos atribuídos a determinados itens, foram utilizados para reforçar a necessidade de se ter como foco as características peculiares dos programas profissionais.

No quesito Proposta do Programa, por exemplo, avaliou-se questões comuns tanto para programas acadêmicos quanto para os profissionais,

como a pertinência do curso à área da Saúde Coletiva, coerência e consistência do programa considerando seus objetivos, área(s) de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa e matriz curricular, questões de infraestrutura e planejamento futuro. Entretanto, para programas profissionais, buscou-se, ainda, verificar a consonância dos objetivos e estrutura do programa com os objetivos de formação na modalidade profissional, além da inclusão de um item específico abordando a coerência, consistência e abrangência dos mecanismos de interação efetiva com outras instituições, atendendo a demandas sociais, organizacionais ou profissionais.⁹

Em relação ao quesito Corpo Docente, além dos indicadores tradicionalmente utilizados para programas acadêmicos (p. ex., estabilidade, dedicação e dependência de colaboradores), enfatizou-se também a necessidade de um corpo de docentes permanentes (DP) formado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação. No quesito Corpo Discente e Trabalho de Conclusão, examinou-se a aplicabilidade prática do trabalho de conclusão junto aos serviços de saúde e outros órgãos não acadêmicos públicos ou privados. Para tal examinou-se uma amostra dos resumos dos trabalhos de conclusão no que concerne à explicitação do problema, às soluções elaboradas, à contribuição para melhor compreensão de problemas de saúde e ao seu potencial de aplicação.⁹

No quesito Produção Intelectual, enfatizou-se a produção tecnológica e criou-se um item específico para avaliar a articulação da produção técnica e científica entre si e com a proposta do programa. Tomando como base as recomendações do grupo de trabalho sobre produção técnica do Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em Saúde Coletiva, a produção técnica foi agrupada e avaliada segundo 4 eixos, Produtos e Processos (desenvolvimento de material didático,

produtos, técnicas, aplicativos, mapas, patentes etc.); Capacitação (organização de cursos de curta duração); Divulgação da produção (artigos em jornais, revistas e periódicos não científicos, apresentação de trabalhos, trabalhos completos em anais, programas de rádio e TV, livros técnicos, verbetes, posfácio, apresentação e prefácio de livros não oriundos de projetos de pesquisa) e Serviços técnicos (serviços técnicos, relatório de pesquisa, tradução, editoria, organização de eventos). Para os programas profissionais a produção técnica preponderou sobre a produção intelectual, tendo em vista esse ser o produto mais característico dessa modalidade e um elemento fundamental para a qualificação dos programas. A apreciação dessa produção se baseou em uma avaliação qualitativa levando em consideração a combinação da produção técnica acima da média da área nos diferentes eixos considerados bem como a pertinência e relevância da produção técnica conforme apreciada a partir dos dados descritos na proposta do programa.⁹

Por fim, o quesito Inserção Social recebeu ponderação mais alta na avaliação de programas profissionais em comparação aos programas acadêmicos (20% e 15%, respectivamente), além de incluir um item específico de avaliação acerca da integração e cooperação com organizações e/ou instituições setoriais relacionados à área de conhecimento do Programa, com vistas ao desenvolvimento de novas soluções, práticas, produtos ou serviços nos ambientes profissional e/ou acadêmico.⁹

Conclusões

O sistema de avaliação de programas de pós-graduação é um bem a ser preservado que tem prestado um serviço inestimável ao desenvolvimento do SNPG. Entretanto, o atual modelo de avaliação parece dar sinais de esgotamento, sendo necessárias mudanças substanciais para

atender aos novos desafios científicos e tecnológicos contemporâneos.

É certo que a produção científica é elemento essencial no processo avaliativo, pois demonstra as condições existentes no PPG para prover um ambiente acadêmico adequado para a formação em pesquisa. Entretanto, a centralidade tomada pela produção intelectual na avaliação pode ter efeitos éticos adversos, como o aumento de casos de plágio, falsificação de dados, autoria concedida e “salamização” da produção científica, com reflexos no aumento do número de retratações, na multiplicação de periódicos de má qualidade e editoras predatórias e na deterioração da formação científica.

Assim, o processo de avaliação de PPG deveria observar de forma equilibrada três principais aspectos, a saber, (1) as condições do PPG para prover um ambiente acadêmico adequado para a formação qualificada de pesquisadores e profissionais em nível de mestrado e doutorado seja na modalidade profissional ou acadêmica; (2) as experiências concretas na formação discente; e (3) o impacto acadêmico e social do PPG.

Nesse arcabouço, os aspectos relacionados ao corpo docente, infraestrutura, consolidação da capacidade de pesquisa e produção científica seriam atributos que garantiriam um julgamento do aspecto (1) acima apresentado. Já a integração entre estrutura curricular e linhas de pesquisa, qualidade da orientação, oportunidades de aperfeiçoamento, acesso à informação e participação nas decisões, estágio docente, integração efetiva dos discentes às linhas de pesquisa e produção discente seriam elementos a serem apreciados na avaliação das experiências concretas de formação discente (aspecto 2). Por fim, em relação à avaliação do impacto acadêmico e social do PPG, há ainda muito a discutir e aprimorar sobre “o que medir?” (Impacto da pesquisa? Impacto da formação? Impactos sociais, econômicos?..)

e, principalmente, “como medir?”. Possivelmente seria necessário que os PPG fizessem relatos qualificados e detalhados, do tipo “estudos de caso”, para que seja possível uma apreciação mais adequada desse construto. Há de se considerar, também, a necessidade de uma avaliação utilizando uma “janela temporal” mais longa do que o quadriênio, para que se possa avaliar o impacto em médio e longo prazos. Há de se incluir nessa agenda de discussões as iniciativas de como valorizar o impacto loco-regional de um PPG.

A avaliação da produção científica, com todos os seus problemas, foi muito mais aperfeiçoada e discutida do que a avaliação dos outros aspectos constantes na ficha de avaliação. É urgente que sejam desenvolvidos indicadores mais adequados, tanto quantitativos, quanto qualitativos, para avaliação das experiências concretas de formação discente, da produção técnica e do impacto social dos PPG em Saúde Coletiva, garantindo as especificidades das modalidades de formação acadêmica e profissional, de forma a que o resultado da avaliação de fato atinja seus objetivos.

Referências

1. Ministério da Educação (BR). Parecer nº 977/65. Aprovado em 3 de dezembro de 1965. [internet]. Brasília(DF):1965. [acesso em 24 mar. 2019]. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf.
2. Ministério da Educação (BR). I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979). Brasília(DF): 1975. [internet]. [acesso em 24 mar. 2019]. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf.
3. Ministério da Educação (BR). III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989) [internet]. Brasília(DF): 1986. [acesso em 24 mar. 2019]. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf.
4. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995;

- 2(4):147-148. [internet]. [acesso em 24 mar. 2019]. Disponível em: <http://www.foprof.org.br/documentos/portaria-no-47-17-outubro-1995.pdf>
5. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 80 de 16 dezembro de 1998. Diário Oficial da União, seção 1, pag. 14 de 11-01-1999. Brasília(DF): Capes: 2018. [internet]. [acesso em 28 mar. 2019]. Disponível em: http://ebape.fgv.br/sites/ebape.fgv.br/files/portaria_capes_080.pdf
6. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Programa de Flexibilização do Modelo de Pós-Graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado 1995. Capes: 2005; 2(4): 145-146. [internet]. [acesso em 28 mar. 2019]. Disponível em: <http://ojs.rbpq.capes.gov.br/index.php/rbpq/article/viewFile/86/82>
7. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020: coordenação de pessoal de nível superior. 2 v. Brasília(DF): Capes, 2010.
8. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Regulamento para a avaliação quadrienal 2017. [internet]. Brasília(DF): Capes; 2017a. [acesso em 24 mar. 2019]; Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/27032017-Portaria-59-21-03-2017-Regulamento-da-Avaliacao-Quadrienal.pdf>
9. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Avaliação 2013-2016. Saúde Coletiva. [internet]. Brasília(DF): Capes; 2017b. [acesso em 24 mar. 2019]. Disponível em: http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2/SA%3%9ADE%20COLETIVA__relat%C3%B3rio%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o_quadrienal%202017_final.pdf?attredirects=0&d=1
10. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Diário Oficial da União, seção 1, pag 61. [internet]. Brasília(DF): Capes: 2017c. [acesso em 24 mar. 2019]. Disponível em: http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017_doutoradoprofissional.pdf.
11. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 131 de 28 de junho de 2017. Diário Oficial da União, seção 1, pag 17. [internet]. Brasília: Capes; 2017d. [acesso em 24 mar. 2019]. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/30062017-portaria-131-2017.pdf>
12. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018. Diário Oficial da União, seção 1, pag. 11. [internet]. Brasília(DF): Capes: 2018. [acesso em 24 mar 2019]. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16082018-PORTARIA-N-182-DE-14-DE-AGOSTO-DE-2018.pdf>.
13. Cesse EAP; Veras MASM. A Abrasco e a experiência dos mestrados profissionais. In: Paiva, CH; Lima, NT; Santana, JP, organizadores. Saúde Coletiva: a Abrasco em 35 anos de história. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.
14. Cury CRJ. Quadragésimo ano do parecer CFE no 977/65. Rev Brasileira de Educação. 2005; 30:7-20.
15. Ferraz MJ, Carvalho A, Dantas C, Cavaco H, Barbosa J, Tourais L, Neves N, Fernandes D. Avaliação criterial, avaliação normativa. In: Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem Lisboa, I.I.E., 1994.
16. Fonseca CMO. A história da Abrasco: política, ensino e saúde no Brasil. In: Lima, N. T. & Santana, J. P, organizadores. Saúde coletiva como compromisso a trajetória da Abrasco. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
17. Goldbaum M. Mestrado profissionalizante em saúde coletiva. In: Leal MC, Freitas CM, organizadores. Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2006. .
18. Goldbaum M, Barata RB. O feito por fazer. In: Lima, N. T. & Santana, J. P, organizadores. Saúde coletiva como compromisso a trajetória da Abrasco. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
19. Hartz ZMA, Nunes, TCM. Formação e capacitação dos recursos humanos no Brasil: situação atual, desafios e perspectivas da pós-graduação em saúde coletiva. In: Leal MC, Freitas CM, organizadores. Cenários possíveis: experiências e desafios do mestrado profissional na saúde coletiva. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.
20. Martins CB. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educação & Sociedade. 2009; 30(106):15-35.
21. Novaes HMD, Werneck GL, Cesse EAP, Goldbaum M, Minayo MCS. Post-graduation in Collective Health and the National Public Health System. Cien Saude Colet. 2018; 23(6):2017-2025.
22. Quelhas OLG, Faria Filho JR, França SLB. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. 2005; 2(4):97-104.
23. Velloso J. Introdução. In: Velloso J, org. A Pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no País. Brasília(DF): Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; 2002. Vol. I . 452 p.