

U-MULTIRANK À BRASILEIRA: NOTAS CRÍTICAS ACERCA DA AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL DA CAPES

A BRAZILIAN U-MULTIRANK: CRITICAL NOTES ABOUT CAPES' MULTIDIMENSIONAL EVALUATION

Esdras Tavares de Oliveira 1
Olegna de Souza Guedes 2

Resumo: A avaliação da pós-graduação, realizada pela Capes, ocupa centralidade no acompanhamento e criação dos cursos *stricto sensu* no Brasil. Reconhecida legitimamente pela comunidade acadêmico-científica, essa avaliação tem sofrido modificações, sendo expressiva a incorporação da lógica dos rankings acadêmicos nas suas formulações atuais. Diante das proposições feitas pela agência para o quadriênio 2021-2024, este estudo tem como objetivo analisar os documentos oficiais da Capes que apresentam o modelo multidimensional, tendo em vista as particularidades dessa nova avaliação frente à plataforma que a inspira, a saber: o U-Multirank. Calcada no materialismo histórico-dialético, esta investigação emprega a abordagem qualitativa para a realização da análise dos relatórios públicos que balizam a nova sistemática avaliativa. Conclui-se, ao final, que a avaliação multidimensional incorpora os interesses de mercado, estimulando as parcerias com o capital privado, especialmente sob o corolário da inovação e transferência de conhecimento.

Palavras-chave: Educação Superior. Pós-Graduação. Ranking Acadêmico. U-Multirank. Avaliação Multidimensional.

Abstract: The evaluation of postgraduate studies, carried out by Capes, is central to the monitoring and the establishment of *stricto sensu* courses in Brazil. Legitimately recognized by the academic-scientific community, this assessment has undergone changes that impact the configurations of masters and doctorates, with an expressive incorporation of the logic of academic rankings in their current formulations. Given the proposals made by the agency for the 2021-2024 quadrennium, this study aims to analyze the official documents of Capes that present the multidimensional model, considering the particularities of this new assessment against the platform that inspires it, namely: U-Multirank. Based on historical-dialectical materialism, this investigation uses a qualitative approach to carry out the analysis of public texts that guide the new evaluative system. In the end, it is concluded that the multidimensional assessment incorporates market interests, stimulating partnerships with private capital, especially under the corollary of innovation and knowledge transfer.

Keywords: Higher Education. Postgraduate Studies. Academic Ranking. U-Multirank. Multidimensional Assessment.

-
- 1 Doutorando em Serviço Social e Política Social pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6879696036329822>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8216-3652>. E-mail: esdrasolliveira@hotmail.com
 - 2 Doutora em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0777667779139932>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7559-7225>. E-mail: olegnasg@gmail.com

Introdução

A sistemática avaliativa da pós-graduação tornou-se um ponto incontornável para os mestrados e doutorados no Brasil. Ao ser gerida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) desde a sua gênese, a avaliação dos programas *stricto sensu* possui legitimidade entre a comunidade acadêmico-científica brasileira, sendo responsável pela aprovação dos cursos novos e também pelo reconhecimento daqueles que requerem reconhecimento no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).

No decorrer do desenvolvimento da educação superior, a avaliação da Capes¹ sofreu modificações que incidiram diretamente sobre os programas *stricto sensu*. Atualmente, a incorporação da lógica dos *rankings* acadêmicos tem mobilizado a agência na adaptação das métricas e dos indicadores de mensuração. Diante das proposições feitas para a quadriênio 2021-2024, o presente trabalho objetiva analisar os documentos oficiais da Capes que apresentam o modelo multidimensional, tendo em vista as particularidades dessa nova avaliação frente à plataforma que a inspira, a saber: o U-Multirank.

Ao partirmos de uma crítica baseada no materialismo histórico-dialético, buscamos evidenciar por meio dos relatórios “Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-Graduação” (BRASIL, 2019) e “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional” (BRASIL, 2020), os fundamentos da nova avaliação. Através da abordagem qualitativa fizemos a análise documental desses dois textos públicos, selecionando e confrontando os excertos que apresentam o modelo multidimensional.

De modo geral, o artigo está organizado em duas seções principais. A primeira discute o evoluir da pós-graduação no Brasil, situando o surgimento da avaliação e suas alterações até o presente momento. Esse resgate da processualidade histórica apresenta-se como fundamental para nossa análise na medida em que utilizamos o método histórico-dialético. A segunda apresenta o U-Multirank e o modelo multidimensional, além de estabelecer comparações entre eles e evidenciar críticas às novas métricas propostas pela Capes.

A regulamentação da pós-graduação brasileira e a avaliação da Capes

A educação superior no Brasil surge atravessada pela herança colonial lusitana. Diferentemente de outros países latino-americanos que tiveram universidades implantadas no século XVI, alguns decênios após a chegada dos europeus, no Brasil experimentamos sua criação somente no século XX. Cunha (2000) e Sguissardi (2006) concordam que a Metrópole se mostrou contrária à construção de um complexo universitário no período colonial, sendo adotado o regime de concessão de bolsas de estudo em Coimbra para os jovens da elite brasileira. Nas escolas jesuítas – onde eram ministrados os ensinamentos primário e secundário – foram admitidos os cursos de Filosofia e Teologia, porém quaisquer outras iniciativas eram proibidas pelas autoridades portuguesas.

O desembarque da família real no Brasil, em 1808, representou o estabelecimento das primeiras faculdades e escolas superiores, porém de forma bastante tímida e concentrada em algumas cidades de relevância econômico-política, como Rio de Janeiro e Bahia. Somente no período republicano, especialmente na Era Vargas, as universidades emergiram como espaços de formação dos quadros científico-profissionais, geralmente partindo da agregação das instituições superiores existentes. Diante do analfabetismo e da baixa escolarização da classe trabalhadora, aliado ao processo de abolição da escravidão ainda recente naquela quadra histórica, as universidades caracterizavam-se como instituições acessíveis às classes dominantes e a algumas frações dos servidores públicos, sendo a maioria dos trabalhadores alijados do acesso à educação superior.

As características elitistas, que peculiarizam o surgimento da educação superior brasileira, confirmam-se no âmbito da graduação e da pós-graduação. Foi no período Vargas que a pós-

¹ De acordo com Patrus, Skigaki e Dantas (2018), a Capes surgiu em 1951, na forma de uma campanha, voltada para a formação de profissionais altamente qualificados que contribuíssem para o desenvolvimento nacional. Em 1992, essa agência tornou-se uma fundação pública ligada ao Ministério da Educação (MEC), sendo uma de suas competências a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*.

graduação, pela primeira vez, aparece descrita nos estatutos legais.

Em 1931, Francisco Campos, à época ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas, por meio do decreto nº 19.851, de abril de 1931 (apud Fávero, 2000a), impunha a “investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos” (art. 1º) como finalidade do ensino universitário. Esse decreto institucionaliza também cursos de aperfeiçoamento e de especialização como forma de aprofundamento de conhecimentos profissionais e científicos. No art. 32 diz-se 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, 2005, p. 07)

Através do decreto nº 19.851 de 1931, a pós-graduação foi prevista na forma de cursos de aperfeiçoamento e especialização. Ainda de acordo com Cury (2005), esta mesma legislação previa a titulação de doutor para aqueles pesquisadores que defendessem uma tese em determinado campo do saber. De modo geral, não existiam cursos estruturados de doutorado com linhas de pesquisa e disciplinas, sendo a formação determinada basicamente pela existência de um orientador e o mestrado não era sequer mencionado nos círculos acadêmicos.

Embora aludida pela legislação, a pós-graduação, em âmbito nacional, teve pouca expressividade na Era Vargas, sendo o incentivo à formação no exterior impulsionada na década de 1950 com a criação do CNPq e da Capes. Segundo Cury (2005), assim como Patrus, Shigaki e Dantas (2018), em 1951, foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas, posteriormente denominado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com o objetivo de estimular as investigações científicas e tecnológicas, prevendo o apoio financeiro a pesquisadores e técnicos por meio de bolsas de estudo no exterior. Naquele mesmo ano também houve a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior, mais tarde nomeada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tendo como propósito a formação de pessoal em nível de pós-graduação. No ato jurídico de criação desta última, previa-se o aproveitamento dos acordos firmados com a Organização das Nações Unidas (ONU) para o treinamento de profissionais e pesquisadores brasileiros.

O intercâmbio com os Estados Unidos da América, nas décadas de 1950 e 1960, garantiu a formação pós-graduada de estudantes nas universidades norte-americanas, assim como possibilitou a atração de docentes daquele país para lecionar nas instituições de ensino superior no Brasil. Em decorrência do incremento dos quadros altamente qualificados de cientistas e profissionais, os cursos de pós-graduação começaram a se desenvolver de forma incipiente no solo brasileiro, porém sem uma estruturação normativa de abrangência nacional, conforme apontado por Cunha (2000) e Cury (2005). Foi sob a égide da Ditadura Militar, instaurada em 1964, que ocorre a regulamentação deste nível de ensino através do Parecer CFE nº 977/65, também conhecido como Parecer Sucupira.

Nos termos de Sguissardi (2006), dois foram os principais motivos para a regulamentação da pós-graduação brasileira, a saber: 1º) a necessidade de formação de quadros altamente qualificados para o desenvolvimento nacional, tendo como suporte orçamentário o Fundo para Financiamento de Programas de Pesquisa e Pós-Graduação (FUNTEC), vinculado ao Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE); e 2º) a continuidade da formação acadêmica dos professores que atuavam na educação superior, de forma que a pós-graduação tornou-se uma das pautas prioritárias no campo educacional durante os governos militares daquele período.

As negociações entres os quadros do magistério superior e os dirigentes da autocracia burguesa militar possibilitaram a modernização das universidades, assim como a consolidação da pós-graduação brasileira, embora atravessada por contradições.

A já mencionada aliança tácita entre docentes-pesquisadores (principalmente das áreas biomédicas, tecnológica e das chamadas “ciências exatas”) com os militares e a tecnoburocracia assegurou recursos para a pós-graduação e a pesquisa nas universidades. Mais do que isso, propiciou a extensão do apoio às Ciências Sociais e garantiu que o controle desses recursos fosse exercido por comitês formados pelos próprios docentes-pesquisadores escolhidos por cooptação. E, ainda mais, propiciou a abertura das agências de fomento para as Ciências Humanas e Sociais, em especial o CNPq e a Capes. (CUNHA, 2000, p. 187)

Ainda que, em termos econômicos, a aproximação com os militares tenha possibilitado um aporte de recursos financeiros para o desenvolvimento da educação e da ciência e tecnologia, o cerceamento das liberdades civis e políticas impostas pelas autoridades governamentais impulsionou insurgências de professores e estudantes, sendo parte deles perseguidos, torturados e assassinados. Nesse sentido, se, por um lado, a pós-graduação foi diretamente beneficiada pelo regime autocrático-burguês, por outro, o aviltamento dos direitos humanos mostrou-se presente entre a comunidade acadêmico-científica, impondo o exílio de alguns docentes brasileiros.²

Conforme mencionado anteriormente, o Parecer Sucupira protagonizou uma significativa mudança na pós-graduação. Para Cury (2005), esta legislação normatizou os cursos existentes, tendo em vista que até aquele momento não havia parâmetros gerais que disciplinassem a matéria, possibilitando também que novos cursos fossem criados. Newton Sucupira foi o relator do Parecer CFE nº 977/65, apoiando-se tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, quanto no Estatuto do Magistério de 1965. A primeira novidade trazida pela nova legislação referia-se à divisão da pós-graduação em *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo a primeira uma formação de caráter prático-profissional voltada para a especialização em determinado campo do conhecimento, enquanto a segunda, ao abranger mestrados e doutorados, expressa uma formação de alta qualificação acadêmica, voltada para o aprofundamento em determinada área do saber, inclusive por meio de intensa atividade de pesquisa científica.

De acordo com Cunha (2000), Cury (2005) e Sguissardi (2006), a conceituação da pós-graduação proposta pelo Parecer CFE nº 977/65 teve uma explícita inspiração no modelo norte-americano. A concepção dos cursos *stricto sensu* como programas que articulam mestrado e doutorado, o sistema de créditos, e o reconhecimento dos programas na forma do *accreditation*, revelam os nexos com o sistema educacional estadunidense.

O parecer retém do sistema norte-americano os dois níveis (mestrado e doutorado), a distinção entre mestrado profissional e mestrado de pesquisa (M.A.), doutorado profissional e doutorado de pesquisa (Ph.D.), as áreas de concentração (*major*) e de domínio conexo (*minor*), a sistemática de cursos/créditos com grande flexibilidade, duração variável, 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, p. 12)

O Parecer Sucupira, embora indique o formato da pós-graduação norte-americana apenas como orientação para a estruturação dos programas brasileiros, na verdade incorpora elementos significativos dos cursos *stricto sensu* daquele país. Parte da explicação desta proximidade remonta aos acordos estabelecidos com o governo norte-americano em décadas anteriores, possibilitando o intercâmbio de pesquisadores e profissionais brasileiros, sendo não menos importante a influência global daquela economia em todos os países de capitalismo central e periférico.

² A título de exemplo, podemos citar Paulo Freire que após ser preso em Recife (PE), no início da Ditadura Militar, buscou refúgio em países da América Latina e Europa para fugir da perseguição promovida pelo regime autoritário de 1964.

Lukács (2013), ao estabelecer uma crítica ao processo de manipulação ideológica existente na contemporaneidade, esclarece que no conjunto das forças postas em movimento pela acumulação capitalista, os Estados Unidos da América figuram como um império mundial. A forma americana de viver, isto é, o *american way of life*, imantada pelo verniz democrático e pela liberdade restrita aos valores do mercado, esconde os limites objetivos da sociabilidade burguesa que naquele país ganha notoriedade como uma direção a ser seguida pelas demais nações. A ofensiva estadunidense sobre o globo terrestre, inclusive na forma propagandista com a qual estabelece o dólar como “moeda mundial”, escamoteia as contradições inerentes à dinâmica do capital e as falhas em sua reprodução, como revela a questão racial naquele país.

A adoção dos parâmetros norte-americanos na estruturação da pós-graduação brasileira, apesar de uma alternativa congruente com os objetivos do regime militar, não significou a inserção das frações mais pauperizadas da classe trabalhadora nos cursos *stricto sensu*. A seletividade rigorosa, presente no concurso de ingresso aos programas de mestrado e doutorado, denuncia o caráter elitista existente desde a implementação do Parecer Sucupira, revelando-se ainda na atualidade como uma das determinações deste nível de ensino. Com efeito, o *ethos* burguês da concorrência capitalista e a lógica meritocrática consagrada no *american way of life* possui lastro na pós-graduação brasileira, não significando a inserção massiva de estudantes, especialmente pretos e pardos, ainda que exista uma dívida histórica do Estado para com a população negra em decorrência da escravidão.

Como consequência da implementação do Parecer CFE nº 977/65, e mais especificamente dos seus impactos sobre a Lei nº 5.539/68 que alterava o Estatuto do Magistério Superior, as titulações *stricto sensu* começaram a se tornar exigência para ascensão na carreira das universidades federais, segundo Verhine e Dantas (2009). O mestrado e o doutorado passaram a ter um valor não só atrelado à *intelligentsia*, enquanto símbolo distintivo da intelectualidade da época, mas sobretudo à condição de progressão financeira dos docentes universitários das instituições públicas. Por extensão, os professores das congêneres privadas também passaram a buscar a formação pós-graduada havendo um avolumamento da demanda por vagas.

A criação dos mestrados e doutorados, nas décadas de 1960 e 1970, incitou discussões acerca do estabelecimento de mecanismos de regulação, controle e reconhecimento dos cursos. Foi no caldo cultural de aproximação com o modelo norte-americano que, entre os anos de 1975 e 1976, um conjunto de pareceres do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceram a visita institucional *in loco* para o credenciamento e reconhecimento da pós-graduação *stricto sensu*, como apontado por Cury (2005) e Sguissardi (2006). À semelhança do *site visiting* estadunidense foi proposta a constituição de uma comissão de especialistas, designada pelo CFE, que possuiria a incumbência de reconhecer esses cursos. Foi ainda, naquele período, instituído o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG), com vigência entre 1975 e 1979, o que representou mais um avanço na institucionalização da pós-graduação brasileira.

De maneira pioneira no campo da educação superior, a avaliação institucional foi instaurada em 1976 pela Capes para acompanhar a pós-graduação *stricto sensu*.

Em 1976, a CAPES iniciou a avaliação de cursos de pós-graduação, com esforços esporádicos e, de alguma maneira, informais, limitados ao uso interno. De acordo com Cláudio de Moura Castro, diretor da CAPES entre 1979 e 1982, o elemento-chave que levou à criação do sistema de avaliação da Agência foi a decisão de distribuir bolsas por meio de cotas aos cursos de pós-graduação. Ao tomar tal decisão, a CAPES presumiu que as bolsas seriam utilizadas, de modo responsável e eficaz, pelos melhores dentre eles, o que resultou a necessidade de classificação dos cursos (CASTRO, 2006). Para responder a essa situação, a Agência criou a Diretoria de Avaliação e destinou parte de seu orçamento para as atividades avaliativas. (VERHINE; DANTAS, 2009, p. 298)

Inicialmente, mantendo-se restrita aos usos internos da Capes, a avaliação da pós-graduação serviu de referência para a distribuição de bolsas entre os cursos existentes. De acordo com Verhine

e Dantas (2009) e Patrus, Shigaki e Dantas (2018), na década de 1980 a avaliação balizou a alocação de recursos orçamentários e tornou-se pública depois que as universidades começaram a divulgar seus conceitos, isso devido ao vazamento de uma lista dos cursos com os piores desempenhos, levados a conhecimento da sociedade civil através do Jornal Estado de São Paulo.

O II PNPG, com vigência entre 1982 e 1985, contribuiu para a consolidação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação no Brasil. E à semelhança dos países de capitalismo central, especialmente os EUA, a Capes conferiu centralidade às comissões de avaliação sendo elas responsáveis por acompanhar os cursos de pós-graduação.

Ao longo dos anos de 1980 ocorreu a consolidação da sistemática da avaliação: por um lado, foram introduzidos aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como sua progressiva informatização, foram criadas as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento, implementou-se a prática de visitas *in loco* aos programas; por outro, a Capes passou a consultar as áreas de conhecimento (normalmente mediada pelas respectivas Associações Nacionais de Pós-graduação e Pesquisa) para obter indicações de nomes para compor seus vários níveis de avaliação: a comissão de avaliação dos Programas de pós-graduação e demais comissões de consultores para seleção de bolsas para o exterior, reconhecimento de cursos novos, apoio a cursos *lato sensu*, acordos internacionais etc. Este movimento significou o envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo. (MORAES, 2012, p. 203)

Ao possibilitar a participação da comunidade acadêmico-científica, especialmente através das Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação, a Capes conferiu legitimidade à avaliação da pós-graduação. A escala de conceitos adotada naquele momento, de A até E, diferenciava, respectivamente, os cursos considerados mais bem qualificados dos piores, sendo feita bianualmente a partir de 1982.

Nos termos de Moraes (2012) e Patrus, Shigaki e Dantas (2018), no início de 1990 o governo Collor emitiu uma medida provisória extinguindo a Capes. Houve uma intensa mobilização de docentes e pesquisadores, em favor da agência, cujo principal resultado foi a suspensão desse ato do executivo federal em poucos meses. No ano de 1998, mudanças foram propostas na sistemática de avaliação e dentre elas podem ser destacadas: 1º) o reconhecimento dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) enquanto uma unidade, ao invés da análise dos mestrados e dos doutorados separadamente; 2º) a adoção de uma escala de notas de 1 até 7, sendo que somente os programas 5 poderiam ascender às posições 6 e 7, consideradas de excelência; 3º) a realização das avaliações trienalmente; 4º) o poder de chancelaria conferido ao Conselho Técnico-Científico (CTC) em relação aos resultados das avaliações; e 5º) a adoção de uma ficha padronizada para todas as áreas de conhecimento.

Nos anos 2000, a Capes continuou em essência conservando sua sistemática avaliativa. A avaliação passou a ser quadrienal, em 2013, e a referida agência permaneceu sendo responsável por avaliar os cursos *stricto sensu* das instituições públicas e privadas que compõem o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). De modo geral, a avaliação destina-se tanto aos programas novos que requerem credenciamento – sendo chamada de Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCNs) – como também aos programas que buscam recredenciamento – isto é, a Avaliação Periódica dos Cursos de Pós-Graduação. As informações sobre os cursos, o corpo docente e discente, são lançados na Plataforma Sucupira pelos coordenadores de cada PPG, sendo acompanhadas pela Comissão de Área (indicada pelas Associações Nacionais de Pesquisa e Pós-Graduação, porém referendada pela Capes) e pelos consultores convidados (docentes dos PPGs de cada área) que compõem a Comissão de Avaliação de cada área.

Tendo em vista o quadriênio 2013-2016, Patrus, Shigaki e Dantas (2018) indicam que os critérios de ranqueamento que constavam na ficha de avaliação da Capes eram cinco, a saber: 1º) proposta do programa, 2º) corpo docente, 3º) corpo discente, 4º) produção intelectual e 5º)

inserção social. A cada métrica atribuía-se um conceito que poderia ser: Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R), Fraco (F) e Deficiente (D). Para que um programa pudesse ascender às notas 6 e 7, fazia-se necessário possuir um curso de doutorado e alcançar a nota 5. Além disso, exigia-se que tal programa tivesse uma predominância do conceito Muito Bom (MB) nos itens que compõem a ficha de avaliação, além de um desempenho que o equiparasse às instituições de excelência em ensino e pesquisa no exterior.

Durante o quadriênio 2017-2020 houve a alteração da ficha de avaliação, sendo também sugerida uma mudança substancial no modelo de avaliação da Capes e, em 2019, propôs-se a condensação da ficha a partir de três critérios de ranqueamento: 1º) programa, 2º) formação e 3º) impacto na sociedade. Todavia, diante da Ação Civil Pública movida pelo Ministério Público Federal, a quadrienal 2017-2020 foi suspensa em setembro de 2021. O argumento central que balizava a judicialização referia-se justamente à alteração dos critérios de mensuração, durante o período avaliativo, e sua aplicação como se os novos parâmetros fossem pactuados desde o início do ciclo avaliativo. Em dezembro de 2021, a decisão liminar foi revista e a avaliação retomada, porém mantendo-se *sub judice* a divulgação pública das notas até a conclusão do julgamento.

Acerca das alterações mais profundas na sistemática avaliativa da Capes, temos a divulgação do modelo multidimensional, inspirado pelo *ranking* acadêmico internacional U-Multirank (UMR). Assumindo como referência os parâmetros educativos dos países de capitalismo central, a Capes se inspira na lógica de ranqueamento internacional para a condução da pós-graduação, especialmente no que se refere à avaliação, conforme problematizaremos abaixo.

A avaliação multidimensional e as aproximações à brasileira com o U-Multirank (UMR)

A Comissão Especial de Acompanhamento do PNPg (2011-2020) pronunciou-se, no ano de 2018, acerca do aprimoramento da avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Tendo em vista o aumento do quantitativo de cursos de mestrado e doutorado no país, assim como a expansão do número de matrículas conforme previsto pelo Plano Nacional de Educação (PNE)³, propôs-se a criação da avaliação multidimensional para o quadriênio 2021-2024. Este novo instrumento, alinhado aos *rankings* acadêmicos internacionais, provocou discussões e estudos entre a equipe da Capes que elaborou dois documentos públicos, a saber: “Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-Graduação” (BRASIL, 2019) e “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional” (BRASIL, 2020).

O primeiro documento trata-se de um relatório produzido pela Diretoria de Avaliação (DAV)⁴, enquanto o segundo refere-se a um relatório assinado pela Comissão Especial de Acompanhamento do PNPg. Embora os dois textos tratem do mesmo objeto, mantendo uma coerência interna, apresentam algumas diferenças: 1º) em relação ao conteúdo, na medida em que o primeiro se preocupa em apresentar os aspectos centrais do U-Multirank enquanto o segundo centra esforços em sistematizar conceitualmente os indicadores da nova avaliação; e 2º) no que tange às terminologias empregadas para nomear as cinco dimensões avaliativas.

O primeiro relatório da Capes destaca que o UMR⁵ foi criado a partir de uma construção coletiva, na forma de um consórcio interinstitucional, caracterizando-se como um *ranking* internacional que tem como proposta avaliar diferentes instituições de educação superior.

É um consórcio independente liderado pelo Centro de Educação Superior (CHE), na Alemanha, pelo Centro de

³ Depois de três anos em trâmite, a Lei nº. 13.005 que regulamenta o PNE (2014-2024) foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff, em 25 de junho de 2014. Com 9 diretrizes e 20 metas, o referido plano tem a meta 14 que estabelece o aumento do número de matrículas nos cursos *stricto sensu*.

⁴ Trata-se do setor da Capes responsável por acompanhar a sistemática de avaliação dos programas de pós-graduação.

⁵ Antes de consolidar-se como *ranking* acadêmico, ocorreu a construção da metodologia de classificação das universidades europeias, entre 2010 e 2011, conhecida como U-MAP, a partir do financiamento da Comissão Europeia.

Estudos de Políticas de Educação Superior (CHEPS) da Universidade de Twente e pelo Centro de Estudos de Ciência e Tecnologia (CWTS) da Universidade de Leiden, ambos na Holanda. Conta também com a participação da Fundação para o Conhecimento e Desenvolvimento (Fundación CYD) situada na Espanha. (BRASIL, 2019, p. 07)

A primeira versão do U-Multirank, publicizada em 2014, contou com a participação de 850 instituições. Uma informação relevante apresentada por Kolster e Kaiser (2019), que não aparece nos documentos da Capes, diz respeito ao suporte financeiro para a viabilização da plataforma concedido por duas entidades privadas, uma alemã, o Bertelsmann Stiftung, e outra espanhola, o Banco Santander. Apesar de não termos a intenção de discutir as fontes orçamentárias do UMR, parece-nos importante sinalizar o atravessamento da participação de fundações capitalistas na manutenção da plataforma e, conseqüentemente, no ranqueamento das instituições de educação superior. As interferências econômico-políticas e o aquecimento do mercado na compra e venda de ações das universidades privadas com melhores desempenhos, por exemplo, podem ser desdobramentos não previstos desta parceria, mas possíveis frente à dinâmica de reprodução do capital financeirizado.

Ao retomarmos as discussões da Capes (BRASIL, 2019), podemos observar a defesa feita no sentido de afirmar o UMR como a alternativa mais plausível frente às mudanças propostas para sistemática avaliativa da pós-graduação brasileira. Diferentemente de outros *rankings* internacionais, como o chinês *Academic Ranking University World* (ARWU) e o inglês *Times Higher Education* (THE), apontados como ferramentas centradas nas grandes universidades e nas “*hard sciences*”, o U-Multirank teria a capacidade de revelar as potencialidades de cada instituição de ensino superior, abrangendo diferentes áreas do conhecimento, inclusive as “*soft sciences*”.

Caracterizando-se como uma plataforma interativa, orientada pelo usuário e disponível *online*, o UMR possui cinco dimensões de avaliação, a saber: 1ª) ensino e aprendizagem, 2ª) pesquisa, 3ª) transferência de conhecimento, 4ª) orientação internacional e 5ª) engajamento regional. Além de possibilitar que o usuário compare instituições diferentes, inclusive tendo como referência uma determinada dimensão, indica-se que todas as cinco dimensões de avaliação têm a mesma relevância, não havendo uma mais privilegiada do que a outra. Por conseqüência, no U-Multirank não há a construção de médias ou mesmo de uma nota síntese, distinguindo-o dos demais *rankings* que estabelecem um *tables league*. Ao invés de uma ordem classificatória decrescente, a plataforma gera uma figura circular, semelhante a um gráfico de pizza, que ilustra o desempenho das instituições de ensino superior em cada uma das dimensões avaliadas. (BRASIL, 2019)

Acerca das métricas utilizadas para a composição do U-Multirank, pode-se distingui-las em indicadores de desempenho institucional, perfazendo um total de 35 itens, e indicadores de desempenho por área de conhecimento, somando um total de 44 itens. Tendo em vista as particularidades da plataforma europeia, merece destaque os indicadores que compõem a dimensão transferência de conhecimento por medirem a aproximação das universidades com o setor privado. Dentre os itens avaliados nesta dimensão podemos citar, por exemplo, as co-publicações feitas em parceria com agentes das indústrias, *spin-offs*, patentes, assim como receitas captadas de fundos particulares. A presença deste quesito *per se* indica o compromisso do UMR com o desenvolvimento das forças produtivas e com o processo de valorização do valor, sendo também possível inferir que a existência desses indicadores fomenta a parceria entre instituições de ensino superior e o capital privado.

Conforme apresentado pela Capes (BRASIL, 2019), o U-Multirank faz o levantamento de dados para a construção dos seus indicadores a partir de fontes primárias – como o levantamento feito junto aos discentes universitários – como também através de fontes secundárias, a exemplo do resgate de informações bibliométricas do *Web of Science* (WOS), os dados presentes no *Worldwide Database of Higher Education Institutions* (Whed), entre outros. Apesar de não construir médias para cada uma das cinco dimensões de avaliação ou mesmo uma nota de corte, os indicadores são ranqueados em cinco grupos numa escala de “fraco” ao “muito bom”, formando agrupamentos que vão desde os mais bem qualificados “A” e os menos qualificados “E”.

As instituições de ensino superior são classificadas e agrupadas em cinco grupos de desempenho diferentes. As universidades são agrupadas em letras que variam de A a E. A letra A indica que o desempenho da universidade é “muito bom” e a letra E que é “fraco”. Isso é feito para cada um dos indicadores que o ranking possui e para cada universidade que dele participa. Portanto, o U-Multirank é uma tabela de medalhas olímpicas em que as universidades com o maior número de pontuações “Muito boas” (pontuações A) são exibidas primeiro na tabela. Em segundo lugar, eles são classificados de acordo com o número de B’s (“Bom”) que alcançam, depois pelo número de C’s (“Média”), depois pelo número de D’s (“Abaixo da Média”) e finalmente pelo número de E (“Fraco”). (DIP, 2019, p. 185, tradução livre)⁶

Ao levarmos em consideração a existência dos agrupamentos de A e E, podemos visualizar uma estratificação interna que remete a uma diferenciação desigual entre as instituições de ensino superior. Pode-se distinguir as melhores universidades das piores, ainda que não haja uma pontuação composta das cinco dimensões de avaliação. Essa particularidade contraditória do U-Multirank, se, por um lado, a peculiariza dos demais *rankings* internacionais, por outro, a aproxima da perspectiva de comparação e concorrência entre instituições universitárias, denunciando a perspectiva neoliberal expressa pela plataforma.

Nas palavras de Thiengo, Bianchetti e Mari (2018), os *rankings* acadêmicos têm sido empregados na perspectiva da performatividade, isto é, na forma de regulação e controle que visam medir o desempenho no âmbito educacional, e do *benchmarking*, que significa a comparação das universidades a partir do seu desempenho medido através de indicadores. A criação e o espraiamento das práticas de ranqueamento internacional tem impulsionado a avaliação das instituições de ensino superior, em escala global, contribuindo para o escalonamento assimétrico delas. Como consequência há a legitimação das Universidades de Classe Mundial (UCMs) que além de escassas, por serem erigidas a partir de um padrão de excelência baseado nos valores utilitários do mercado, impulsionam a competitividade capitalista.

Com relação ao risco apresentado pelos *rankings* acadêmicos, também reproduzido pelo U-Multirank, podemos apontar a concorrência entre universidades e, em última instância, a eliminação daquelas que não são competitivas segundo os padrões de qualidade e excelência estipulados pelo mercado. A este aspecto relaciona-se, ainda, o caráter meritocrático do *american way of life* que subsidia a construção dessas métricas e que pode pressionar as universidades a se moldarem aos requisitos avaliativos estipulados, mesmo que eles escapem aos objetivos primários da educação superior, cumprindo, ao final, as demandas do mercado.

A partir das características fundamentais que compreendem o U-Multirank, o documento “Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-Graduação” (BRASIL, 2019) apresenta a primeira proposta do modelo multidimensional. À semelhança do *ranking* europeu, indicam-se cinco dimensões de avaliação, a saber: 1º) formação de recursos humanos (egressos); 2º) internacionalização; 3º) produção científica; 4º) inovação e transferência de conhecimento; e 5º) impacto e relevância econômica e social. A adoção de diferentes dimensões contribuiria para que os programas de pós-graduação revelassem suas vocações e, com isso, desenvolvessem suas potencialidades. Entretanto, frente às particularidades do UMR e dos objetivos precípuos da sistemática avaliativa da Capes, o próprio texto indica questionamentos relacionados: 1º) às

⁶ Las instituciones de educación superior se clasifican y aglomeran en cinco grupos diferentes de desempeño. Las universidades se agrupan en letras que van desde la A hasta la E. La letra A indica que el desempeño de la universidad es «muy bueno» y la letra E que es «débil». Esto se realiza para cada uno de los indicadores que posee el ranking y para cada universidad que participa del mismo. Por lo tanto, U-Multirank es una tabla de medallas olímpicas donde las universidades con el mayor número de puntajes «Muy bueno» (puntajes A) se muestran primero en la tabla. En segundo lugar, se clasifican según el número de B («Bueno») que consiguen, luego por el número de C («Promedio»), luego por el número de D («Por debajo del promedio») y finalmente por el número de E («Débil»). (DIP, 2019, p. 185)

notas de cortes para que a avaliação cumpra sua função normativa e regulatória; 2º) aos aspectos de financiamento, inclusive distribuição de bolsas de pesquisa; 3º) à opinião dos discentes como quesito de mensuração; 4º) à diferença entre as instituições de ensino superior europeias das latino-americanas, entre outros.

Na medida em que se trata de um documento inicial, não observamos no texto acima o desenvolvimento conceitual das dimensões de avaliação, tampouco a explicitação dos indicadores a serem utilizados no modelo multidimensional. A respeito dos questionamentos levantados pela Capes, notamos a preocupação em conservar as notas de corte presentes nas avaliações precedentes e, com isso, a lógica de permanência ou exclusão dos programas no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Não obstante, a mirada sobre a Europa parece obnubilar as particularidades da realidade brasileira, especialmente no que tange à inserção periférica do país no modo de produção capitalista.

O segundo texto oficial sobre o modelo multidimensional, intitulado “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional” (BRASIL, 2020), aponta a um só tempo o modelo multidimensional como instrumento a ser empregado pela Capes, como também avança na apresentação conceitual dos indicadores de cada uma das cinco dimensões de avaliação. A argumentação inicial do documento chama atenção pela forma como impulsiona a inserção da pós-graduação brasileira no circuito internacional da produção de conhecimento, sendo possível vislumbrar o alinhamento com a perspectiva dos *rankings* internacionais.

Ao demarcar a existência de assimetrias regionais na composição dos programas de mestrado e doutorado no Brasil, sublinha-se a concentração dos cursos nos grandes centros urbanos, embora haja uma capilarização em todo território nacional. Alerta-se, também, para a discrepância da formação pós-graduada brasileira, que titula em média 7,6 doutores para cada cem mil habitantes, quando comparada aos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), como o Reino Unido que titula em média 41 doutores para cada cem mil habitantes.

Em que pese os bons resultados obtidos pelo SNPG, o atual sistema avaliativo requer aperfeiçoamentos conceituais e operacionais. Transformações significativas nos cenários nacionais e internacionais requerem novas ações das comunidades acadêmica, científica, tecnológica e de inovação, sinalizando também para a necessidade de atualização dos procedimentos e critérios do modelo de avaliação. Demandas de várias ordens emergem, como aquelas relacionadas à consolidação, à internacionalização, à inovação e à interação estruturada do SNPG com setores extra-acadêmicos, em especial àqueles diretamente conectados com o processo de transferência de conhecimento para a sociedade e maior protagonismo no processo de desenvolvimento socioeconômico, bem como na redução das assimetrias regionais. (BRASIL, 2020, p. 03)

A defesa do aprimoramento da sistemática avaliativa, como pode ser vista, relaciona-se não só com as transformações atuais da educação superior, mas também com as demandas “extra-acadêmicas”, isto é, as exigências do setor privado. Ao longo do documento torna-se explícito a preocupação que o novo modelo de avaliação seja capaz de aferir a parceria entre universidades e empresas, sendo, por consequência, induzida essa aproximação sob o argumento da aceleração do desenvolvimento econômico e sociocultural.

Este novo documento da Capes (BRASIL, 2020), também sugere cinco dimensões de avaliação, a saber: 1º) formação de pessoal, 2º) pesquisa, 3º) inovação e transferência de conhecimento, 4º) impacto na sociedade e 5º) internacionalização. Podemos notar alterações na nomenclatura das dimensões quando comparamos o primeiro e o segundo relatórios, conservando-se inalterados em ambos apenas os quesitos internacionalização e inovação e transferência de conhecimento. Acreditamos que essas atualizações estejam relacionadas ao resgate histórico dos ciclos quadrienais

e trienais, uma vez que indicadores sobre formação de pessoal e pesquisa eram centrais nas avaliações precedentes.

Acerca da justificativa para a adoção das múltiplas dimensões, protagoniza de forma emblemática o argumento de superação do modelo único.

A avaliação dos PPGs, atualmente, se baseia em um modelo único, com uma escala nacional e com padrões e critérios que em princípio são uniformes, mas que sofrem pequenas adaptações para atender as especificidades das diferentes áreas. O modelo atual, partindo de uma concepção de qualidade preestabelecida e que produz resultados consistentes e comparáveis, gera uma única nota, considerando que se trata de um sistema nacional de pós-graduação, que exige uma avaliação que parte de uma concepção de qualidade preestabelecida e que produz resultados consistentes e comparáveis. Este modelo, muitas vezes operacionalizado de forma rígida, nem sempre considerava diferenças de contexto e, por via de consequência, limitava a diversidade da oferta e acentuava assimetrias geográficas e sociais existentes (BRASIL, 2020, p. 07)

A avaliação multidimensional representaria uma alternativa conectada à diversidade dos programas *stricto sensu* brasileiros, evitando, por um lado, o monismo da avaliação única, e, por outro, estimulando a valorização das vocações de cada PPG. A nosso ver, a argumentação presente no segundo documento da Capes apresenta uma imprecisão a ser considerada: as avaliações anteriores, ainda que focadas na produção acadêmica, já possuíam mais de uma dimensão, a exemplo da quadrienal 2013-2016 que estabelecia como quesito a inserção social. Nesse sentido, a alegação de que existia um modelo único parece descaracterizar a complexidade dos critérios de metrificação da pós-graduação, o que não se confunde com uma defesa ingênua das práticas avaliativas precedentes.

A leitura estrutural do relatório “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional” (BRASIL, 2020), impressiona pelo estímulo à parceria dos programas *stricto sensu* com os setores extra-acadêmicos. Excetuando o quesito da internacionalização, as demais dimensões possuem indicadores que aferem a captação de recursos financeiros em instituições que não pertencem aos quadros da educação superior, como as empresas privadas. Em especial, o item inovação e transferência de conhecimento deflagra este movimento da Capes.

É necessário estimular, também pela via do processo avaliativo, inclusive, a aproximação dos Programas de PG com as empresas, especialmente com vistas ao incremento da inovação, tais como o modelo adotado pela EMBRAPI. Para estimular esta aproximação com os setores produtivos, sejam eles industriais, de serviços ou de gestão pública em todos os níveis, devem ser desenvolvidos indicadores que avaliem a capacidade de apoio que os Programas de Pós-Graduação possam oferecer às empresas em seus processos de inovação. É necessário partir de um conceito amplo de inovação, que inclui também os diversos aspectos da inovação social. (BRASIL, 2020, p. 12)

Conforme indicado no excerto acima, a vinculação da pós-graduação com o setor empresarial configura-se como um dos preceitos do modelo multidimensional. Seja de forma explícita ou implícita, os indicadores da nova sistemática avaliativa não só cumprem a função de mensurar o desempenho dos PPGs, mas, também, induzem a inserção dos cursos de mestrado e doutorado no processo de acumulação capitalista. Essa tônica revela-se como a novidade mais contundente da nova avaliação, expressando-se no estímulo à criação de novos negócios, *startups*, *spin offs*,

cooperação com empresas e produção de valor através da transferência de conhecimento.

Nas páginas finais do documento da Capes (BRASIL, 2020), há o anúncio de um conjunto de propostas complementares para o modelo multidimensional. Tratam-se dos seguintes aspectos: 1º) manutenção dos ciclos quadrienais; 2º) adoção de indicadores únicos para todas as 49 áreas de avaliação, sendo possível o emprego de métricas particulares que valorizem as especificidades de cada uma delas; 3º) condensação das áreas tendo em vista a interdisciplinaridade; 4º) substituição da divisão existente entre professores permanentes e colaboradores por uma categoria única; 5º) diversificação das fontes de financiamento atrelada à avaliação; 6º) adoção de um plano estratégico institucional para cada PPG e sua vinculação com o processo de autoavaliação; 7º) extinção do qualis periódico e utilização das métricas internacionais; 8º) manutenção da escala de notas de 1 a 7, sendo que com o novo modelo passarão a existir 5 notas de avaliação, uma para cada dimensão, e que os programas deverão obter, no mínimo, nota 3 nas dimensões formação de pessoal e pesquisa para credenciamento; 9º) manutenção dos princípios de aprovação e reprovação diante da submissão de propostas de cursos novos (APCNs).

Embora não ocorra um aprofundamento descritivo das propostas complementares, podemos aventar que a Capes se apropria à brasileira dos princípios que conformam o U-Multirank. Ao empregarmos essa expressão queremos sublinhar que a agência utiliza métricas do UMR que a interessam, buscando adaptá-las a uma conjuntura bastante distinta da Europa. Nesse sentido, transportar parâmetros de um modelo elaborado em países que apresentam particularidades de desenvolvimento econômico-político anacrônicos em relação à realidade nacional, não só comprometem os indicadores previstos na proposta original, como também desconsideram a história da educação superior brasileira.

Tendo em vista as diferenças geopolíticas e, principalmente, os desafios históricos apresentados à pós-graduação na cena nacional, entendemos que uma apropriação à brasileira do UMR pode descaracterizar as referências pretensamente progressistas desse *ranking*, a exemplo da ausência de médias e notas ou mesmo a equivalência equitativa das cinco dimensões de mensuração. Há também o risco de uma reprodução deformada dos princípios que o direcionam, especialmente a incorporação voraz de indicadores alinhados às requisições do mercado.

Considerações Finais

Ao retomarmos a gênese da pós-graduação brasileira, observamos que a estruturação dos programas *stricto sensu* ocorreram sobre forte influência dos países de capitalismo central, com destaque para os EUA. Regulamentada durante a Ditadura Militar de 1964, a pós-graduação adotou o modelo estadunidense incorporando princípios elitistas compatíveis com o *ethos* burguês e a lógica meritocrática retratada, entre outros aspectos, pelo *american way of life*. A inserção massiva das frações mais pauperizadas da classe trabalhadora, especialmente da população negra, permanece como desafio que não figura nas discussões sobre a avaliação dos mestrados e doutorados brasileiros.

O surgimento da avaliação da pós-graduação remonta ao ano de 1976, já sob gestão da Capes, a princípio restrita aos usos internos da agência. Diante do avanço sociohistórico e das demandas da sociedade civil, as notas dos PPGs começaram a ser publicizadas e a comunidade acadêmico-científica foi convidada a participar da elaboração das métricas e indicadores de mensuração. Ao balizar a distribuição de recursos orçamentários, assim como a permanência ou extinção dos cursos *stricto sensu*, a avaliação assumiu centralidade na política de educação superior, induzindo a estruturação desses programas em todo território nacional.

A Capes, ao estabelecer como referência os *rankings* acadêmicos internacionais, propôs alterações na sistemática avaliativa em 2018. Tendo em vista o U-Multirank, desenhou-se o modelo multidimensional em dois relatórios disponibilizados publicamente. Apesar de caracterizar-se como um modelo inédito, pode-se observar similitudes com as avaliações anteriores, a exemplo dos indicadores relacionados à formação de pessoal e pesquisa, tornando-se também explícito os aspectos novos, especialmente aqueles relativos à inovação e transferência de conhecimento.

A avaliação multidimensional, conforme proposta até este momento, tem sinalizado

a tentativa de inserção da pós-graduação brasileira na dinâmica de reprodução do capital, especialmente através do estabelecimento de parcerias e captação de linhas de financiamento junto ao setor privado. Indicadores do novo modelo mensuram a aproximação dos mestrados e doutorados com o mercado, incidindo diretamente sobre a configuração deles.

Por último, a implantação da avaliação multidimensional como uma espécie de U-Multirank à brasileira significa, a nosso ver, a reprodução contraditória dos aspectos competitivos e neoliberais dos *rankings* acadêmicos, desconsiderando as particularidades nacionais. Possivelmente impactada pela pandemia global de Covid-19, e pela judicialização da quadrienal 2017-2020, a discussão sobre esse modelo permanece silenciosa nos círculos acadêmico-científicos. Diante dos desafios atuais, sobretudo a incorporação da lógica de ranqueamento internacional nos processos avaliativos, devemos questionar as métricas sugeridas pela Capes, isso sem nos esquecermos das desigualdades educacionais que historicamente atravessam a pós-graduação brasileira.

Referências

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-Graduação**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/23072020-dav-multi-pdf> Acesso em: 05 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 05 dez. 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, dez. 2005, p.07-20. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782005000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2021.

DIP, Juan Antonio. La Internacionalización de las Universidades Iberoamericanas desde la Mirada del Ranking U-Multirank. TSN (Transatlantic Studies Network), v. 5, n. 8, jul./dez. 2019, p. 183-193. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7708292> Acesso: 05 dez. 2021.

KOLSTER, Renze; KAISER, Frans. *Benchmarking* para tomada de decisões estratégicas: a utilidade do U-Multirank. In: MARCOVITCH, Jacques (org.) Repensar a Universidade II: impactos para a sociedade. São Paulo: Com-Arte; Fapesp, 2019

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Avaliação na pós-graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PATRUS, Roberto; SHIGAKI, Helena Belintani; DANTAS, Douglas Cabral. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 642-655, dez. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512018000400642&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2021.

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, abr. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382>. Acesso em: 05 dez. 2021.

THIENGO, Lara Carlette; BIANCHETTI, Lucídio; MARI, Cezar Luiz de. **Rankings acadêmicos e universidades de classe mundial: relações, desdobramentos e tendências**. Educação & Sociedade [online]. 2018, v. 39, n. 145, p. 1041-1058. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018193956>. Acesso em: 05 dez. 2021.

VERHINE, Robert Eva; DANTAS, Lys Maria Vinhaes. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, v.18, n. 37, maio/ago. 2009, p. 295-310. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopubli/article/view/481>. Acesso em: 05 dez. 2021.

Recebido em 22 de janeiro de 2022.
Aceito em 14 de fevereiro de 2022.