

**GESTÃO PÚBLICA
EDUCACIONAL, O SISTEMA
NACIONAL DE PÓS-
GRADUAÇÃO E A
AVALIAÇÃO QUADRIENAL:
UMA REFLEXÃO SOBRE AS
FICHAS E OS QUESITOS DA
AVALIAÇÃO CAPES PARA
PROGRAMAS DE PÓS-
GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU DAS ÁREAS DE
EDUCAÇÃO E ENSINO**

**PUBLIC EDUCATION MANAGEMENT, THE NATIONAL GRADUATE STUDIES
SYSTEM, AND THE QUADRENNIAL EVALUATION: A REFLECTION ON THE
CAPES (BRAZIL) EVALUATION FORMS AND CRITERIA FOR STRICTO SENSU
GRADUATE PROGRAMS IN THE FIELDS OF EDUCATION AND TEACHING**

Tayson Ribeiro Teles¹

RESUMO

Este artigo analisa a arquitetura, os instrumentos e os efeitos da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* conduzida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com foco no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), no ciclo quadrienal 2021–2024 e nas diretrizes das fichas para 2025–2028. A pesquisa documental articula legislação, documentos oficiais da CAPES, dados da Plataforma Sucupira, fichas de áreas distintas e literatura acadêmica, incluindo artigos, livros, dissertações, teses e entrevistas de autoridades. O argumento central é que a avaliação constitui infraestrutura pública decisiva para a garantia de padrões mínimos, a coordenação nacional, a produção de informação e a indução de qualidade; ao mesmo tempo, a conversão de realidades institucionais diversas numa escala nacional de 1 a 7 cria riscos de homogeneização, comparação descontextualizada e concentração cumulativa de recursos e prestígio. A leitura comparada das fichas de Educação e Ensino mostra uma matriz comum, programa, formação e impacto, mas também pesos, indicadores e concepções de relevância distintos. A análise exploratória da planilha oficial final da Quadrienal encontra 4.555 registros, com forte concentração nas notas 3–5 e diferenças entre nota inicial e recomendação final em 111 casos; esse último número não mede, por si, a taxa de êxito dos recursos. Conclui-se com propostas para preservar a comparabilidade e a responsabilização pública, mas reforçar avaliação multidimensional, contextualização, transparência, estabilidade normativa, formação, equidade territorial e apoio institucional posterior ao diagnóstico.

Palavras-chave: CAPES; Sistema Nacional de Pós-Graduação; avaliação quadrienal; fichas de avaliação; política científica.

ABSTRACT

This article examines the architecture, instruments and effects of the Brazilian *stricto sensu* graduate-program evaluation conducted by CAPES, focusing on the National Graduate System (SNPG), the 2021–2024 four-year cycle and the 2025–2028 evaluation framework. The documentary analysis combines legislation, CAPES official records, Sucupira data, evaluation forms from different fields, scholarly literature, theses and dissertations, books and interviews with public officials. The central claim is that evaluation is a decisive public infrastructure for minimum standards, national coordination, information and quality improvement; nevertheless, translating diverse institutional missions into a single 1–7 scale entails risks of homogenization, decontextualized comparison and cumulative concentration of resources and prestige. A comparison of Education and Teaching forms reveals common dimensions, programme, training and impact, alongside different weights and notions of relevance. An exploratory analysis of CAPES's public final spreadsheet for the 2021–2024 cycle identifies 4,555 programme records, a concentration in grades 3–5 and 111 changes between the initial and final recommended grades. This count must not be read as the success rate of appeals. The article recommends preserving comparability and public accountability while strengthening multidimensional and contextualized evaluation, transparency, regulatory stability, training quality, territorial equity and post-evaluation support.

Keywords: CAPES; National Graduate System; four-year evaluation; evaluation forms; science policy.

1. INTRODUÇÃO

A pós-graduação brasileira é simultaneamente política de formação avançada, base de pesquisa e inovação, instrumento de desenvolvimento regional e parte da infraestrutura de soberania científica. O seu desenho não pode ser compreendido sem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja atuação combina fomento, informação, avaliação e coordenação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Essa combinação é uma força institucional, pois permite que decisões sobre reconhecimento e permanência dos cursos se apoiem numa comunidade nacional de pares e em informação longitudinal. Mas também exige escrutínio. Quando uma mesma avaliação condiciona reputação, autorização de funcionamento, prioridades de política e acesso potencial a recursos, os seus indicadores deixam de ser instrumentos neutros e passam a orientar estratégias, rotinas de gestão e modos de definir o que conta como conhecimento de qualidade.

O presente artigo parte de uma pergunta dupla: o que as fichas efetivamente solicitam aos programas e o que o sistema passa a premiar, tornar visível ou desconsiderar quando transforma essas respostas numa nota? A pergunta é especialmente pertinente porque a Quadrienal 2021–2024 encerrou a etapa pública de reconsideração em 2026, ao mesmo tempo que a CAPES já preparava o quadro de referência para 2025–2028. Não se devem confundir esses dois objetos: as fichas concretas de cada área para 2021–2024 são instrumentos do ciclo encerrado; a ficha referencial comum para 2025–2028 é uma orientação para o ciclo seguinte, que mantém quesitos padronizados e aumenta a ênfase em equidade, produção qualificada e impacto social (CAPES, 2024; 2025).

A hipótese defendida é que o sistema tem legitimidade funcional e resultados institucionais importantes, mas a legitimidade não depende de conservar intacta a escala ou todos os indicadores. Ao contrário, requer capacidade de demonstrar que os critérios são válidos, públicos, estáveis, proporcionais e sensíveis à diversidade de missões, áreas, modalidades, escalas e condições materiais. A existência de uma ficha qualitativa não elimina automaticamente o produtivismo, porquanto a leitura por pares pode operar junto com indicadores quantitativos, e os programas podem aprender a preencher campos e selecionar produtos de modo estratégico. Inversamente, apontar efeitos adversos não autoriza concluir que toda comparação ou regulação é ilegítima. O debate precisa ultrapassar a oposição simplista entre avaliação e autonomia.

A análise concentra-se no *stricto sensu* e organiza-se em quatro planos: (a) base constitucional, legal e administrativa; (b) mecanismo de avaliação, incluindo coleta, fichas, comissões, Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) e reconsideração; (c) contraste entre fichas de áreas diferentes e diretrizes 2025–2028; e (d) dados de escala, distribuição e nota, interpretados em conjunto com pesquisas críticas. Ao final, propomos alterações incrementais, mas estruturais: painel multidimensional, contextualização explícita, rubricas publicadas antes do ciclo, transparência processual, avaliação formativa entre quadrienais e instrumentos de apoio conectados aos diagnósticos.

O presente trabalho ganha importância no momento em que o VII Plano Nacional de Pós-Graduação 2025–2029 reconhece expressamente a contribuição histórica da avaliação e, simultaneamente, recomenda reformular o modelo. O próprio plano identifica desequilíbrio entre produtos e processos formativos,

reforço de assimetrias por uma escala única e tendência à homogeneização. A crítica, portanto, não é externa à CAPES, pois está presente no documento oficial de planejamento que orienta a agência (CAPES, 2025).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Formação do SNPG, Enquadramento Jurídico e Arquitetura da Avaliação Quadrienal

A CAPES foi criada em 1951, por meio do Decreto nº 29.741/1951, que instituiu uma comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A origem normativa e intelectual da pós-graduação brasileira também costuma ser associada ao Parecer do então Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977/1965, conhecido como “Parecer Sucupira” (pois foi relatado por Newton Sucupira), que definiu a distinção entre *lato sensu* e *stricto sensu* e organizou a formação de mestres e doutores. Cury (2005) analisa o alcance histórico desse documento e conclui que a avaliação nacional, contudo, consolidou-se de maneira gradual: desde o fim da década de 1970 e início dos anos 1980, a CAPES desenvolveu procedimentos de acompanhamento e comparação, ligados à distribuição de bolsas e ao reconhecimento público de padrões. O VII PNPG resume essa trajetória: os conceitos A-E foram substituídos, em 1997, pela escala 1-7, e o CTC-ES foi instituído como instância técnico-científica de deliberação (CAPES, 2025, p. 136).

A arquitetura atual repousa sobre normas de diferentes níveis. A Constituição Federal assegura autonomia didático-científica às universidades (art. 207) e prevê o Plano Nacional de Educação (art. 214), mas a autonomia não elimina o dever estatal de regular e

avaliar a educação. A Lei nº 9.394/1996 (LDB), em seu art. 46, determina que autorização e reconhecimento de cursos e credenciamento institucional tenham prazos limitados e renovação periódica após avaliação; o art. 48 disciplina a validade nacional dos diplomas. A Lei nº 8.405/1992 institui a CAPES como fundação pública e estabelece a sua vinculação ao sistema federal de educação superior. As Leis nº 11.502/2007 e nº 12.695/2012 atualizaram a sua missão e atribuições, que abrangem política de pós-graduação, avaliação, fomento e, também, formação de profissionais do magistério da educação básica. O Estatuto aprovado pelo Decreto nº 12.802/2025, vigente desde 30 de dezembro de 2025 e revogador do Decreto nº 11.238/2022, explicita, entre outras competências, coordenar o SNPG, avaliar cursos, definir padrões mínimos, selecionar consultores científicos e elaborar o PNPG a cada cinco anos. O decreto confirma que a avaliação é competência estatal atribuída, não iniciativa facultativa de uma associação acadêmica.

A Resolução CNE/CES nº 7/2017 estabelece normas de funcionamento dos cursos *stricto sensu*; a Resolução CNE/CES nº 4/2022 alterou o seu art. 11. A CAPES avalia propostas de cursos novos e a permanência dos programas; os atos relativos à autorização e ao reconhecimento tramitam no sistema MEC/CNE, segundo o marco legal próprio. O tratamento de dados pessoais no processo avaliativo deve observar a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), expressamente incorporada aos procedimentos da Quadrienal pela Portaria nº 39/2025. Assim, a nota da CAPES tem consequências regulatórias relevantes, mas a agência não deve ser descrita como se fosse simultaneamente comissão de pares, mantenedora, conselho universitário e órgão legislativo. A separação e a articulação entre essas funções são parte do desenho institucional.

No planejamento, o PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) fixou na Meta 14 a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores, além de estratégias para ampliar financiamento, reduzir desigualdades regionais e étnico-raciais, fortalecer campi interiorizados, internacionalização e inovação. A Lei nº 14.934/2024 prorrogou a vigência do plano até 31 de dezembro de 2025. Em abril de 2026, a Lei nº 15.388 instituiu o PNE para o decênio 2026-2036. Já o PNPG 2025–2029 é o plano setorial da CAPES, instrumento de planejamento e indução, não uma lei. É importante não atribuir ao PNPG força normativa de lei nem tratar metas do PNE expirado como se fossem automaticamente vigentes no novo decênio. A disciplina específica do processo quadrienal encontra-se em atos normativos da CAPES, entre eles a Portaria nº 122/2021 e alterações posteriores, além dos atos próprios de cada ciclo. Para a Quadrienal 2021–2024, o calendário foi organizado por atos publicados em 2024, 2025 e 2026. A etapa de reconsideração e a eventual interposição de recurso devem ser distinguidas, assim como os atos que regem o calendário geral e os que disciplinam a Câmara Recursal.

A CAPES distingue a avaliação de entrada, a análise de propostas de cursos novos, da avaliação de permanência dos programas em funcionamento. A segunda ocorre em ciclos quadrienais e é conduzida por comissões de consultores *ad hoc* organizadas por área, sob coordenação da Diretoria de Avaliação da Pós-Graduação (DAV) e deliberação do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). A página da agência situa essa avaliação num conjunto de 50 áreas e na escala de 1 a 7; notas 1 e 2 são insatisfatórias e podem levar à não recomendação de continuidade, após os trâmites regulatórios cabíveis; a nota 3 é o patamar mínimo, 4 e 5 indicam consolidação e 6 e 7, desempenho de excelência, segundo os parâmetros do ciclo (CAPES, 2026). A interpretação

jurídico-regulatória da nota depende da legislação de reconhecimento e dos atos do CNE, razão pela qual não se deve dizer que “a nota, por si só, fecha” um programa.

O processo 2021–2024 evidencia a densidade operacional desse modelo. As instituições submeteram informação por meio da Plataforma Sucupira; as pró-reitorias homologaram dados; a DAV organizou e validou os registros e calculou indicadores; as áreas classificaram produtos e analisaram destaques; as comissões elaboraram fichas; o CTC-ES deliberou; e os programas puderam pedir reconsideração. A Portaria CAPES nº 379/2024 havia estabelecido o calendário e as atividades preparatórias do ciclo, cujo período observado era 2021–2024. A página do fluxo descreveu três níveis de tratamento da produção: produção total, produção docente individual e um conjunto de cinco a dez destaques justificados do programa. Os níveis de destaque foram submetidos à apreciação qualitativa segundo os critérios da área; para esses itens, os conceitos de referência eram “Muito Bom”, “Bom”, “Regular”, “Fraco” e “Insuficiente”. O arranjo, portanto, combinou volume, classificação bibliométrica, dados de formação e juízo contextual de pares e não se resume a contar artigos.

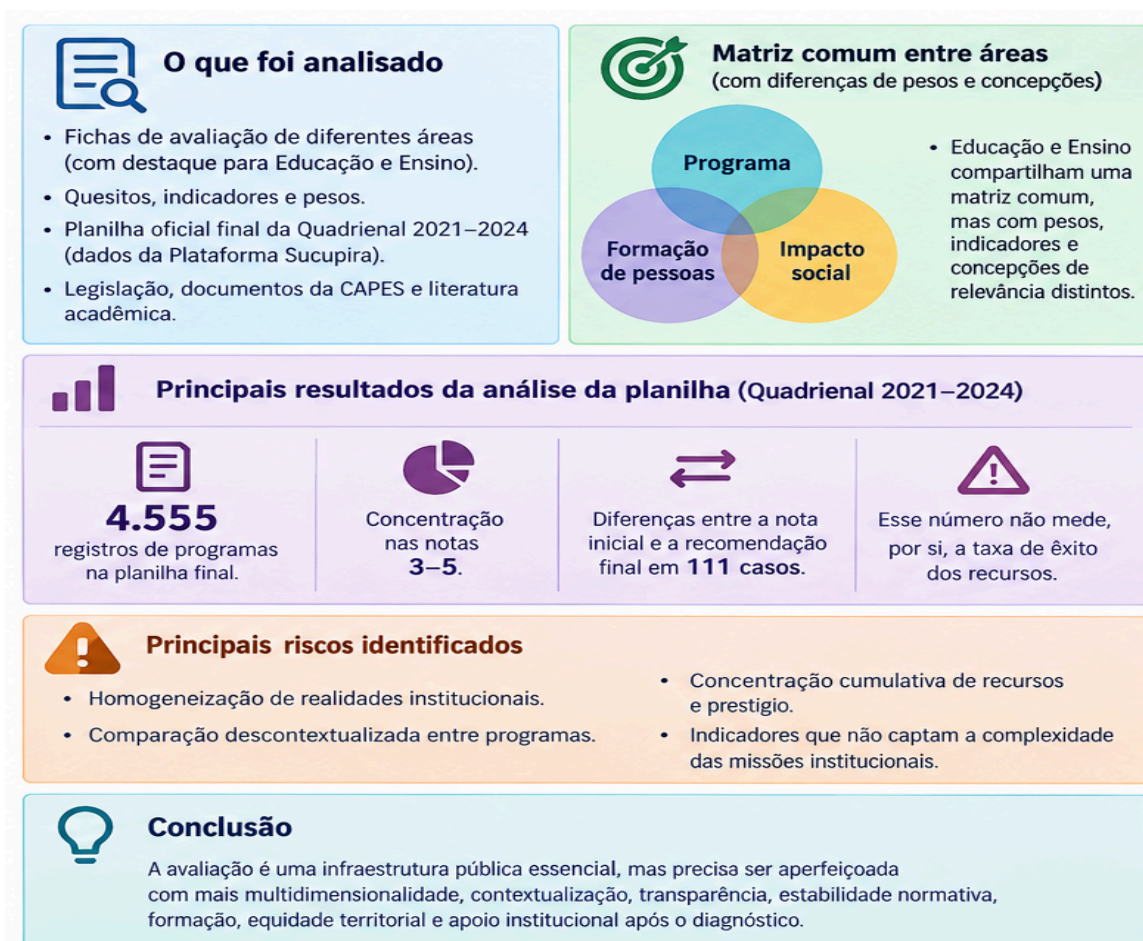
A divulgação da recomendação do CTC-ES após a etapa de reconsideração ocorreu em maio de 2026. A via recursal à Câmara Recursal é etapa distinta, disciplinada pela Portaria CAPES nº 15/2026 e por suas alterações; por isso, a recomendação publicada após reconsideração não deve ser apresentada como decisão administrativa definitivamente encerrada. O calendário importa para a análise: houve distância temporal entre o fim do período observado e a decisão, e entre o envio de informações e o momento em que os programas conheceram notas e pareceres. Uma avaliação

longa pode aprofundar a análise, mas também eleva custos de memória institucional, incerteza e esforço de gestão; em áreas com comissão reduzida, demanda ainda controle de conflitos de interesse e rastreabilidade dos julgamentos.

A reconsideração integra o desenho de garantia, não é um favor. A renovação de pelo menos 50% da comissão de reconsideração, conforme a Portaria nº 122/2021 e as regras processuais então vigentes, pode reduzir a reprodução automática do parecer inicial, mas não substitui fundamentação individual, resposta aos argumentos do programa e possibilidade de recurso. As comissões de avaliação são regidas por princípios de imparcialidade, sigilo e prevenção de conflitos de interesse, disciplinados pela Portaria nº 5/2025 e suas alterações. A disciplina de recursos de 2026 trata separadamente reconsideração, recurso e instâncias administrativas. Uma avaliação juridicamente robusta deve permitir compreender quais evidências sustentaram cada conceito, como divergências entre avaliadores foram resolvidas e de que forma a regra da área foi aplicada. Transparência da metodologia não significa necessariamente divulgar dados pessoais protegidos ou cada deliberação nominal; significa tornar inteligíveis o padrão de prova e a razão da decisão.

A seguir, podemos visualizar um esquema sintético sobre os principais achados das análises das fichas e dos quesitos de avaliação da CAPES (2021–2024):

Figura 1. Principais achados das análises das fichas e dos quesitos de avaliação da CAPES (2021–2024)



Fonte: Elaboração própria, com apoio de ferramenta de inteligência artificial, 2026.

2.2. Leitura Crítica das Fichas e dos Quesitos de Educação e Ensino

As fichas organizam a avaliação em três quesitos amplos: proposta/programa, formação e impacto. O primeiro pergunta se há identidade, coerência, condições de funcionamento, planejamento e autoavaliação; o segundo observa produtos e processos de formação de mestres e doutores; o terceiro considera relevância, inserção, inovação, internacionalização e impacto. Essa arquitetura é conceitualmente preferível a um índice exclusivamente bibliométrico, porque reconhece que um PPG é uma organização de formação e pesquisa, não apenas um conjunto de currículos individuais. No entanto, o significado efetivo de “formação” e “impacto” depende dos indicadores operacionais, pesos, escalas de julgamento e documentos de área.

A comparação entre as fichas de avaliação das áreas de Educação e Ensino, referentes ao quadriênio 2021–2024, evidencia a combinação entre uma estrutura avaliativa comum e mecanismos de diferenciação disciplinar. Embora ambas as áreas adotem os três grandes quesitos de avaliação (programa, formação e impacto na sociedade), os pesos atribuídos aos respectivos itens demonstram prioridades distintas na análise dos Programas de Pós-Graduação. Essa organização permite identificar aspectos considerados centrais para a avaliação da qualidade dos programas, ao mesmo tempo que reconhece especificidades relacionadas às características de cada área do conhecimento. Na área de Educação, o Quesito 1, referente ao Programa, distribuiu seus pesos entre quatro dimensões: proposta do programa (35%), corpo docente (35%), planejamento estratégico (15%) e processos de autoavaliação (15%). Essa distribuição revela uma valorização equilibrada da organização acadêmica e da composição do corpo docente, que, conjuntamente, representam 70% do quesito. Os 30% restantes são destinados ao planejamento estratégico e à autoavaliação, dimensões que permitem examinar a capacidade institucional de estabelecer objetivos, acompanhar resultados, identificar fragilidades e promover melhorias contínuas. Na área de Ensino, por sua vez, os itens equivalentes relacionados à proposta do programa e ao corpo docente receberam peso de 40% cada, enquanto o planejamento estratégico e a autoavaliação corresponderam a 10% cada. Assim, embora as duas áreas compartilhem os mesmos componentes avaliativos, Ensino concentra uma proporção maior do peso na proposta acadêmica e na composição do corpo docente, que, juntas, totalizam 80% do quesito.

No Quesito 2, dedicado à formação, as diferenças entre as duas fichas também se tornam evidentes. Em Educação, a qualidade das

teses e dissertações representava 20% do quesito, enquanto a produção intelectual de discentes e egressos correspondia a outros 20%. O destino, a atuação e a inserção dos egressos recebiam 10%, ao passo que a pesquisa e a produção intelectual docente concentravam 30%. Os 20% restantes eram destinados ao envolvimento dos professores nas atividades de formação. Essa composição indica uma avaliação que articula a qualidade dos trabalhos acadêmicos, a produção intelectual de estudantes e ex-estudantes, os resultados da formação e a contribuição dos docentes para o desenvolvimento das atividades do programa. Desse modo, a formação não é examinada apenas pela conclusão dos cursos, mas também pela produção de conhecimento e pela participação dos diferentes agentes envolvidos no processo formativo.

Na ficha da área de Ensino, os itens correspondentes à qualidade das teses e dissertações, à produção intelectual de discentes e egressos, ao destino dos egressos, à produção docente e à participação dos professores nas atividades formativas receberam pesos de 25%, 20%, 10%, 25% e 20%, respectivamente. Em comparação com Educação, observa-se maior peso atribuído à qualidade das teses e dissertações, que passa de 20% para 25%, enquanto a produção docente apresenta uma redução de 30% para 25%. Os demais itens mantêm a mesma distribuição percentual. Essa diferença sugere uma ênfase relativamente maior, em Ensino, na qualidade dos trabalhos acadêmicos produzidos no âmbito da pós-graduação, sem deixar de reconhecer a importância da produção docente, da participação dos estudantes e egressos e do envolvimento dos professores nas atividades de formação. A manutenção dos pesos relativos à produção discente e aos egressos

demonstra, por sua vez, a presença de elementos comuns na avaliação dos resultados formativos das duas áreas.

As diferenças ficam ainda mais expressivas no Quesito 3, relacionado ao impacto na sociedade. Na área de Educação, a inovação da produção intelectual correspondia a 35% do quesito, enquanto o impacto econômico, social e cultural recebia 30%. Os 35% restantes eram destinados à internacionalização, à inserção e à visibilidade do programa. Essa distribuição demonstra que a avaliação considera tanto a capacidade de produzir conhecimento inovador quanto a contribuição social da produção acadêmica e a inserção do programa em diferentes contextos científicos e institucionais. Na área de Ensino, os mesmos componentes apresentavam uma distribuição distinta: 30% para a inovação da produção, 50% para o impacto e 20% para a inserção e a internacionalização. Nesse caso, o impacto econômico, social e cultural assume posição predominante, concentrando metade do peso total do quesito.

A comparação desses percentuais evidencia, portanto, que a diferenciação disciplinar não ocorre pela substituição dos componentes centrais da avaliação, mas principalmente pela atribuição de pesos distintos a dimensões consideradas relevantes para cada área. Enquanto Educação distribui de maneira mais equilibrada o peso do Quesito 3 entre inovação, impacto e inserção, Ensino confere maior centralidade aos efeitos econômicos, sociais e culturais da produção acadêmica. Em contrapartida, a área de Educação atribui maior peso relativo à inovação e à internacionalização, à inserção e à visibilidade. Essas escolhas influenciam a maneira como os resultados dos programas são examinados e demonstram que a aplicação de uma estrutura avaliativa comum não implica necessariamente a adoção de

critérios de ponderação idênticos. Assim, as fichas de Educação e Ensino ilustram como o modelo de avaliação quadrienal da CAPES combina parâmetros compartilhados com prioridades específicas de cada área do conhecimento.

Quadro 1. Resumo dos Quesitos das Fichas de Educação e Ensino

Dimensão	Educação, ciclo 2021-2024	Ensino, ciclo 2021-2024	Questão crítica
Q1: programa	Proposta 35%; corpo docente 35%; planejamento 15%; autoavaliação 15%	Proposta 40%; corpo docente 40%; planejamento 10%; autoavaliação 10%	O núcleo é semelhante, mas varia o peso atribuído à capacidade instalada e ao ciclo de melhoria.
Q2: formação	Teses/dissertações 20%; produção discente/egresso 20%; egresso 10%; produção docente 30%; participação na formação 20%	Teses/dissertações 25%; produção discente/egresso 20%; egresso 10%; produção docente 25%; participação na formação 20%	O equilíbrio entre resultado de formação e produção docente difere em cinco pontos percentuais.
Q3: impacto	Inovação 35%; impacto econômico/social/cultural 30%; internacionalização/inserção/visibilidade 35%	Inovação 30%; impacto econômico/social/cultural 50%; internacionalização/inserção/visibilidade 20%	“Impacto” é operacionalizado de modo diverso; comparação entre notas não equivale a comparação de mesma métrica.

Fonte: fichas oficiais de Educação e Ensino para 2021–2024. Percentuais referem-se ao peso dos itens nos quesitos da área; não são pesos nacionais universais.

O quadro mostra por que “a CAPES avalia todo o país com a mesma ficha” seria formulação incorreta. Há uma macroestrutura comum, mas documentos de área determinam pesos, indicadores, produtos aceitos e interpretação. A diferenciação é necessária: livros, artigos, obras artísticas, produtos técnicos, tecnologias educacionais, patentes, dados, softwares e trabalhos de campo não são intercambiáveis. Na área de Ensino, a validação e aplicação de produtos/processos educacionais é substantiva; na Educação, a avaliação de teses, circulação e inserção assume outros contornos. Todavia, a autonomia das áreas pode criar variação difícil de explicar ao público e a programas interdisciplinares, além de risco de assimetria entre critérios cuja severidade não foi calibrada.

A proposta de ficha 2025–2028 mantém três quesitos e estabelece pesos mínimos nacionais para certos itens, deixando às áreas a definição de pesos exatos dentro de cada quesito. No Q1, os indicadores comuns realçam identidade e condições de funcionamento, autoavaliação, planejamento estratégico e política afirmativa/equidade. No Q2, reforçam-se teses/dissertações, egressos, produção de discentes/egressos e produção/pesquisa docente. No Q3, inserção, visibilidade e popularização, inovação/transferência e impactos sociais devem ter pesos mínimos definidos no referencial. Para artigos, o documento desloca o foco de uma classificação geral do periódico para a análise do artigo, com tratamento próprio para livros, produção técnica e tecnológica, eventos e produção artística (CAPES, 2025). O princípio é promissor: avalia-se melhor uma contribuição concreta do que se presume a qualidade a partir do título do periódico. O risco é substituir um indicador simples por um juízo qualitativo opaco, se os avaliadores não dispuserem de rubricas e treinamento consistentes.

A equidade torna-se mais visível como dimensão da avaliação, e isso é avanço em relação a abordagens que tratavam desigualdade apenas como “contexto”. Ainda assim, se diversidade e política afirmativa forem um campo narrativo cujo preenchimento afeta a nota sem indicadores públicos e capacidade de apoio, há risco de conformidade documental porque programas podem aprender a declarar práticas sem recursos para as sustentar. O equilíbrio adequado é avaliar políticas, processos e resultados plausíveis, com prazos, linha de base e apoio; não punir automaticamente instituições que enfrentam maior restrição estrutural. Outro problema é a arquitetura dos pesos. Cada quesito pode valer 100% internamente, mas a passagem dos conceitos Muito Bom/Bom/Regular/Fraco/Insuficiente para a nota global requer regras de ponderação, exceções e decisões colegiadas. A nota inteira 1-7 é muito compacta para representar distâncias pequenas e perfis multidimensionais. Dois programas com a mesma nota podem ter excelência em formação e inserção local em perfis muito diferentes; dois programas em lados adjacentes da escala podem ter diferenças mínimas num indicador ou discrepância grande em outro. A nota é comunicável, mas insuficiente como retrato.

3. METODOLOGIA

Trata-se de estudo documental e analítico, não de avaliação causal do impacto das notas sobre financiamento, desempenho científico ou trajetórias individuais. Foram examinados a legislação federal e atos normativos da CAPES/CNE; a página oficial e o fluxo do ciclo 2021–2024; fichas das áreas de Educação e Ensino; o documento referencial de ficha para 2025–2028; o VII PNPG; e a planilha pública da recomendação final de notas após reconsideração. A seleção de Educação e Ensino é intencional porque permite comparar duas

áreas que partilham temas de formação docente e relevância social, mas não se pretende apresentá-las como amostra estatística de todas as 50 áreas.

A contagem da planilha foi reproduzida localmente a partir da coluna “Recomendação Final da Nota”, conferindo o total de linhas de programas e a distribuição por conceitos. A comparação entre nota inicial do CTC-ES e recomendação final identifica alterações registadas na própria planilha; não informa quantos pedidos foram protocolados nem substitui a leitura dos pareceres, que podem ter acesso restrito. Por esse motivo, “111 mudanças” significa apenas 111 registros em que a nota final publicada diverge da inicialmente indicada.

Não significa 111 deferimentos em universo de 111 recursos, nem mede a qualidade da revisão (CAPES, 2026). As estatísticas de expansão e distribuição referem-se sobretudo a 2023, último ano de retrato consolidado usado pelo VII PNPG, e derivam da Plataforma Sucupira. O número de programas não deve ser confundido com cursos, matrículas, pessoas tituladas ou programas avaliados no ciclo. O PNPG informa 4.659 programas ativos em 2023, enquanto a planilha da Quadrienal contém 4.555 registros avaliados/publicados. São universos, datas e propósitos distintos; a diferença não permite inferir, sem dados de ligação, quantos programas estavam fora da avaliação ou por que motivo (CAPES, 2026). A bibliografia integra estudos históricos, críticas do produtivismo, pesquisas de gestão e trabalhos de pós-graduação sobre impactos, colonialidade e trabalho docente. Entrevistas de dirigentes são usadas, na condição de discursos públicos situados, como fontes para compreender prioridades políticas, não substitutos de dados independentes. Essa triangulação sustenta uma crítica equilibrada: distingue o que é

norma, o que é estatística, o que é interpretação acadêmica e o que é posição de autoridade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

4.1. Expansão, Assimetrias e Resultados: O Que Dizem os Dados?

O VII PNPG apresenta um retrato atualizado do sistema a partir de dados da Plataforma Sucupira. Em 2023 havia 4.659 programas *stricto sensu* ativos em 27 unidades federativas e 319 municípios. O número de programas passou de 3.568 em 2013 para 4.659 em 2023, crescimento de aproximadamente 30,6%; o total reportado de cursos subiu de 5.618 para 7.299, aumento de 31%. Este último total inclui cursos em funcionamento, cursos em desativação e em projeto; em 2023, o plano contabiliza 6.919 em funcionamento, 186 em desativação e 194 em projeto. Portanto, apresentar “7.299 cursos ativos” seria incorreto (CAPES, 2025, p. 52–55). A oferta é heterogênea por modalidade e nível. Em 2023, 808 programas correspondiam a mestrado profissional isolado, 56 a mestrado e doutorado profissionais e três a doutorado profissional isolado, ao lado de programas acadêmicos de mestrado, doutorado ou ambos. A modalidade profissional deixou de ser marginal, pois cresce e responde a demandas de formação de setores que nem sempre são captadas por métricas de publicação acadêmica. O avanço exige indicadores de aplicação, transformação de práticas e qualidade de produtos, mas não deve dispensar exigência metodológica ou reflexão crítica sobre os problemas profissionais.

Há concentração institucional na medida em que aproximadamente 59% dos programas estavam em instituições federais; perto de 22% em estaduais; 18% em privadas, com e sem fins lucrativos; e cerca de

1% em municipais, conforme as categorias e os arredondamentos da tabela do PNPG (CAPES, 2025, p. 56). A distribuição geográfica de presença também é desigual. O plano calcula que, em 2023, a oferta abrangia 6% dos municípios da região Norte (25 municípios), 21% no Nordeste (74), 9% no Centro-Oeste (35), 43% no Sudeste (105) e 21% no Sul (81). Esses percentuais indicam a fração de municípios de cada região com ao menos um programa, não a parcela regional do total de PPG. Confundir os dois denominadores produz uma leitura enganadora. A distribuição por grande área revela diversidade de composição: a área Multidisciplinar somava 820 programas (18%), Ciências da Saúde 736 (16%), Ciências Humanas 681 e Ciências Sociais Aplicadas 640. No Norte e no Centro-Oeste, a participação relativa de programas multidisciplinares é maior, enquanto no Sudeste se destaca Saúde (CAPES, 2025, p. 57–59). Uma rubrica uniforme que tome como padrão a publicação em periódicos internacionais de determinados estratos pode favorecer práticas consolidadas em algumas áreas e não capturar devidamente livros, produção artística, intervenção social, conhecimento situado ou resultados de programas profissionais.

A planilha divulgada após a reconsideração da Quadrienal 2021–2024 possui 4.555 registros. A distribuição da recomendação final de nota é: nota 1, quatro programas (0,09%); nota 2, 40 (0,88%); nota 3, 595 (13,06%); nota 4, 1.844 (40,48%); nota 5, 1.245 (27,33%); nota 6, 489 (10,74%); e nota 7, 338 (7,42%). Assim, as notas 3-5 representam 80,9% dos registros e as notas 6-7, 18,2%. A predominância de notas 4 e 5 mostra um sistema em que a massa se situa na zona intermediária, enquanto a excelência reconhecida permanece minoritária. Isso pode ser compatível com uma escala seletiva, mas a concentração reduz a resolução da nota e recomenda interpretar também os perfis e fundamentos de cada quesito (CAPES, 2026). No mesmo

arquivo, 111 notas finais diferem da nota indicada nas deliberações iniciais do CTC-ES 238^a-240^a: quatro alterações 2 → 3; 31 de 3 → 4; 46 de 4 → 5; 18 de 5 → 6; uma de 5 → 7; e 11 de 6 → 7. Todas as diferenças observadas são ascendentes. O número equivale a 2,44% dos 4.555 registros, mas não representa taxa de êxito dos recursos, pois o denominador de pedidos protocolados, os limites do procedimento, as revisões sem alteração de nota e os recursos em etapa administrativa separada não são reconstruídos por essa comparação. O resultado demonstra que a reconsideração alterou a nota em alguns casos; não demonstra, sem outros dados, se o sistema foi mais ou menos justo.

Como referência histórica, o PNPG apresenta para a distribuição de programas no retrato de 2023 a escala da Quadrienal anterior (período 2017-2020): 21,3% na nota 3; 38,5% na 4; 22,5% na 5; 8,8% na 6; 5,6% na 7; e 1,8% conceito A, destinado a programas novos sem avaliação inicial, além de pequenas proporções em notas 1 e 2 (CAPES, 2025, p. 55). Não se deve comparar diretamente essas proporções com a planilha 2021–2024 como se fosse uma série perfeitamente homogênea: um retrato conta programas ativos num dado ano e inclui “A”; a outra contagem é uma lista de recomendações finais, tem 4.555 registros e não inclui “A”. Uma inferência de tendência requer harmonizar universo, regra de inclusão e data. O PNPG também assinala que a meta anual de 25 mil doutores do PNE foi atingida em 2023, com 25.170 titulados. A presidente da CAPES afirmou em entrevista que, em 2024, o país titulava mais de 60 mil mestres e mais de 25 mil doutores (Okumura, 2025). A expansão de titulados é um resultado relevante, mas não informa, sozinha, conclusão em tempo, condições de financiamento, distribuição dos titulados, qualidade da orientação, absorção no mercado de trabalho ou equidade de acesso. Uma avaliação pública

mais útil combina volume e qualidade sem fazer de um deles substituto do outro.

4.2. Tensões e Críticas: Qualidade, Produtividade, Diversidade e Devido Processo

A primeira tensão opõe produtividade contabilizada e qualidade substantiva. Horta e Moraes (2005) mostram que a adoção de padrões nacionais alterou a cultura de avaliação da área de Educação e provocou resistência quando critérios quantitativos passaram a ter maior peso. A literatura posterior não argumenta necessariamente contra publicação ou rigor; problematiza a transformação de um indicador parcial em objetivo organizacional. Patrus, Dantas e Shigaki (2015) distinguem produtividade de produtivismo e discutem como a pressão por produzir pode enfraquecer solidariedade entre pares; Patrus, Shigaki e Dantas (2018) retomam a história da CAPES para apontar distorções entre a escala global e os conceitos atribuídos aos itens, assim como a dificuldade de manter a avaliação formativa quando ela opera também como mecanismo de regulação.

O problema não é que quantidades sejam inúteis. Número de titulados, produtos, orientadores, tempo de conclusão e colaboração podem revelar processos que merecem pesquisa e *status* relevante. O problema emerge quando o que é facilmente contabilizado substitui aquilo que é importante, mas difícil de medir; quando a comparação entre áreas não controla diferenças de cultura de publicação; ou quando metas de produção estimulam fragmentação, autoria inflacionada, escolha oportunista de veículos e diminuição do tempo de orientação. A avaliação por pares também não é automaticamente qualitativa ou imparcial: pode

incorporar redes de reputação, desigualdades de língua e prestígio editorial, vieses de área e avaliações divergentes. Indicadores e juízo qualitativo precisam funcionar como verificações recíprocas. A segunda tensão é entre regulação e autonomia. Sguissardi (2006) formula uma pergunta sobre a possibilidade de conciliar avaliação educativa com regulação e controle do Estado. A resposta não é separar completamente avaliação de consequências: uma acreditação sem consequências teria pouca força de garantia. Mas se a consequência principal é a posição relativa na escala, os programas podem priorizar o que gera pontuação imediata em detrimento de finalidades públicas não premiadas. Serafim, Gonçalves Junior e Dias (2022), ao discutirem a crise e a contestação judicial das regras avaliativas, chamam atenção para a segurança jurídica, o diálogo com a comunidade e o risco de mudanças percebidas como retroativas. A previsibilidade normativa é particularmente essencial quando um ciclo dura quatro anos e envolve decisões de pessoal, currículo, bolsas e orientação.

A terceira tensão opõe excelência e equidade territorial. A nota compara programas, mas não cria, por si, condições de produção. Um PPG implantado em território interiorano ou amazônico pode começar com pequeno corpo docente, menor densidade de infraestrutura e dificuldade de captar bolsas, enquanto responde a necessidade regional e forma quadros essenciais ao desenvolvimento local. Se a avaliação atribuir os mesmos resultados esperados sem medir missão, trajetória e recursos, transforma assimetria herdada em evidência de menor mérito. O PNPG reconhece explicitamente esse risco e recomenda estratégias de solidariedade entre programas, em vez de reduzir exigência. A pesquisa de Trevisol, Balsanello e Bastiani (2023), sobre interiorização no Oeste de Santa Catarina, ilustra como a oferta e a natureza das

instituições variam dentro de um mesmo estado; a observação é local, mas reforça a necessidade de não presumir homogeneidade intrarregional. A quarta tensão diz respeito à pluralidade epistêmica. Alencar (2023) analisa fichas de programas mineiros por meio da geopolítica da razão e da colonialidade do saber e do gênero, perguntando que formas de conhecimento são reconhecidas como excelência. O trabalho é uma dissertação de mestrado com recorte qualitativo, não prova de que todos os critérios reproduzem necessariamente a colonialidade; oferece, porém, uma lente para perguntar se internacionalização é confundida com circulação no Norte global, se periódicos anglófonos são tomados como referência universal, e se conhecimentos indígenas, quilombolas, regionais ou produzidos com comunidades tradicionais são julgados segundo modos de circulação incompatíveis com a sua finalidade. A resposta não deve ser abandonar padrões de validação, mas distinguir rigor de uniformização cultural.

A quinta tensão é de trabalho e saúde acadêmica. Fruscalso (2015), a partir de entrevistas com seis docentes de três programas de Educação, relata falta de tempo, sobrecarga de tarefas e pressão para produzir fora do horário institucional, além de apontar que os programas podem perder parte da sua identidade quando não se consideram as suas peculiaridades. O estudo é delimitado e qualitativo, mas torna visível uma dimensão que métricas de resultado omitem: as condições sob as quais o desempenho foi obtido. Avaliar apenas resultados sem acompanhar carga de orientação, tamanho do corpo docente, licença, cuidado, deficiência, saúde mental e estabilidade de financiamento pode premiar estratégias insustentáveis. O PNPG, ao recomendar avaliação humanizada e consideração de adoecimento físico e mental, reconhece essa lacuna. Pesquisas empíricas também registram

apoio e crítica simultâneos. Cavalcante (2022) estudou percepções de gestores e docentes em programas de Ciências Humanas da UFC, onde o sistema é compreendido como relevante para orientar qualidade e comparação, mas aparecem preocupações com competitividade, homogeneização e efeitos da nota sobre práticas acadêmicas. Gheno et al. (2019) discutem indicadores e monitoramento de desempenho em contexto de uma área e sugerem valorizar dados de egressos, coautoria e correções na interpretação de resultados, mostrando que a infraestrutura de dados pode apoiar uma gestão mais analítica, desde que os indicadores não sejam tomados como juízo final. Maccari, Lima e Riccio (2009), ao estudarem o uso do sistema de avaliação por programas de Administração, também situam a ficha como ferramenta de gestão, além de mecanismo externo de julgamento.

Uma sexta tensão está na transparência. A planilha pública agregada permite conhecer notas, mas, se a justificativa detalhada e a ficha de avaliação individual ficam disponíveis sobretudo às coordenações e pró-reitorias na Sucupira, a sociedade tem dificuldade para reconstruir a relação entre critério, evidência e resultado. A confidencialidade de consultores pode protegê-los de pressão e retaliação; não precisa resultar em opacidade dos fundamentos. Padrões de evidência, pesos, distribuição das avaliações, estatísticas de divergência, razões das revisões e versões dos documentos devem ser acessíveis, respeitando os dados pessoais protegidos pela LGPD e a independência do parecer. A confiança institucional cresce quando é possível auditar o método, mesmo sem conhecer a identidade do avaliador. Por fim, a nota única tem uma ambiguidade essencial porque é útil para comunicação e decisões regulatórias, mas comprime um perfil em um escalar. O PNPG, ao propor a discussão de uma lógica

multidimensional, refere-se a dimensões como formação, pesquisa, inovação e transferência, impacto social e internacionalização. A questão é se dimensões devem ser apenas insumos para uma nota única ou permanecer publicadas como painel. Se houver uma nota agregada, a soma pode ocultar compensações problemáticas: excelente produção pode compensar falhas graves de formação; reputação internacional pode mascarar baixo impacto local; ou uma fragilidade pequena numa dimensão pode derrubar programas com grande relevância territorial. A escala não é apenas representação; ela define as compensações permitidas.

4.3. Entrevistas de Autoridades e Diálogo com a Literatura

Entrevistas públicas oferecem uma leitura adicional das prioridades políticas, desde que não sejam tomadas como substituto das regras formais. Em 2015, Clarilza Prado de Sousa entrevistou Lívio Amaral, então diretor de Avaliação da CAPES. A conversa, publicada em *Estudos em Avaliação Educacional*, abordou validade e confiabilidade da avaliação, relação entre produtividade e notas e críticas a interpretações excessivamente quantitativas. Essa entrevista é útil porque o dirigente reconhece a centralidade da consistência técnica e a necessidade de discutir o que os indicadores medem; o lugar institucional do entrevistado também explica a ênfase na capacidade da agência de comparar e organizar o sistema. Em 2025, a presidente da CAPES Denise Pires de Carvalho defendeu a ampliação da formação de mestres e doutores e associou investimento em educação superior a desenvolvimento, ciência e soberania. Na entrevista ao *Estado*, afirmou: “É preciso mais brasileiras e brasileiros com nível superior, é preciso mais mestres e doutores para que nós tenhamos a nossa democracia e a nossa soberania menos ameaçadas” (Okumura, 2025). Também

declarou que em 2024 o país superou 60 mil mestres e 25 mil doutores por ano. A entrevista é uma fonte de posição política; a estatística deve ser conferida com as séries administrativas antes de comparação internacional, sobretudo porque a própria fala usa números de referência da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sem apresentar nessa matéria as definições de denominador, coorte e equivalência.

Em entrevista ao jornal Beira do Rio, da UFPA, em 2026, a mesma dirigente discutiu interiorização, multicampia, programas associativos e cooperação institucional. Defendeu que programas associativos e arranjos multicampi contribuam positivamente para a avaliação e explicou o seu potencial de evitar o isolamento de doutores em campi novos, além de ressaltar a necessidade de bolsas e financiamento para que a associação seja sustentável (Paixão, 2026). A fala é relevante para a questão de equidade: solidariedade institucional pode ser uma estratégia de construção de capacidade. Mas a política precisa aparecer com clareza nos documentos e nos pesos de avaliação, para que coordenadores saibam quais evidências demonstram contribuição real e para que a valorização não dependa de uma promessa oral ou interpretação variável de comissão. As posições das autoridades e a literatura convergem num ponto: nenhum indicador é autossuficiente. O sistema necessita de informação comparável, mas deve explicar a validade da medida; precisa induzir excelência, mas não restringi-la a volume; tem de assegurar um nível mínimo de formação e, ao mesmo tempo, considerar os fins sociais do programa. O ganho analítico está em tratar as tensões como dilemas de desenho público. Não se resolve produtividade abolindo métricas, nem equidade eliminando exigência, nem transparência expondo os consultores. Resolve-se explicitando objetivos, evidências e compensações, separando

diagnóstico de fomento e oferecendo meios para que recomendações sejam executáveis.

4.4. Propostas de Aperfeiçoamento

A necessária reforma no/do SNPG deve preservar o que funciona, como a avaliação nacional por pares, documentação sistemática, periodicidade, parâmetros públicos e articulação com fomento, e corrigir os incentivos excessivamente estreitos. Com liberdade acadêmica, sugerimos a seguir nove propostas de aperfeiçoamento do SNPG:

- a. **Publicar um painel multidimensional ao lado da nota:** Cada programa deveria receber e divulgar resultados por dimensões centrais, como formação e trajetória de egressos; produção de conhecimento e pluralidade de produtos; impacto social, cultural, ambiental e econômico; equidade e inclusão; internacionalização e cooperação; governança, condições de trabalho e autoavaliação. A nota 1-7 pode continuar a existir para a função regulatória, mas não deve ser o único resumo público. O painel reduz a falsa equivalência entre programas de perfis distintos e mostra a origem de pontos fortes e fragilidades. Devem ser estabelecidas regras de salvaguarda: falha crítica em formação não pode ser “compensada” apenas por alto volume de publicação.
- b. **Contextualizar a avaliação por missão, modalidade, área e recursos:** A CAPES pode definir perfis de referência previamente, acadêmico, profissional, associativo, multicampi, recente, consolidado e de missão territorial específica, sem criar padrões de qualidade inferiores. A comparação precisa

considerar o nível de recursos, composição e estabilidade do corpo docente, proporção de discentes por orientador, localização, tamanho, modalidade e tempo de operação. Em vez de aplicar “desconto regional”, a agência pode avaliar trajetória em relação a uma linha de base, qualidade de execução e contribuição para a formação de capacidade local. Grupos de comparação devem ser transparentes, e a segmentação não pode cristalizar expectativas mais baixas para regiões com menos recursos.

c. **Separar diagnóstico de consequência e ligar avaliação a**

apoio: Uma nota baixa não produz melhoria se a instituição não tiver capacidade de responder. Para programas com fragilidades remediáveis, a decisão deve incluir plano de desenvolvimento com metas, assistência técnica, cooperação com PPGs consolidados, possibilidade de programas associativos e acesso a fomento de indução. A avaliação deve distinguir insuficiência de qualidade, falta estrutural de condições e situação temporária. Nos casos de risco para discentes, a proteção de trajetórias e conclusão deve ser requisito expresso. Um programa consolidado que participa de uma parceria solidária pode ter mérito medido pelo fortalecimento demonstrável do parceiro, e não apenas pela reputação institucional.

d. **Proteger a validade dos indicadores e limitar o**

produtivismo: Cada indicador deve vir acompanhado de uma ficha técnica: construto que pretende medir, fonte, fórmula, limitações, risco de manipulação, desagregação necessária e modo de validação qualitativa. A classificação de artigos pelo conteúdo precisa ser feita com rubricas explícitas, formação

dos consultores, exemplos anonimizados e procedimentos para divergência. Amostras de produção, teses e produtos devem ser escolhidas com justificativa do programa, mas auditadas para reduzir seleção tendenciosa de apenas os melhores produtos. A avaliação deve observar contribuição individual e coletiva, não apenas contagem de produção docente. Resultados de egressos devem ser interpretados com defasagens, condições do mercado de trabalho e diversidade de carreiras.

e. **Tornar previsível a norma e efetivo o contraditório:** Pesos, rubricas, exceções e regras de cálculo devem ser publicados antes do começo do ciclo e congelados até o fim, exceto por ajustes favoráveis ou estritamente necessários, com transição e consulta. A cada alteração, CAPES deve disponibilizar versão consolidada, histórico de mudanças e quadro “o que muda para o programa”. O parecer precisa ligar cada juízo a evidência apresentada e explicar como a regra se aplica; a reconsideração deve responder item a item, e a instância recursal não pode apenas repetir a redação da área. A agência pode divulgar dados agregados sobre pedidos, tipos de contestação, alterações de parecer e prazos, sem inferir qualidade a partir do simples deferimento.

f. **Combina monitoramento contínuo e decisão quadrienal:** A periodicidade quadrienal favorece visão de ciclo, mas pode produzir surpresa tardia. Recomenda-se devolutiva anual leve, com alerta de inconsistências de dados, acompanhamento de formação e riscos, e seminário de meio-termo com caráter diagnóstico, não ranqueador. Os programas teriam tempo de corrigir erro de registro e receber orientação antes da decisão

final. O ciclo anual não deve multiplicar burocracia nem reinstalar microgestão: usar uma mesma base de dados e reutilizar informação já declarada, com interoperabilidade entre Sucupira, dados de pessoas e repositórios institucionais.

g. **Tratar diversidade, equidade e saúde como dimensões**

materiais: Política afirmativa deve ser analisada como prática institucional, acesso, permanência, ambiente, acessibilidade e participação, e não apenas declaração. Rubricas precisam considerar como grupos afetados participaram do desenho e da avaliação das políticas. Licenças, cuidado, deficiência e adoecimento requerem ajuste proporcional de indicadores de produtividade, sem expor informação sensível. A agência deve publicar análises desagregadas de ingresso, bolsas, conclusão e orientação, respeitando privacidade e tamanho de células; identificar disparidades é condição para formular medidas de indução.

h. **Democratizar governança e prestação de contas:**

A elaboração das fichas deve incluir coordenadores, discentes, egressos, profissionais externos, associações científicas, representantes regionais e grupos sub-representados. A consulta não substitui deliberação técnica, mas documenta divergências. Os critérios precisam ser avaliados por estudos independentes: consistência entre avaliadores, validade de constructo, impacto sobre comportamento, distribuição de notas, relação com financiamento e efeitos não intencionais. As bases públicas e os relatórios de área devem ser publicados em formatos reutilizáveis, com dicionários de dados, logs de versão e proteção de informação confidencial. A avaliação da CAPES também pode e deve ser avaliada.

i. **Tornar o impacto verificável sem impor uma única temporalidade:** Impacto social não deve significar apenas patente, contrato empresarial ou visibilidade em mídia. Cada área pode reconhecer mudanças em serviços públicos, educação, saúde, cultura, ambiente, políticas locais, tecnologias sociais e conhecimento cocriado com comunidades. A ficha deve distinguir contribuição plausível, adoção documentada e resultado causal, sem exigir prova causal impossível para cada produto. Narrativas de impacto precisam de evidências externas ou rastreáveis, documentos de uso, participação de beneficiários, protocolos, dados de implementação, e reconhecer resultados que amadurecem após o quadriênio.

Essas propostas retomam, com maior operacionalização, as recomendações do PNPG: centralizar formação e impacto, valorizar pluralidade, reduzir assimetrias mediante solidariedade, ampliar equidade e humanizar a avaliação (CAPES, 2025). Elas também respondem ao que estudos sobre gestão e sobre trabalho acadêmico descrevem: a ficha molda prioridades internas, e seus critérios podem melhorar a coordenação, mas também deslocar tempo e atenção para o que é facilmente pontuável (Cavalcante, 2022).

As nove sugestões podem ser assim visualizadas:

Figura 2. 9 Sugestões para o aprimoramento da avaliação da CAPES



Fonte: Elaboração própria, com apoio de ferramenta de inteligência artificial, 2026.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da CAPES é um dos mecanismos institucionais mais importantes do ensino superior brasileiro, mormente nos programas de pós-graduação stricto sensu. Em seis décadas, contribuiu para construir um sistema amplo, reconhecível e conectado à pesquisa;

fornece informação pública, mantém padrões mínimos, induz planejamento e articula avaliação a fomento. Essa conclusão não invalida as críticas; torna-as mais exigentes. Quanto maior a importância de uma instituição avaliadora, maior a obrigação de demonstrar que sua medida não confunde mérito com vantagem acumulada, que as diferenças entre áreas são justificadas e que a decisão pode ser contestada e compreendida. A leitura das fichas de Educação e Ensino confirma que a Quadrienal já não é simples contagem de artigos. Formação, egressos, planejamento, autoavaliação e impacto estão presentes; a ficha referencial 2025–2028 amplia a intenção de avaliar o conteúdo da produção e incorporar equidade. Contudo, a coexistência de critérios qualitativos com escala única, pesos diversos e consequências regulatórias cria tensões que não se resolvem pela mera mudança de nomenclatura. A escala 1-7 comunica um juízo agregado, mas não substitui a leitura do perfil nem revela as condições em que um programa produziu os seus resultados.

Os números atuais descrevem expansão robusta, mas territorialmente incompleta: 4.659 programas em 2023, presentes em 319 municípios; mais de 30% de crescimento em dez anos; e forte concentração regional e institucional. Na planilha pública da Quadrienal 2021–2024, 80,9% dos registros situam-se entre as notas 3 e 5. A comparação entre deliberação inicial e recomendação final mostra 111 alterações ascendentes, mas, isoladamente, não explica a taxa de recursos, a justiça de cada decisão ou a distribuição de efeitos. Os dados são úteis precisamente quando suas limitações são declaradas. O desafio é deslocar a avaliação de uma lógica predominantemente classificatória para um modelo que combine decisão regulatória e aprendizagem, comparação e contexto, qualidade e equidade. Um painel multidimensional com

fundamentação pública, dimensões específicas por área, ciclos estáveis, dados auditáveis e apoio posterior à avaliação preservaria a responsabilização sem reduzir excelência a uma posição ordinal. A necessária e prementia reforma no SNPG precisa ser participativa, baseada em evidência e previsível: não pode alterar retrospectivamente as regras que definiram o ciclo nem prometer equidade sem recursos para a produzir.

Em última instância, a pergunta sobre fichas e quesitos é uma pergunta sobre o projeto de pós-graduação que o país deseja. Se a finalidade é formar pesquisadores e profissionais capazes de produzir conhecimento rigoroso e socialmente relevante, então a avaliação deve julgar não apenas quantos produtos foram gerados, mas que formação foi oferecida, para quem, sob que condições, com quais efeitos e com que contribuição para um sistema nacional menos assimétrico. O SNPG não precisa escolher entre excelência e diversidade; precisa desenhar uma avaliação capaz de reconhecer ambas e de induzir condições para que a excelência se amplie.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Amanda Palhano. **Os critérios da avaliação quadrienal CAPES à luz da geopolítica da razão:** Derivações (?) da colonialidade do saber e do gênero. 2023. 178 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. DOI: 10.14393/ufu.di.2023.77. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38115>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Dilemas da pós-graduação:** gestão e avaliação. 1. ed. Campinas: Autores Associados,

2009. Referência bibliográfica confirmada em:
<https://vsguissardi.com.br/livro/dilemas-da-pos-graduacao/>. Acesso
em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. Avaliação Quadrienal: sobre a Quadrienal 2021–2024. Brasília, DF: CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/avaliacao-quadrienal-2021-2024-conteudos/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. **Dados Abertos:** Avaliação da Pós-Graduação Stricto Sensu. Brasília, DF: CAPES. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/organization/diretoria-de-avaliacao>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. **Documento referencial:** ficha de avaliação dos programas de pós-graduação, ciclo 2025–2028. Brasília, DF: CAPES, 2 maio 2025. Disponível em: https://uploads.capes.gov.br/files/2025-05-02_DocumentoReferencial_FICHA.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. **Ficha de avaliação da área de Educação:** ciclo 2021–2024. Brasília, DF: CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/EDUC_FICHA.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. **Ficha de avaliação da área de Ensino:** ciclo 2021–2024. Brasília, DF: CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/EDUC_FICHA.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 15 jul. 2026.

areas-de-avaliacao/colegio-de-ciencias-exatas-tecnologicas-e-multidisciplinar/multidisciplinar/ENSINO/Ficha2025_v.1.pdf/@@display-file/file. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. Fluxo de ações para a Avaliação Quadrienal 2021–2024. Brasília, DF: CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/avaliacao-quadrienal-2021-2024-conteudos/fluxo-de-acoes-para-a-avaliacao-quadrienal-2021-2024>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência.** Brasília, DF: CAPES. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=6742>. Alterada, entre outros atos, pela Portaria CAPES nº 39, de 27 de fevereiro de 2025: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=17446>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 15, de 9 de janeiro de 2026. Disciplina a Câmara Recursal das Decisões dos Conselhos Técnico-Científicos da CAPES, regulamentando sua composição, competências e procedimentos recursais.** Brasília, DF: CAPES, 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 379, de 17 de dezembro de 2024. Estabelece o calendário do processo de Avaliação de Permanência 2021–2024 e das atividades da avaliação da pós-graduação stricto sensu para 2025.** Brasília, DF: CAPES. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=16906>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 39, de 27 de fevereiro de 2025. Altera atos relativos à avaliação da pós-graduação.** Brasília, DF: CAPES. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17446>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 5, de 9 de janeiro de 2025. Disciplina princípios, objetivos e requisitos mínimos de composição e funcionamento das Comissões de Avaliação da Avaliação Quadrienal.** Brasília, DF: CAPES. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17123>. Alterada pela Portaria nº 10, de 22 de janeiro de 2025 <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=17226> e pela Portaria nº 203, de 1º de agosto de 2025 <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=18565>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 57, de 6 de fevereiro de 2026. Altera a Portaria nº 14, de 9 de janeiro de 2026, que estabelece o calendário da avaliação da pós-graduação stricto sensu para 2026, incluindo a etapa de reconsideração do quadriênio 2021–2024. Brasília, DF: CAPES, 2026.

BRASIL. CAPES. Resultado da Avaliação Quadrienal 2021–2024: programas acadêmicos e profissionais, planilha geral de notas após reconsideração do CTC-ES (recomendação dessa etapa, anterior à conclusão de eventual recurso à Câmara Recursal). Brasília, DF: CAPES, 27 maio 2026.

BRASIL. CAPES. Resultado da Avaliação Quadrienal 2021–2024. Brasília, DF: CAPES, 27 maio 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e->

[programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2021-2024](#). Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 de dezembro de 1965. Definição dos cursos de pós-graduação.** Brasília, DF: CFE. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 4, de 16 de novembro de 2022. Altera o art. 11 da Resolução CNE/CES nº 7/2017.** Brasília, DF: MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2022/rces004_22.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu.** Brasília, DF: MEC. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ces/2017/rces007_17.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação, PNPG 2025-2029.** Brasília, DF: CAPES, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de->

conteudo/documentos/14072025_PNPG_20252029_FINALV3.pdf/@@
display-file/file. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.802, de 26 de dezembro de 2025. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da CAPES.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12802.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=29741&ano=1951&ato=4ddITS610dFRVT40b>. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e altera a legislação da CAPES, entre outros dispositivos.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, PNE e dá outras providências. Meta 14.**

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).**

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014.**

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de dez anos.**

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).**

Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8405.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

CAVALCANTE, Eliane Taboza Barboza. **Influência da avaliação CAPES nos programas de pós-graduação da área de Ciências Humanas na percepção de gestores e docentes:** estudo de caso em universidade pública. 2022. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/66370>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7–20, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VSnWgN8xMgjTc3VR534PSGN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

FERREIRA, Adriana Guerra. **Influências do Sistema de Avaliação da CAPES nas Estruturas Curriculares e Práticas Formativas dos Programas de Pós-Graduação em Educação:** o caso da UFBA. 2024. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/42493>. Acesso em: 15 jul. 2026.

FRUSCALSO, Vanderleia. **Políticas de avaliação da pós-graduação da CAPES e a (re)configuração do perfil do pesquisador docente:** paradoxo e desafios. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.upf.br/items/504388e5-712b-4505-887f-170a16e6ff00>. Acesso em: 15 jul. 2026.

GHENO, Ediane Mari et al. Sistema de avaliação da CAPES: indicadores e procedimentos de monitoramento e avaliação de desempenho. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 184–213, 2019. DOI: 10.19132/1808-5245253.184-213. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/emquestao/article/view/86490>. Acesso em: 15 jul. 2026.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de Educação à grande área de Ciências Humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95–116, 2005. DOI: 10.1590/S1413-24782005000300008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M8tTt3grZhXGmcXmJrVmTfd/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 jul. 2026.

MACCARI, Emerson Antonio; LIMA, Manolita Correia; RICCIO, Edson Luiz. Uso do sistema de avaliação da CAPES por programas de pós-graduação em Administração no Brasil. **Revista de Ciências da Administração**, Florianópolis, v. 11, n. 25, p. 68–82, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/2175-8077.2009v11n25p68>. Acesso em: 15 jul. 2026.

OKUMURA, Renata. Com mais mestres e doutores, nossa soberania será menos ameaçada, diz presidente da CAPES. **O Estado de S. Paulo**, 31 jul. 2025, atualização em 1 ago. 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/educacao/com-mais-mestres-e-doutores-nossa-soberania-sera-menos-ameacada-diz-presidente-da-capes/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

PAIXÃO, Edmê Gomes. Entrevista com Denise Pires de Carvalho. **Jornal Beira do Rio**, Universidade Federal do Pará, 6 jan. 2026, atualização em 19 maio 2026. Disponível em: <https://www.beiradorio.ufpa.br/nesta-edicao/849-entrevista-com-denise-pires-de-carvalho>. Acesso em: 15 jul. 2026.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, 2015. DOI: 10.1590/1679-39518866. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/HL7xXqvSVnf43TjFfQ4NVwt/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

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, 2018. DOI: 10.1590/1679-395166526. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/cadernosebape/article/view/66526>. Acesso em: 15 jul. 2026.

SERAFIM, Milena Pavan; GONÇALVES JUNIOR, Oswaldo; DIAS, Rafael. A debandada da CAPES: um novo capítulo na história da pós-graduação brasileira. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/4967>. Acesso em: 15 jul. 2026.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior**. 1. ed. Campinas: Autores

Associados, 1997. 184 p. ISBN 978-85-85701-44-4. Metadados editoriais: <https://vsguissardi.com.br/livro/avaliacao-universitaria-em-questao-reformas-do-estado-e-da-educacao-superior/>. Acesso em: 15 jul. 2026.

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, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10141/9382>. Acesso em: 15 jul. 2026.

SOUSA, Clarilza Prado de. Avaliação da pós-graduação no Brasil: entrevista com o professor Lívio Amaral. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 543–552, 2015. DOI: 10.18222/eae266203580. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3580>. Acesso em: 15 jul. 2026.

TREVISOL, Joviles Vitório; BALSANELLO, Geomara; BASTIANI, Sherlon Cristina de. As políticas e as dinâmicas da interiorização da pós-graduação em Santa Catarina: um estudo sobre a região Oeste. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 9, 2023. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8666782. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2446-94242023000100131. Acesso em: 15 jul. 2026.

¹ Doutor em Letras/Educação pela UFAC, Professor de Gestão Pública na Escola Naval (EN) da Marinha do Brasil (MB), Economista, Administrador, Jurista e Pedagogo, Rio de Janeiro-RJ, Brasil. E-mail:

acesse o artigo original para visualizar o e-mail ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-1309-8708>