

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LUCIANO SANTOS MAGALHÃES

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE E A CAPES:
AVALIAÇÃO, INDUÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO**

Manaus
2023

LUCIANO SANTOS MAGALHÃES

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE E A CAPES:
AVALIAÇÃO, INDUÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/Ufam), sob financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam), para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia (Ufam)

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Catarino Huet e Silva (Universidade Aberta de Portugal)

Manaus
2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo autor.

M188p Magalhães, Luciano Santos

A Pós-Graduação em Educação na Região Norte e a Capes : avaliação, indução e autoavaliação-planejamento / Luciano Santos Magalhães . 2023
276 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Fabiane Maia Garcia

Coorientadora: Isabel Maria Catarino Huet e Silva

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Avaliação da pós-graduação; 2. Acreditação; 3. Autoavaliação;
4. Garantia da qualidade; 5. Planejamento estratégico. I. Garcia, Fabiane
Maia. II. Universidade Federal do Amazonas. III. Título.

LUCIANO SANTOS MAGALHÃES

**A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE E A CAPES:
AVALIAÇÃO, INDUÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), para obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia e co-orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Catarino Huet e Silva.

Aprovada: 29 de maio de 2023.

BANCA EXAMINADORA

PROF.^a DR.^a FABIANE MAIA GARCIA
Universidade Federal do Amazonas (Orientadora)
Presidente

PROF.^a DR.^a CAMILA FERREIRA DA SILVA
Universidade Federal do Amazonas
Membro Interno

PROF. DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA
Universidade Federal do Paraná e Coordenação da Área Educação
Membro Externo

PROF. DR. CLÁUDIO PINTO NUNES
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Membro Externo

PROF. DR. DIOGO GONZÁLEZ CASA NOVA
Universidade Aberta, Portugal
Membro Externo

Aos meus pais, Adão e Lourdes, que sempre acreditaram em mim e em minha Educação.

AGRADECIMENTOS

Ainda que este trabalho aparente resultar de um esforço apenas individual, contei com o apoio de vários coletivos de familiares, amigas, amigos e colegas, professoras e professores, grupos (de pesquisa e de orientação), parceiras e parceiros dos projetos de pesquisa e sob amparo inclusive de instituições de ensino e de fomento. Todos e todas são parte desta tese.

Passei pela experiência de pós-graduação como o primeiro da família a cursar este nível de Educação, então muita coisa foi novidade e acompanhada com entusiasmo e muitos incentivos. Gostaria de agradecer aos meus pais, Adão e Lourdes, ao meu companheiro, Rodrigo, à minha irmã e ao meu cunhado, Angélica e Jonatas. Lembro especialmente do quanto importou toda a dedicação de meus pais para que eu chegasse até este momento. Aprendi a ler com a minha mãe e só tive condições de acessar a Educação Superior porque meu pai decidiu que precisávamos sair da zona rural de Alta Floresta D'Oeste, Rondônia, onde morávamos, para que eu e minha irmã estudássemos. Por conta das poucas condições financeiras, sabíamos que só pela Educação teríamos uma melhor perspectiva futura. Da escola rural multisseriada a toda a trajetória em instituições públicas ou com bolsa do Programa Universidade Para Todos (Prouni) – na graduação em Psicologia –, chegar ao doutoramento era-nos inimaginável tempos atrás e certamente mais do que esforço individual, resultou de algumas políticas de acesso e muito apoio coletivo.

Agradeço ainda aos familiares de Pimenta Bueno, pela compreensão e incentivos: Florinda, José, Leide, Ricardo, Isabela, Luiza, Jackson, Junior e Arthur, Andrielle, Wagner, Vitor e Léo, Carla, Anderson, Fernando e Felipe. Sou muito grato pelo apoio e compreensão em tantos momentos ausentes, quando estive longe, mas também quando estive perto. Agradeço ainda à outra família que tive em Manaus, durante o período que morei na casa de Nara – a quem sou muito grato –, agradeço também o carinho e a acolhida de todos, especialmente Nara, Jéssica, Ozeias e Jackson. Inclusive, agradeço à Solange que me articulou esse apoio.

Agradeço às e aos colegas, às amigas e aos amigos, grande parte amizades novas que essa experiência formativa me presenteou. Amigas, amigos e colegas da turma 2019, que experiência de apoio coletivo fizemos entre nós! Seja presencialmente desde as primeiras aulas, em setembro daquele ano, seja virtualmente – sobretudo depois da pandemia de coronavírus, a partir de março de 2020 – no grupo de *WhatsApp* em que, por meio de conversas e desabafos, fomos aprendendo a nos desesperar com calma, pois contávamos com esse apoio do grupo – grupoterapia? Do começo ao fim, ninguém soltou a mão de ninguém. Espero que continuemos assim nos tempos vindouros. Fomos/somos uma grande turma – quali e quantitativamente –,

então gostaria de agradecer aqui, nomeadamente, a Ada, Alessandra, Amanda, Ângelo, Carlos, Cíntia, Cristina, Enildo, Francianne, Iolanda, Jucinôra, Kelly, Lana, Leandro, Luciane, Nistal, Marta, Nayara, Priscila Thayane, Priscila Vasques, Rair, Rita, Valdemir e Ytanajé.

Sou muito grato aos(às) colegas, amigos e amigas tanto do grupo de orientação, quanto do grupo de pesquisa, pessoas de dentro e de fora da universidade. Muita gente conheci neste e por causa deste caminho formativo. Amigos, amigas, colegas, agradeço o convívio, as trocas de experiências, ajudas mútuas na academia e na vida, saibam que noto cada sinal de generosidade, empatia e carinho. Em relação aos amigos e amigas que se aproximaram de mim por causa da pesquisa (minha e suas), que edifiquemos essas redes de colaboração, pois continuamos pesquisadores e pesquisadoras em Educação. Obrigado a vocês que foram presentes nestes anos de doutoramento: Ana Pante, Ariane, Carolina, Charles Dam, Dério, Elen, Fabio, Gabriella, Juliana, Katia, Marcineuza, Micaele, Meiry, Olivie, Patrícia, Paulo, Rita, Roberth, Rodrigo, Ruth, Tatiana.

Gostaria de agradecer toda a generosidade e dedicação de professores e professoras que “pavimentaram” esse caminho de formação. Vou pela ordem temporal. Agradeço à minha orientadora de mestrado, professora Mariluce, por toda atenção para comigo durante e também após a defesa da dissertação, me incentivando ao doutorado – lembro com carinho de nosso encontro no Aeroporto de Porto Velho às vésperas de viajar a Manaus para a entrevista do PPGE. A verdade é que contei com uma ótima orientadora de mestrado, que me possibilitou galgar estes passos até o doutoramento. Sua atenciosa orientação quando estive no mestrado e sua empolgação com a pesquisa e a pós-graduação me contagiaram a seguir este caminho. Obrigado!

Já no doutorado, agradeço a generosidade acadêmica, os conhecimentos e as experiências dos e das docentes que ministraram as disciplinas ao longo do curso: Arminda, Camila, Ghedin, Heloisa, Selma, Valéria. Bem como agradeço aos e às líderes dos projetos de pesquisa, professor Diogo, professora Camila, à co-orientadora, professora Isabel, e à orientadora, professora Fabiane, pessoas com quem convivi e aprendi a *pesquisar pesquisando em grupo*. Orgulhosamente contei ainda com essas pessoas nas bancas de qualificação e defesa. Agradeço ainda as contribuições das professoras Iolete e Nayana em dois instrumentos de *survey* que acabaram não sendo utilizados nesta pesquisa, mas ficarão para pesquisas futuras!

Sou muito grato às contribuições e orientações que recebi dos professores e professoras no Exame de Qualificação, que fizeram este texto ser repensando e melhorado: Ângelo Souza, Camila Silva, Cláudio Nunes e Isabel Huet. Bem como agradeço aos mesmos por sua participação no Exame de Defesa, agora com a presença do professor Diogo Casa Nova. Tive

a sorte e fui muito feliz em reunir nestes exames pesquisadores e pesquisadoras de tamanha envergadura acadêmica, os quais admiro e acompanho há muito tempo. Muito obrigado!

Em especial, agradeço a três professoras de quem fui muito próximo e com quem aprendi muito ao longo desta formação, não apenas pelas contribuições dadas a esta pesquisa, mas também porque são para mim referências inspiradoras de educadoras-pesquisadoras. Na verdade, desde a Educação Básica tive a sorte de contar com a generosa dedicação de grandes mulheres em minha formação. No doutorado não foi diferente.

Minha orientadora, professora Fabiane, acolheu a presente proposta de tese quando eu ainda vislumbrava outros caminhos, me apresentou e me conduziu pela área Educação, me introduzindo nesta comunidade acadêmica. Desde o dia em que te conheci na entrevista do processo seletivo do doutoramento, em 20 de maio de 2019 – Dia Nacional do Pedagogo e da Pedagoga –, até este momento foram quatro anos muito formativos. Nesse ínterim, enquanto me orientavas, foste também coordenadora deste PPGE, presidente do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred), Vice-Presidência Norte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, recentemente, te tornas Pesquisadora Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Eu assisti a essas vivências e realizações e participei de alguma forma de todas elas contigo. Também integrando projetos de pesquisa sob a tua liderança, que vi serem aprovados, então os desenvolvemos e os concluímos, além das várias atividades e comissões do PPGE e das *lives* e conferências em que estavas. Esta atuação e militância na pós-graduação são indissociáveis de minha formação e desta tese. Na redação desta tese, o tom dessa trajetória se concretiza na posição política que assumo e na própria forma de escrever, que expressa um pensar a dois e um escrever a duas mãos. Ser teu primeiro orientando de doutorado a defender tese neste programa soma-se a tudo isso e torna ainda mais especial o nosso tempo juntos. Agradeço todo o direcionamento, tua confiança e teu apoio desde o início!

Tive a oportunidade de também contar com as contribuições da professora Isabel Huet, que conheci em razão do projeto de pesquisa *Formação de Orientadores*, e que, logo após o Exame de Qualificação, passou a ser minha co-orientadora. Sou muito grato e sei da sorte que tive e do quão feliz eu fui em contar com uma pesquisadora da vossa envergadura acadêmica em minha trajetória neste doutoramento. Obrigado pela carinhosa orientação deste texto, pela agradável companhia quando da vossa estadia em Manaus, e espero continuarmos a colaborar em trabalhos derivados desta tese e em novos projetos de pesquisa.

Agradeço também à professora Camila, que, *pari passu* à minha admissão como discente, passou a integrar o corpo de docentes do Programa. A conheci em uma reunião de

boas-vindas deste PPGE e nem imaginava que a professora Camila seria tão importante nesse caminho formativo. Estivemos juntos no Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação de 2020, na disciplina da Linha 2, em 2021, no Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (Grupespe), a partir daquele ano, além de algumas tarefas e comissões neste Programa. Aprendi (e sigo aprendendo) muito com tua forma carinhosa, generosa e companheira de desenvolver o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e sou muito grato por toda essa trajetória formativa! Espero continuarmos em parceria, especialmente a partir do Grupespe, que foi – e acredito que continuará sendo – tão importante para meu desenvolvimento como pesquisador da/na Educação.

Finalmente agradeço aos apoios institucionais, imprescindíveis para me possibilitar a conclusão desta tese. Agradeço à Universidade Federal de Rondônia, pelo apoio que obtive. Agradeço à Capes, a quem recorri algumas vezes para pedir informações, assim como também sou grato às várias universidades e PPGEs na Região Norte, dos quais solicitei dados. Agradeço à Universidade Federal do Amazonas e a sua Faculdade de Educação. Tive à disposição a estrutura do *campus* – do qual imagens reconfortantes das salas de aula de uma arquitetura única, das bibliotecas acolhedoras e da linda floresta nativa e sua fauna ficarão sempre em minha memória – e contei sobretudo com este Programa de Pós-Graduação em Educação, que orgulhosamente integrei como aluno e, agora, passo a ser seu egresso. Fora do *campus*, preciso mencionar o Teatro Amazonas, uma joia no centro de Manaus, onde estive tantas vezes e do qual guardo tantas memórias que se associam às vivências na Ufam. Por fim, com enorme consideração, agradeço muitíssimo à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) pelo financiamento para esta pesquisa, e fico muito satisfeito de constatar como e o quanto essa fundação subsidia a Ciência e a Educação no coração da Amazônia.

“O caminho da liberdade passa pela negação da atual forma de ser do mundo. Há que negar a corrente visão de mundo com outras formas de vida, com outras interpretações que lancem os indivíduos na direção do ser humano, e não na direção do *ter* humano ou do *ter o* humano” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 168).

RESUMO

A tese problematiza os processos concernentes à avaliação da pós-graduação *stricto sensu* a partir da Região Norte e das dificuldades regionais no processo de democratização deste nível de Educação em relação às demais regiões brasileiras. A pesquisa objetiva compreender os processos avaliativos que condicionam a oferta, o financiamento de bolsas e a indução de práticas internas com *locus* em programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) na Região Norte. As questões, os conceitos e os resultados são perspectivados a partir do método hermenêutico-dialético, abordagem qualitativa, delineamentos documental e bibliográfico, informações de plataformas públicas e bibliográficas. O texto se organiza em duas seções, a primeira possui dois capítulos e discute a ação avaliativa; a segunda possui três capítulos e se volta à capacidade de indução da avaliação. No primeiro capítulo utilizamos a regulação, documentos e dados avaliativos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para caracterizar a avaliação dos PPGEs. O aval da agência para a acreditação dos cursos parece-nos menos importante em face da comparação de desempenho e estratificação de PPGs, operada com a participação de membros renomados da comunidade acadêmica em colegialidade, chegando-se a consequências e condições de credenciamento no Sistema Nacional de Pós-Graduação. No segundo capítulo utilizamos dados avaliativos e a regratura da concessão de 2022 para demonstrar como ocorre a distribuição de bolsas derivada da avaliação dos PPGEs. O modelo vigente desde 2020 concilia consequências avaliativas a um critério social, que pode proporcionar maior subsídio à pós-graduação de regiões menos desenvolvidas. Sob este modelo os PPGEs passam a ter mais bolsas em comparação ao histórico de concessões desde 2009, mas a regratura das concessões é (re)criada anualmente, sem garantias de continuidade. No terceiro capítulo trabalhamos documentos da avaliação para identificar a capacidade indutora de autoavaliação-planejamento. Depreendemos que esta indução é estabelecida pelos critérios avaliativos da ficha de avaliação e que a autoavaliação-planejamento fora priorizada em um crescendo de 2010 a 2020, tanto em peso avaliativo, quanto na ênfase de documentos da área Educação. No quarto capítulo realizamos uma revisão integrativa de literatura sobre autoavaliação-planejamento da/na pós-graduação por meio de descritores e de pesquisa no título, combinando o uso da base Periódicos Capes ao Google Acadêmico. Utilizamos os descritores auto-avaliação (ou) autoavaliação (ou) avaliação interna (e) pós-graduação; self-evaluation (ou) self-assessment (ou) internal evaluation (e) graduate program; plan* (e) pós-graduação; plan* (e) graduate program. Na primeira busca consideramos artigos científicos publicados de 2017 a 2022 e na segunda busca também os demais tipos de publicação de 2011 a 2022. Analisamos 38 textos, do qual a maior parte é produção nacional e muito pautada pela regulação. No quinto e último capítulo, prescrutamos a autoavaliação-planejamento dos/nos PPGEs a partir dos Coletas Capes enviados em 2020. Identificamos uma consolidação da autoavaliação, já o planejamento segue incipiente, com poucas vinculações entre estes instrumentos e os da instituição. Contudo, a indução leva os PPGEs a se pautarem pela avaliação externa em uma concertação local-nacional. Nossa tese é de que a avaliação da pós-graduação opera com a participação da comunidade acadêmica sob um modelo de comparação de desempenho e estratificação dos programas, infligindo-lhes consequências, mas possibilita à Capes impulsionar a pós-graduação no Brasil pela avaliação. Desse modo, os resultados indicam que a avaliação expõe as fragilidades da pós-graduação em Educação na Região Norte em relação ao restante do país, mas aponta a falta de políticas públicas que assegurem investimento no processo de democratização da pós-graduação.

Palavras-chave: Avaliação da pós-graduação; Acreditação; Garantia da qualidade; Autoavaliação; Planejamento estratégico.

ABSTRACT

The thesis discusses the processes concerning the evaluation of the *stricto sensu* graduate courses from the North Region and its difficulties in the democratization process of this educational level in comparison to other Brazilian regions. The research aims to understand the evaluation processes that condition the offer, the funding of scholarships and the induction of internal practices with *locus* in graduate programs in Education (PPGEs) in the North Region. The questions, concepts and results are put into perspective from the hermeneutics-dialectics method, qualitative approach, documental and bibliographic outlines, information from public and bibliographic platforms. The text is organized into two sections, the first has two chapters and discusses the evaluative action; the second has three chapters and is focused on the induction capacity of the evaluation. In the first chapter, we use the regulation, documents and evaluative data from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) to characterize the evaluation of PPGEs. The agency's endorsement for the accreditation of courses seems secondary in comparison to the performance and stratification of graduate programs, performed with the participation of distinguished members of the academic community in collegiality, arriving at consequences and conditions for accreditation in the National System of Graduate Studies. In the second chapter, we used evaluative data and the 2022 grants rules to demonstrate how the distribution of scholarships derived from the evaluation of PPGEs occurs. The model used since 2020 conciliates evaluative consequences with social criteria, which can provide a greater subsidy to graduate studies in less developed regions. Under this model, the PPGEs get more scholarships compared to the history of grants since 2009, but the grant's rules are (re)created annually, with no guarantees of continuity. In the third chapter, we used evaluation documents to identify the induction capacity of self-evaluation planning. We deduce that this induction is established by the evaluative criteria of the evaluation form and that self-evaluation-planning had been prioritized in growth from 2010 to 2020, both in evaluative weight and emphasis in documents of the Education area. In the fourth chapter, we conducted an integrative literature review on self-assessment-planning of/in the graduate programs using descriptors and title searches, combining the use of the Periodicos Capes Database with Google Scholar. We used the descriptors auto-avaliação (or) autoavaliação (or) avaliação interna (and) pós-graduação; self-evaluation (or) self-assessment (or) internal evaluation (e) graduate program; plan* (and) pós-graduação; plan* (and) graduate program. In the first search, we considered scientific articles published from 2017 to 2022 and in the second search also the other types of publications from 2011 to 2022. We analyzed 38 texts, of which most are national productions and highly guided by the regulation. In the fifth and last chapter, we prescribe the self-assessment-planning of the PPGEs based on the Coleta Capes sent in 2020. We identified a consolidation of self-assessment, while planning is still incipient, with few links between these instruments and those of the institution. However, the induction leads the PPGEs to be guided by external evaluation in local-national concertation. Our thesis is that the graduate program evaluation operates with the participation of the academic community under a model of the programs' performance comparison and stratification, causing them consequences, but it enables Capes to boost graduate courses in Brazil through evaluation. Thus, the results indicate that the evaluation exposes the weaknesses of graduate courses in Education in the North Region concerning other parts of the country but points out the lack of public policies that ensure investment in the process of graduate studies democratization.

Key words: Graduate program evaluation; Accreditation; Quality assurance; Self-evaluation; Strategic planning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão política da Região Norte – Brasil	20
Figura 2 – Síntese do processo de reconhecimento de cursos <i>stricto sensu</i>	42
Figura 3 – Programas de pós-graduação, por nota, área Educação, Região Norte – 2017 / 2021 ..	80
Figura 4 – Proposições de cursos novos, área Educação, Região Norte – 2013 / 2020.....	85
Figura 5 – Cursos por nota, área Educação, Região Norte – 2013 / 2021.....	90
Figura 6 – Fluxograma da autoavaliação no programa de pós-graduação para a Capes.....	127
Figura 7 – Articulação entre autoavaliação e planejamento estratégico para universidades	138
Figura 8 – Autoavaliação dos/nos programas, área Educação, Região Norte – 2021.....	180
Figura 9 – Planejamento dos/nos programas, área Educação, Região Norte – 2021	186
Figura 10 – Comparação entre autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021 .	188

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – <i>Corpus</i> de dados secundários trabalhados na tese.....	33
Quadro 2 – Organização da tese.....	38
Quadro 3 – Avaliação interna, externa e reavaliação.....	46
Quadro 4 – Consequências de credenciamento a partir da avaliação	66
Quadro 5 – Critérios para avaliação de indicadores qualitativos na área Educação – 2022 ...	70
Quadro 6 – Planos nacionais de pós-graduação e suas orientações	72
Quadro 7 – Critérios de concessão de bolsas Capes que passaram a utilizar o IDHM.....	106
Quadro 8 – Planejamento do programa e autoavaliação nas avaliações 2013, 2017 e 2021...	123
Quadro 9 – Instrumento para formular ações e/ou metas.....	128
Quadro 10 – Taxonomia da ação em Habermas	138
Quadro 11 – Descritores da busca inicial de literatura sobre autoavaliação-planejamento ..	141
Quadro 12 – Descritores da busca adicional de literatura sobre autoavaliação-planejamento .	143
Quadro 13 – Trabalhos encontrados na busca inicial de literatura	144
Quadro 14 – Trabalhos encontrados na busca adicional de literatura.....	154
Quadro 15 – A avaliação nos diferentes momentos de um planejamento estratégico	170
Quadro 16 – Características da avaliação institucional.....	172
Quadro 17 – Análise da avaliação interna, área Educação, Região Norte – 2021	176
Quadro 18 – Análise do planejamento local, área Educação, Região Norte – 2021.....	183
Quadro 19 – Matriz de análise da busca inicial de literatura	244
Quadro 20 – Matriz de análise da busca adicional de literatura.....	252
Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021	257
Quadro 22 – Motivos de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021 .	266
Quadro 23 – Menções ao PDI e à CPA, área Educação, Região Norte – 2021	273

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estratificação de programas, por nota – 2017 / 2021	63
Tabela 2 – Linhas de corte dos indicadores quantitativos na área Educação – 2022	69
Tabela 3 – Programas credenciados, área Educação, Região Norte – 2017 / 2021	79
Tabela 4 – Cursos credenciados, área Educação, Região Norte, por mesorregião – 2021.....	81
Tabela 5 – Propostas de cursos novos – área Educação – Região Norte – 2013 / 2020.....	83
Tabela 6 – Programas que podem propor o doutorado, área Educação, Região Norte – 2022..	87
Tabela 7 – Oferta do doutorado, área Educação, Região Norte, por mesorregião – 2021	88
Tabela 8 – Quantitativos iniciais de bolsas Capes – 2022.....	108
Tabela 9 – Fator IDHM aplicado ao quantitativo inicial de bolsas Capes – 2022	108
Tabela 10 – Fórmula do fator TMC para concessão de bolsas Capes – 2022	109
Tabela 11 – Titulação média para definição de pesos do fator TMC, área Educação – 2022 .	110
Tabela 12 – IDHMs em sedes de cursos da área Educação, Região Norte – 2022	112
Tabela 13 – Média de titulados por curso, área Educação, Região Norte – 2021	113
Tabela 14 – Aplicação de critérios de bolsas Capes, área Educação, Região Norte – 2022 .	114
Tabela 15 – Bolsas Capes, área Educação, Região Norte – 2009 / 2022	114
Tabela 16 – Relatos de autoavaliação e planejamento, área Educação, Região Norte – 2021..	174
Tabela 17 – Contagem de motivações, área Educação, Região Norte – 2021	195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS¹

AA	Autoavaliação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APCN	Apresentação de Propostas para Cursos Novos
Art.	Artigo
B. Vista	Município de Boa Vista (RR)
Bera	Associação Britânica de Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAFe	Comunidade Acadêmica Federada
CES	Câmara de Educação Superior
Cf.	Conforme
CI	Conceito Institucional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Conep	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
Confap	Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
Covid-19	<i>Coronavirus Disease 2019</i>
CPA	Comissão Própria de Autoavaliação
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
DO	Doutorado acadêmico
DP	Doutorado profissional
Dr./Dr. ^a	Doutor/Doutora
DS	Programa de Demanda Social
Educanorte	Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia
Ex.	Exemplo
FAP	Fundação de amparo à pesquisa

¹ Em observância a algumas regras comuns (BRASIL, ([2022a]); SANTA CATARINA, ([2022]); UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS, 2018), adotamos a seguinte padronização interna para a grafia de siglas:

- grafia da expressão por extenso, com a sigla entre parênteses, em seu primeiro uso no texto;
- em siglas com 3 letras ou menos, a grafia em letras maiúsculas, por ex., FAP;
- em siglas pronunciáveis com 4 letras ou mais, a grafia com apenas a primeira letra maiúscula, por ex., Capes;
- em siglas soletráveis, a grafia com todas as letras maiúsculas, por ex., PPGE;
- grafia com uso deliberado de letras maiúsculas e minúsculas quando for o mais comum, por ex., ANPEd;
- a utilização de “s” minúsculo sem acento ao final da sigla, para o seu plural, por ex., PPGes.

Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
Foprop	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
Forpred	Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação
GT	Grupo de trabalho
Grupespe	Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação
IGC	Índice Geral de Cursos
PE	Planejamento estratégico
PG	Pós-Graduação
Proex	Programa de Excelência Acadêmica
Prosuc	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
Prosup	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de ensino superior
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPL	Índice Nacional de Preços ao Consumidor
LAI	Lei de Acesso à Informação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ME	Mestrado acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado profissional
Nº	Número
Obs.	Observação
P. Velho	Município de Porto Velho (RO)
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PlanEs	Programa de Apoio à Qualificação das Instituições de ensino superior Brasileiras para a Elaboração do Planejamento Estratégico da Pós-Graduação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
Port.	Portaria
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPG	Programa de pós-graduação

PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE ^d	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE ^{educ}	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEE ^{Prof}	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
PPPGE	Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação
Prof./Prof. ^a	Professor/Professora
Prouni	Programa Universidade Para Todos
Ref.	Referente
Seinpe	Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
SIC	Serviço de Informação ao Cidadão
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TAE	Técnico-administrativo em educação
TMC	Tempo Médio de Titulação
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
Uepa	Universidade do Estado do Pará
Uerr	Universidade Estadual de Roraima
Ufac	Universidade Federal do Acre
Ufam	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unifap	Universidade Federal do Amapá
Unir	Universidade Federal de Rondônia
Vs.	<i>Versus</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
I AVALIAÇÃO EM AÇÃO	40
1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO E OFERTA DE PÓS-GRADUAÇÃO	41
1.1 Avaliação Institucional	44
1.2 Órgãos e Regulação de Avaliação	46
1.3 Modelo de Avaliação Capes.....	52
1.3.1 <i>Pelos pares e para os pares</i>	57
1.3.2 <i>Comparação e estratificação</i>	58
1.3.3 <i>Resultados e consequências</i>	61
1.4 Avaliação no Plano Nacional de Pós-Graduação	71
1.5 Avaliação de Permanência e (Sub)Oferta na Região Norte	79
1.6 Avaliação de Entrada e Esforços para Criar Cursos Novos na Região Norte	82
1.7 Avaliação, Concertação e Consequências	90
2 CONCESSÃO DE BOLSAS E PERSPECTIVAS DE SUBSIDIÇÃO	99
2.1 O Fomento da Pós-Graduação no Plano Nacional de Pós-Graduação	101
2.2 Reconhecer o Mérito Acadêmico vs. Desenvolver Locais Prioritários	105
2.3 O Novo Modelo de Bolsas e a Nova Perspectiva para a Região Norte	112
2.4 O Modelo e a Inflexão no Fomento de Bolsas	116
II AVALIAÇÃO EM INDUÇÃO	120
3 INDUÇÃO À AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO EM UM CRESCENDO	121
3.1 A Priorização da Autoavaliação-Planejamento	122
3.2 Via Avaliação Externa, a Indução à Autoavaliação-Planejamento dos Programas	133
4 LITERATURA DE AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO DA/NA PÓS-GRADUAÇÃO	136
4.1 Autoavaliação-Planejamento em Contexto Universitário	136
4.2 Incursão à Literatura	140
4.2.1 <i>Estratégias metodológicas</i>	140
4.2.2 <i>Autoavaliação-planejamento com foco na universidade</i>	144
4.2.3 <i>Autoavaliação-planejamento com foco na pós-graduação</i>	154
4.3 Entre Práticas Induzidas e Possibilidades Formativas.....	163
5 AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO EM PRÁTICA NOS PROGRAMAS.....	166
5.1 À Guisa de Teorização para Avaliação-Planejamento	169
5.2 Autoavaliação-Planejamento sob Avaliação nos Programas	174
5.2.1 <i>Avaliação interna em franca consolidação</i>	176
5.2.2 <i>Planejamento local ainda incipiente</i>	183
5.2.3 <i>(Pouca) Conexão entre avaliação-planejamento</i>	187
5.2.5 <i>(Des) Vinculação institucional</i>	190
5.2.6 <i>Práticas internas, orquestração externa</i>	194
5.3 Com os Pés no Chão do Programa e os Olhares para a Capes	200
CONCLUSÕES	208
REFERÊNCIAS	223

APÊNDICES	243
Apêndice A – Análise da Busca Inicial de Literatura	244
Apêndice B – Análise da Busca Adicional de Literatura	252
Apêndice C – Análise de Relatos de Autoavaliação-Planejamento no Coleta Capes	257
Apêndice D – Análise da Motivação à Autoavaliação-Planejamento no Coleta Capes .	266
Apêndice E – Análise de Menções ao PDI e à CPA no Coleta Capes.....	273

INTRODUÇÃO

O presente texto relata a pesquisa desenvolvida ao longo do Doutorado em Educação, de 2019 a 2023. Nestes quatro anos de formação em pesquisa, foram desenvolvidas as atividades curriculares do curso, realizadas reuniões de orientação e houve participação em grupos de estudos e projetos de pesquisa, participação e organização de eventos, participação em atividades em prol do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e publicações de trabalhos. A partir de uma proposta inicial de pesquisar o planejamento da pós-graduação, chega-se a esta tese identificada com a avaliação da pós-graduação. Os principais momentos desse percurso formativo e a pesquisa que lhe é indissociável é o que passamos a apresentar.

Esta tese é o produto final de um processo formativo. Por isso trazemos as motivações para pesquisar o presente tema, as rotas (não lineares) que precisamos fazer e que levaram ao delineamento metodológico ou ao caminho trilhado. Procuramos, além de apresentar os estudos realizados, também contextualizar acerca do momento vivido, das condições, das motivações e do quanto os caminhos da pesquisa foram complexos, movimentando-se ao longo do percurso, pois os agentes estudados estavam em movimento, num contexto desafiador, e a própria avaliação que investigamos esteve em andamento.

Eu² me aproximo da pós-graduação não como pesquisador, mas como profissional, enquanto técnico-administrativo em um PPG no interior da Amazônia. Desde 2013 até a data próxima à admissão neste doutorado, trabalhei nas secretarias deste curso e de outros que foram sendo criados no *campus*, no convívio com os respectivos projetos pedagógicos, com docentes, discentes e com a avaliação da pós-graduação desenvolvida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O contato com o tema como pesquisador se dá inicialmente no mestrado, concluído em 2016, em que me dediquei à aplicação de uma metodologia de planejamento participativo em um PPG³. Ao prosseguir com os estudos no doutorado, considerei trabalhar novamente o planejamento, que constou no projeto inicial de seleção. O planejamento parecia interessante na medida em que seria possível discutir possibilidades de desenvolvimento desse nível de Educação⁴ na Região Norte, ampliando sua oferta e, por conseguinte, democratizando o acesso

² A utilização da primeira e da terceira pessoa do plural ocorre por coesão aos momentos de fala, seja do doutorando que subscreve esta tese, seja deste em conjunto com as orientadoras.

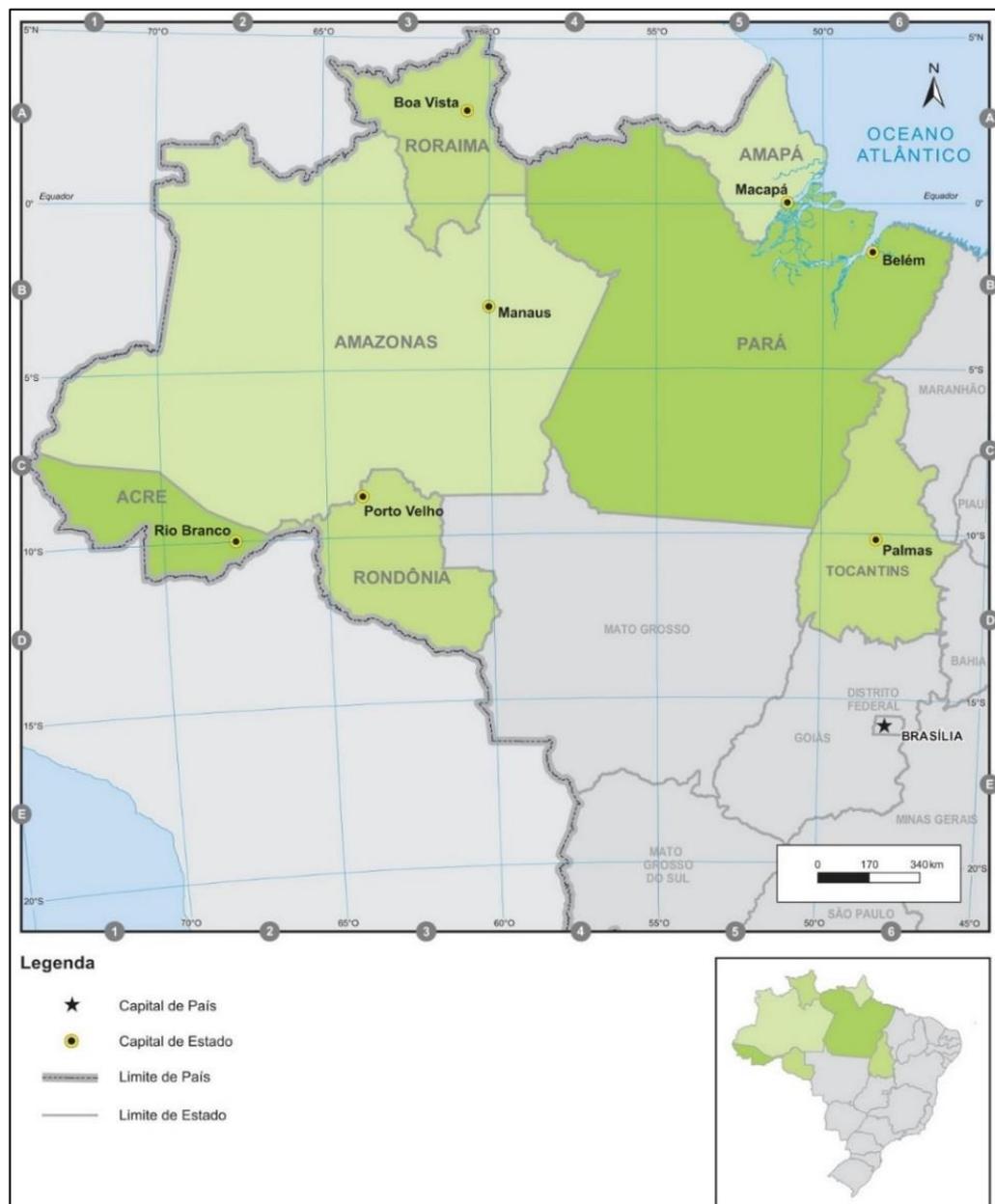
³ O trabalho resultante encontra-se publicado no periódico Cadernos Ebape.BR da FGV e descreve a adaptação da metodologia para um PPG (MAGALHÃES; PAES-DE-SOUZA, 2019).

⁴ Propriamente a pós-graduação integra o nível de Educação Superior, como define o art. 44 da LDB (BRASIL, 1996). Contudo, nesta tese também nos referimos à pós-graduação como um nível de Educação, no sentido de ser uma formação superior em nível de pós-graduação, como se vê inclusive o uso na LDB, por ex., no art. 66

aos cursos *stricto sensu*. Justamente a partir dos estudos ao longo do curso e reuniões com a orientação, lendo teorias sobre avaliação e estudos sobre pós-graduação, a partir de conferências e seminários, passamos a considerar que uma ancoragem nos estudos sobre a avaliação da pós-graduação seria mais proveitosa para discutir sobre desenvolvimento desse nível na Amazônia.

Nesta pesquisa, voltamo-nos para o chão que pisamos, a Região Norte, uma vasta porção da Amazônia que abrange sete estados brasileiros (figura 1).

Figura 1 – Divisão política da Região Norte – Brasil



Fonte: Portal de Mapas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2020).

(BRASIL, 1996), bem como na literatura específica, como em Castro e Oliveira (2021). Utilizamos ainda “nível de mestrado” e “nível de doutorado” para nos referir às formações que conduzem aos títulos de mestrado ou doutorado, assim como se vê utilizar, por ex., em Capes (2005b) e Pereira e Cunha (2018).

O contexto amazônico dá o tom da pesquisa, uma vez que a criação e a atuação de cursos *stricto sensu* neste chão são um desafio ainda maior, não apenas porque na Região Norte a pós-graduação continua incipiente em comparação às demais regiões brasileiras, mas também em razão das dificuldades regionais, conforme identifica o último Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 e seu relatório de avaliação (CAPES, 2010b, 2021f).

A presente tese, portanto, vem geminada de experiências profissional e de pesquisa ao mesmo tempo que parte de um compromisso social com este nível de Educação, o que se intensificou ao longo do doutoramento. Desde a admissão ao curso, no segundo semestre de 2019, em razão de a orientadora principal ser a coordenadora do programa, foi-me oportunizado o contato com a gestão, o planejamento e a autoavaliação-planejamento no PPGE da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Ações essas que proporcionaram uma relação indissociável entre o que pesquiso, os agentes e a avaliação sob estudo, que se inter-relacionam.

Na condição de doutorando iniciei e concluo esta tese na linha de pesquisa *Educação, políticas públicas e desenvolvimento regional*, atualmente reelaborada como *Educação, estado e sociedade na Amazônia*, e cujo eixo de pesquisa da orientadora versa sobre acesso e democratização. Interessa-nos compreender a relação entre a atuação estatal que no contexto da avaliação da pós-graduação ocorre com a participação da comunidade acadêmica em um processo bastante regulado. Garcia (2015, p. 402) aduz que “[...] um Estado que não possui quantidade e eficiência em suas normas e políticas, pode facilmente ser contestado” (GARCIA, 2015, p. 402). Parece-nos que com a pós-graduação há justamente uma forte regulação, o que tratamos a seguir, no primeiro capítulo. Não somente no capítulo 1, mas ao longo da tese, consideramos que seria importante nos lançarmos sobre as relações entre estado e comunidade acadêmica⁵ que caracterizam a avaliação da pós-graduação brasileira, com um olhar sobre seus agentes, nos conflitos e disputas que estão na sua dialética, inclusive em relação à situação local com o modelo avaliativo que é nacional. Por se tratar de doutoramento em um programa da área Educação e diante da necessidade de lançar um olhar mais contextualizado para toda a Região Norte, decidimos a delimitação do estudo quanto aos PPGEs nesta localidade.

⁵ Optamos por comunidade acadêmica e não comunidade científica, pois o primeiro termo é mais abrangente e vimos ser mais utilizado na literatura científica nacional sobre a avaliação da pós-graduação (ALEXANDRE NETTO, 2018; BARATA, 2019; CARDOSO; DANTAS, 2019; LEITE *et al.*, 2020; LOPES; SÁ, 2019; PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018; S. THIAGO; ANDREOTTI, 2018; ROTHEN; GOMES; OLIVEIRA, 2022; TRZESNIAK; CABALLERO-RIVERO, 2019), ainda que alguns textos utilizem ora comunidade científica, ora comunidade acadêmica (BARBOSA, 2013; NOBRE; FREITAS, 2017; SOUZA; DUARTE; SEIFFERT, 2022; VERHINE; SOUZA, 2021), porém não notamos em nenhum trabalho somente a utilização da expressão comunidade científica. Também porque nos parece que a expressão comunidade científica soa mais restritiva e ligada às *hard sciences*, tanto quanto se referir a um acadêmico como cientista ao invés de pesquisador.

Como processo de aproximação ao tema, especialmente da política nacional de avaliação da pós-graduação e dos PPGEs na Região Norte, foram elaborados alguns artigos submetidos em periódicos especializados da área. Esses estudos também foram elaborados como pré-requisitos do presente doutoramento, que exige ao menos dois artigos submetidos em periódicos com *qualis* superiores, A1 ou A2, entre as condições para habilitar ao exame de qualificação de tese. Sobretudo como parte do processo formativo em pesquisa, em que a preparação de manuscritos e submissão a esses veículos permite dialogar com os pesquisadores da área a partir dos pareceres recebidos para colher impressões e validações. Temos ainda como opção estratégica a submissão de artigos, enquanto recortes desta tese, tão logo estejam prontos, a fim de difundir os trabalhos com agilidade, evitando perder a chance de publicar por lapso temporal, destacadamente em se tratando da discussão que fazemos em políticas públicas, cujas mudanças são constantes. Não se trata, contudo, de um formato de tese por artigos. Os artigos são recortes mais sucintos, na perspectiva do periódico submetido e atualizados até a época de seu envio; de outro lado, nesta tese, seus elementos são mais amplos, atualizados e integrados à integralidade do texto. A seguir detalhamos um pouco desse processo, porque ele foi importante para chegar ao presente texto.

Ainda entre o fim de 2019 e o início de 2020, elaboramos um estudo para iniciar a compreensão do tema e fazer uma aproximação com a área Educação⁶. O estudo investigou os PPGEs na Região Norte por meio de informações documentais disponíveis junto à Capes e das teses defendidas em 2017 e 2018, também disponíveis em plataformas da Capes. Foi possível identificar as características da oferta de cursos de mestrado e doutorado em Educação e as características das pesquisas realizadas nas teses (GARCIA; MAGALHÃES; WEIGEL, 2021).

O estudo possibilitou uma aproximação com a área Educação, com o tema e o *locus* de estudo. Não apenas discutimos as características da oferta dos PPGEs, mas também as epistemologias das pesquisas em Educação na região e as contribuições científicas à comunidade amazônica. A pesquisa identificou a suboferta de doutorado, tendo apenas dois programas titulado nesse nível no período analisado, de 2017 a 2018, e que os programas da área Educação estão quase todos nas capitais dos estados. Há um forte predomínio de cursos acadêmicos, com quatorze programas desta modalidade e apenas dois programas da modalidade profissional. As teses possuem uma grande diversidade de temas, com várias bases teórico-epistemológicas, em um indicativo de predomínio de interesses de pesquisa comunicativos e emancipatórios (GARCIA; MAGALHÃES; WEIGEL, 2021).

⁶ O trabalho encontra-se publicado na Revista Lusófona de Educação (GARCIA; MAGALHÃES; WEIGEL, 2021).

Um outro estudo⁷ fora realizado como forma de aproximação como o tema, mas com foco na política nacional de avaliação da pós-graduação liderada pela Capes, a qual também articula a comunidade acadêmica. Neste trabalho identificamos que quinze dos dezesseis PPGEs na Região Norte figuram entre as notas mais baixas junto à Capes para manter o credenciamento. Notas mais baixas se traduzem num subfinanciamento que por sua vez implica em mais dificuldades para superar a atual condição de fragilidade quanto aos critérios avaliativos da própria agência. Esse círculo vicioso acaba por comprometer o desenvolvimento da área Educação na Região Norte, agravando a assimetria na oferta e acarretando uma situação de dificuldade dos PPGEs em relação às demais regiões nacionais. Esta discussão gerou um artigo que fora submetido e rejeitado, indicando-nos as fragilidades do texto que se converteu em outro estudo sobre financiamento derivado da avaliação da pós-graduação e que se encontra como o capítulo 2 desta tese e cujo recorte encontra-se aceito para publicação⁸. Na nova discussão do financiamento derivado da avaliação da Capes procuramos demonstrar as novas regras para a concessão de bolsas da agência, dando atenção aos seus efeitos nos PPGEs na Região Norte. A partir da crítica dos avaliadores ao manuscrito anterior e após novas reflexões, há no novo texto mais aprofundamento, identificando-se o paradigma de avaliação por desempenho comparado da Capes e sua indissociabilidade com o fomento – ainda que a agência procure subsidiar a pós-graduação com mais apoio a regiões prioritárias, continua sendo visível a materialização das consequências do modelo avaliativo (MAGALHÃES; GARCIA, 2023).

Ao longo do doutoramento também foram elaborados e submetidos resultados da pesquisa no formato de outros trabalhos, inclusive em parceria com colegas, geralmente com foco nas políticas de ensino superior, mas também resultantes de outras parcerias⁹. Houve ainda a participação em diversos eventos¹⁰, notadamente os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de eventos locais, minicursos, diversas

⁷ Este estudo compõe o capítulo 2 da presente tese e um recorte do mesmo se encontra aceito para publicação na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (MAGALHÃES; GARCIA, 2023), já a versão embrionária desta discussão fora publicada como resumo expandido nos Anais da 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (GARCIA; MAGALHÃES, 2021).

⁸ Atualmente o artigo encontra-se aceito para publicação e em edição de texto (MAGALHÃES; GARCIA, 2023).

⁹ Com destaque para a publicação de capítulo de livro editado pela Springer, resultado do projeto de pesquisa “Apoio para os povos indígenas da Amazônia brasileira na prevenção à Covid-19 e mitigação dos seus impactos, com ações de desenvolvimento de capacidades em saúde mental, apoio psicossocial e proteção de crianças e adolescentes” junto à pesquisadoras da Fiocruz Amazonas e colegas doutorandos (LIMA *et al.*, 2022). Também o artigo “Ingerência política diante da autonomia universitária: a resiliência da comunidade da Unemat em situações de ataque”, construído com uma colega servidora, sobre a universidade da mesma, na qual discute-se a autonomia universitária de sua instituição que é estadual (MAGALHÃES; ARRUDA, 2022). Além do artigo “A universidade pública no Brasil: entre ideais acadêmicos e ataques governamentais”, fruto de discussões da disciplina da Linha de Pesquisa e na qual discutimos modelos de universidade (SILVA *et al.*, 2022a).

¹⁰ Em razão disso publicamos alguns trabalhos que foram importantes para amadurecimento desta tese (GARCIA *et al.*, 2021; MAGALHÃES; WEIGEL, 2021; MAGALHÃES; GARCIA; PAIÃO, 2022)

interações com professores e colegas, momentos de discussão com os pares e de amadurecimento quanto ao tema investigado. Essas ações formativas se somaram à participação em projetos de pesquisa financiados que integrei, todos com tema situado em Educação Superior¹¹. Ao contrário do que se poderia crer, o doutoramento não é solitário ou fruto de um esforço individual, mas é um espaço coletivo de formação.

Este processo formativo e, destacadamente, os estudos embrionários de aproximação do tema possibilitaram algum amadurecimento para que a pesquisa fosse desenvolvida. Em que pese a aparente linearidade que a redação aqui expõe, a verdade é que os estudos não se desenvolveram dessa forma e é importante frisar esse aspecto, marcante no processo formativo e pouco visível na leitura final do relatório – todavia, é esperado sobretudo em se tratando de pesquisa qualitativa (ALVES, 1991). Houve constantes mudanças e movimentos da avaliação sob estudo – em tempos de desgoverno e das alterações de contexto resultantes. De outro lado, o próprio processo formativo, o amadurecimento e os caminhos da pesquisa demandaram repensar o projeto. Não obstante, tivemos a chegada e a longa duração de uma pandemia.

Como já refletimos, a proposta inicial na admissão no doutoramento seria o estudo do planejamento local da pós-graduação, pois se ligava aos esforços das instituições de ensino superior (IES) para a democratização da pós-graduação e seu desenvolvimento. Os estudos ao longo do caminho nos indicaram, porém, que a possibilidade de oferta se relaciona muito mais à avaliação, nomeadamente sob o modelo de avaliação adotado pela Capes. Nesse modelo, há o ponto forte da efetiva participação da comunidade acadêmica, mas não o monopólio da oferta por decisão dessa comunidade e das IES. O modelo, de todo modo, é participativo na medida em que inclui a comunidade acadêmica e valoriza o mérito acadêmico, levando a que as universidades *humboldtianas* sejam as mais exitosas – sendo essas universidades no Brasil majoritariamente públicas e gratuitas. De outro lado, o modelo avaliativo funciona infligindo

¹¹ Nomeadamente, integro ou integrei a equipe dos seguintes projetos de pesquisa:

- a) Redesenho da sala de aula para o estudante do século XXI, financiado pelo Edital Fapeam nº 006/2019 - Universal Amazonas, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia (orientadora);
- b) O processo de formação de orientadores de pós-graduação na Amazônia, financiado pela Chamada The UK Academies 2019-2020, com financiamento Fapeam/Confap/CNPq, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Isabel Maria Catarino Huet e Silva (University of West London) (co-orientadora) e liderado localmente pela Prof.^a Dr.^a Fabiane Maia Garcia (orientadora);
- c) Gestão das políticas públicas de avaliação educacional no Amazonas: possibilidades de integração, financiado pelo Edital nº 011/2021, com financiamento PCGP/Fapeam, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Camila Ferreira da Silva Lopes (PPGE/Ufam);
- d) Apoio para os povos indígenas da Amazônia brasileira na prevenção à Covid-19 e mitigação dos seus impactos, com ações de desenvolvimento de capacidades em saúde mental, apoio psicossocial e proteção de crianças e adolescentes, com financiamento Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional e em parceria com a Unicef e a Fiocruz Amazônia, coordenado pela Pesq.^a Dr.^a Michele Rocha de Araújo El Kadri (Fiocruz), contando ainda com outros três colegas doutorandos na equipe.

consequências. Essas podem impulsionar, mas também dificultam o desenvolvimento da pós-graduação, como nos parece ser o caso na Região Norte.

Observamos ainda a manifestação de algumas induções aos PPGs por meio da avaliação da pós-graduação, com destaque para a autoavaliação-planejamento, muito priorizada pela Capes. Isso deu novo tom à discussão que pretendíamos fazer acerca da avaliação. Por conta disso ficou patente que dar foco à autoavaliação-planejamento – que em parte já constava do projeto inicial – seria primordial para uma contribuição acadêmica mais relevante. Com isso, contemplamos o planejamento, porém, integrado à autoavaliação, aprimorando o que vislumbrávamos ao início do projeto de pesquisa. O planejamento está incluso num processo indissociado de autoavaliação-planejamento ao qual os instrumentos se conformam na prática.

Já o contexto da própria pesquisa sofreu com as consequências da pandemia de *Coronavirus Disease 2019* (Covid-19) que chegou abruptamente e atingiu a todos, marcadamente em 16 mar. 2020, quando amplos atos restritivos foram baixados pela autoridade pública. Posteriormente a cidade de Manaus tornou-se um dos epicentros mundiais da pandemia de Covid-19, numa soma de desgoverno, negacionismo e interesses privados que só poderão ser mais bem avaliados em alguns anos ou décadas. Tais consequências devem ser avaliadas para que não se repitam, no sentido de ser um passado ainda presente e demandante de interpretações. Certamente “todo passado é inacabado, pois foi um presente do qual não se interpretaram todos os sentidos” (GHEDIN, FRANCO, 2008, p. 160).

Entre arrefecimentos e recrudescimentos, as várias ondas do novo coronavírus levaram consigo vidas de pessoas queridas e nos afastaram da presencialidade – dificultando sobremaneira o sentimento de vinculação ao *campus*, também afetando os desenhos de pesquisa e modificando as formas de aprendizagem que tínhamos, sendo preciso construir novos formatos para nos mantermos próximos dos colegas discentes e dos docentes do curso. A oferta de disciplinas durante a pandemia fora interrompida no PPGE/Ufam em mar. 2020 e uma nova oferta por meio remoto se iniciou apenas em set. 2020. Houve perdas pessoais, entre as quais lembramos a memória da servidora do PPGE Luciene Mafra de Vasconcelos, entre pesares e dificuldades pelos quais todos passaram neste ínterim. É importante destacar também os esforços de todo o grupo de docentes e discentes para criar ambientes de aprendizado totalmente remotos, num esforço de muitas mãos (e mentes) e com recursos geralmente pessoais – ambientes domésticos, itens de tecnologias digitais da informação e comunicação quase sempre pessoais, compartilhamento de livros e bibliografias e uma maior interação *on-line*.

Houve mudanças nos caminhos da pesquisa também em razão de dificuldades para a recolha de informações. Tínhamos a pretensão de investigar mais profundamente o teor das

propostas realizadas por instituições da Região Norte em edital de Apresentação de Propostas para Cursos Novos (APCN). Contudo, começamos os contatos com as pró-reitorias de pós-graduação das universidades das quais sabíamos das propostas submetidas, pois tínhamos a relação já obtida com a Capes. Mesmo iniciando os pedidos de informações em 15 out. 2021, por meio de ofícios do nosso PPGE, não obtivemos um número razoável de documentos retornados, em que pesem as reiteraões. Essa dificuldade de recolha não permitiu que contássemos com a análise do inteiro teor dessas propostas nesta tese, contudo, tratamos no capítulo 1 das APCNs no processo de Avaliação de Entrada no SNPG, refletindo outros aspectos.

Colocadas essas motivações e as condições de pesquisa que lhe são indissociáveis, numa relação sujeito-problema de pesquisa, frisamos a motivação para trabalharmos esta pesquisa a partir da Região Norte. Como se pode observar a partir de documentos da Capes (2010b, 2021f), a pós-graduação na Região Norte ainda é incipiente, não apenas por ter certo atraso na oferta de cursos, por haver poucas sedes, também distantes umas das outras, mas sobretudo por possuir as menores notas do SNPG no comparativo com as demais regiões do país. Consideramos que se trata ao mesmo tempo de um problema que abrange os aspectos educacional, de desenvolvimento científico-tecnológico e de desenvolvimento socioeconômico da Região Norte, o que nos parecem dimensões que se inter-relacionam.

Dessa forma, propomos a presente pesquisa para refletir acerca dos processos que afetam essa conformação e até mesmo infligem dificuldades para a oferta na perspectiva do desenvolvimento regional e das correntes e correntezas da democratização desse nível de Educação. Há, com isso, uma dialética entre os cortes e recortes da avaliação e o contexto regional que propomos discutir. A via da avaliação parece-nos proveitosa, pelos motivos que refletimos anteriormente, prescrutando os meandros e desdobramentos dos processos avaliativos que, em relação à pós-graduação, se dão a partir de uma efetiva participação da comunidade acadêmica, ora como avaliadores, mas todos também como avaliados à medida que esses agentes integram os PPGs¹². Nosso foco volta-se mais ao contexto regional e menos ao internacional. Estudar a avaliação à luz de modelos internacionais é importante e constará em nossos estudos futuros, mas aqui precisamos recortar num âmbito mais local.

Estamos no campo de estudos da avaliação educacional. Para uma breve introdução ao campo, destacamos que tais estudos se apresentam numa bifurcação maior entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional, esta última que ainda pode ser interna ou externa.

¹² No capítulo 1 discutimos este ponto.

Há ainda aqueles autores que conseguem integrar os vários tipos de avaliação, como fazem Freitas *et al.* (2009), ao propor que a avaliação da aprendizagem – que se realiza em sala de aula – deve estar articulada à avaliação institucional da escola, portanto sua avaliação interna, e ambas devem interagir com a avaliação de larga escala – ou avaliação externa – realizada por agências externas ou pela respectiva rede de ensino. Os estudos em avaliação educacional no Brasil representam um campo bastante amplo, com vários enfoques e um grande número de produções, podendo-se considerar um campo de conhecimento consolidado (BRAVO *et al.*, 2022).

Vemos a avaliação, seja institucional, seja da aprendizagem, mesmo a avaliação externa, integrada também a uma contraparte. A avaliação da aprendizagem ligando-se aos objetivos e métodos de aprendizagem, como discutem Freitas *et al.* (2009). Já a avaliação externa ou a avaliação de larga escala é atrelada à respectiva regulação (DIAS SOBRINHO; 2000, 2003, 2008; FRANCISCO *et al.*, 2015; FREITAS *et al.*, 2009; HUET *et al.*, 2010, 2011; LEITE *et al.*, 2020), demandando que os pesquisadores, ao investigar o tema, se atenham às normas.

No Brasil, estudos de avaliação externa ligam-se às regulações do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), em pesquisas sobre a avaliação da pós-graduação, e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em pesquisas sobre cursos de graduação e instituições de ensino superior. Por fim, na avaliação interna há a ligação com o planejamento estratégico, como estamos postulando nesta tese, e como se visualiza nas universidades quanto à ligação da autoavaliação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nesse sentido, utilizamos o substantivo composto “*avaliação-planejamento*” por compreendermos que a avaliação, nomeadamente a avaliação interna, ocorre indissociada do planejamento estratégico – e o inverso também é verdadeiro. Isto é, há uma solicitação mútua dos instrumentos, uma vez que, na avaliação interna, ao se identificar os problemas, será preciso propor soluções a eles por meio de planejamento estratégico.

Dessa forma, ainda que geralmente nos estudos em avaliação educacional haja a necessidade de uma delimitação – pois não é possível em ciência abordar tudo ao mesmo tempo –, de todo modo não se pode perder de vista que aquela avaliação sob estudo não pode ser tomada de forma ensimesmada, sob pena de se fazer uma mutilação do objeto de pesquisa, como aduzem Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2010).

Esta pesquisa, consubstanciada na literatura que trazemos, funda-se nas relações de agentes acadêmicos e agência de avaliação que ocorre no processo avaliativo. A avaliação da pós-graduação tem ainda a especificidade de estar articulada e mesmo de se apoiar no seu

próprio financiamento, por isso o contemplamos na pesquisa. De outro lado, nos atemos à avaliação interna da pós-graduação, que consideramos na prática indissociável do planejamento. Discutimos nesta tese, portanto, a avaliação da Capes, sua concertação¹³, resultados e fomento, de um lado; de outro lado, prescramos as práticas internas de avaliação-planejamento dos programas, embora tais práticas, ainda que internas, sejam induzidas por uma política de avaliação que é externa. Dessa forma, damos centralidade à avaliação da pós-graduação desenvolvida pela Capes, seja em sua ação direta, seja pela sua capacidade indutora.

A avaliação da pós-graduação possui características peculiares, diferenciando-se de avaliações de larga escala da educação básica ou da avaliação do ensino superior – de IES e de cursos de graduação. A avaliação da pós-graduação confunde-se com a própria Capes e sua história e foi capaz de promover a formação *stricto sensu* no país, prezando muito pela qualidade e pelo desenvolvimento da oferta, e sendo bem aceita pela comunidade acadêmica (LOPES; SÁ, 2019; NOBRE; FREITAS, 2017; S. THIAGO; ANDREOTTI, 2018; TRZESNIAK; CABALLERO-RIVERO, 2019; VERHINE; SOUZA, 2021). Possivelmente isso ocorre porque o modelo permite envolver a comunidade acadêmica numa participação efetiva em torno da avaliação.

Ainda que tenhamos delimitado a avaliação em reação à área Educação, procuramos contemplar no que é possível as demais áreas de avaliação, considerando-se que há 49 áreas de avaliação no interior da Capes (2016a) identificadas com as áreas da comunidade acadêmica. Nos aspectos em que foi preciso tratar as particularidades, como por exemplo consultar uma ficha de avaliação para estudo mais detido, tomamos a nossa área, de Educação, para uma maior especificidade. Destaca-se que a área de Educação é relativamente grande, tendo 188 PPGs sob avaliação, num universo de 4.512 do ciclo avaliativo 2017-2020 (CAPES, 2022i, 2022k). Ela é historicamente relacionada a outras áreas do conhecimento, seja no seu processo de autonomização, nos seus objetos de estudo, nos seus referenciais e métodos, na sua participação em instituições centrais da educação pública, notadamente pelos seus agentes (SILVA, 2022).

Ainda que a tese tenha uma linha de raciocínio, didaticamente segregamos o texto em capítulos agrupados em seções sobre a ação direta da avaliação e a sua capacidade de indução¹⁴.

¹³ O uso de concertação é em relação à concerto, de concertar, que conforme define o dicionário consultado expressa “acordo, ajuste, convenção, pacto” (CONCERTAÇÃO, 2009, p. 158). Utilizamos concertação para nomear as relações de agentes, tanto nos PPGs, quanto da agência de avaliação nos processos de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, pois esta avaliação se organiza com a participação da comunidade acadêmica.

¹⁴ Há várias induções na avaliação da pós-graduação brasileira. Por exemplo, indução à internacionalização e/ou à inserção regional, indução a publicar neste ou naquele veículo e na verdade todo um conjunto de ações que, se realizadas, irão permitir ao PPG galgar melhores posições na avaliação, diante do que o PPG se pautará a partir dos itens avaliativos da Capes, portanto, sendo induzidos. Um trabalho que analisa mais detidamente a indução às publicações do modelo avaliação da pós-graduação brasileira é o capítulo de Trzesniak e Caballero-

Sobre esse último ponto, focamos na indução à autoavaliação-planejamento para continuarmos no campo teórico da pesquisa que versa sobre avaliação e para nos atermos à recente priorização nos critérios avaliativos em incentivar essas práticas nos programas. Pela centralidade que precisamos colocar na avaliação, nos utilizamos ao longo dos capítulos da Teoria da Avaliação Institucional de Dias Sobrinho (2000), complementado por outros autores. E essa centralidade atribuída à avaliação nos ajudou a pautar a discussão das demais questões como desdobramentos da avaliação – o fomento, a própria oferta e a indução.

Portanto, a investigação do presente tema se deu a partir de uma discussão mais ampla do processo avaliativo da pós-graduação. Por esse motivo, não nos lançamos a estudar somente os resultados da avaliação na sua ação de (re)acreditação de cursos ou mesmo os próprios critérios avaliativos que as fichas de avaliação trazem. Além disso, não propomos estudar como se dá o fomento de bolsas em si, nem como os PPGes fazem suas práticas internas de avaliação-planejamento pelo estudo dos instrumentos de autoavaliação ou de planejamento estratégico. Interessa-nos fundar todas as discussões a partir da avaliação que as determina. Tomamos para estudo o modelo de avaliação da pós-graduação brasileira, visando compreendê-lo e assim contextualizar as derivações que são, portanto, resultantes e, mesmo, (re)alimentam o paradigma avaliativo como discutimos ao longo do texto. Com essas considerações, estamos definindo o que propomos investigar para permitir pautar essa discussão como “[...] objeto da ciência, como sistema de relações construídas propositalmente” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010, p. 48).

Nas definições de problema e objetivo de pesquisa, que constituem as partes centrais do delineamento da tese, consideramos, portanto, que se trata de uma construção do pesquisador. Torna-se “[...] uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores [...], um processo de objetivação teórico-conceitual de certos aspectos ou relações existentes no real” (DESLANDES, 2007, p. 33). Por conta disso, “[...] antes de efetuar a experiência, deve-se pensar nela, isto é, formular a pergunta que se pretende dirigir à natureza, e, antes de tirar a conclusão da medida, deve-se interpretá-la, isto é, compreender a resposta da natureza” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010, p. 76-77).

Nesse sentido, nos propomos a responder à questão: *como ocorre o processo avaliativo da pós-graduação e quais os seus desdobramentos na Área de Educação na Região Norte, em*

Rivero (2019), em que os autores concluem: “[...] os pesquisadores podem ser influenciados pelos critérios de avaliação que envolvem financiamento ou prestígio, seja priorizando a quantidade de publicações no lugar da qualidade, ou introduzindo mudanças nas práticas de publicação” (TRZESNIAK; CABALLERO-RIVERO, 2019, p. 74).

especial observando a autoavaliação e o planejamento estratégico? Com isso, o objetivo geral da pesquisa é: *compreender os processos decorrentes da avaliação deste nível, delimitadamente no (re)credenciamento de cursos, no fomento de bolsas e na indução de práticas internas aos programas a partir dos PPGEs na Região Norte.*

Delineamos, a partir deste objetivo geral, os objetivos específicos, os quais orientam cada um dos capítulos da tese, nesta ordem:

- a) *caracterizar o processo avaliativo da pós-graduação e os seus desdobramentos no (re)credenciamento dos cursos em Educação na Região Norte;*
- b) *demonstrar como é concedido o fomento de bolsas de estudos da Capes aplicando a reestrutura aos PPGEs na Região Norte;*
- c) *identificar como ocorre a indução de práticas internas de avaliação-planejamento;*
- d) *sistematizar a literatura científica sobre as práticas internas de avaliação-planejamento da/na pós-graduação¹⁵;*
- e) *prescrutar como se dão as práticas internas de avaliação-planejamento nos PPGEs na Região Norte diante da avaliação externa.*

No caminho metodológico, consideramos que a opção metodológica reflete uma visão de mundo, num processo de ser e fazer, como discutem Ghedin e Franco (2008, p. 254):

[...] as ações investigativas em educação devem ser realizadas como práxis, ou seja, como uma prática social intencionada, planejada e organizada em torno de um projeto político emancipatório, afirmando, como previa o projeto do Iluminismo, o sujeito e o conhecimento como portadores das possibilidades de emancipação coletiva.

Concepções de pesquisa precisam ser explicitadas e detalhadas, especialmente em pesquisa qualitativa, a fim de que possam ser compreendidas pelo leitor e fiquem descritas as filiações teórico-metodológicas do pesquisador e, por conseguinte, da pesquisa. Neste sentido, utilizamos o método hermenêutico-dialético proposto por Habermas (1987). Esta combinação de métodos teve origem na controvérsia pública entre Habermas e Gadamer, autor que lançou os fundamentos da hermenêutica filosófica. Em crítica a Gadamer, Habermas (1987) propõe complementar a hermenêutica com a crítica ou a dialética, de forma a superar as limitações da hermenêutica. Essa necessidade de junção ou aperfeiçoamento se deve à necessidade de avançar

¹⁵ “Da/na pós-graduação”, conforme a defesa da prof.^a Maria Beatriz Luce, que trabalha a democratização da educação na educação, aqui pensando a autoavaliação da pós-graduação estando na pós-graduação. Portanto, uma perspectiva de *praxis*. A fala da prof.^a Maria Beatriz Luce ocorreu em sua preleção junto à prof.^a Denise Leite na mesa redonda *Avaliação da/na pós-graduação no Brasil: percursos e perspectivas*, realizada no I Seminário Internacional da Pós-Graduação da FE/Unicamp: *avaliação na/da pós-graduação*, em conjunto à Reunião Ordinária de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação, em 18 abr. 2023.

para além da mediação, permitindo também a oposição. Com isso “o método crítico se apresenta basicamente como um instrumento para detectar a ruptura do sentido, enquanto o método hermenêutico busca nos muitos sentidos a unidade perdida” (STEIN, 1983, p. 25).

Consideramos que os dois métodos em combinação podem permitir, no caso desta pesquisa, organizar o quebra-cabeças de informações, processos e relações de agentes que estão envolvidos na avaliação da pós-graduação a partir de um momento inicialmente hermenêutico. Em seguida, o movimento dialético permite não ficar num nível superficial de análise, levando à identificação de lógicas, conflitos e contradições.

Essa atitude parece-nos importante para permitir ir além das aparências e não ficar na descrição da realidade aparente. Inicialmente, “a hermenêutica pretende recolher o sentido do discurso” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 163), mas em seguida nos mobilizamos num sentido de ruptura, para uma nova construção. Com isso, a dialética complementa a hermenêutica em um movimento de “[...] romper com as aparências e, por conseguinte, conhecer as aparências ao reconhecê-las como aparências” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010, p. 74). A postura dialética nos levou então a questionar os aspectos obscuros e contraditórios, as diferenças, convergências e divergências depois de reduzir e (re)organizar as informações. Em síntese, ajudou a organizar as informações e as discutir criticamente com argumentos fundamentados.

De todo modo, não há uma operacionalização do método hermenêutico-dialético em Habermas (1987). Aqui abro parênteses para fazer uma reflexão pessoal em relação ao quanto um pós-graduando iniciante acha desejável um passo a passo metodológico. Isso não foi diferente em meu percurso formativo. Alves (1991) discute alguns desses pontos no seu artigo acerca do projeto na pesquisa qualitativa. A autora aduz “[...] que uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma” (ALVES, 1991, p. 56).

Por experiência própria, podemos afirmar que listar uma série de procedimentos metodológicos mais atrapalha do que ajuda se não houver uma autorreflexão sobre o uso e sentido de cada técnica ao longo da pesquisa. Essa perspectiva foi sendo desenvolvida como um importante aspecto da formação em pesquisa e, ainda que tenha sido discutida em disciplina, foi mais trabalhada ao longo da execução desta pesquisa para a tese, em discussões nas reuniões de orientação e sobretudo nos estudos, diálogos e trocas de experiências com outros colegas do Grupo de Pesquisa em Sociologia Política da Educação (Grupespe) da Ufam. Dessa forma,

ainda que tenhamos considerado algumas metodologias mais consolidadas, fomos empregando meios de análise adaptados.

Nesse sentido, para avançar na tese, foi necessário (re)pensar sobre que procedimentos seriam mais adequados, à medida que a compreensão acerca da avaliação, seus feitos e efeitos, nos apontaram caminhos que precisaríamos trilhar para progredir na pesquisa. Essas oportunidades, e mesmo as necessidades de ajustes, foram possibilitadas pela abordagem qualitativa desta pesquisa. Godoy (1995) caracteriza a pesquisa qualitativa nesse sentido, pois

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Ghedin e Franco (2008) trazem uma reflexão nesse mesmo sentido,

[...] que os caminhos nem sempre são lineares, previsíveis, completos. Há aqueles que são trilhas, que são curvos, que são interrompidos; há ainda os que são becos de difícil saída. No entanto, mais que tudo isso, há um sujeito nesse caminho. Um sujeito histórico que se transforma com as pedras e os encantos do caminho e, assim, renova o caminho inicial com as pedras e os encantos que encontrou. **O caminho, enfim, só estará completo ao fim da caminhada** (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 251-252, grifo nosso).

Neste excerto há dois pontos que foram marcantes no processo de construção desta pesquisa. De um lado que *há um sujeito nesse caminho*, sujeito-pesquisador que não apenas perfaz um processo de aprendizagem científica, mas que também aprende um tema novo, aprende-se enquanto pesquisa. Isso levou a modificações necessárias em alguns momentos enquanto a pesquisa se desenvolvia, de modo que o *caminho* que agora estamos a apresentar com a tese concluída só está pronto desta forma porque chegou-se ao fim da caminhada.

Podemos trazer um exemplo, dentre outros, dessas modificações do caminho metodológico. É o caso do último capítulo, em que planejamos investigar autoavaliação-planejamento nos PPGEs na Região Norte, mas com outras perspectivas. Utilizaríamos *survey* para a recolha de dados, motivo pela qual estudamos Babbie (1999), bem como a análise seria por meio de uma análise temática a partir de Bardin (2016). Por sugestão da Banca de Qualificação, consideramos mais proveitosa a utilização de dados e análise documental em coesão com o restante da tese. A recomendação da Banca seria utilizar os relatórios de Coleta Capes em que os PPGEs na Região Norte reportaram sobre essas práticas no bojo da Avaliação Quadrienal 2021. Ainda que fosse também possível utilizar a análise proposta por Bardin (2016) para esses dados, o extenso relatório que recolhemos e a necessidade de reduzir e encontrar

informações dessas práticas nos levaram a utilizar matrizes de análise que criamos para esses dados, as quais dispomos nos apêndices C, D e E desta tese.

Essa possibilidade e, parece-nos, condição de flexibilidade da pesquisa qualitativa, permitiu esses ajustes no caminho metodológico, justamente nos levando a caminhos que foram mais proveitosos e, com isso, a mais aprofundamento para atender ao objetivo da pesquisa. É como se o pesquisador andasse em movimento ao lado de outro sujeito também em movimento, necessitando ajustar a sua velocidade para acompanhá-lo. O pesquisador antecipa no projeto o que for possível, como discute Alves (1991), mas se torna necessário ajustá-lo constantemente para perseguir o tema na medida em que, ao pesquisar, se aprende sobre o tema pesquisado a partir de enfoques mais adequados que passam a ser concebidos.

A utilização da abordagem qualitativa, de todo modo, não impossibilita a utilização de informações quantitativas, como aduz Alves (1991, tendo sido recorrente aqui a utilização de planilhas e de números a partir de grandes conjuntos de informações, em se tratando de dados advindos da avaliação externa realizada pela Capes. Informações quantitativas foram utilizadas para agregar às informações e às análises qualitativas.

A conjugação de informações quantitativas às qualitativas é recomendada também para aprofundamento da pesquisa (GÜNTHER, 2006; GHEDIN; FRANCO, 2008). Com isso, as informações quantitativas somam-se às qualitativas, a fim de evidenciar a construção ou defesa argumentativa; contudo, revestindo-se de um caráter essencialmente qualitativo.

Trabalhamos dados bibliográficos e documentais nesta tese (quadro 1). Tipos referidos como dados secundários – por exemplo, em Favretto e Moretto (2013) e Gaya e Bruel (2019). São secundários por não terem sido construídos por esta pesquisa, uma vez que já estavam disponíveis anteriormente.

Quadro 1 – *Corpus* de dados secundários trabalhados na tese

(continua)

Conjunto	Tipo	Documento
Documental	Documento jurídico	Constituição Federal brasileira (1988)
		Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992
		Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996
		Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004
		Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012
		Decreto nº 11.238, de 18 de outubro de 2022
	Página web	14 acessos em páginas da Capes
		Página ao Portal do Governo Federal
		Página do Jornal Eletrônico Nexo
	Plataforma pública	Plataforma IBGE Cidades@
	Documento público	IBGE - Divisão regional do Brasil
	Regulação do MEC	Portaria nº 389, de 23 de março de 2017
	Regulação do CNE	Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017

Quadro 1 – *Corpus* de dados secundários trabalhados na tese

(conclusão)

Conjunto	Tipo	Documento
Documental	Documento da Capes	Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado – 1995
		Documento de área: Educação – 2013
		Documento de área: Educação – 2016
		Documento de área: Educação – 2019
		Autoavaliação de programas de pós-graduação
		Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020
		Ficha de avaliação [da área de Educação do] ciclo 2017-2020
		Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020
		Relatório da Avaliação Quadrienal de 2017 e 2021 – Educação
	Plataforma da Capes	Catálogo de Normas e Atos Administrativos
		Catálogo de Teses e Dissertações
		Plataforma Dados Abertos
		Plataforma Sucupira
		Sistema de Informações Georreferenciadas
	Regulação da Capes	Portaria nº 47, de 17 de outubro de 1995
		Portaria nº 36, de 5 de fevereiro de 2010
		Portaria nº 156, de 28 de novembro de 2014
		Resolução nº 5, de 11 de dezembro de 2014
		Portaria nº 141, de 14 de setembro de 2016
		Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018
		Portaria nº 292, de 28 de dezembro de 2018
		Portaria nº 150, de 28 de junho de 2019
		Portaria nº 18, de 20 de fevereiro de 2020
		Portaria nº 20, de 20 de fevereiro de 2020
		Portaria nº 21, de 26 de fevereiro de 2020
		Portaria nº 28, de 12 de fevereiro de 2021
		Portaria nº 34, de 9 de março de 2020
		Portaria nº 80, de 12 de maio de 2021
		Portaria nº 95, de 14 de junho de 2021
		Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021
		Portaria nº 195, de 30 de novembro de 2021
		Portaria nº 40, de 24 de fevereiro de 2022
		Portaria nº 73, de 6 de abril de 2022
Portaria nº 113, de 24 de junho de 2022		
Outros	Dados avaliativos da Capes via Lei de Acesso à Informação	
Bibliográfico	Produções científicas	Artigos científicos publicados de 2017-2022 em português e inglês
		Livros e capítulos publicados de 2011-2022 em português e inglês
		Monografias publicadas de 2011-2022 em português e inglês

Fonte: Elaboração própria (2023).

As informações documentais listadas na tabela foram um valioso e recorrente recurso e perpassam desde resultados avaliativos em bases públicas, informações de plataformas de governo, documentos jurídicos diversos, inclusive de regulação, até notícias na mídia. Essas informações documentais estão distribuídas conforme foram necessárias na discussão de cada capítulo, podendo um mesmo documento estar citado em mais de um capítulo¹⁶, ainda que em

¹⁶ A exemplo do PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010b), pois esse documento é central para a pós-graduação, motivo pela qual ele é tratado nos capítulos 1, com foco no modelo avaliativo, e 2, com foco no fomento. Outro caso é o da ficha de avaliação da área Educação da Avaliação 2021 (CAPES, 2020a), trabalhada nos capítulos 1, no qual nos

cada tópico em que recorreremos às fontes dessa natureza tenhamos trazido documentos respectivos que lhe foram demandados conforme o objetivo desenvolvido. Esse grupo maior de informações documentais evidencia nosso trabalho de observadores dos desdobramentos recentes dos rumos da pós-graduação. De outro lado, reitera-se a forte regulação da avaliação e a necessidade de trazê-la para situar as várias frentes de discussão que abrimos.

Como começamos a tratar alhures acerca da autorreflexão sobre o uso e sentido de cada técnica ao longo da pesquisa, justamente na análise documental essa adaptação se mostrou importante. Ajustes também precisaram ser feitos na pesquisa bibliográfica, o que detalhamos a seguir, mas as adequações foram mais amplas na análise documental. Consideramos a utilização de metodologias como a análise realizada por Pimentel (2001). Mas, no caso de Pimentel (2001), vê-se que a autora prepara um protocolo adaptado aos documentos e ao que interessou a ela encontrar neles, de acordo com a perspectiva teórica, os pressupostos teórico-epistemológicos e o objetivo de seu trabalho. Parece-nos por isso, em especial para a pesquisa qualitativa com informações documentais, que é muito importante a preparação de um protocolo de recolha, tratamento e análise de informações documentais sob medida – ainda que seja muito inspirador o protocolo utilizado em outras pesquisas, de todo modo se chega a uma criação própria orientada pela demanda da pesquisa.

Aqui essa construção precisou e acabou sendo, então, realizada e foi também inspirada por um processo hermenêutico de preparar meios de interpretar o que os documentos que analisamos continham e, antes disso, meios de encontrá-los. Assim, nossos procedimentos, desde a recolha até análise de informações documentais, foram:

a) *buscar as informações*, quando recorreremos a:

- documentos que já considerávamos relevantes, pois os conhecíamos previamente em razão dos estudos sobre o tema,
- documentos relacionados aos primeiros que vimos citados em outros trabalhos e mesmo em outros documentos,
- documentos, trabalhos e informações recuperados em plataformas públicas, destacadamente as Plataformas da Capes (plataformas Sucupira, Dados Abertos e Catálogo de Normas e Atos Administrativos), além da Plataforma Cidades@ do IBGE,
- documentos que nos foram sugeridos por pesquisadores, a partir da participação em eventos, conversas com colegas, pareceres recebidos em submissões, sugestões da Banca de Qualificação;

detivemos ao modelo avaliativo, e 3, na qual tomamos as últimas fichas para investigar a indução à autoavaliação-planejamento, e 5, onde a pesquisa empírica é justamente acerca do que a ficha induz acerca dessas práticas.

- b) *organizar as informações*, devendo-se destacar que são todas eletrônicas, o que facilitou seu armazenamento *on-line*, mas mesmo aqui no corpo da tese também foi importante listar na tabela alhures uma inventariação dos materiais, bem como listá-los nas referências ao final do texto tão logo os incorporávamos à pesquisa;
- c) *analisar as informações*, em que:
- resumimos as informações para reduzi-las e permitir trabalhar com o essencial, conforme o apêndice C,
 - analisar as informações em matrizes de análise para identificar as unidades de análise conforme foi necessário extrair do texto bruto os elementos para discussão, como é o caso dos apêndices D e E,
 - de forma narrativa no corpo da tese, discorrendo-se sobre os principais elementos do documento, realizado notadamente em documentos de regulação como portarias, regulamentos, documentos de grupos de trabalho etc.,
 - sumarizar as informações em tabelas, quadros e gráficos, e também no corpo do texto, sobretudo em se tratando de dados quantitativos.

Já para a análise de informações bibliográficas, realizamos outro procedimento mais específico. Destaca-se que há literatura presente em todo o corpo da tese, a partir de várias leituras que reunimos, de forma narrativa em cada tópico onde precisamos trabalhar questões sobre as quais já havia estudos publicados. Consultamos tantas outras bibliografias que nem estão aqui citadas, mas que compuseram nossa formação ao longo do doutoramento. Contudo, realizamos uma revisão integrativa de literatura, que é um tipo de pesquisa bibliográfica sistemática, pois precisamos recentralizar a discussão específica sobre autoavaliação-planejamento da/na pós-graduação a partir de trabalhos acadêmicos.

A revisão integrativa de literatura, muito comum nas ciências da saúde e utilizada para reunir a literatura sobre determinado tema – como um caso clínico por exemplo – também é proveitosa para estudos em Educação, assim como em outras áreas, quando se precisa sistematizar as publicações sobre o tópico investigado. Partimos do protocolo de Ganong (1987), que propõe formular a questão para a revisão, definir critérios de inclusão ou exclusão, fazer as buscas, analisar os textos retornados e interpretá-los. Foi necessário adaptar um protocolo próprio contendo as estratégias adequadas ao nosso estudo e às necessidades da tese, descrevendo-as no capítulo da revisão de literatura, especificamente no seu subtópico 4.2.1.

É preciso anotar que contamos também com alguns poucos dados primários nesta tese. Estes dados tiveram uma participação pequena em relação aos dados secundários, constituindo-se, de um lado, numa consulta a cinco PPGEs na Região Norte que obtiveram a nota 4 na

Avaliação Quadrienal 2021 sobre a intenção em propor o doutorado. Além disso, uma consulta à Capes – via Lei de Acesso à Informação (LAI) – acerca da vigência e implementação de uma medida (CAPES, 2019d) a qual precisamos confirmar diretamente, levando à produção de informação pela/para a pesquisa – o que caracteriza um dado primário. Contudo, tratou-se mais de uma complementação de informações do que uma recolha principal. Essa complementação é apresentada ao final do tópico 3.1 do terceiro capítulo. Já o uso da LAI, cujo resultado incluímos no tópico 1.6, ainda se enquadra como dado secundário, pois foi apenas para possibilitar acesso a um dado não publicado abertamente, mas que já estava pronto.

Eticamente, procuramos adotar uma postura de responsabilidade e compromisso social que explicitamos alhures quanto ao tema, em relação às instituições – notadamente públicas – e com a ciência que fazemos (VIANNA; STETSENKO, 2021). Em síntese, as cinco diretrizes da Associação Britânica de Pesquisa em Educação (BERA, em inglês) capturam bem algumas responsabilidades salutares em pesquisa. Nomeadamente nas pesquisas em Educação, deve-se guardar responsabilidades quanto aos participantes, com os patrocinadores ou fomentadores do estudo, para com os pares da área, para com o veículo de publicação ou difusão dos estudos e quanto ao desenvolvimento e bem-estar dos pesquisadores (BERA, 2018).

Não obstante, a ética em pesquisa aqui tem ainda a especificidade de ser uma responsabilidade sobre um trabalho acadêmico compartilhado entre orientadoras e doutorando que o subscrevem. Belgacem *et al.* (2019) defendem que há, nesses casos, uma dimensão ética ligada à condição para a criatividade, sendo a primeira pré-requisito para a segunda. Belgacem *et al.* (2019) alertam para duas consequências em caso da decomposição da dimensão ética, ou a Síndrome de Estocolmo Iníqua Reversa, geralmente cometida pelo concluinte, ou a conformação do trabalho acadêmico em um produto comercial, sem criatividade, que se repete em relação a outros textos, uma falácia (BELGACEM *et al.*, 2019). Dessa forma, a ética perpassa, além da atitude para com o trabalho acadêmico, também o relacionamento ao longo do processo de orientação em relação à formação de pesquisadores.

Para organizar o texto dispomos cada objetivo em um capítulo, permitindo a leitura de cada parte e, na ordem proposta, também é possível uma apreensão mais didática da linha de pensamento que expusemos neste relatório de pesquisa. Essa organização dos capítulos está resumida no quadro 2, a seguir, que se encontra na página a seguir, contemplando desde a presente introdução até a parte final, a qual é dedicada às conclusões da pesquisa, perpassando as seções que agrupam os capítulos.

Quadro 2 – Organização da tese

Introdução		
Seção	Capítulo	Objetivo específico
I Avaliação em Ação	1 Processo de avaliação e oferta de pós-graduação	caracterizar o processo avaliativo da pós-graduação e os seus desdobramentos no (re)credenciamento dos cursos em Educação na Região Norte
	2 Concessão de bolsas e perspectivas de subsídio	demonstrar como é concedido o fomento de bolsas de estudos da Capes aplicando a regatura aos PPGes na Região Norte
II Avaliação em Indução	3 Indução à autoavaliação-planejamento em um crescendo	identificar como ocorre a indução de práticas internas de avaliação-planejamento
	4 Literatura de autoavaliação-planejamento da/na pós-graduação	sistematizar a literatura científica sobre as práticas internas de avaliação-planejamento da/na pós-graduação
	5 Autoavaliação-planejamento em prática nos programas	prescrever como se dão as práticas internas de avaliação-planejamento nos PPGes na Região Norte diante da avaliação externa
Conclusões		

Fonte: Elaboração própria (2023).

Neste texto introdutório estão as motivações, uma introdução ao tema, a delimitação e o delineamento propostos, a metodologia e esta apresentação do texto. Fizemos uma divisão dos capítulos em duas seções. Na primeira seção voltamos ao essencial dos processos de avaliação, inclusive tocando no fomento; já na segunda seção, voltamos à indução, delimitadamente quanto às práticas de autoavaliação-planejamento.

No capítulo 1 caracterizamos o processo avaliativo em razão do (re)credenciamento de cursos no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) com foco nos PPGes na Região Norte. Este é um capítulo mais longo e mobiliza os conceitos sobre avaliação, detalha o processo avaliativo da pós-graduação brasileira, não apenas os processos formais, mas também o paradigma avaliativo e alguns tópicos do PNPG acerca da avaliação. Também contempla a discussão dos resultados avaliativos dos PPGes na Região Norte, a conformação da oferta e os esforços para criar cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* nesta região.

Seguimos no capítulo 2 para contemplar, na primeira seção, a discussão sobre o fomento derivado da avaliação. Demonstramos como é concedido o fomento que advém da avaliação de (re)credenciamento de cursos no SNPG, o qual é executado pela Capes. A delimitação é acerca da regatura aplicada aos PPGes na Região Norte. Trabalhamos desde alguns tópicos do PNPG relativamente ao financiamento da pós-graduação *stricto sensu* e, mais detidamente, o novo modelo que a agência está desenvolvendo desde 2020 e que passa a utilizar métricas novas de (re)distribuição de cotas de bolsas a partir de um indicador social.

No capítulo 3, que abre a seção II, procuramos identificar como ocorre a indução de práticas internas de avaliação-planejamento, portanto, como a avaliação da agência induz que cada PPG realize sua própria avaliação-planejamento. Esse capítulo mais breve se detém à ficha de avaliação e aos documentos de área da Educação dos últimos 3 ciclos avaliativos, cobrindo o período 2010-2020 para identificar essa indução específica ao longo desse íterim.

No capítulo 4 trabalhamos a literatura no intento de fazer uma revisão integrativa. Trata-se do único capítulo que não traz informações documentais, mas sim bibliográficas. Aqui o objetivo é justamente sistematizar a literatura científica sobre as práticas internas de avaliação-planejamento da/na pós-graduação. Contudo, também contemplamos a avaliação-planejamento no contexto mais amplo da IES.

No capítulo 5 concluímos a seção II. Procuramos prescrutar as práticas internas de avaliação-planejamento nos PPGs na Região Norte a partir da indução realizada pela avaliação externa. Trabalhamos nesse capítulo os conceitos de avaliação institucional e de planejamento estratégico, além de discutirmos essas práticas como os instrumentos que são, em sua integração com as práticas da instituição de ensino e no contexto da indução em que ocorrem.

Ao final, no texto das conclusões, construímos uma síntese a partir das discussões dos capítulos de forma a consubstanciar uma proposta de tese de que a avaliação da pós-graduação opera com a participação da comunidade acadêmica sob um modelo de comparação de desempenho e estratificação dos PPGs, infligindo-lhes consequências, mas permitindo à Capes impulsionar, por meio da avaliação, a pós-graduação no Brasil. Em que pesem as consequências infligidas aos programas, a avaliação expõe a incipiência e a suboferta da pós-graduação em Educação na Região Norte em relação às demais regiões nacionais, sem que haja de outro lado as políticas de investimento para apoiar os PPGs menos desenvolvidos. Também fazemos nossas reflexões sobre o atendimento ao objetivo geral da pesquisa, acerca das limitações, e sugerimos propostas de continuidade para esta pesquisa.

Destacamos estar disponível, como apêndice, o inteiro teor das análises que permitirão aos colegas pesquisadores elaborar outras pesquisas possíveis a partir desses materiais. Num esforço individual de promover ciência aberta, incentivamos a reutilização de informações de investigação (LOPES; BORGES, 2021), ainda que práticas mais promissoras e salutares de ciência aberta sejam as políticas institucionais de publicações abertas (BABINI; ROVELLI, 2020); e este também é o caso desta tese, que estará integralmente disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Ufam.

SEÇÃO I – AVALIAÇÃO EM AÇÃO

1 PROCESSO DE AVALIAÇÃO E OFERTA DE PÓS-GRADUAÇÃO

A Região Norte possui desafios em várias áreas. Na especificidade da Educação, é salutar para o desenvolvimento da região “[...] uma escolarização plena, que contemple acesso, permanência e ensino de qualidade” (ROSÁRIO; SOUZA; ROCHA, 2021, p. 212). No tocante à pós-graduação *stricto sensu*, os cursos de mestrado e doutorado que se apresentam nessa região, qualquer que seja a área, são insuficientes. O Relatório de Avaliação do PNPG 2011-2020 constata que “[...] de forma persistente não houve empenho para ampliar a capacitação de pessoal na e para as regiões mais distantes dos centros desenvolvidos do país. A Amazônia, por exemplo, continua, comparativamente, com níveis muito baixos de capacitação de pessoal” (CAPES, 2021f, p. 160).

Já na área Educação, houve uma forte expansão no número de PPGEs na Região Norte, mais que triplicando seus programas, de 2007 a 2019 (CAPES, 2016b). Contudo, ainda que se possa celebrar esse avanço, de outro lado, há uma persistente assimetria na área com as demais regiões nacionais e uma visível suboferta, pois houve um avanço a partir de um quadro anterior, que era mais grave. Observamos que “o Norte brasileiro, mesmo tendo o maior crescimento nos anos recentes, ainda conta com apenas 14 programas, que representam menos de 8% da pós-graduação em Educação no país” (CAPES, 2016b, p. [4])¹⁷. Parece-nos relevante, então, focarmos justamente a esse último ponto, tratando não dos avanços – que foram importantes e merecem ser exaltados –, mas das dificuldades de manutenção e criação de novos cursos *stricto sensu* em Educação, inclusive do contexto de assimetria intrarregional em que, mesmo no interior da região, há desigualdades na oferta.

A regulação da oferta de cursos *stricto sensu* condiciona que a IES obtenha recomendação da Capes (BRASIL, 2017b), a qual avaliará a proposta do novo curso por parâmetros únicos aplicados em todo o país (CAPES, 2021c). Portanto, a oferta depende da proposição de cursos novos de universidades e instituições científicas que reúnam as condições para ministrar esse nível. Trazemos à baila esta discussão, considerando uma dialética nacional vs. local, os agentes envolvidos e a política da avaliação da pós-graduação.

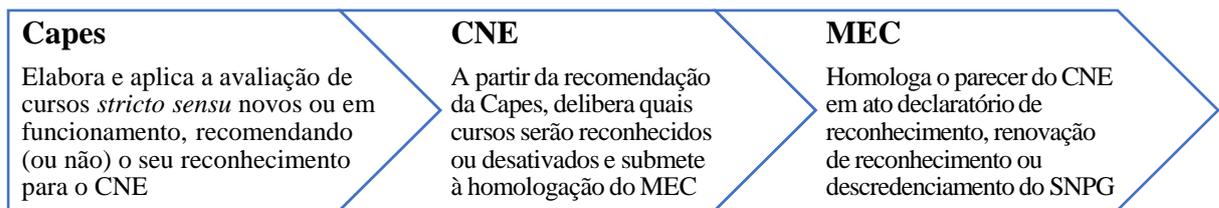
Possivelmente a pós-graduação *stricto sensu* é o nível de Educação mais regulado pela avaliação, o que, por conseguinte, determina a própria possibilidade de expansão dessa oferta. Essa regulação tem lastro constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

¹⁷ A oferta de programas de pós-graduação na área Educação, como detalhamos neste capítulo, passou dos 14 programas citados neste excerto para os atuais 16 programas ao concluirmos esta tese (CAPES, 2021b).

(LDB), condicionando a oferta à acreditação governamental dos cursos a partir da avaliação externa (BRASIL, 1996, 2020).

No Brasil, a competência para o reconhecimento¹⁸ dos cursos *stricto sensu* é do Ministro da Educação, que o faz assessorado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado com poderes normativos. O CNE atua a partir da recomendação de cursos realizada pela Capes, agência governamental vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que realiza a avaliação propriamente dita e, notadamente, elabora os critérios avaliativos. Dessa forma, o MEC baixa o ato declaratório no qual homologa o parecer do CNE, sempre de acordo com a avaliação formulada e aplicada inicialmente pela Capes (BRASIL, 1992, 1996, 1999, 2017b). A figura 2 ilustra de forma simplificada o processo de acreditação de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que será problematizado neste capítulo.

Figura 2 – Síntese do processo de reconhecimento de cursos *stricto sensu*



Fonte: Elaboração própria (2023) a partir da regulação (BRASIL, 1992, 1996, 1999, 2017b).

Esse processo avaliativo, que é elaborado e aplicado pela Capes, determina quais programas de pós-graduação *stricto sensu* podem integrar ou não o SNPG (BRASIL, 2017b). O modelo de avaliação da Capes, como é nomeado por autores como Patrus, Shigaki e Dantas

¹⁸ Ao longo da tese, utilizamos os verbos “reconhecer” e “credenciar” e suas derivações como sinônimos para nos referir à acreditação governamental de cursos. Esse uso similar dos termos pode ser encontrado, por exemplo, nas portarias n^{os} 656/2017 e 609/2019 do MEC (BRASIL, 2017c, 2019), referentes à renovação de reconhecimento dos cursos *stricto sensu* nos processos de acreditação realizados a partir das avaliações da Capes, Trienal de 2013 e Quadrienal de 2017. Em ambos os casos, as normas conjugam os verbos reconhecer no texto da portaria, no artigo primeiro para cursos aprovados em avaliação, e descredenciar, no artigo segundo para cursos que não obtiveram aprovação (BRASIL, 2017c, 2019). Em todo caso, seja com “reconhecer”, seja com “credenciar”, nos referimos exatamente ao processo de acreditação de cursos *stricto sensu* pela autoridade governamental brasileira, que é um ato compartilhado por três órgãos da seguinte forma: (1) na Capes, se inicia com a avaliação, cujos critérios avaliativos são também elaborados e aplicados pela agência, que conclui pela recomendação ao CNE de quais cursos podem ser acreditados e quais não devem; (2) o CNE aprecia o processo avaliativo realizado pela Capes e os resultados desse processo, concluindo três listas. Uma para cursos novos que serão reconhecidos e, portanto, serão autorizados a funcionar, outra de cursos em funcionamento que terão o reconhecimento renovado e a última de cursos em funcionamento que terão sua acreditação encerrada e, portanto, serão descredenciados do SNPG, com as atividades se encerrando tão logo o último aluno matriculado seja titulado, mas desde já não sendo-lhe permitido admitir novos alunos a contar da divulgação das notas pela Capes. (3) A listagem é submetida ao MEC, onde à autoridade titular da pasta, o Ministro da Educação, compete a homologação do processo em ato declaratório de reconhecimento, renovação de reconhecimento ou descredenciamento dos cursos no SNPG (BRASIL, 1992, 1996, 1999, 2017b).

(2018), Lopes e Sá (2019) e Verhine e Souza (2021), para se referir ao processo avaliativo da agência é aqui designado da mesma forma ou simplesmente como modelo Capes.

Neste capítulo procuramos caracterizar o processo avaliativo da pós-graduação e os seus desdobramentos no (re)credenciamento dos cursos em Educação na Região Norte. Para tanto, foi preciso trabalhar um extenso rol de informações:

- a) normativas, encontradas na base Catálogo de Normas e Atos Administrativos (CAD) da Capes (2022c);
- b) informações avaliativas, acerca dos cursos credenciados junto ao SNPG disponíveis na Plataforma Sucupira, também mantida pela Capes (2021b);
- c) documentos do processo avaliativo que consideramos mais relevantes, nomeadamente o Relatório da Avaliação Quadrienal 2021¹⁹ da área Educação (CAPES, 2022i, 2022k), o PNPG 2011-2020 e o seu Relatório de Avaliação recém-publicado (CAPES, 2010b, 2021f);
- d) também acessamos informações obtidas via LAI.

As informações acima foram acessadas nas plataformas em abr. 2022, já a informação obtida via LAI é anterior, de jul. 2021, por meio do Protocolo SIC-Capes nº 23546.046304/2021-94. Em relação ao CAD/Capes, cabe o destaque que essa plataforma foi utilizada não apenas para encontrar normas, mas também para verificar a vigência e o relacionamento com outras normas, bem como eventuais alterações e revogações – isso a partir da regulação de que já tínhamos conhecimento, pois a plataforma também foi útil para pesquisar assuntos e, então, encontrar outros documentos correlatos.

O presente capítulo se configura sob um delineamento documental em que procuramos trabalhar a perspectiva hermenêutico-dialética (HABERMAS, 1987). Organizamos o quebra-cabeças de informações, processos e relações de agentes que estão envolvidos no processo avaliativo num momento inicialmente hermenêutico para, em seguida, fazermos um movimento dialético para não ficar num nível superficial de análise, levando à identificação de lógicas, conflitos e contradições. Os passos de buscar, organizar e analisar as informações são os que descrevemos na introdução desta tese com a especificidade que a análise se deu de forma narrativa em que discorremos sobre cada documento no corpo do texto, fazendo uma síntese de

¹⁹ Nomeamos de Avaliação Quadrienal 2021 a apreciação referente ao ciclo avaliativo 2017-2020. De todo modo, em razão da pandemia, da judicialização dessa avaliação e de seus desdobramentos, o processo avaliativo concluir-se-á apenas em 2023, tendo sido divulgados os resultados iniciais em 2022. De todo modo, utilizamos a datação de 2021 em razão desse uso por parte da própria Capes (2022k) e também para padronizar com o uso do ano posterior ao fim do respectivo ciclo para indicar quando o ciclo avaliativo é apreciado – 2021, ano posterior ao último ano do ciclo 2017-2020. Contudo, essa apreciação perdura há três anos, ainda não tendo sido finalizada no momento que esta tese é concluída.

cada um, trazendo os pontos que consideramos mais relevantes para trabalhar o objetivo específico deste capítulo. Inclusive, resumimos muitas informações avaliativas – que são dados quantitativos – em tabelas, quadros e gráficos, também no corpo do texto.

Além desta introdução, o capítulo segue organizado em sete partes. Começamos mobilizando brevemente conceitos teóricos em avaliação institucional, então tratamos da regulação no nível mais formal para, depois, podermos avançar aos seus pilares do modelo avaliativo com um olhar mais crítico. Prosseguimos pautando avaliação a partir dos PNPGs, na qual enfocamos o contexto amazônico e, a partir desse conjunto de discussões predecessoras e necessárias para compreender a avaliação da pós-graduação, discutimos os processos diretos de avaliação que levam ao (re)credenciamento de cursos, tomando os PPGs na Região Norte para discussão, em relação à Avaliação de Permanência e à Avaliação de Entrada. Por fim, tecemos algumas considerações e uma síntese com os principais pontos trabalhados.

1.1 Avaliação Institucional

Neste tópico voltamo-nos brevemente para a avaliação institucional, para enquadrar a avaliação externa e suas possibilidades na instituição a partir da teorização de Dias Sobrinho (2000)²⁰. O autor parece-nos referência no campo da avaliação institucional, sendo citado e fundamentando diversos trabalhos (BALSANELLO, 2021; BRUSCHI; CASARTELLI, 2017; CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2018; FERREIRA; FREITAS, 2017; GOUVEIA; MOREIRA Jr.; ANSUJ, 2020; GUERRA; SOUZA, 2020; JESUS; BEDRITICHUK, 2018; LEITE *et al.*, 2020; MARQUEZAN; SCREMIN, 2019; MARTINS; RIBEIRO, 2018; NUNES; DUARTE; PEREIRA, 2017; NUNES; PEREIRA; PINHO, 2017; OLIVEIRA; ROTHEN, 2021; SILVA *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2019; SOUZA; GUERRA, 2020). Essa literatura é trabalhada no capítulo 4, juntamente com outros textos. Já neste ponto nos detemos mais especificamente à proposição do professor José Dias Sobrinho sobre o tema, a partir do seu

²⁰ Infelizmente, em 10 set. 2022, veio a falecer José Dias Sobrinho, tendo deixado uma contribuição importante para o campo da avaliação no Brasil, inclusive participado da elaboração de políticas públicas em avaliação (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2022). O autor atuava até recentemente na Editoria da Revista Avaliação (Campinas) e no capítulo 4 desta tese não surpreende termos encontrado 16 dos 38 trabalhos identificados na revisão de literatura apoiando-se em sua teorização. Para sermos mais exatos, apoiam-se no autor 13 dos 19 trabalhos no contexto da autoavaliação do ensino superior em âmbito nacional (BRUSCHI; CASARTELLI, 2017; CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2018; FERREIRA; FREITAS, 2017; GUERRA; SOUZA, 2020; JESUS; BEDRITICHUK, 2018; MARQUEZAN; SCREMIN, 2019; MARTINS; RIBEIRO, 2018; NUNES; DUARTE; PEREIRA, 2017; NUNES; PEREIRA; PINHO, 2017; OLIVEIRA; ROTHEN, 2021; SILVA *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2019; SOUZA; GUERRA, 2020) e 3 dos textos em autoavaliação da pós-graduação em âmbito nacional (BALSANELLO, 2021; GOUVEIA; MOREIRA Jr.; ANSUJ, 2020; LEITE *et al.*, 2020).

livro e agregando também alguns trabalhos posteriormente publicados e que nos parecem complementares à primeira obra (DIAS SOBRINHO, 2000, 2003, 2008).

Segundo o autor, a avaliação é orientada a “[...] constituir de forma coerente um corpo de informações pertinentes, interpretá-los e atribuir-lhes juízos de valor que possam sustentar as articulações de transformação” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 125). Sua visão de avaliação, portanto, vai além de uma ação pontual de medição e classificação, pois medir não é sinônimo de avaliar. Avaliar é ação mais ampla, “é um instrumento para a melhoria da qualidade dos processos universitários de toda ordem [...]. Não é instrumento de punição ou castigo. [É] instrumento de mudança, a avaliação é construtiva” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 212).

O tom que Dias Sobrinho (2000, 2003, 2008) dá à avaliação como um processo formativo, o que orienta a sua teorização, se contrapõe epistemologicamente a modelos avaliativos instrumentais, geralmente processos externos à instituição e que lhe são impostos “[...] sem que a comunidade universitária possa participar verdadeiramente como sujeito” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 185). A participação da comunidade acadêmica nos processos de avaliação institucional é justamente um imperativo ético, de responsabilidade social e transparência, além de um mecanismo político para salvaguardar a universidade pública contra concepções utilitaristas (DIAS SOBRINHO, 2000). Essa visão do autor é seguida por outros pesquisadores, como Francisco *et al.* (2015), que, ao discutirem a cena brasileira da avaliação da Educação Superior, encontram uma dialética entre a regulação controladora e o viés emancipador possível.

Para o autor, “num modelo de participação e negociação, como aqui proposto, as ações estão centradas nas relações dos agentes, que atuam no conjunto social da universidade, de acordo com as hierarquias de poder e de saber, com os códigos comuns e os limites institucionais” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 117). Nessa perspectiva da avaliação como um processo dialógico no bojo da instituição, se requer ampla participação da comunidade acadêmica, além da posição da instituição em desejar e pautar sua avaliação.

O autor pontua a avaliação como um processo contínuo, no qual a *avaliação interna*, a *avaliação externa* e a *reavaliação*, ainda que se diferenciando em três momentos distintos, integram-se, pois, “por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai sempre desenvolvendo procedimentos que devem se unir num significado global” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 127). O quadro 3, que se encontra a seguir, resume a conceituação dada pelo autor para cada momento da avaliação institucional.

Quadro 3 – Avaliação interna, externa e reavaliação

Avaliação Institucional		
Avaliação interna	Avaliação externa	Reavaliação
Na avaliação interna, os sujeitos pertencem à mesma realidade que está sendo avaliada, às vezes com duplo estatuto de avaliadores e avaliados.	Agentes externos colocam seus conhecimentos técnicos, suas experiências e suas competências éticas a serviço da melhoria das estruturas e dos processos do universo avaliado, com a vantagem de oferecerem uma visão complementar não muito banhada nas tensões do cotidiano interno e nas relações de poder daquela determinada universidade.	A reavaliação confronta as avaliações praticadas na esfera interna, através dos próprios agentes da instituição, com as avaliações realizadas por membros externos. Esse confronto deve produzir uma síntese [...].

Fonte: Dias Sobrinho (2000, p. 128).

A teorização de Dias Sobrinho (2000) acerca da avaliação é, portanto, mais ampla e atribui centralidade à instituição em detrimento da perspectiva reguladora. Idealmente, para o autor, a instituição é avaliada externamente, acolhendo criticamente as indicações desse processo junto com seus processos internos e, então, pauta soluções a partir desses elementos.

No entanto, no campo da avaliação praticada na pós-graduação parece ocorrer exatamente o contrário. Ainda que haja uma participação da comunidade acadêmica desse nível, isso ocorre no plano da avaliação externa a partir da Capes, e não desde cada PPG ou de cada IES, como discutimos ao longo deste capítulo. De todo modo, deve-se ponderar que a comunidade acadêmica que é parte das universidades também participa da Capes. Parece-nos que é a partir da integração entre a Capes e a comunidade acadêmica que a agência se reveste da legitimidade necessária para realizar a sua avaliação. Isso nos ajuda a compreender a força e a legitimidade do modelo. Isso pode ser o que dá à avaliação da Capes também a constância de uma avaliação que é política de Estado, pois, apesar de governos e gestões da agência, a sua ação permanece relativamente contínua. Voltamo-nos mais detidamente para o modelo no tópico seguinte, no qual tratamos especificamente sobre a regulação da avaliação dos cursos de pós-graduação para possibilitar, mais à frente, a apreensão da lógica desse processo.

1.2 Órgãos e Regulação de Avaliação

A acreditação de cursos de graduação e cursos de pós-graduação estão centralizadas na União sob a tutela do MEC, a partir de dois sistemas de avaliação, com regulações distintas e conduzidos por agências federais específicas. De um lado está o Sinaes, que avalia os cursos

de graduação e a própria IES, a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); de outro lado, o SNPG, incumbido dos cursos *stricto sensu*, cuja agência executiva é a Capes. Em ambos os sistemas de avaliação, o CNE atua como órgão normativo, deliberativo e de assessoramento do Ministro da Educação (BRASIL, 1992, 1996, 2004, 2017b). Interessa-nos o SNPG neste tópico, pois é a regulação própria para a pós-graduação, mas em razão do relacionamento de ambos os sistemas, voltamos ao Sinaes quando houver necessidade ao longo da tese.

Em relação à oferta da pós-graduação *stricto sensu*, a IES ou a instituição de pesquisa é quem cria o curso, concebendo o seu projeto pedagógico. Contudo, é necessária a avaliação da Capes para recomendar ao CNE os cursos a serem reconhecidos, processo que será finalizado por ato declaratório do MEC, que homologa a decisão do CNE (BRASIL, 1992, 1996, 1999, 2017b). A criação de pós-graduação *stricto sensu*, nomeadamente cursos de mestrado e doutorado, incorre na criação de um respectivo PPG para abarcá-lo(s). No plano administrativo, o PPG é a unidade local responsável por um curso *stricto sensu*, podendo ter apenas mestrado, apenas doutorado ou ambos os níveis. Pedagogicamente, trata-se de um programa de ensino que titula em nível de mestrado e/ou de doutorado. O PPG pode ainda ser de modalidade acadêmica, ofertando mestrado e/ou doutorado acadêmicos, ou pode ser um PPG profissional, com mestrado e/ou doutorado profissionais (BRASIL, 2017a; CAPES, 2005a; 2005b).

A Capes não apenas avalia a pós-graduação, mas elabora os respectivos critérios avaliativos e a forma como esses critérios são aplicados. Parece-nos que a agência, na prática, escrutina sob seus critérios todos os cursos *stricto sensu* e esse conjunto avaliativo segue *pro forma* ao CNE, que chancela o processo ao acolher a recomendação da Capes – logo, o juízo de qualidade do curso é feito pela avaliação da agência, restando ao CNE a formalidade de validar avaliação e seus resultados – e, após apreciação deste colegiado, encaminha-se ao MEC para expedição do ato declaratório em que o curso é formalmente reconhecido, estando apto a expedir diplomas com validade nacional (BRASIL, 2017b). Isso expressa o poder da agência para regular e avaliar a pós-graduação e assim o é, como discutiremos ao longo deste capítulo, justamente porque a Capes abriga a comunidade acadêmica nacional que coloca suas mãos (e mentes) neste processo avaliativo, conferindo-lhe legitimidade²¹.

²¹ Não discutimos nesta tese a partir das chamadas redes de influência, nas quais os profissionais que trabalham dentro de determinada aplicação da política também a influenciam. Essa discussão pode ser encontrada na tese do PPGE/Ufam de Melo Neto (2020) na qual o autor discute justamente o contexto de influência no ciclo de formulação de políticas. Essa perspectiva pode ser interessante para estudos futuros sobre as políticas de avaliação.

A avaliação da agência organiza-se em dois processos. A Avaliação de Entrada destina-se a cursos novos para credenciá-los (ou não) no SNPG, e a Avaliação de Permanência determina a manutenção dos cursos em funcionamento no SNPG. Em ambos os processos, o fluxo envolve inicialmente a Capes, em seguida o CNE e, por fim, o MEC (BRASIL, 1992, 1996, 2004, 2017b; CAPES, 2018, 2021e).

A Avaliação de Entrada ocorre a partir da publicação, por parte da Capes, de um edital para APCN. Neste edital, as instituições submetem suas propostas²² nos termos da regulação da agência que, então, as avalia, concluindo pela recomendação ou não. Uma vez recomendado, o curso passa a integrar o SPNG e pode iniciar o seu funcionamento em até doze meses após a homologação pelo Ministro da Educação do parecer do CNE que, por sua vez, aprecia a avaliação realizada pela Capes. O novo curso, se o PPG também é criado juntamente com ele, terá uma recomendação inicial com a atribuição de nota A²³. A nota definitiva lhe será conferida por norma pela Avaliação de Permanência. Porém, se o novo curso é criado em um PPG que já passou pela Avaliação de Permanência, a nota do PPG continua a mesma para o seu segundo curso recém-recomendado²⁴. A nota é especialmente relevante quanto ao fomento a ser conferido pela própria Capes, além de conferir em si uma dada condição de credenciamento, como discutiremos mais a seguir (CAPES, 2014a, 2010b, 2018, 2019b, 2020c, 2020d, 2020e, 2021d, 2022d, 2022g).

Já a Avaliação de Permanência objetiva escrutinar os programas para permanência no SNPG. Ela é realizada periodicamente visando justamente a manter ou retirar a recomendação dos cursos em funcionamento, além de redefinir o fomento, a depender da nova estratificação concernente à nota (re)definida. E o mais importante, ainda que pouco percebido, ela irá criar

²² As propostas podem ser de criação de um novo curso num PPG já existente, por ex., um PPG que funcionava apenas com mestrado e, então, propõe seu doutorado ou um PPG que fora criado apenas com doutorado e então propõe seu mestrado. É possível, de todo modo, a proposição de criação de ambos os níveis, um PPG com mestrado e doutorado. E, mais comumente, são submetidas propostas de mestrado, criando-se também um PPG com este nível apenas. Será importante as propostas atenderem à estratificação vigente de notas entre 3 e 5, para mestrado, e minimamente condições equivalentes à nota 4, para o doutorado. Neste sentido, a Avaliação de Entrada funciona a reboque da Avaliação de Permanência que a que consolida as métricas de estratificação exigidas (CAPES, 2018).

²³ Recentemente, conforme norma da Capes (2018), os novos cursos passaram a não ter uma nota definida em Avaliação de Entrada, sendo em geral a Avaliação de Permanência a atribuidora de nota e, portanto, responsável por fazer a estratificação entre os PPGs. Assim, o novo curso que enseja a criação de um PPG terá uma “não nota” A até que seja avaliado em Avaliação de Permanência. Já um novo curso, criado num PPG existente, receberá a mesma nota do curso antigo. Contudo, pode ocorrer deste novo curso ser para um doutorado e o PPG ser nota 3, assim, somente neste caso, a Avaliação de Permanência irá atribuir nota, sempre para elevar, neste caso – e mais comumente – para um 4, de forma que se não for possível, inviabilizará o novo doutorado.

²⁴ Comumente, um projeto com apenas o curso de mestrado é submetido e, uma vez recomendado, leva-se à criação deste PPG. Apenas futuramente o PPG reúne as condições de submissão de seu doutorado e, então, se consolida com a oferta de ambos os níveis. É possível, porém, que um PPG comece a partir de um curso de doutorado e *a posteriori* pode, inclusive, decidir submeter um projeto para contar também com um mestrado.

uma nova estratificação com respectivas métricas ou desempenhos necessários em cada nota. A nota se conforma dentro de uma escala de 1 (a menor) a 7 (a maior). A nota 3 é a mínima necessária para levar ao reconhecimento um mestrado e a 4 a mínima para o doutorado. A Capes concebe, em casos específicos, doutorados nota 3; contudo deve o PPG obter nota 4 na avaliação seguinte para evitar a desativação desse nível²⁵ (CAPES, 2014b, 2018, 2021a). Os detalhes da estratificação em notas é um elemento importante a ser discutido no tópico a seguir.

Em termos operacionais, o procedimento avaliativo é contínuo, por meio de um sistema eletrônico denominado Plataforma Sucupira, criada em 2014 (CAPES, 2014c) já para atender ao ciclo avaliativo 2013-2016. A plataforma é mantida pela Capes e permite o envio de dados avaliativos que devem ser informados pela coordenação do PPG – procedimento de envio denominado Coleta – até uma data limite anual, geralmente no início do ano seguinte. Em seguida, os dados são homologados pela IES para autorizar seu envio, a partir do acesso de uma autoridade da administração superior no próprio sistema da Capes – nomeadamente o pró-reitor de pós-graduação ou executivo equivalente. Prazos, autoridades responsáveis para fazer o envio e chancela constam no calendário de cada ano avaliativo, conforme se verifica na última medida nesse sentido publicada pela Capes (2021h).

Atualmente o ciclo avaliativo é de quatro anos (CAPES, 2014b), conseqüentemente realizando-se a apreciação ao final do envio do último Coleta por parte do PPG, totalizando com isso quatro coletas, referentes a cada ano civil do ciclo avaliativo. Uma comissão de pares em cada área é designada para realizar a apreciação, que depois é submetida ao Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes, um órgão colegiado também composto por membros representantes da comunidade acadêmica e alguns executivos da agência²⁶. A avaliação ainda pode incorrer em deliberação da Presidência da Capes, nesse caso, em via recursal. Finalizado o processo avaliativo da agência, o conjunto da avaliação quadrienal segue para o CNE para apreciação em seu órgão colegiado específico, a Câmara de Educação Superior (CES). Por fim, sobe à homologação do Ministro da Educação para finalização do

²⁵ Esse caso é mais comum na Região Norte e, pode-se dizer, é necessário para evitar um cenário ainda pior de suboferta do doutoramento nesta região. Em um exemplo dentre os PPGs na Região Norte, a nota 3 fora conferida ao nosso PPGE-Ufam na avaliação 2017, mas na avaliação 2021 retornamos à nota 4.

²⁶ A atual composição do CTC-ES é de 3 membros natos, executivos da Capes, o Presidente do Colegiado é o Diretor de Avaliação, somando-se o Diretor de Relações Internacionais e o Diretor de Programas e Bolsas no País; junta-se um 1 Representante do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação; 1 Representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos e os 18 membros das áreas de avaliação, dos quais 6 membros são do Colégio que abrange as áreas de Ciências da Vida, 6, do Colégio de Humanidades, 6, do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Logo, são 18 membros oriundos das áreas de avaliação, 3 executivos da Capes e 2 membros externos, todos muito atuantes no contexto da pós-graduação (CAPES, 2023b).

procedimento, por meio de um ato declaratório, a portaria de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento (BRASIL, 2017b; CAPES, 2018, 2021a).

O trâmite avaliativo iniciado na Capes dentro da área de avaliação do PPG, inclusive com deliberação do CTC-ES da agência, segue para a CES/CNE e, finalmente, conclui-se no MEC, sendo similar em avaliações de entrada e de permanência. Trata-se de processo rigoroso e colegiado em todos os momentos, notadamente legitimado por pares renomados da comunidade acadêmica no âmbito da Capes. As críticas consistem em que os critérios avaliativos são desconhecidos pelo PPG até que se encerre o ciclo avaliativo, tais itens avaliativos são ainda eminentemente quantitativos e as notas resultantes refletem uma estratificação do desempenho do conjunto dos programas de cada área numa perspectiva somativa (LEITE *et al.*, 2020; PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018).

Aqui cabe abrir parênteses, pois este acontecimento é resultado de recentes crises da avaliação em meio a imbrólios jurídicos. Verhine e Souza (2021) discutem mais detidamente o conjunto dos acontecimentos recentes, tratando tanto da destituição e recomposição do CTC-ES – justamente o colegiado da Capes responsável pela avaliação –, quanto da própria Avaliação Quadrienal 2021, que ficou paralisada por determinação judicial.

De um lado a regularização do CTC-ES fora rapidamente resolvida. Tratava-se de uma inconformidade no número de membros em relação à previsão regulamentar de vagas, pois estavam 20 membros no colegiado, porém, regimentalmente, são 18 cadeiras. Para tanto, em setembro de 2021 houve a dissolução do CTC-ES com uma nova composição na qual “todos os membros anteriores foram reinstalados, com exceção de dois, que se ofereceram para abrir mão de seus assentos a fim de reduzir o número total de membros de 20 para 18 representantes” (VERHINE; SOUZA, 2021, p. 7). Em seguida, houve a convalidação das várias medidas tomadas anteriormente pelo colegiado, dando validade legal a tais atos e, por conseguinte, revestindo de segurança jurídica as medidas tomadas em relação à Avaliação Quadrienal 2021.

Os autores, porém, não vislumbraram à época da publicação do trabalho uma solução para a contenda judicial promovida pelo Ministério Público Federal contra a Capes, a qual questionava a própria operacionalização da Avaliação 2021. O questionamento era que toda a regatura da apreciação a ser realizada em 2021 deveria ser definida previamente, antes de o ciclo avaliativo ser iniciado (VERHINE; SOUZA, 2021). Souza, Duarte e Seiffert (2022) também trataram acerca dessa ação civil pública. Mesmo que a publicação do trabalho dessas autoras tenha ocorrido também antes do fim desse impasse, elas destacaram que a preocupação consistia no argumento central da “[...] retroatividade de parâmetros regulatórios e fiscalizatórios [...]” (SOUZA; DUARTE; SEIFFERT, 2022, p. 318). Como detalhamos a seguir,

é mais ao final do ciclo avaliativo que a Capes define completamente a sua *ficha de avaliação* e, com isso, os exatos critérios segundo os quais avaliará os PPGs. Contudo, esses elementos são discutidos ao longo do interstício com a comunidade acadêmica, sobretudo a partir das áreas de avaliação e do CTC-ES. Como destacam Verhine e Souza (2021), a partir da defesa que a Capes fez ao juízo, estava em disputa um formato avaliativo de caráter comparativo e formativo que assim o é há 40 anos, que envolve a comunidade acadêmica e possui um amplo apoio.

Somente ao final de 2022, a questão pôde ser equacionada com um Acordo no qual a Capes aceitou utilizar os critérios do ciclo 2017-2020 para o ciclo subsequente, de 2021-2024, passando a deixar os termos avaliativos definidos antes da realização da avaliação (BRASIL, 2022b; 2022c). Em razão desse Acordo, a Avaliação Quadrienal 2025 utilizará a mesma ficha da Avaliação 2021, ainda que já tenham transcorrido os anos 2021 e 2022 do ciclo 2021-2024 a que se refere a Avaliação 2025. De todo modo, isso já deverá modificar a dinâmica da construção dos critérios que ocorria *pari passu* ao andamento do ciclo avaliativo para então aplicá-los ao final do interstício, o que impulsionava mais fortemente a pós-graduação, com questões que importavam na atualidade e, portanto, mais relevantes para fazer a comparação desses critérios em sua realização pelo conjunto dos PPGs. Também em decorrência do Acordo, para a Avaliação 2021 reservou-se o direito a que PPGs que sofressem rebaixamento da nota pudessem interpor recurso para a manutenção da nota a partir do argumento de que os critérios avaliativos não eram conhecidos desde o início do ciclo avaliativo. Esse tipo de recurso deve levar a um menor número de PPGs rebaixados de nota quando comparado com as avaliações anteriores, o que discutiremos mais a frente, ao tomarmos os resultados preliminares da Avaliação 2021 em comparação à Avaliação 2017.

De todo modo, a avaliação continuará estratificadora, levando a um escrutínio de desempenho comparado entre os PPGs. Essa característica central do modelo não mudou, como se verifica pelo Acordo entre a Capes e o Ministério Público Federal (BRASIL, 2022b; 2022c) e como frisou a agência em seu sítio eletrônico:

Ademais, **as regras estabelecidas no Acordo mantêm incólume o caráter comparativo da Avaliação Quadrienal**, não impondo a necessidade de definição apriorística de fatores de corte ou outros elementos puramente comparativos que, por sua natureza, somente podem ser conhecidos após a aplicação dos parâmetros de avaliação preestabelecidos (CAPES, 2022h, n. p., grifo nosso).

Os pilares desse modelo avaliativo é o que trataremos no tópico seguinte.

1.3 Modelo de Avaliação Capes

Neste tópico trabalhamos as bases do modelo avaliativo da Capes para avançarmos em relação à caracterização do processo avaliativo da pós-graduação. Em razão disso, problematizamos como este modelo avaliativo se desenvolve atualmente. Contudo, para uma brevíssima contextualização, há ao menos duas datas importantes de sua constituição que são de indispensável destaque.

Leite *et al.* (2020) pontuam que, em 1981, a Capes passou a se configurar como uma agência executiva do MEC e sua avaliação, ao longo do tempo,

[...] privilegiou a avaliação *post-facto*, incluiu a avaliação por pares, vinculou avaliação com classificação e recursos, e favoreceu os *rankings*. **O padrão Capes foi estabelecido em comum acordo com a comunidade acadêmica** das diferentes áreas de conhecimento e foi sofrendo modificações ao longo dos tempos [...] (LEITE *et al.*, 2020, p. 341, grifo nosso).

A partir de sua posição como uma agência de Estado, a instituição passou a estabelecer as bases de sua avaliação junto à comunidade acadêmica, fazendo-o sob estas características essenciais: ocorre *ex-post facto*, desenvolve-se por pares, favorece *rankings* – ao ranquear ou comparar desempenho – e vincula a concessão de recursos aos resultados avaliativos (LEITE *et al.*, 2020). Por ser *ex-post facto*, a avaliação ocorre em determinado momento apreciando o que fora realizado anteriormente pelos PPGs. Sua operacionalização por pares significa que tal apreciação não se realiza individualmente, mas colegiadamente, em que pares da comunidade acadêmica ocupam duplo estatuto, de avaliadores junto à Capes, ainda que integrem PPGs e, portanto, sendo passíveis de avaliação pelo que realizaram. Os resultados ranqueiam os PPGs avaliados em níveis de desempenho (notas), o que também é utilizado para determinar o nível de fomento a ser concedido. Esse resumo das bases do modelo, ainda que simplificado neste momento, permitirá balizarmos a sua caracterização ao longo deste tópico.

A outra data importante para o atual modelo é 1998, ano em que ocorreram três modificações, permitindo que a avaliação fizesse uma estratificação mais efetiva dos PPGs, como tratam Verhine e Souza (2021). Naquele ano, a escala de notas passou a ser de sete graus – notas de 1 a 7, assim como é atualmente –, o CTC-ES foi instituído como órgão colegiado responsável pela avaliação e ocorreu a estruturação de fichas de avaliação por área (VERHINE; SOUZA, 2021). Esses três elementos são também detalhados neste tópico.

Na verdade, para trabalharmos o modelo de avaliação Capes, tivemos que fazer uma *colcha de retalhos*, pela analogia de Cardoso e Dantas (2019) ao refletirem a partir de seu estudo sobre pós-graduação e em que tiveram:

[...] a necessidade de compilar informações de diferentes documentos que suportam a avaliação, para ter uma leitura completa dos critérios de avaliação - quase como a elaboração de uma **colcha de retalhos**. Para se alinhar esta colcha de retalhos os documentos de consulta da Área Interdisciplinar consultados foram: Relatório de Avaliação, Ficha de Avaliação, Documento de Área e o Regimento. **Todos esses documentos datam de diferentes épocas ou ano. Quando lidos isoladamente, não trazem uma compreensão plena dos critérios de avaliação** (CARDOSO; DANTAS, 2019, p. 7, grifos nossos).

Concordamos com as autoras sobre o quanto as informações sobre este tema estão dispersas em vários documentos. Então precisamos, assim como elas, integrar o conjunto de informações, pois vimos que a discussão isolada de cada documento e mesmo de cada estudo sobre o tema não daria conta de completar a caracterização do paradigma avaliativo. Por isso, além de documentos, precisamos também reunir neste tópico vários estudos acadêmicos em que cada um trabalha algum aspecto da avaliação (ALEXANDRE NETTO, 2018; BARATA, 2019; BARBOSA, 2013; CARDOSO; DANTAS, 2019; LEITE *et al.*, 2020; LOPES; SÁ, 2019; NOBRE; FREITAS, 2017; PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018; ROTHEN; GOMES; OLIVEIRA, 2022; S. THIAGO; ANDREOTTI, 2018; SOUZA; DUARTE; SEIFFERT, 2022; TRZESNIAK; CABALLERO-RIVERO, 2019; VERHINE; SOUZA, 2021). Inicialmente exploramos os achados desta literatura, para prosseguirmos com a incursão documental.

A avaliação da pós-graduação tem uma longa trajetória, edificando-se como política de Estado, sobretudo a partir da posição da Capes como agência executiva, e em que pesem as sugestões recorrentes de melhorias do modelo, a avaliação é geralmente bem aceita pela comunidade acadêmica (LEITE *et al.*, 2020; LOPES; SÁ, 2019; NOBRE; FREITAS, 2017; S. THIAGO; ANDREOTTI, 2018; TRZESNIAK; CABALLERO-RIVERO, 2019).

Para Barata (2019), as melhorias devem estar concentradas no maior foco para a formação e no menor para o produtivismo acadêmico, utilizando indicadores qualitativos e quantitativos, tais como fazer a adequada contextualização dos programas em razão de onde estão inseridos, utilizar a autoavaliação, diferenciar a produção dos diversos integrantes do PPG (egressos, alunos e docentes), avaliar o programa de forma global e evitar o foco por docente. Tais indicações são fundamentais para evitar que a avaliação tenha “[...] um caráter somativo, classificatório, com o objetivo de ranquear programas candidatos às verbas públicas de pesquisa, deixando de lado o caráter formativo da avaliação [...]” (PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018, p. 652). Parece-nos que esse é um ponto importante, no sentido de agência e comunidade acadêmica se preocuparem com a qualidade da avaliação da agência, com o quanto essa avaliação pode ser formativa, pois seu sentido é de impulsionar a qualidade da pós-graduação brasileira e não apenas definir os cursos *stricto sensu* a serem (re)acreditados.

Estudos como o de Nobre e Freitas (2017), S. Thiago e Andreotti (2018) e Souza, Duarte e Seiffert (2022), detalham como se opera o processo avaliativo, focando em critérios avaliativos e na busca de qualidade, além do processo histórico desde a criação da Capes²⁷. Barbosa (2013) também analisa a avaliação, discutindo o processo histórico no qual a agência fez sua opção pela qualidade e afirma que, ao longo do tempo, o Modelo Capes construiu um padrão em que “a meritocracia venceu a ‘equidade’, a ‘qualidade’ venceu a ‘massificação’” (BARBOSA, 2013, p. 101). Rothen, Gomes e Oliveira (2022) ao se deterem em um PPG, concluem que o modelo avaliativo leva os programas a um padrão de performatividade, a partir da realização de produções quantificáveis e passíveis de serem classificadas para se destacar dentre os pares. Já o trabalho de Trzesniak e Caballero-Rivero (2019), a partir da história dos órgãos científicos de avaliação e fomento, embora com foco nos hábitos de produção da comunidade acadêmica, considera que é a Capes a maior responsável por fortalecer o sistema universitário, viabilizando e desenvolvendo a pós-graduação mediante a sua avaliação.

A partir das leituras, é possível afirmar que boa parte dos estudos sobre esse tema não questionam ou não colocam em discussão os elementos que permitem a constituição do modelo de avaliação da pós-graduação adotado pela Capes. Parece-nos haver um excessivo foco na regulação, que é a normatização do modelo para que ele possa se realizar, nos critérios avaliativos ou nos resultados avaliativos, inclusive seu impacto mais amplo. Em grande medida, podemos depreender que pouco se discute sobre o processo em que tais critérios são relativizados numa métrica comparativa de desempenho entre PPGs, que constitui a essência do sistema brasileiro de avaliação da pós-graduação. Este ponto, referente às bases do paradigma avaliativo, é o que gostaríamos de trabalhar no presente tópico, pois nos oferece uma perspectiva mais aprofundada da avaliação da pós-graduação.

²⁷ Nesta tese, porém, vamos por outro caminho. Não desconsideramos a importância desses elementos, mas defendemos que eles são menos importantes em relação à estratificação por desempenho comparado. Podemos fazer uma analogia com a avaliação de sala de aula para ilustrar este ponto. Nesta analogia, os critérios avaliativos de uma “prova” são como os critérios avaliativos da Capes, enquanto a estratificação da Capes seria para o contexto da sala de aula como se a maior nota equivalesse a uma nota 10, mesmo que a melhor nota seja baixa. Então, o professor aplica a “prova” e informa à turma que o aluno com a maior nota receberá um 10 e esse desempenho de referência será utilizado para ponderar todas as demais notas dos colegas. Dessa forma, mesmo a “prova” possuindo dez questões, cada qual atribuindo 1 ponto, o aluno com melhor desempenho acertou 6 questões, mas ficou com 10 e os demais colegas tiveram suas notas reposicionadas da mesma forma. O paradigma da Capes é similar a esse formato, ainda que mais bem aplicado aos indicadores avaliativos quantitativos, pois os indicadores qualitativos não permitem uma comparação tão exata. Na verdade, a disputa entre os PPGs é bem mais acirrada e busca-se demonstrar a realização de cada critério avaliativo da melhor forma possível. Ao fim e ao cabo, a nota será sempre por estratificação dos desempenhos observados pela avaliação no conjunto dos PPGs em cada área. Do ponto de vista do PPG, em razão disso, ao início do ciclo avaliativo não é possível, por exemplo, saber quantos “pontos” o programa precisa atingir para ser muito bom em um certo indicador, pois dependerá do desempenho ao final do ciclo avaliativo a partir do qual são definidas as linhas de corte com os valores para aferir o desempenho em cada indicador avaliativo a partir de 5 níveis, que detalhamos mais ao fim deste tópico.

Em um menor número de estudos ou reflexões, podemos encontrar uma discussão que se aprofunda no paradigma avaliativo, é o caso dos trabalhos de Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Verhine e Souza (2021) e Rothen, Gomes e Oliveira (2022). O primeiro texto se concentra na escala de estratificação de programas em notas de 1 a 5, considerando que as notas 6 e 7 são possíveis apenas aos PPGs que chegam à nota 5 (PATRUS; SHIGAKI; DANTAS, 2018). Os autores destacam que essa (re)classificação cria uma outra avaliação para os PPGs nota 5. O texto expõe, pela discussão desta escala de notas, que o modelo de avaliação da Capes é voltado à comparação entre critérios avaliativos e leva à estratificação de PPGs.

De outro lado, Verhine e Souza (2021), cujas reflexões detalhamos sobre outros aspectos ao final do tópico anterior e no início deste tópico para demarcar as mudanças de 1998 em relação ao atual modelo, traz ainda outro ponto importante. No resgate histórico que os autores fazem sobre o modelo avaliativo, justamente em relação às mudanças de 1998, eles destacam que houve modificações na ficha de avaliação e na sua aplicação para levar a uma objetiva classificação entre PPGs a partir de um “[...] caráter comparativo, garantindo assim uma distribuição dos programas em todos os graus da escala e assegurando a exclusividade de seus níveis superiores” (VERHINE; SOUZA, 2021, p. 5). Os autores defendem que se trata de um modelo comparativo e formativo, em que a avaliação da experiência anterior se volta a um esforço de melhorias para o futuro (VERHINE; SOUZA, 2021). Portanto, os autores colocam em relevo o caráter comparativo do modelo, ao passo que valorizam seu sentido formativo²⁸.

Já Rothen, Gomes e Oliveira (2022) destacam duas etapas da avaliação da pós-graduação, uma com enfoque nos critérios avaliativos da ficha de avaliação, outra que denominam de *concorrencial*, para hierarquização, e na qual os autores trabalham esse processo a partir da avaliação da produção intelectual. Rothen, Gomes e Oliveira (2022), porém, não descrevem os detalhes do processo avaliativo, por conta dos limites de sua publicação e do objetivo a que se propunham, mas apreendem a lógica avaliativa ao definirem as duas etapas. De todo modo, a segunda etapa, para o processo de hierarquização que faz um comparativo entre PPGs – sendo de fato *concorrencial*, como nomeiam os autores – abrange todos os indicadores avaliativos, sejam quantitativos, sejam qualitativos.

Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Verhine e Souza (2021) e Rothen, Gomes e Oliveira (2022) concordam, portanto, com o caráter comparativo do modelo de avaliação e fica implícita a sua caracterização como uma avaliação *ex-post facto* à medida que os três textos detalham

²⁸ O sentido formativo da avaliação, parece-nos, aponta em que aspectos os PPGs podem melhorar e em que aspectos são bons, sempre em comparação com os demais PPGs de sua área, numa concertação pela avaliação que dá o tom da seção II desta tese.

sua operacionalização, seja mais pragmaticamente (ao discutir a aplicação dos critérios avaliativos), seja no sentido formativo que a avaliação se realiza para impulsionar a melhoria da pós-graduação. Esses três estudos coadunam com o trabalho de Leite *et al.* (2020), que apresentamos neste tópico.

É possível também complementar as características do modelo pelo que expõe o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010b). O documento faz uma menção ao que é denominado de eixos da avaliação:

Três eixos caracterizam a avaliação: 1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas (CAPES, 2010b, p. 125, grifo nosso).

Estes três eixos não são discutidos no documento (CAPES, 2010b), mas nos parece ser um ponto de partida para balizarmos a caracterização do modelo avaliativo, uma vez que tais eixos concordam com o que é discutido por Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Leite *et al.* (2020), Verhine e Souza (2021) e Rothen, Gomes e Oliveira (2022).

Nesse sentido, propomos, a partir dos três eixos tratados no PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010b) e nos trabalhos de Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Leite *et al.* (2020), Verhine e Souza (2021) e Rothen, Gomes e Oliveira (2022), quais as características principais da avaliação da pós-graduação brasileira:

- a) realiza-se por pares, justamente porque se destina aos pares;
- b) a métrica da avaliação se aplica *ex-post facto* para fazer a comparação de desempenho entre PPGs, ranqueando-lhes em uma escala de notas (estratificação);
- c) a partir da estratificação em *degraus de notas*, torna-se possível dotar a avaliação de consequências, seja pela condição de recomendação (ou não) do PPG em sua acreditação, seja pelo nível de fomento que determina.

Em cada um dos subtópicos a seguir, aprofundamos as características descritas. Nos subtópicos seguimos com a costura de vários documentos, como uma *colcha de retalhos* documental, pois cada documento estrutura ou é estruturado em um momento avaliativo ou expõem uma característica do processo avaliativo. Assim, há desde os regulamentos, as nomeações de agentes, as tantas regraturas e métricas, os relatórios produzidos, até os resultados avaliativos e suas consequências (CAPES, 2021c, 2021e, 2021k, 2022d, 2022j, 2022k, 2023b).

1.3.1 Pelos pares e para os pares

A Capes demanda a comunidade acadêmica para desenvolver a avaliação. Isso ocorre por meio da participação de membros *ad hoc* ou com membros com mandatos que se inserem na Capes nas áreas de avaliação, nas comissões de avaliação *ad hoc* de cada área, em grupos de trabalhos constituídos para tarefas específicas e em órgãos colegiados – notadamente o CTC-ES –, o que detalhamos a seguir. Uma organização pela e para a avaliação que reflete um *ethos* acadêmico e parece conferir mais legitimidade à avaliação, pois seus resultados se destinam aos pares, ao escrutinar atuações e processos que são científico-acadêmicos.

A Capes, em sua página das áreas, informa a organização da avaliação a partir de 49 áreas (CAPES, 2016a, 2022j). Ao transmutar em áreas de avaliação as áreas do conhecimento, pensamos ser possível ajustar a avaliação às culturas acadêmicas de cada uma, permitindo à avaliação da pós-graduação mais especificidade e capacidade formativa à medida que avalia e impulsiona o desenvolvimento deste nível área por área.

Cada uma das 49 áreas de avaliação da Capes possui um coordenador principal e outros dois coordenadores adjuntos, um para liderar programas acadêmicos, o outro, programas profissionais. Esses três agentes são indicados à Capes a partir de consultas da agência aos PPGs, associações e sociedades científicas da respectiva comunidade acadêmica para posterior nomeação pelo Conselho Superior da instituição (CAPES, 2016a). Exige-se o seguinte perfil para coordenadores de áreas:

- [...] I - ter atividades de ensino, pesquisa e orientação junto a programas de pós-graduação;
- II - ter capacidade de liderança e excelência acadêmica, considerada a qualidade, a originalidade e a densidade científica de suas respectivas trajetória e produção acadêmico-científica;
- III - ter competência e autonomia intelectual, requeridas para o desempenho da função;
- IV - ter disposição e disponibilidade para cumprir as atribuições correspondentes à função de Coordenador de área junto à CAPES;
- V - ter experiência em gestão acadêmica, primordialmente nos aspectos relacionados à pós-graduação; [...] (CAPES, 2016a, p. 3).

Solicita-se, portanto, que os coordenadores das áreas possuam um perfil academicamente renomado. São esses agentes renomados que também irão integrar o CTC-ES da Capes, órgão colegiado que delibera em assunto de avaliação, apreciando colegiadamente o trabalho realizado pelas áreas. Pois, de 24 integrantes do CTC-ES, 18 acumulam a função conselheiro com a de coordenação de área (CAPES, 2023b).

Em cada área de avaliação é realizado um processo avaliativo mais específico, ainda que sob o padrão geral da Capes, sob a liderança desses coordenadores, mas executado por consultores que são pares também academicamente renomados e designados de forma *ad hoc* (CAPES, 2021e, 2021k). Notadamente, nessas comissões em que se aplica a avaliação, a necessidade de distinção acadêmica se verifica no perfil exigido de seus membros:

Art. 5º As Comissões de Avaliação serão compostas por consultores científicos *ad hoc* que:

I - ostentem reconhecida competência técnico-científica;

II - tenham concluído doutorado há pelo menos 5 (cinco) anos, para a avaliação de cursos de modalidade acadêmica;

III - tenham reconhecida experiência profissional na área há pelo menos 10 (dez) anos, para a avaliação de cursos de modalidade profissional; e

IV - sejam vinculados, na condição de docente permanente, a um programa de pós-graduação regular (CAPES, 2021k, p. 323).

Os integrantes das comissões de avaliação são, portanto, docentes de programas de PPGs com a exigida e necessária distinção acadêmica que os legitima para avaliar seus pares.

Nesse sentido, há uma associação entre agência e agentes ou entre a Capes e a comunidade acadêmica das diferentes áreas a partir da avaliação. Cabe identificar que esses agentes são mais especificamente os representantes acadêmicos renomados da comunidade acadêmica com respaldo em termos de formação, carreira, produção e experiência que lhes permite legitimidade para a posição de avaliadores da pós-graduação. A Capes, ao associar sua avaliação a *acadêmicos com distinção entre os pares* e os colocar na condição de coordenadores e consultores, parece dotar sua própria avaliação com uma distinção acadêmica por delegação e, por conseguinte, ostentar mais legitimidade para avaliar desempenho acadêmico.

1.3.2 Comparação e estratificação

Vemos, pela nossa experiência pessoal, que na pós-graduação brasileira muitos membros docentes e discentes de PPGs e mesmo alguns estudos acadêmicos ficam mais detidos aos critérios avaliativos que estão na *ficha de avaliação* de cada área em cada ciclo e também na regulação da pós-graduação, quase sempre no âmbito da avaliação. Isso não deixa de ser importante, e há também vários estudos que se voltam aos critérios avaliativos, pois são elementos importantes que se constroem (ou são removidos) pela discussão da comunidade acadêmica com a Capes (CARDOSO; DANTAS, 2019; NOBRE; FREITAS, 2017; S. THIAGO; ANDREOTTI, 2018; SOUZA; DUARTE; SEIFFERT, 2022; TRZESNIAK; CABALLERO-RIVERO, 2019).

Vamos, porém, por outro caminho, pois gostaríamos de trabalhar a métrica comparativa com que a avaliação trabalha. O caráter comparativo que discutimos no início do tópico a partir de Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Verhine e Souza (2021) e Rothen, Gomes e Oliveira (2022), aqui trabalhamos em sua operacionalização pela relação com os critérios avaliativos. Nesse sentido, ainda que os critérios avaliativos e seus indicadores sejam importantes, consideramos que eles operam relativizados em face da comparação de desempenho entre PPGs com que a Avaliação da Capes procede²⁹. Neste subtópico, detalhamos a operacionalização da comparação de PPGs do modelo avaliativo Capes, que num sentido processual, ocorre da maneira descrita adiante.

Os PPGs em funcionamento, dentro de cada área, são comparados em seu desempenho entre si em cada indicador avaliativo, de forma que, mesmo que a avaliação trabalhe com

²⁹ Ainda que este seja um eixo fundante da Avaliação Capes em seu aspecto técnico e evidencie o seu paradigma, expondo seu caráter fortemente ranqueador, poucos dos agentes da pós-graduação notam como essa operação ocorre – mesmo os docentes de PPGs, sendo algo mais conhecido dos coordenadores dos PPGs (se não se detiverem apenas aos itens e indicadores avaliativos *per se*). Em parte, porque os agentes que compõem os PPGs se concentram nos indicadores avaliativos mais visíveis objetivamente pela leitura da ficha de avaliação. De outro lado, porque o processo de estratificação é relativamente discreto e é expresso em um outro documento, pois na ficha não é possível saber antecipadamente como os indicadores podem ser ponderados, isso só é possível *ex-post facto*. Os agentes dos PPGs se concentram em atingir os critérios avaliativos que passam a conhecer a meio termo do ciclo avaliativo, ainda que um ou outro ponto seja adiantado ao longo do interstício, pois a ficha vai sendo construída *pari passu* ao ciclo avaliativo – por exemplo, atingir certo tipo e quantidade de produção científica que no ciclo 2017-2020 passou a ser conhecido quando a ficha de avaliação teve sua primeira publicação ao final de 2019 (CAPES, 2020a). Porém, tais agentes pouco se atentam que seus pares em outros PPGs da mesma área procuram atingir os mesmos indicadores avaliativos. Então, a Capes irá comparar os PPGs e ponderar a realização de cada indicador, a partir da parcela de PPGs com melhor desempenho, estratificando os demais desempenhos em 5 níveis, operação realizada em cada área de avaliação. Não se trata exatamente de atingir os indicadores de cada item avaliativo, mas de figurar dentre os PPGs com o melhor desempenho em cada indicador avaliativo. De outro lado, é relativamente discreta a operacionalização desse processo. Exemplificamos com o ocorrido na Avaliação 2021, que cobre o interstício 2017-2020. A norma que regulamenta esta avaliação, indica para cada área que “Art. 32. Cada Comissão de Avaliação emitirá um relatório geral, do qual deverá constar: [...] II - a motivação a respeito dos parâmetros adotados para se promover a comparação entre PPGs, dos quais tenham decorrido as sugestões de diferentes conceitos e notas para cada programa [...]” (CAPES, 2021e, p. 34). Desse modo, internamente, a área precisa elaborar um documento em que estratifica, conforme 5 níveis de desempenhos, sejam indicadores quantitativos, sejam qualitativos. Trata-se do Relatório da Avaliação Quadrienal, do qual é dado conhecimento inicialmente aos coordenadores quando a primeira nota preliminar do PPG é atribuída, pois os coordenadores precisarão utilizar esse documento para verificar possíveis erros ou equívocos, considerando muito essas métricas para eventual apelação da estratificação realizada. Uma vez colhidos os recursos e divulgados os novos resultados após julgamento desses mesmos recursos, o Relatório da Avaliação Quadrienal é então publicado abertamente, a exemplo do Relatório da Avaliação Quadrienal 2022 (CAPES, 2012i), que fora publicado na página de cada área juntamente com a divulgação do resultado após os recursos de reconsideração. Contudo, passada a avaliação, poucos agentes dos PPGs irão se interessar em se debruçar sobre essa estratificação que são “águas passadas”, lidando mais frequentemente com as consequências do processo avaliativo e se voltando aos itens avaliativos do novo ciclo que se inicia. Isso ocorria dessa forma até o Acordo da Capes com o MPF que discutimos alhures (BRASIL, 2022b, 2022c), contudo, o Acordo não impede a manutenção da característica estratificadora da avaliação, que agora precisa publicar a ficha de avaliação com muito mais antecedência. De todo modo, a estratificação dos desempenhos continua a ser *ex-post facto* ao final do ciclo avaliativo, quando os resultados dos PPGs são tomados para compor linhas de corte de desempenho em 5 níveis de realização para cada indicador da respectiva ficha de avaliação de cada uma das 49 áreas de avaliação. Ainda que tudo ocorra sob o Modelo Capes, na verdade, são realizadas 49 avaliações, uma para cada área.

critérios avaliativos, esses critérios são apurados conforme o melhor desempenho encontrado em parte dos programas – que receberá o conceito “muito bom” –; uma parcela de PPGs que fica abaixo disso, mas ainda com bom desempenho, figurará em um patamar um pouco inferior – receberá o conceito “bom” – e assim por diante com os demais 3 níveis – conceitos “fraco”, “regular” e “insuficiente”. Essa métrica é executada para cada indicador avaliativo, levando a um conceito também “muito bom”, “bom”, “regular”, “fraco” e “insuficiente” para o item avaliativo que esses indicadores integram e, assim por diante, para o quesito que os itens integram até concluir em um conceito final ou mais exatamente uma nota, entre 1 e 5, para o PPG. Secundariamente, apenas dentre os programas que receberam a nota 5 há ainda uma reestratificação para mantê-los na nota 5 ou elevá-los às notas 6 ou 7, conforme critérios de distinção, aqui, porém, pautados propriamente em critérios avaliativos e sem uma nova comparação de desempenho. Essa (re)classificação consta na regulação da Avaliação Quadrienal 2021 no Art. 27 (CAPES, 2021e). Patrus, Shigaki e Dantas (2018, p. 648) também discutiram esse intervalo, afirmando que “[...] a classificação de notas 5, 6 e 7 se dá entre os programas que obtiveram nota 5 [...]”, e que essa (re)classificação é herança de um paradigma antigo que já funcionou anteriormente apenas com o intervalo de 1 a 5 – até 1998 como destacam Verhine e Souza (2021).

A partir dessa operacionalização da aplicação dos indicadores avaliativos numa ponderação para comparação dos desempenhos, fica visível que tal procedimento é possível apenas ao final do ciclo avaliativo. Desse modo, a avaliação da Capes é *ex-post facto*, pois é preciso reunir o conjunto de realizações dos PPGs para a comparação inicial que permita dimensionar possíveis patamares de realização dentro dos programas da área (CAPES, 2021e; 2022k). Com isso, ainda que um PPG esteja ciente dos indicadores avaliativos da ficha de avaliação de sua área, não pode dimensionar com certeza o possível conceito que receberá para cada um antecipadamente, pois haverá uma comparação entre o desempenho realizado pelo PPG e o desempenho dos demais PPGs de sua área. É possível, porém, pela leitura da ficha, identificar os diferentes pesos dos indicadores dentro de cada item avaliativo e dos itens dentro dos quesitos, além de saber quais são os elementos solicitados pela Capes. Nesta tese também consideramos os indicadores e itens em si relevantes, tanto que dedicamos a seção II para os itens avaliativos planejamento e autoavaliação.

O relatório com a estratificação de desempenho em cada indicador avaliativo (CAPES, 2022i) é preparado *pari passu* à avaliação, sendo finalizado juntamente com a divulgação das

notas. Por esse motivo não se pode conhecer do relatório com o ranqueamento que constitui de fato essa *régua de avaliação* até a conclusão do ciclo avaliativo em curso³⁰.

1.3.3 Resultados e consequências

Os estratos de notas representam um padrão de qualidade do SNPG que a avaliação determinou pela Avaliação de Permanência, portanto pela avaliação dos programas que se encontram em funcionamento. Parece-nos que isso permite, então, ao final de uma avaliação quadrienal, ter um padrão de qualidade em cada área de avaliação. Na Avaliação de Entrada não se aplica o paradigma comparativo que discutimos alhures, sendo trabalhados critérios avaliativos para a proposta apresentada (CAPES, 2021c, 2021j). De todo modo, o rigor da Avaliação de Entrada pode ser definido pelo padrão de qualidade estabelecido na Avaliação de Permanência, exigindo-se das propostas de cursos novos que contenham minimamente a qualidade que manteve reconhecidos os cursos avaliados para manutenção de seu credenciamento no SNPG.

Dessa forma, o motor da avaliação da Capes parece-nos ser a distinção entre os programas resultante da Avaliação de Permanência, pois permite definir o *sarrafo da qualidade dos cursos* em cada área de avaliação. Destaca-se que a nota atribuída ao PPG é a nota atribuída respectivamente ao(s) curso(s) que o programa possui, por isso nos referimos à avaliação dos programas e não à avaliação dos cursos, já que, na prática, a ficha de avaliação opera pela perspectiva de avaliar o programa, tendo ele um ou dois cursos ou mais exatamente níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado. A avaliação que leva a essa distinção entre PPGs em notas de 1 a 7, além do valor acadêmico *per se*, também acarreta seu reconhecimento (ou não) e o (sub)financiamento – o que não parece diferente de premiar ou punir a partir da avaliação.

É preciso ponderar, contudo, como tratado alhures no tópico 1.2, que a Capes não delibera pelo reconhecimento de cursos, cuja apreciação é do CNE, mas este Conselho acolhe os resultados avaliativos da Capes para chegar à determinação acerca dessa (re)acreditação de cursos, cuja finalização do ato cabe ao Ministro da Educação, que homologa o parecer do CNE (BRASIL, 2017b). Já em relação ao fomento, a Capes tem autonomia para determinar em relação aos recursos que a própria agência concede, ainda que isso seja operacionalizado por

³⁰ No caso da área Educação, o Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 teve sua publicação em 19 dez. 2022, data em que se anunciou as notas dos PPGs após os recursos à área (CAPES, 2022i, 2022k). Resta ainda um último grau de recurso à Presidência da Capes, logo, não finalizando a avaliação até que essas apelações sejam julgadas.

outros setores da agência, que não o responsável pela avaliação (BRASIL, 2022d)³¹. Contudo, os resultados avaliativos são um importante critério de concessão de recursos (CAPES, 2021g, 2022g; IVASHITA; VIEIRA, 2017), o que aprofundamos no capítulo 2 em relação mais correlata à concessão das bolsas de estudos institucionais.

O processo avaliativo que define a abertura e o funcionamento de cursos *stricto sensu* não é exatamente uma política de oferta, mas uma derivação da avaliação em que os programas a serem reconhecidos são aqueles cuja qualidade mínima é igual ou superior ao conjunto da qualidade observada no SNPG. Em relação ao reconhecimento, há uma régua de qualidade que é dinâmica, em razão do paradigma de comparação de desempenho entre programas, balizando-se pelos melhores desempenhos avaliados. Permite-se o funcionamento e o financiamento do mestrado com nota 3 ou superior e do doutorado com nota 4 ou superior, desde que os PPGs nota 3 não continuem com essa nota mínima por três avaliações de permanência seguidas (CAPES, 2020g)³².

Os PPGs são reconhecidos a partir de um desempenho mínimo avaliado em relação aos demais programas de cada área. Também o fomento é concedido conforme o desempenho em avaliação. Portanto, tanto a recomendação de reconhecimento em estratos de notas quanto o financiamento em valores e possibilidades, conforme a nota de cada PPG, são resultantes da avaliação como suas consequências.

O conjunto dos resultados avaliativos que reúne a estratificação de todos os PPGs no SNPG demanda um olhar mais pormenorizado. Para esse agrupamento juntamos as planilhas de notas divulgadas pela Capes referentes aos resultados das avaliações quadrienais de 2017 e de 2021 (tabela 1, a seguir). Além de trazer a estratificação do SNPG nos dois ciclos avaliativos, separamos a estratificação na área Educação e, desta área, apenas em relação à Região Norte.

³¹ Conforme se verifica na estrutura organizacional da Capes (BRASIL, 2022d), compete à Diretoria de Avaliação apenas os processos concernentes à avaliação e ao aprimoramento do SNPG, enquanto o fomento é atribuído majoritariamente à Diretoria de Programas e Bolsas no País, ficando a gestão de outros fomentos mais específicos para a Diretoria de Relações Internacionais, a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica e a Diretoria de Educação a Distância, estas últimas três conforme a especificidade de sua competência.

³² Estamos preocupados com essa nova consequência avaliativa que a Capes (2020g) incluiu em seu fomento ao não considerar como *passíveis de fomento* os PPGs que tenham recebido da própria agência a nota 3 em três avaliações de permanência seguidas. Pensamos que notas baixas expressam dificuldades que na verdade são conjunturais e que demandariam políticas para subsidiar esses PPGs em dificuldade para que possam superar a condição de fragilidade na qual se encontram. Sobretudo na Amazônia, onde estão boa parte dos PPGs nota 3 do país, essa medida de corte de fomento pode significar um duro retrocesso para a pós-graduação regional. Nesta tese não conseguimos dimensionar o impacto dessa medida na Amazônia, pois, no capítulo 2, onde discutimos o fomento, a concessão lá estudada é referente a 2022 e não aplicou essa medida em razão de não estarem disponíveis as notas da Avaliação 2021 (portanto, não é possível saber a quais PPGs foram atribuídas uma 3ª nota 3 seguida). Na concessão 2023, vimos muitos PPGs na Amazônia não terem concessão de bolsas em razão dessa medida e estudos futuros são importantes para criticar a medida e o retrocesso que ela representa para a pós-graduação de regiões menos desenvolvidas, as quais deveriam ser excetuadas.

Tabela 1 – Estratificação de programas, por nota – 2017 / 2021

Notas	Universo				Área Educação				Área Educação – Região Norte			
	Avaliação 2017		Avaliação 2021		Avaliação 2017		Avaliação 2021		Avaliação 2017		Avaliação 2021	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
1	8	0,19%	14	0,31%	-	-	-	-	-	-	-	-
2	133	3,19%	31	0,69%	-	-	-	-	-	-	-	-
3	1.290	30,90%	980	21,72%	51	30,00%	35	18,62%	7	63,64%	6	37,50%
4	1.497	35,86%	1.786	39,58%	75	44,12%	102	54,26%	3	27,27%	9	56,25%
5	765	18,32%	1.030	22,83%	35	20,59%	37	19,68%	1	9,09%	1	6,25%
6	298	7,14%	410	9,09%	7	4,12%	10	5,32%	-	-	-	-
7	184	4,41%	261	5,78%	2	1,18%	4	2,13%	-	-	-	-
Totais	4.175	100,00%	4.512	100,00%	170	100,00%	188	100,00%	11	100,00%	16	100,00%

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações da Capes (2022k, 2022l).

Nota: A nota junto à Capes de 2017 refere-se ao ciclo avaliativo 2013-2016, já a nota de 2021 refere-se ao ciclo avaliativo 2017-2020, ainda pendente de recurso à Presidência da agência.

Houve apenas uma dificuldade de padronização, em relação aos resultados dos dois ciclos. Na Avaliação 2021, todos os PPGs tiveram uma única nota, independentemente de ter apenas um ou dois níveis – mestrado e doutorado. Já na Avaliação 2017 encontramos 43 PPGs com dois níveis – mestrado e doutorado – que obtiveram respectivamente notas 3 e 2. Esse tipo de resultado à época conduzia na prática à não recomendação de todo o PPG, conforme a Portaria nº 182 (CAPES, 2018). Somente em 2021 que a Capes editou uma medida para impedir o encerramento de todo o programa (CAPES, 2021e), mesmo assim, a portaria se refere especificamente a um PPG com mestrado e doutorado que tenha obtido nota 3. Por isso, consideramos esses 43 PPGs de 2017 como sendo PPGs nota 2 para efeitos de desligamento do SNPG de forma a permitir contabilizar por PPG o número dos que foram *não recomendados* pela Capes.

Cabe também observar que essa divulgação de notas não representa, no caso de obtenção de notas baixas, que todos os respectivos programas que concluíram o ciclo avaliativo e foram *não recomendados* pela Capes foram encerrados, pois verificamos que as planilhas não consideraram os casos de recursos à Presidência da agência, na qual, em caso de uma eventual nota 2, por exemplo, seria possível apelar e, em caso de obter ao provimento do recurso com a concessão de nota 3, seria mantido o credenciamento com esta nota 3³³. Tais recursos têm tramitação demorada, e uma divulgação somente após o encerramento de todos os recursos de todos os PPGs avaliados no respectivo ciclo no âmbito da Capes atrasaria a sistematização dos resultados avaliativos. De todo modo, isso reforça o nosso argumento a seguir, pois são poucos os PPGs efetivamente desligados do SNPG a cada ciclo, primeiro em razão de poucos terem

³³ Por ex. o PPG Administração Pública em Rede Nacional, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, que consta na planilha dos resultados da Avaliação 2017 com nota 2, fora elevado à nota 3 após recurso à Presidência da Capes, mantendo-se credenciado com a nota 3 desde então.

notas que conduzam à *não recomendação*, segundo porque ainda cabem recursos à Presidência da Capes, o que atenua um pouco mais esses números.

Nesse sentido, a partir da distribuição dos programas avaliados dentre os estratos de notas que conduzem à *não recomendação*, vê-se que uma parte minúscula obtém as notas 1 e 2 (3,38% em 2017 e 1,00% em 2021), enquanto uma parte mais considerável dos programas alcança as notas 6 e 7 (11,55% em 2017 e 14,87% em 2021) (CAPES, 2022k). A minúscula distribuição de programas nas menores e nas maiores notas da escala de avaliação indica que a punição³⁴ em relação a não recomendar cursos atinge uma parcela pequena do SNPG em cada ciclo avaliativo. Por isso adjetivamos a Avaliação de Permanência como *suficientemente rigorosa*. Isto é, a Avaliação de Permanência não se propõe a expurgar um grande número de PPGs do SNPG, mas indicar os estratos de qualidade de cada PPG em relação ao conjunto da sua área, recomendando ao CNE não reconhecer apenas uma pequena parte. De todo modo, precisamos ponderar três elementos.

Primeiro, que essa conformação é resultado de Avaliação de Permanência, portanto da avaliação para a manutenção dos programas, então, é importante cotejarmos também como operam os resultados avaliativos na Avaliação de Entrada, ainda que brevemente. Para essa análise procederemos da seguinte forma. A Capes (2021i) divulga em sua página *web* os resultados de APCN em que são publicadas a apreciação do CTC-ES em relação às propostas de cursos novos e aqui encontramos, por ordem de data, os seguintes resultados em 2020:

- a) 201ª Reunião do CTC-ES, de 8 dez. 2020:
 - 2 propostas na primeira análise, 1 aprovada, 1 não aprovada,
 - 1 proposta em reconsideração, não aprovada,
- b) 199ª Reunião do CTC-ES, de 19-22 out. 2020:
 - 13 propostas na primeira análise, não aprovadas,
 - 1 proposta em reconsideração, não aprovada,
- c) 198ª Reunião do CTC-ES, de 14-18 set. 2020:
 - 3 propostas na primeira análise, aprovadas,
 - 11 proposta em reconsideração, não aprovadas,
- d) 196ª Reunião do CTC-ES, de 20-26 jun. 2020:
 - 46 propostas na primeira análise, 12 aprovadas, 34 não aprovadas,
 - 24 propostas em reconsideração, 2 aprovadas, 22 não aprovadas,
- e) 194ª Reunião do CTC-ES, de 11-15 maio 2020:

³⁴ Considerando que Ivashita e Vieira (2017) qualificam o Modelo Capes como um tipo de *avaliação punitiva*, ainda que os autores somente se refiram às consequências avaliativas em relação ao fomento.

- 62 propostas na primeira análise, 20 aprovadas, 42 não aprovadas,
 - 54 propostas em reconsideração, 7³⁵ aprovadas, 47 não aprovadas,
- f) 192ª Reunião do CTC-ES, de 4-6 mar. 2020:
- 169 propostas na primeira análise, 23 aprovadas, 146 não aprovadas,
 - 12 propostas em reconsideração, 1 aprovada, 11 não aprovadas,

Essa breve incursão às decisões do CTC-ES nas sessões do ano 2020, em relação à apreciação de APCNs (CAPES, 2021i), evidencia que, em primeira sessão, foram 295 as propostas analisadas, das quais apenas 59 foram aprovadas. Já em grau de reconsideração, portanto em análise recursal, foram 125 as propostas analisadas, das quais apenas 20 foram aprovadas – uma das quais seria para ME/DO, mas apenas o mestrado recebeu aprovação. Resta que, nas apreciações de APCN ao longo do ano 2020, o CTC-ES decidiu com uma taxa de aprovação de somente 20% em primeira análise e de 16% em juízo de reconsideração. Ou pelo lado inverso, 80% das APCNs foram reprovadas em primeira análise e 84% foram reprovadas em juízo de reconsideração. Portanto, vemos na Avaliação de Entrada uma taxa de aproximadamente 82% de reprovação de APCNs, contrastando com uma taxa que não passa de 4% na Avaliação de Permanência.

Segundo, em termos de contexto, como tratamos alhures, deve-se ponderar os efeitos da ação judicial que recaiu sobre a Avaliação Quadrienal 2021 e permitiu que os PPGs cujas notas fossem rebaixadas pudessem apelar se o motivo fosse pela aplicação retroativa de critérios avaliativos – ponto central daquela ação – e assim o PPG manter-se-ia com a nota anterior (BRASIL, 2022b, 2022c). Por exemplo, se o PPG nota 3 recebesse uma nota 2, apelasse com base nesse argumento e obtivesse êxito, a nota seria mantida em 3. Isso pode explicar em parte o decaimento do percentual de PPGs notas 1 e 2, de 3,38% em 2017 para apenas 1% em 2021. Contudo, mesmo 3,8% dos PPGs obtendo notas 1 e 2, que conduzem ao descredenciamento do SNPG, trata-se ainda assim de um percentual baixo em relação aos 82% de APCNs reprovadas.

Terceiro, uma grande parte dos programas recebe a nota 3 (30,90% em 2017 e 21,72% em 2021), que permite apenas ofertar o mestrado, somando-se aos programas que obtêm a nota 4 (35,86% em 2017 e 39,58% em 2021) e, portanto, têm a menor nota para permitir a oferta do doutorado. Assim, há um percentual maior de PPGs com notas 3 ou 4, no limite da oferta, respectivamente, do mestrado e do doutorado. Na Avaliação Quadrienal 2021, foram 61,3% de PPGs notas 3 ou 4 (CAPES, 2022k). Com isso, quase 2/3 dos programas são mantidos sob ameaça iminente ou de descredenciamento de todo PPG ou ao menos de ter encerrado o seu

³⁵ Uma das quais para ambos os níveis (ME/DO), tendo sido aprovada a proposta em nível de mestrado apenas.

doutorado. Nesse sentido, uma escala de notas limítrofe, na qual suas posições trazem, qualquer que seja, alguma consequência para a oferta, pode-nos indicar a capacidade da avaliação por meio de mais esse elemento ser relevante perante os PPGs avaliados.

De outro lado, temos os (poucos) programas no topo da escala. Deve-se considerar que originalmente são cinco graus de notas, de 1 a 5, como detalhamos alhures. Apenas secundariamente os PPGs com nota 5 são reavaliados para se manterem na mesma nota 5 ou serem elevados às notas 6 ou 7. A Avaliação Quadrienal 2021 colocou 37,7% de PPGs na nota 5 ou superior – 22,83% de PPGs com nota 5, mais 9,09% com nota 6 e outros 5,78% com nota 7. Apenas essas notas traduzem uma posição confortável perante a avaliação, o que, na verdade, é originalmente o estrado mais alto da avaliação. Logo, é preciso que o programa seja excelente para estar em posição confortável, do contrário, sempre estará sob a ameaça de algum efeito direto de descontinuidade. Isso leva a crer que a avaliação se faz relevante perante os PPGs avaliados também por meio de mais esse elemento. PPGs notas 4 ou inferior sentem a pressão para avançar em suas notas, enquanto os PPGs notas 5 sofrem pressão para manter sua nota e até mesmo elevar para 6 e 7 – mesmo já estando em excelência e podendo avançar.

Nesse sentido, não é apenas por meio do fomento que a avaliação se faz relevante perante os PPGs, pois, a partir dessas discussões, é possível encontrar efeitos de consequências de credenciamento resultantes da avaliação, algo que se evidencia através da escala de notas e do percentual de PPGs colocados em cada uma. Esse aspecto é o que resumimos no quadro 4.

Quadro 4 – Consequências de credenciamento a partir da avaliação

Degraus de notas da Avaliação Capes	Estratificação de PPGs		Condição colocada
	n.	%	
Excelente (5, 6 e 7)	1.701	37,7	Superior
Mínima (3 e 4)	2.766	61,3	Inferior
Insuficiente (1 e 2)	45	1,0	Desativação

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir do resultado preliminar da Avaliação Quadrienal 2021(CAPES, 2022k).

Apenas 1% dos PPGs possuem, pela perspectiva da avaliação, uma qualidade que os inviabiliza no SNPG (notas 1 e 2), colocando-os em condição de desativação. Os outros 99% são colocados em duas condições, 61,3% estão em condição inferior (notas 3 ou 4), enquanto 37,7% em condição de superioridade. Dessa forma, há três patamares pelos quais consideramos que a avaliação da pós-graduação, a partir de sua escala de estratificação de programas, leva a consequências de credenciamento pela condição colocada pela nota e, com isso, a Capes se faz mais relevante perante esses avaliados. Não basta olhar apenas cada estrato, mas o quantitativo

de PPGs colocado em cada *degrau*, pois a métrica da avaliação, ao se realizar por comparação de desempenho de PPGs no conjunto de sua área, impede que todos estejam na melhor nota.

De outro lado, parece-nos que a tônica da Capes está em apenas admitir a entrada de poucos e, por conseguinte, ótimas propostas de novos cursos no SNPG. Ao passo que, ao integrarem o sistema, conforme a última Avaliação de Permanência, 99% do conjunto de programas é levado a duas condições dicotômicas, ou de inferioridade (notas 3 e 4) ou de superioridade (5, 6 e 7), condicionando cada PPG ou a se empenhar para sair da condição inferior ou para se manter em superioridade. Já o 1% dos programas em funcionamento que não conseguem alcançar ao menos uma nota 3, então, são eliminados do SNPG. Estamos dando ênfase às consequências a partir dos próprios resultados avaliativos para defender que não é apenas a vinculação do fomento aos resultados avaliativos que impulsionam os PPGs a atenderem à avaliação da Capes ou a melhorarem seu desempenho. Quando autores afirmam que “o fomento à pesquisa sempre esteve articulado com a avaliação dos programas de pós-graduação, o que poderia, segundo a Capes, explicar o sucesso da pós-graduação no Brasil” (CARDOSO; DANTAS, 2018, p. 4), que “[...] agências de fomento nacionais e internacionais orientam suas políticas de fomento segundo as notas atribuídas pela avaliação” (NOBRE; FREITAS, 2017, p. 33) ou que “[...] os programas de pós-graduação recebem tratamentos [financeiros] correspondentes às notas obtidas após a Avaliação Quadrienal” (S. THIAGO; ANDREOTTI, 2018, p. 106), acrescentamos que não é somente a partir do fomento que a avaliação reúne a capacidade de fazer-se relevante perante os programas. Parece-nos que a avaliação também tem a capacidade de se fazer relevante perante o PPG a partir de seus próprios resultados, que conformam *degraus de nota* e, por conseguinte, acarretam consequências de credenciamento no SNPG.

Contudo, cabe ponderar uma situação acerca dos resultados avaliativos da Avaliação de Permanência para a área Educação e também para esta área em relação à Região Norte, pois há algumas diferenciações na estratificação dos PPGs, ainda que o padrão geral da Capes e suas condições sejam visíveis³⁶. A Avaliação 2017 da área Educação levou à seguinte estratificação dos PPGs: 51 com nota 3; 75, nota 4; 35, nota 5; 7, nota 6; 2, nota 7 e na Avaliação 2021: 35 com nota 3; 102, nota 4; 37, nota 5; 10, nota 6; 4, nota 7 (CAPES, 2017; 2022i). Logo, sem haver PPGs com notas 1 ou 2, por conseguinte, nenhum PPG fora desativado. Na Avaliação 2021, também se reduziu o número de PPGs nota 3, aumentando o número de PPGs nota 4, bem como o número de PPGs nos estratos 5, 6 e 7. De todo modo,

³⁶ Ver a tabela 1, alhures.

vemos o padrão da Capes, pois a Avaliação Quadrienal 2021 da área Educação produziu uma condição de quase 3/4 de PPGs em inferioridade, com notas 3 ou 4 (72,88%), enquanto de outro lado pouco mais de 1/4 estão em uma condição de superioridade com as notas 5, 6 e 7 (27,13%).

Ainda nesse sentido, mas no recorte da área Educação na Região Norte, verifica-se um subconjunto ainda maior de PPGs no estrato de nota 3 na Avaliação 2017, porém, isso muda na Avaliação 2021, numa aproximação com a cena nacional de se ter mais PPGs com nota 4. Contudo, enquanto no cenário nacional da área Educação há, após o estrato 4, mais PPGs com nota 5, na Região Norte se verifica que após o estrato de nota 4, há muito mais PPGs nota 3. Nada obstante, não se verifica na região PPGs de excelência com as notas 6 e 7, apenas 1 PPG nota 5. A Avaliação Quadrienal 2021 expôs na Região Norte, dentre os 16 PPGs, um cenário em que 15 PPGs estão em condição inferior em razão das notas 3 ou 4 (93,75%), enquanto, de outro lado, há 1 PPG em condição de superioridade com nota 5 (6,25%). Então, na Região Norte, parece-nos eufemismo afirmar que a *avaliação se faz relevante*, porque a avaliação para além disso, colocou a oferta de 93,75% dos PPGs dessa região sob condições inferiores, seja porque a maior parte dos mestrados estão recomendados com nota 3, seja porque, à exceção de 1, os demais doutorados estão recomendados com nota 4³⁷. No tópico 1.5 detalhamos esse ponto.

Precisamos discutir que, apesar de a avaliação ser por desempenho e, em razão disso, colocar os PPGs em uma dada condição nos *degraus de notas*, os estratos não acomodam número percentualmente equivalente de programas. Isto é, sendo cinco os estratos originais de nota, uma distribuição de PPGs equivalente em cada um levaria a que houvesse 20% de programas em cada estrato. Tendo sido avaliados 4.512 PPGs na Avaliação Quadrienal 2021, teríamos de 20% em 20%, 902 PPGs em cada uma das notas do 1 ao 5, e dos 902 na nota 5 ainda uma *segunda avaliação* para mantê-los nesta nota ou elevá-los a 6 ou 7. Nessa situação hipotética, 1.804 PPGs seriam desativados por estarem com nota 1 e 2. Não foi isso que ocorreu na Avaliação Quadrienal 2021, pois apenas 47 PPGs foram estratificados nas notas 1 e 2 (1,00%). Mesmo ponderando que, nesta última avaliação, a ação judicial tenha acarretado algum impacto, vê-se que, mesmo na Avaliação Quadrienal 2017, foram apenas 98 PPGs, dos 4.175, a obterem as notas 1 ou 2 (3,38%). Ademais, como já mencionamos, na área Educação,

³⁷ Se parássemos a tese aqui, seria fácil culpar a avaliação pelo que ela expõe a partir do que é avaliado. Mas, ao longo deste capítulo procuramos sair desse juízo apriorístico e muito imediato de culpar a avaliação, pois, na verdade, é bom que as fragilidades de PPGs em locais menos desenvolvidos sejam expostas. Isso reforça nossa defesa de que faltam, por outro lado, políticas de investimentos justamente para superar essa situação.

nenhum PPG ficou com notas 1 ou 2 em ambos os ciclos avaliativos. Portanto, o modelo de avaliação faz uma estratificação, mas ela é gerenciada para ser *suficientemente rigorosa* ao mitigar o que seria um prejuízo e um resultado insustentável para o SNPG – desativar 40% dos PPGs a cada ciclo avaliativo. Parece-nos que não é por meio de uma distribuição de PPGs numericamente homogênea em 5 graus da escala de estratificação que o modelo reforça sua relevância, é pela condição colocada em cada *degrau de nota*.

Isso nos parece uma forma de o modelo ser ao mesmo tempo rigoroso e fazer uma grande *contenção de danos* na manutenção do número de PPGs recredenciados no SNPG, à medida que poucos são expurgados do SNPG por ciclo avaliativo. Porém, a cada ciclo, a avaliação reforça sua relevância perante os PPGs e os impulsiona a atingir os critérios avaliativos. Com isso, precisamos aprofundar a discussão dessa característica do modelo, pois a *métrica não é isométrica* e precisamos compreender como exatamente é realizado esse gerenciamento da estratificação. Aqui foi preciso dirigir-se a uma área de avaliação, pois esse gerenciamento da estratificação é realizado em cada uma (CAPES, 2022i). Para tanto, partimos para a área Educação, em razão do *locus* da pesquisa, e tomamos o Relatório de Avaliação da Avaliação Quadrienal 2021 (CAPES, 2022i), que expressa como fora deliberada a métrica de comparação de desempenho dos PPGs em cada indicador avaliativo, sejam quantitativos, sejam qualitativos, para se chegar aos cinco níveis, desde o muito bom até o insuficiente.

A tabela 2 traz alguns indicadores quantitativos da área Educação (CAPES, 2022i).

Tabela 2 – Linhas de corte dos indicadores quantitativos na área Educação – 2022

Indicador	Muito bom	Bom	Regular	Fraco	Insuficiente
1.2.4	>=75%	>=60%	>=50%	>=40%	>=40%
2.1.2	>=70,70%	>=37,06%	>=20,24%	>0	0
2.2.1	>=48,48%	>=24,14%	>=11,97%	>0	0
2.2.2	>=51,59%	>=25,83%	>=12,95%	>0	0
2.2.3	>=17,05%	>=5,39%	>0	Inexistente	0
2.2.4	>=12,74%	>=3,27%	>0	Inexistente	0
2.2.5	>=22,75%	>=9,74%	>=3,23%	>0	0
2.2.6	>=17,37%	>=6,36%	>=0,85%	>0	0
2.4.1	>=77,82%	>=60,72%	>=52,17%	>0	0
2.4.2	>=74,45%	>=49,63%	>=37,21%	>0	0
2.5.1	>=83,12%	>=57,67%	>=44,94%	>0	0
2.5.3	>=94,54%	>=84,87%	>=80,03%	>0	0
2.5.4	>=73,38%	>=32,52%	>=12,09%	>0	0
2.5.5	>=90%	>=80%	>=70%	>0	0
3.1.2	>=5,10%	>=2,58%	>=1,32%	>0	0

Fonte: Relatório de Avaliação da área Educação (CAPES, 2022i, p. 28).

De outro lado, para indicadores qualitativos, portanto aqueles que avaliam dados de tipo descritivo, também é aplicada uma métrica necessariamente em cinco níveis. Para ilustrar

um exemplo em que foram deliberadas essas métricas, o quadro 5 apresenta um desses indicadores também para a área Educação na Avaliação Quadrienal 2021 (CAPES, 2022i). Nos indicadores qualitativos, ainda que haja um caráter comparativo entre os critérios, não há uma métrica comparativa que impeça que todos os PPGs sejam classificados em “muito bom”, pois é possível que todos atendam ao critério avaliativo estipulado para figurar na melhor colocação.

Quadro 5 – Critérios para avaliação de indicadores qualitativos na área Educação – 2022

Indicador	Muito bom	Bom	Regular	Fraco	Insuficiente
1.1.1. Coerência e clareza, na forma de adequada definição da missão do PPG no que diz respeito a seus objetivos, e articulação entre objetivos, (1) área de concentração, (2) linhas de pesquisa, (3) projetos de pesquisa em andamento e (4) estrutura e desenho curricular (Peso 20%)	Há coerência e clareza na definição da missão do PPG em termos de seus objetivos e a articulação entre os objetivos e área de concentração, (2) linhas de pesquisa, (3) projetos de pesquisa em andamento e (4) curricular é Adequada entre eles e entre eles e a missão do Programa.	Há coerência e clareza na definição da missão do PPG em termos de seus objetivos e a articulação entre os objetivos e área de concentração, (3) elementos mencionados no item 1.1.1 é Adequada entre eles e a missão do Programa.	Há coerência e clareza na definição da missão do PPG em termos de seus objetivos e a articulação entre eles e área de concentração, (2) elementos mencionados no item 1.1.1 é Adequada entre eles e a missão do Programa.	Há coerência e clareza na definição da missão do PPG em termos de seus objetivos e a articulação entre eles e área de concentração, (2) elementos mencionados no item 1.1.1. é Adequada entre eles e entre eles e a missão do Programa.	Não há coerência e clareza nos objetivos e/ou os elementos mencionados no item 1.1.1. Não estão articulados.

Fonte: Relatório de Avaliação da área Educação (CAPES, 2022i, p. 31 grifos nossos).

Parece-nos que há uma ponderação por meio do peso atribuído a cada um dos cinco níveis, do insuficiente ao muito bom, para não se produzir um cenário tão rigoroso a ponto de desativar a cada ciclo um número expressivo de PPGs, mas que permita a comparabilidade e o rigor suficientes na aferição de cada elemento avaliativo. Essa métrica pode ser deliberada apenas *ex-post facto*, porque se toma o conjunto dos desempenhos dos PPGs na área para permitir a comparação. A avaliação produz o efeito formativo discutido por Verhine e Souza (2021), pois impulsiona os PPGs a partir das consequências avaliativas, ainda que mitigando danos ao ser *suficientemente rigorosa*, pois não leva um número expressivo de PPGs a serem expurgados do SNPG a cada ciclo avaliativo.

A Avaliação da Capes, ao se fundar num paradigma da comparabilidade ponderada na prática, faz deliberada opção por uma métrica *suficientemente rigorosa*, de forma que a comunidade acadêmica de cada área – a partir de uma área de avaliação homônima – possa ser impulsionada em comparação a si própria e sob uma perspectiva de consequências. A agência com esse modelo avaliativo, ao passo em que impulsiona a qualidade do SNPG sob seus próprios critérios avaliativos, faz uma grande contenção de dados ao não desativar um elevado número de programas. A desativação de cursos é a mínima necessária. Aos que são mantidos no SNPG, há na escala de resultados avaliativos uma distinção que os enquadra em *degraus de notas* e leva a condições de recomendação *superiores* ou *inferiores*, por isso traz consequências, fazendo a avaliação ser relevante para o PPG. Então, é imprescindível, para esse modelo ser operado com a participação da comunidade acadêmica junto à Capes, o que ocorre a partir dos membros mais renomados em cada área acadêmica que passa a atuar em uma homônima área de avaliação, atribuindo à Avaliação da Capes uma competência acadêmica e uma distinção que ela confere, mas que, em última análise, são de empréstimo.

Apresentados os meandros da avaliação, pode-se posteriormente discutir documento central também para a avaliação, o PNPG.

1.4 Avaliação no Plano Nacional de Pós-Graduação

Neste tópico procuramos trabalhar a avaliação a partir do PNPG sob a dialética de a Capes ser uma agência avaliadora, mas também promotora da pós-graduação. Isto é, a Capes é instada a atuar em políticas gerais de pós-graduação, extrapolando sua missão ou capacidades estritamente avaliativas que constam das normas que regulam a agência (BRASIL, 2012, 2022d). Passamos a examinar, para esse exercício de compreensão, justamente o documento central dessa contradição: o PNPG e o seu processo de construção.

Para construir os PNPGs, representações da comunidade acadêmica se reúnem no interior da Capes para propor ações de longo prazo, reafirmando a tônica de uma parceria intrínseca de agência-agentes. Nesse sentido, os planos permitem uma concertação para balizar a política a ser desenvolvida pela Capes, de forma a direcionar as ações da agência no longo prazo. Ainda que os planos tenham tido vigências trienais e quinquenais, suas últimas edições procuraram ser decenais (CAPES, 2020f; SILVA; BRANDÃO, 2020). Nosso foco é o PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010b), porém, é importante fazer uma breve discussão do conjunto dos planos anteriores, os quais se desenvolvem historicamente desde 1975. Contudo, deve-se observar que houve períodos de apagões de planos, bem como aqueles encomendados e não

promulgados, como é o caso do PNPG 1994-2002. O quadro 6 resume períodos e orientações de cada Plano.

Quadro 6 – Planos nacionais de pós-graduação e suas orientações

Plano	Orientações
1º PNPG: 1975-1979	A capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal.
2º PNPG: 1982-1985	A preocupação com o desempenho e a qualidade; a integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional.
3º PNPG: 1986-1989	A integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional.
4º PNPG: 1994- 2002 ⁽¹⁾	A flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização.
5º PNPG: 2005-2010	A introdução do princípio de indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação.
6º PNPG: 2011-2020	A expansão do SNPG, a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio.
7º PNPG: 2024-2028	Em construção.

Fonte: Adaptado do 6º PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010b, p. 15-16).

⁽¹⁾ Não chegou a ser promulgado.

Observamos que “[...] o quarto PNPG (1994-2002) não chegou a ser promulgado, o que não impediu que, no âmbito da Capes, fossem adotadas novas diretrizes” (CAPES, 2020f, p. 3). Por conta disso, é comum os autores algumas vezes o considerarem, outras vezes não. Optamos por considerá-lo, ainda que o texto não tenha sido oficializado. Primeiro, porque os planos não são de todo modo vinculatórios – a Capes não se obriga a implementá-los –, segundo e também devido a isso, se trata muito mais de um documento orientativo do que propriamente de um estrito plano estratégico.

Um terceiro motivo para contar aquele PNPG é que o seu teor vem sendo assumido pela Capes, estando expresso nos documentos produzidos no âmbito da agência, como no próprio PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010b) e em outros documentos recentes (CAPES, 2020f, 2021f), em que pese o PNPG 1994-2002 não estar listado na página web dos planos anteriores (CAPES, 2012). Na literatura, entre os trabalhos que traçam o histórico dos PNPGs, há autores

que consideram apenas os cinco planos formalizados (PORTO; GOMES; SILVA, 2020; SHIGUNOV NETO; TREVISOL; ALMEIDA, 2021; SILVA; BRANDÃO, 2020). Já outros autores consideram todos os seis planos (CABRAL *et al.*, 2020; IVASHITA; VIEIRA, 2017). Já o sétimo PNPG, em tese para 2021-2030, ainda está em construção e, atualmente, a Capes o anuncia como um PNPG para 2024-2028 (CAPES, 2023d).

A priori cabe ressaltar a importância da principal instituição executora das ações no campo da pós-graduação. A Capes “[...] conseguiu se constituir como um mecanismo de alinhamento dos interesses políticos e educacionais no contexto nacional. Sem dúvidas, a trajetória da pós-graduação no Brasil contém a trajetória da Capes em seu âmago” (CABRAL *et al.*, 2020, p. 19). Além desse aspecto de suporte institucional que a Capes dá ao desenvolvimento da pós-graduação, deve-se considerar o contexto para seu fortalecimento e do próprio nível de ensino que a agência desenvolve. Houve um apoio historicamente dado à agência pelo Estado, que passa a considerar a pós-graduação como eixo para o desenvolvimento nacional, e a Capes, sua agência avaliadora, como instituição central para esse nível de Educação. Houve em relação à Capes, por isso, um “[...] terreno fértil para o seu desenvolvimento e sua institucionalização, o que sugere o alinhamento da pós-graduação aos objetivos econômicos, políticos e sociais do Brasil, como se pôde constatar a partir dos planos nacionais de pós-graduação” (CABRAL *et al.*, 2020, p. 18).

Esse nível de Educação, a partir da segunda metade do século XX, passa primeiramente por uma institucionalização, centralizando na Capes o SNPG, e, a partir de meados dos anos 1970, são também os PNPGs que passam a integrar o direcionamento e a centralização da política de pós-graduação (CABRAL *et al.*, 2020; SHIGUNOV NETO; TREVISOL; ALMEIDA, 2021; SILVA; BRANDÃO, 2020).

Pode-se nomear de *política de pós-graduação* o conjunto de ações que se desenvolvem a partir dos PNPGs, mas visivelmente é uma política que extrapola a competência da Capes – que em tese seria estritamente de avaliação. Todavia, à Capes foram sendo somadas outras atribuições no tocante à pós-graduação ao longo do tempo. As novas competências podem ser encontradas no documento mais importante de sua edificação, a respectiva Lei que a institui, na qual consta:

§ 1º No âmbito da Educação Superior e do desenvolvimento científico e tecnológico, a Capes terá como finalidade:

- I - subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação;
- II - coordenar e avaliar cursos, nas modalidades presencial e a distância;
- III - estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência

de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado (BRASIL, 2012, p. 2).

Na prática a Capes cria em si tais políticas, como ocorre com os PNPGs. São elaboradas amplas políticas de pós-graduação por meio dos PNPGs que, contudo, não são levadas ao MEC, mas ficam a cargo da Capes. Para a elaboração de um PNPG, a Capes nomeia membros renomados da comunidade acadêmica brasileira. Nesse sentido, a Comissão para a elaboração do PNPG 2011-2020 contou com 17 membros, 10 deles pesquisadores de universidades ou instituições de pesquisa públicas – 1 dos quais pertence a uma área de humanidades³⁸; 1 membro do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop); 1 membro da Associação Nacional de Pós-Graduandos; 1 de uma secretaria estadual de Educação; 4 ministros de Estado ou equivalentes (CAPES, 2010a).

Já a Comissão do atual PNPG 2024-2028, em elaboração, possui 24 membros com funções executivas, mais 5 “membros de honra do PNPG de representação histórica” (CAPES, 2022f, p. 42) e ainda 9 representantes de diversas entidades ligadas à pós-graduação (CAPES, 2022f)³⁹. A composição do PNPG 2024-2028 contempla mais as humanidades, com 12 membros entre os nomeados, enquanto 10 são de ciências exatas e outros 7 são de ciências da vida e saúde. De outro lado, foram nomeados muitos membros de IES privadas, a despeito de a pós-graduação brasileira ser majoritariamente ofertada em IES públicas. De 29 membros nomeados, há 8 de IES privadas, sendo que há ainda previsão de outras 4 cadeiras de entidades também ligadas às IES privadas, enquanto há 3 cadeiras reservadas a organizações ligadas às IES públicas. Em consulta ao Sistema de Informações Georreferenciadas da Capes (2022m), vê-se que apenas 17,7% dos PPGs estão em IES privadas, enquanto o restante se distribui entre as IES federais, estaduais e municipais – portanto públicas –, contudo, dentre os 38 assentos de membros titulares para a elaboração do PNPG 2024-2028, foram reservados 31,7% das vagas para membros (e interesses) privados. Será preciso acompanhar criticamente, em pesquisas futuras, as proposições do novo Plano, considerando que essa representação aumentada das IES privadas já está dada.

Silva e Brandão (2020) denotam a centralidade desses planos nas políticas de pós-graduação. Para os autores, “[...] a partir de tais documentos, pode ser observado que há uma linearidade histórica e social bem expressivas, ou seja, se inicia com a necessidade de implementação legal da pós-graduação no país, frente a um contexto de abertura de cursos de

³⁸ Os demais 9 pesquisadores estão assim distribuídos: 3, incluindo o presidente, são da física e biofísica; 3 são das engenharias, mecânica e civil; 3 são de ciências biológicas, medicina e biomedicina.

³⁹ Nesse grupo destacamos a presença do prof. Robert Evan Verhine, Coordenador na Capes da área Educação entre 2018 e 2022 (VERHINE, 2023).

forma desalinhada” (SILVA; BRANDÃO, 2020, p. 59). Nesse sentido, são os PNPGs que dão um caráter também de políticas de Estado às ações para a pós-graduação. Há, com isso, uma organização da *política de pós-graduação* a partir dos PNPGs. Na prática a agência federal avaliadora chama para si a responsabilidade de liderar a política para esse nível e o faz a partir do estabelecimento deste documento, que também é resultante da respectiva discussão política que o gerou. Por seu turno, parece-nos que há pouco protagonismo do MEC para liderar as ações para este nível de Educação, que fica sobremaneira sob o guarda-chuva da Capes.

Um problema é que há o conflito entre o paradigma avaliativo e as ações amplas da Capes na possibilidade de a agência liderar a elaboração e implementação de políticas gerais de pós-graduação. Diante disso, no PNPG 2011-2020 há questionamentos do próprio modelo avaliativo e de seus efeitos, “[...] visto que há o fato da disparidade regional no cenário nacional, no que diz respeito às notas dos programas em relação às diferentes regiões do país, bem como, à própria quantidade de programas concentrados, principalmente, nas regiões Sul e Sudeste” (SILVA; BRANDÃO, 2020, p. 59). Para Silva e Brandão (2020), esse é um dos principais desafios da política de pós-graduação, denominando-o de *fator disparidade* em detrimento do uso da expressão *assimetria*. Esse pode ser o aspecto mais contraditório: de um lado há o paradigma da política de avaliação Capes, historicamente comparativo e estratificador, como explanamos alhures; de outro lado, a proposição dos PNPGs à agência, que lhe propõe uma *política de pós-graduação* para corrigir isso.

Ainda que o PNPG 2011-2020 tenha priorizado a expansão da oferta, a qualidade é constantemente priorizada, não somente a qualidade dos cursos como a qualidade em termos de aperfeiçoamento do próprio modelo de avaliação. Há uma *política de pós-graduação*, cuja elaboração é propiciada por esses PNPGs e que parece pretender ter primazia para enquadrar a política de avaliação da pós-graduação.

Tomemos o caso emblemático da correção de assimetrias que o modelo avaliativo recrudescer e, ao mesmo tempo, cobra-se da agência avaliativa que o mitigue. O PNPG 2011-2020 reforçou o diagnóstico da forte assimetria entre as regiões nacionais na oferta e qualidade da pós-graduação, passando a incentivar uma visão do país por mesorregiões para mapear esse fenômeno:

A visualização por Unidade da Federação identifica que os estados das regiões Sul e Sudeste apresentam as maiores concentrações de programas de pós-graduação, e também identifica uma menor concentração nos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Entretanto, a mesma análise – considerando as mesorregiões brasileiras – identifica as **maiores concentrações de programas de pós-graduação nas regiões metropolitanas de quase todos os estados, principalmente as litorâneas** (CAPES, 2010b, p. 146, grifo nosso).

Essa geografia por mesorregiões torna a perspectiva mais rigorosa, diagnosticando que a assimetria não é apenas entre um eixo com suboferta de cursos nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste *versus* o abastado eixo Sul-Sudeste. Porque, mesmo no eixo Sul-Sudeste, há assimetrias intrarregionais. O PNPG 2011-2020 concluiu que a concentração da oferta se dá nas regiões metropolitanas e, destacadamente, nas cidades litorâneas. Essa conclusão não é novidade, pois historicamente foi favorecido pelas consequências do modelo avaliativo Capes.

Por conta da sua precisão geográfica, o PNPG 2011-2020 sugere a incorporação do indicador de mensuração por mesorregiões e não pelas regiões nacionais ou mesmo por unidade federativa. “Com isso torna-se possível identificar diferentes graus de consolidação na formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, desde a incipiência até a formação de recursos humanos em nível de excelência, independentemente da unidade da federação ou macrorregião” (CAPES, 2010b, p. 297).

A assimetria ou o fator disparidade, em todo caso, pouco avançou ao longo do último Plano. Ao avaliar o PNPG 2011-2020, a Comissão de Acompanhamento concluiu que:

Finalmente, a recomendação 4 deveria ter gerado uma política específica que contemplasse a questão das assimetrias, permitindo um **grau de flexibilidade na avaliação em função da possibilidade de apoiar de forma diferenciada mestrandos localizados em regiões em estado de desenvolvimento ainda incipiente**, o que não ocorreu ao longo do decênio (CAPES, 2021f, p. 68, grifo nosso).

A dificuldade está, possivelmente, na contradição entre uma política de avaliação da pós-graduação, que tem um paradigma, e o que propõem os PNPGs, nem sempre alinhados na mesma direção. Justamente por isso o modelo avaliativo não concedeu por uma flexibilidade na avaliação dos cursos incipientes em regiões onde a pós-graduação deveria ser apoiada para reequilibrar a assimetria da oferta no país e mesmo as demais assimetrias de desenvolvimento regional. O modelo avaliativo continuou único e orientado sob um paradigma de estratificação, não tendo nele contempladas ações ou flexibilizações diferenciadas (CAPES, 2021f).

Há, porém, atuações estratégicas da Capes que buscam sanear essa situação, sendo listados no documento elaborado pela Comissão de Acompanhamento o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação na Amazônia Legal; o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia; o Programa Pró-Amazônia; o Programa Pró-Centro-Oeste e o Programa Nacional de Cooperação Acadêmica Novas Fronteiras (CAPES, 2021f).

Esse conjunto de ações tidas como estratégicas parece-nos ser a possibilidade de conciliação entre o modelo avaliativo e os seus efeitos, sendo um paliativo para o problema evidenciado. O PNPG, como se verifica, ao propor ações que conflitam com o paradigma da

avaliação da Capes, acaba por ser pouco observado pela agência nesses pontos. O que há é justamente uma política de avaliação da pós-graduação com primazia sobre a tentativa de construir uma política geral de pós-graduação.

A Amazônia é outro conjunto de ações priorizado no PNPG 2011-2020 e o documento aponta na região as dificuldades para o desenvolvimento da pós-graduação, as quais decorrem do “[...] número escasso de cursos de pós-graduação de nível de doutorado aí implantados. Essa situação é ainda agravada pela ausência de políticas eficientes para a fixação de doutores e as deficiências em todos os níveis de ensino” (CAPES, 2010b, p. 208). Nesse sentido, as ações da Capes não bastariam para estimular a pós-graduação na Amazônia, pois ainda persistem problemas de base, como o caso da formação de docentes da própria Educação Básica e a necessidade de fixar doutores nesta região, perpassando o desenvolvimento da Educação em todos os níveis, a partir de políticas tripartite.

Quando pauta a Amazônia, ficam mais evidentes os limites que a construção de uma política geral de pós-graduação enfrenta ao tentar construir-se nos espaços do PNPGs, alocados dentro de uma agência avaliadora. Não é como falar a ouvidos moucos, pois a Capes pode promover muitas ações – no que não for conflitante com o seu paradigma avaliativo, discutido no tópico anterior –, e fica registrado num documento de grande alcance as proposições e críticas do que é necessário em termos de orientações estratégicas para esse nível de Educação. Todavia, as limitações para sua implementação dificultam a concretização de ações. As dificuldades de condições materiais, a pouca força política das proposições, além do conflito de paradigmas do que propõe o PNPG vs. o Modelo Capes, tornam a expansão da pós-graduação um desafio persistente em todos os PNPGs, especialmente no interior do país, no intuito de minimizar a assimetria com as grandes cidades litorâneas.

Cabe aqui um parêntese. Porto, Gomes e Silva (2020), ao estudar o processo de interiorização da pós-graduação realizado pela Universidade do Estado da Bahia, concluem:

[...] dentre as dificuldades para a efetivar o processo de interiorização, destaca-se a inexistência de políticas de incentivo e a falta de condições para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os pesquisadores se veem diante de um quadro insuficiente de profissionais para atender às demandas de ensino, o que implica em sobrecarga de trabalho, e/ou ao não desenvolvimento de pesquisas (PORTO; GOMES; SILVA, 2020, p. 70).

Os autores pontuam que “a força de vontade e o engajamento de alguns professores destaca-se como principal potencialidade relatada nos discursos [...]” (PORTO; GOMES; SILVA, 2020, p. 70). Dessa forma, concluem algo importante no âmago da pós-graduação, que há uma importante participação dos próprios agentes para a expansão e a manutenção desses cursos. Tal

condição é possibilitada pela manutenção de universidades públicas com cargos efetivos e estáveis de docentes doutores em regime de dedicação exclusiva. Pessoal esse afetado anteriormente pelas políticas deste nível e que, historicamente, focaram na capacitação docente, pois,

dentre as rupturas e permanências nesses quase 40 anos de PNPG podemos indicar que a ênfase sempre foi em torno da questão da expansão dos programas e da capacitação docente. Só mais recentemente é possível verificar um destaque para a questão da avaliação e da distribuição dos programas no território nacional (IVASHITA; VIEIRA, 2017, p. 130).

Os PNPGs são necessários justamente porque reúnem representantes renomados da comunidade acadêmica nacional, ainda que sejam estes documentos elaborados no interior de uma agência cuja maior competência formal é a avaliação. Os PNPGs possibilitam a construção de políticas de Estado para a pós-graduação, indo para além da Capes e, nesse sentido, para além da avaliação. O que falta, em nossa visão, dentre outras possibilidades, é a liderança do MEC e, na verdade, mais empenho político-administrativo e diligência da União para as ações que se destinam à pós-graduação.

Parece-nos que esse sentido de permanência e de política de Estado que os PNPGs conformam à pós-graduação é possível sobremaneira pela participação da comunidade acadêmica. A comunidade acadêmica participa da Capes, atua nas universidades e propõe melhorias do sistema de pós-graduação, notadamente o aperfeiçoamento da própria avaliação, possibilidades que se expressam por meio de PNPGs.

É preocupante o atual momento, quando não se tem um PNPG vigente, problema que se vê expresso no relatório publicado pela Comissão de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, o qual concluiu o texto conclamando pela realização de um novo Plano.

Ao concluirmos este relatório final do período de vigência 2011-2020 do PNPG, destacamos a importância da elaboração do sexto PNPG, para o próximo ciclo, mantendo uma tradição de planejamento de longo prazo na área de pós-graduação, que explica muito da dinâmica e qualidade do SNPG. Os planos nacionais de pós-graduação tradicionalmente orientam a Capes em suas ações ao longo de seus ciclos de execução e sinalizam às instituições sobre o futuro, induzindo e fomentando ações que permitam atingir a visão de futuro definida no plano (CAPES, 2021f, p. 199).

A expectativa de um novo Plano surgiu com a designação da Comissão de elaboração (CAPES, 2022f). O ato menciona o decênio 2021-2030, em que pese obviamente não haver tempo hábil de o plano orientar as ações em 2021, 2022 e mesmo 2023 em razão do tempo entre o preparo do PNPG e a homologação pela Capes. Por isso é razoável, atualmente, a Capes anunciar este PNPG como 2024-2018 (CAPES, 2023d).

Ao fim e ao cabo, a avaliação produz efeitos locais, o que discutimos a seguir.

1.5 Avaliação de Permanência e (Sub)Oferta na Região Norte⁴⁰

Para trabalhar a Avaliação de Permanência a partir Região Norte, precisamos optar por uma área de avaliação, pois os processos efetivamente ocorrem área por área. Na Região Norte encontramos cinco áreas presentes em todos os estados, portanto com maior amplitude: (1) Ciências Ambientais, (2) Educação, (3) Geografia, (4) Interdisciplinar, (5) Linguística e Literatura. Dessas áreas, apenas Educação e Interdisciplinar ofertam também todos os níveis e modalidades de cursos – mestrados e doutorados, tanto acadêmicos quanto profissionais. Diante disso, em razão da nossa vinculação à primeira área, optamos por uma análise dos efeitos da Avaliação de Permanência nos programas da área Educação, também permitindo um maior conhecimento de nossa própria área.

Com informações da própria Capes (2021b), há na Região Norte 16 programas recomendados pela agência e em funcionamento, que ofertam ao todo 20 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, cujos dados básicos a tabela 3 resume.

Tabela 3 – Programas credenciados, área Educação, Região Norte – 2017 / 2021

Instituição (sigla)	Programa (sigla)	Sede	Vínculo	Modalidade	Nível (sigla)	Início do curso		Nota Capes	
						Mestrado	Doutorado	2017	2021
Ufam	PPGE	Manaus/AM	Federal	Acadêmico	ME/DO	1987	2010	3	4
UFPA	PPGE ^d	Belém/PA	Federal	Acadêmico	ME/DO	2003	2008	5	5
Uepa	PPGE ^d	Belém/PA	Estadual	Acadêmico	ME/DO	2005	2019	4	4
Unir	PPGE	P. Velho/RO	Federal	Acadêmico	ME	2010	-	4	4
UFT	PPGE	Palmas/TO	Federal	Acadêmico	ME	2012	-	3	3
UFPA	PPGE ^{educ}	Cametá/PA	Federal	Acadêmico	ME	2014	-	3	3
Ufac	PPGE	Rio Branco/AC	Federal	Acadêmico	ME	2014	-	3	4
Uerr ⁽¹⁾ e IFRR	PPGE	Boa Vista/RR	Estadual	Acadêmico	ME	2014	-	3	3
Ufopa	PPGE	Santarém/PA	Federal	Acadêmico	ME	2014	-	4	4
Unir	PPGEEProf	P. Velho/RO	Federal	Profissional	MP/DP	2014	2019	4	4
UFPA	PPEB	Belém/PA	Federal	Acadêmico	ME	2016	-	3	4
Unifap	PPGE ^d	Macapá/AP	Federal	Acadêmico	ME	2017	-	3	4
UFT	PPPGE	Palmas/TO	Federal	Profissional	MP	2017	-	3	3
UFRR	PPGE ^{educ}	B.Vista/RR	Federal	Acadêmico	ME	2019	-	A	3
UFPA ⁽¹⁾ , Ufopa, UEA, UFT, Ufam, Ufac, Unifap, UFRR e Unir	Educanorte	Belém/PA	Federal	Acadêmico	DO	-	2020	A	4
UEA	PPGE ^d	Manaus/AM	Estadual	Acadêmico	ME	2021	-	A	3

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações da Capes (2021b, 2022k).

Nota: A nota de 2017 junto à Capes refere-se ao ciclo avaliativo 2013-2016, já a nota de 2021 refere-se ao ciclo avaliativo 2017-2020, ainda pendente de recurso à Presidência da agência.

⁽¹⁾ IES coordenadora da rede.

⁴⁰ Algumas dessas discussões se encontram em artigo no qual discutimos como se dá a inserção profissional de egressos, a partir do acompanhamento de titulados no PPGE/Ufam (SILVA *et al.*, 2022b).

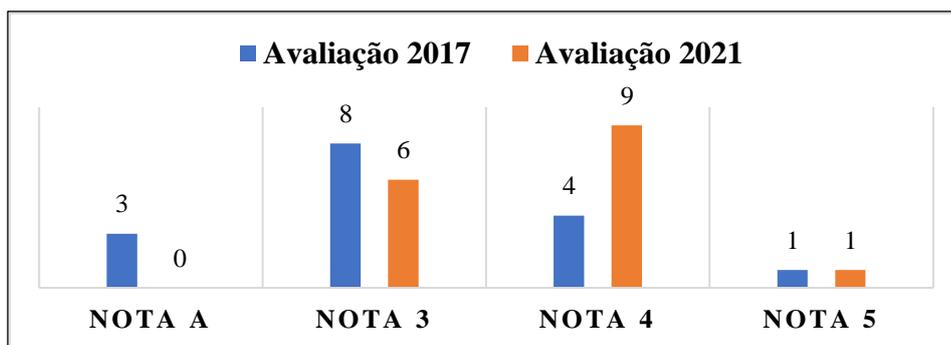
A tabela indica que boa parte dos PPGEs na Região Norte possui as menores notas para manter o credenciamento no SNPG. Quanto à oferta, há forte concentração de programas nas capitais dos estados. Há somente 2 PPGEs profissionais na região – 1 apenas com doutorado. A oferta de doutorado é reduzida, verificando vários PPGEs apenas com mestrado, possivelmente em razão da nota 3, o que impossibilita ofertar além deste nível.

Compilamos na tabela também as notas da Avaliação 2021, que se encontra em curso. Deve-se celebrar que 4 PPGEs nota 3 alcançaram a nota 4, o que lhes permite a oferta do doutorado e, no conjunto da região, pode haver um avanço na oferta deste nível, pois são cinco os PPGEs nota 4 atualmente com mestrado e que, portanto, podem propor o doutorado. Também se deve exaltar que os PPGEs recém-criados foram bem-sucedidos em sua primeira avaliação, obtendo a nota necessária para manter o credenciamento dos cursos ofertados.

Os PPGEs têm o desafio de ampliar a oferta no interior, de forma a minorar a concentração atual de cursos nas capitais. Há ainda vários programas apenas com o mestrado e a nota 3, portando PPGEs sem consolidação, o que requer alcançar a nota mínima de 4 para possibilitar a oferta do doutorado. Todavia, mesmo os PPGEs com nota 4 têm o desafio de elevar o reconhecimento do programa junto à Capes para se distanciar de uma situação de fragilidade quanto à manutenção de seu doutorado. Já o PPGEd/UFPA, único com nota 5, situado numa condição mais confortável, precisará manter sua nota alcançada em 2017 e, idealmente, subir para a nota 6 – patamar de liderança e internacionalização. Cabe frisar que essa oferta requer esforço e compromisso dos membros que integram esses programas, pois é preciso acompanhar o dinâmico padrão de qualidade exigido pela avaliação, que tratamos alhures, e avançar a cada ciclo avaliativo

No conjunto dos PPGEs na Região Norte, vê-se um inequívoco avanço na sua estratificação da Avaliação 2017 à Avaliação 2021 (figura 3).

Figura 3 – Programas de pós-graduação, por nota, área Educação, Região Norte – 2017 / 2021



Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações da Capes (2021b, 2022k).

Nota: A nota da Avaliação 2021 ainda está pendente de recurso à presidência da Capes.

De um ciclo avaliativo para o outro, houve um avanço importante na ampliação da oferta e a melhoria das notas da Avaliação de 2017 à de 2021. A partir da Avaliação 2017, 11 PPGEs tinham nota 3 – a mais baixa para credenciamento no SNPG e que limita o Programa a ofertar apenas o mestrado. Com a Avaliação 2021, seis PPGEs possuem a nota 3, enquanto outros nove PPGEs têm nota 4 e um deles, nota 5.

Em outro nível de análise, no plano da distribuição da oferta por mesorregiões na Região Norte, há uma marcante assimetria intrarregional. Para essa análise, localizamos a oferta de cursos por mesorregiões⁴¹, conforme consta na tabela 4.

Tabela 4 – Cursos credenciados, área Educação, Região Norte, por mesorregião – 2021

Estado / Mesorregião	Oferta de turma de curso <i>stricto sensu</i> (n.)			
	ME	DO	MP	DP
Acre	1	-	-	-
Cruzeiro do Sul	-	-	-	-
Rio Branco	1	-	-	-
Amapá	1	-	-	-
Macapá	1	-	-	-
Oiapoque-Porto Grande	-	-	-	-
Amazonas	2	2	-	-
Lábrea	-	-	-	-
Manaus	2	2	-	-
Parintins	-	-	-	-
Tefé	-	-	-	-
Pará	5	4	-	-
Altamira	-	-	-	-
Belém	4	3	-	-
Breves	-	-	-	-
Castanhal	-	-	-	-
Marabá	-	-	-	-
Redenção	-	-	-	-
Santarém	1	1	-	-
Rondônia	1	-	1	1
Ji-Paraná	-	-	-	-
Porto Velho	1	-	1	1
Roraima	2	-	-	-
Boa Vista	2	-	-	-
Rorainópolis-Caracará	-	-	-	-
Tocantins	1	1	1	1
Araguaína	-	-	-	-
Gurupi	-	-	-	-
Palmas	1	1	1	-
Totais	13	7	2	1

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações da Capes (2021b) e IBGE (2017).

Nota: Consideramos cada turma de doutorado a Rede Educante nas mesorregiões de Belém, Manaus, Palmas e Santarém, em razão de o Programa possuir polos com turmas presenciais e docentes nessas cidades.

Conforme a tabela evidencia, há uma forte concentração da oferta de cursos *stricto sensu* em Educação nas imediações de capitais estaduais. A única mesorregião em que há oferta

⁴¹ A publicação do IBGE de 2017 passa a nomear “regiões geográficas intermediárias” em substituição a “mesorregiões”, contudo, mantemos a segunda denominação por ser mais usual e de compreensão mais fácil.

e que não é mesorregião de estado é Santarém, no Pará. Todas as demais mesorregiões da Região Norte localizadas no interior dos estados não ofertam esses cursos. Essa assimetria intrarregional soma-se ao quadro de assimetria regional, portanto. Nesse sentido, há uma visível dificuldade de interiorização dos cursos *stricto sensu* em Educação na Região Norte.

Não obstante a dificuldade geral de oferta de cursos *stricto sensu* na Região Norte, que, em comparação às demais regiões nacionais conforma uma situação de assimetria regional, nota-se ainda uma forte assimetria intrarregional quanto à distribuição da oferta no âmbito da Região Norte. Isso é particularmente um problema nesta região em razão da dificuldade de trânsito por esta vasta porção do território brasileiro, levando a possíveis dificuldades de formação nas zonas interioranas em detrimento da população residente nas capitais – ponto para aprofundamento em estudos futuros. Nesses estudos se pode investigar as dificuldades de criar cursos *stricto sensu* em cidades do interior na Região Norte pela perspectiva da (pouca) fixação de pessoal altamente qualificado e da (dificuldade de) nucleação de grupos de pesquisa com produção e respectivas pesquisas que possibilitassem galgar a oferta de mestrados e doutorados.

Questiona-se se a oferta poderia ser maior em relação aos esforços das IES da Região Norte para democratizar a oferta de cursos *stricto sensu*, o que sugere verificar o histórico de recomendação (e não recomendação) em APCNs. Esta é a discussão do tópico seguinte.

1.6 Avaliação de Entrada e Esforços para Criar Cursos Novos na Região Norte

Ao longo deste capítulo, apontamos que a Avaliação da Capes se conforma em dois processos, um para credenciar cursos novos – Avaliação de Entrada – e outro para a manutenção do credenciamento de cursos no SNPG – Avaliação de Permanência. Considerando que nosso objetivo é caracterizar o processo avaliativo da pós-graduação e os seus desdobramentos no (re)credenciamento dos cursos em Educação na Região Norte, resta analisar ainda o seu processo de Avaliação de Entrada.

Idealmente gostaríamos de trabalhar com o inteiro teor das APCNs e o parecer da Capes que as avaliou, prescrutando nos textos as fragilidades das propostas reprovadas e as potencialidades das propostas que obtiveram êxito. Então, solicitamos à Capes as propostas de cursos novos recebidas e avaliadas na área Educação. Mantivemos a análise para essa área em específico, como justificamos no tópico anterior, para completar a caracterização das avaliações de permanência e de entrada na Região Norte. A solicitação à Capes se deu sob amparo na LAI, protocolo n. 23546.046304/2021-94, de 5 jul. 2021, em que solicitamos todas as APCNs submetidas pelas IES de todos os estados da Região Norte, avaliadas na área Educação. A

agência nos respondeu em 20 jul. 2021 com decisão denegando o acesso, pois as propostas são documentos das IES cuja LAI – entende a Capes – não autoriza a divulgação por terceiros. A própria agência sugeriu, ainda nessa decisão, que a solicitação seja realizada justamente às IES. Contudo, enviou a planilha das apreciações de APCN na área Educação na Região Norte com os dados básicos das propostas e os resultados avaliativos cujo processo gerencial se deu a partir da Plataforma Sucupira, portanto referentes aos ciclos avaliativos de 2013 a 2020⁴².

Essa planilha foi um documento importante para esse capítulo e se encontra adaptada na forma da tabela 5.

Tabela 5 – Propostas de cursos novos – área Educação – Região Norte – 2013 / 2020

Reunião CTC/ES (Sigla)	IES (Sigla)	Sede	Proposta / Ano e Nome do Curso	Nível (Sigla)	Resultado
156 ^a	IFPA	Belém (PA)	717/2014 – Tecnologias educacionais em educação para as relações etnicorraciais	MP	Não
156 ^a	Unifap	Macapá (AP)	2078/2014 – Educação	ME	Não
159 ^a	UFPA	Belém (PA)	1826/2014 – Educação básica/educação básica	ME/DO	Sim
160 ^a	UFT	Palmas (TO)	198/2015 – Educação	MP	Sim
160 ^a	Ufam	Manaus (AM)	667/2015 – Educação escolar	MP	Não
163 ^{a(1)}	Uepa	Belém (PA)	61/2015 – Ensino na pré-escola e anos iniciais	MP	Não
163 ^{a(1)}	UEA	Manaus (AM)	1127/2015 – Educação e sociodiversidade na Amazônia	ME	Não
163 ^{a(1)}	Uepa	Belém (PA)	1181/2015 – Educação	DO	Não
169 ^a	UFPA	Belém (PA)	364/2016 – Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes	MP	Não
169 ^a	Unir	P. Velho (RO)	557/2016 – Educação	ME	Não
169 ^a	Unifap	Macapá (AP)	735/2016 – Educação	ME	Sim
170 ^{a(1)}	Uepa	Belém (PA)	1146/2016 – Educação	DO	Sim
180 ^a	Fabic	Augustinópolis (TO)	1242/2017 – Ciências da educação	MP	Não
181 ^a	UFPA	Belém (PA)	220/2018 – Educação escolar	ME	Não
181 ^a	Unir	P. Velho (RO)	495/2018 – Educação escolar	DP	Sim
181 ^a	UFRR	B. Vista (RR)	611/2017 – Educação	ME	Sim
181 ^a	UEA	Manaus (AM)	728/2017 – Educação	ME	Não
181 ^a	Unir	P. Velho (RO)	1138/2017 – Doutorado em educação	DO	Não
181 ^a	UFT	Palmas (TO)	1182/2017 – Educação	ME	Não
183 ^{a(1)}	Unir	P. Velho (RO)	1146/2017 – Educação e docência	MP	Não
184 ^a	UFPA	Belém (PA)	790/2017 – Educação na Amazônia	DO	Sim
190 ^a	UEA	Manaus (AM)	493/2019 – Educação	ME	Sim
190 ^a	FCR	P. Velho (RO)	1132/2019 – Gestão e práticas educacionais da educação básica e superior	MP	Não
194 ^{a(1)}	Unir	P. Velho (RO)	906/2019 – Educação na Amazônia	ME	Não
196 ^{a(1)}	UFT	Palmas (TO)	632/2019 – Educação	ME	Não

Fonte: Elaboração própria (2021) a partir de solicitação à Capes via Lei de Acesso à Informação pelo Protocolo SIC-Capes nº 23546.046304/2021-94, de jul. 2021.

(1) Nova apreciação em recurso de reconsideração.

Cabe frisar ainda que, mesmo que tivéssemos feito a recolha de APCNs pela análise a partir das atas do CTC-ES – como fizemos para o ano de 2020 no tópico 1.3, alhures –, havia a

⁴² As APCNs na área Educação na Região Norte foram submetidas efetivamente de 2014 a 2019. Contudo, usamos a datação 2013-2020 neste tópico porque, ao longo deste capítulo, estamos trabalhando os ciclos avaliativos 2013-2016 (Avaliação 2017) e 2017-2020 (Avaliação 2021), de forma que os estudos abrangem 2013-2020.

impossibilidade de saber os dados básicos, embora primordiais, para esta análise das APCNs: IES proponente, sua localização e área de avaliação. Portanto, para uma discussão contextualizada num *locus* e numa área, como a que pretendemos aqui, apenas se avança com a recolha por solicitação. Então, via LAI e acionando a Capes, conseguimos a planilha com a relação de propostas na área Educação de IES da Região Norte de 2013-2020. Com isso, foi possível fazer uma solicitação formal por meio de nosso PPGE, via ofício, às pró-reitorias de pós-graduação das IES que constavam na planilha, requerendo o inteiro teor das APNCs e dos respectivos pareceres da Capes.

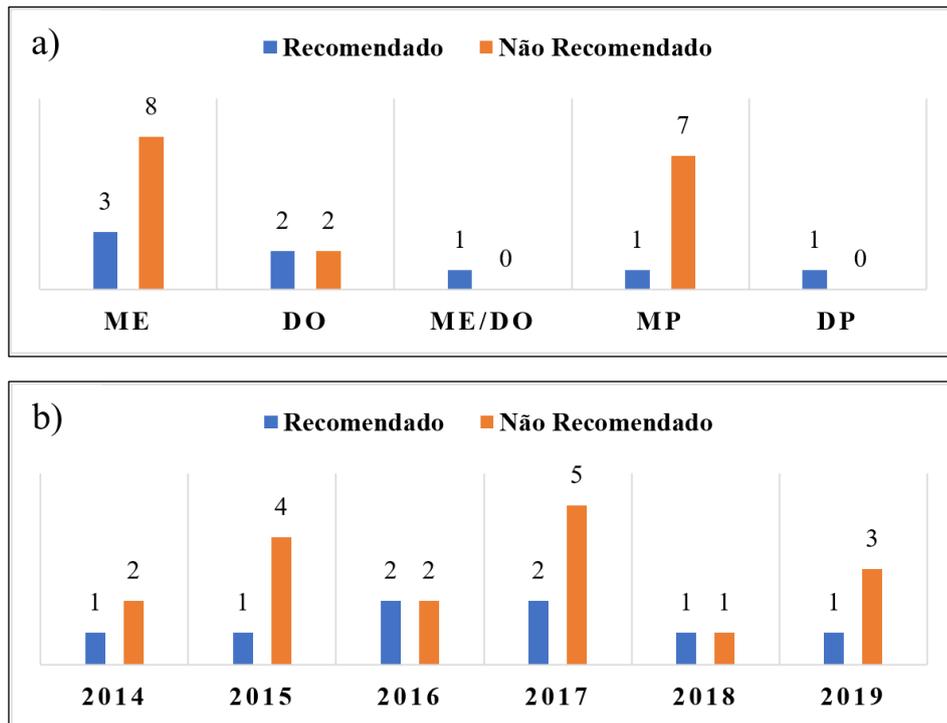
Foram redigidos 15 ofícios por meio do proc. SEI 23105.008580/2021-43, assinados pela Coordenação de nosso PPGE e enviados por e-mail às pró-reitorias das 11 IES em 15 out. 2021. Reiteramos o envio algumas vezes, mesmo assim, entre abr. 2021 e abr. 2022, obtivemos resposta de apenas 3 IES. Uma delas enviou todas as ACPNs e respectivas avaliações, outra enviou apenas as APCNs, sem as avaliações, e a terceira IES enviou as APCNs, mas apenas algumas avaliações. Então, decidimos trabalhar apenas com os dados recebidos da Capes e discutir os esforços das IES para a ampliação da oferta *vs.* o êxito junto à avaliação realizada pela Capes. Contudo, APCNs são também possíveis para PPGs que já existem, comumente PPGs com mestrado que pretendem ofertar seu doutorado – particularmente se torna possível quando se obtém a nota 4. Então, também analisamos esses casos, agora em consulta aos PPGEs na Região Norte que ascenderam da nota 3 para a nota 4.

Começamos pela análise da tabela e, para melhor apreender seu conteúdo, preparamos um gráfico dessas proposições por tipo de curso. Agrupamos lado a lado o número de ACPNs por tipo de curso e resultado “recomendado” ou “não recomendado” na figura 4, a), a seguir, e por ano de proposição, também conforme o resultado “recomendado” ou “não recomendado” na mesma figura 4, parte b), também a seguir.

As propostas recomendadas pela Capes prosseguiram com a implementação do programa ou curso; portanto, de 25 propostas, 8 foram exitosas. A taxa de aprovação é inferior a 1/3. Essa taxa de expansão da oferta é dificultada porque não basta apenas cumprir critérios avaliativos, mas é preciso se enquadrar em estratos de notas ou mais exatamente reunir a distinção acadêmica (re)definida na última Avaliação de Permanência, conforme discutimos alhures. Novos projetos de programas ou cursos concorrem, portanto, para atender ao “sarrafo de qualidade” (re)definido pelo conjunto de melhores PPGs. De todo modo, uma taxa de não recomendação de 68% é inferior à taxa geral, de aproximadamente 82%, que encontramos em 2020 para todas as APCNs do país em todas as áreas, conforme tratamos anteriormente no tópico 1.3. Ponderamos, contudo, que a taxa de 68% de reprovação de APCNs aqui encontrada

é do período 2014-2019, então a comparação direta não é possível, mas ainda assim nos parece haver um certo esforço da área de avaliação Educação para implementar cursos novos na Região Norte, ainda que a Capes, de forma geral, tenha um processo avaliativo bastante rigoroso para concluir pela recomendação de novos cursos, como discutimos no tópico 1.3, alhures.

Figura 4 – Proposições de cursos novos, área Educação, Região Norte – 2013 / 2020



Fonte: Elaboração própria (2021) a partir de solicitação à Capes via Lei de Acesso à Informação pelo Protocolo SIC-Capes nº 23546.046304/2021-94, de jul. 2021.

Quanto à assimetria intrarregional, à exceção de uma proposta – Augustinópolis/TO, verifica-se que todas as demais são para mesorregiões em que já existem PPGEs. De 25, 24 propostas são para mesorregiões de capitais. Há uma inequívoca dificuldade de as IES na Região Norte *per se* levarem a uma melhora desse cenário de assimetria intrarregional. Essa situação sugere a necessidade de políticas para subsidiar cursos no interior⁴³. É pouco provável a ampliação da oferta a partir das proposições espontâneas das instituições, pois as universidades – majoritariamente públicas no contexto da pós-graduação – precisam ser

⁴³ Um incentivo nesse sentido pode ser a nova regratura de concessão de bolsas Capes, que passa a ampliar a concessão desse fomento em regiões de mais baixo IDHM, coincidindo com regiões interioranas, notadamente na Amazônia. Esse ponto é o que discutimos no capítulo seguinte. De todo modo, talvez seja uma forma de subsídio insuficiente para ampliar a oferta no interior do país. Ainda que a majoração na concessão de bolsas incentive que projetos no interior ou em regiões menos desenvolvidas sejam mais bem financiados, é incerto se o modelo (que também é incerto de continuidade) levará as instituições a proporem mais cursos nesses locais, justamente porque a proposição de cursos demanda uma capacidade instalada nos *campi* de interior, notadamente de pessoal altamente qualificado, algo que não se consegue do dia para a noite.

suportadas a fim de que possam se organizar para que as suas unidades no interior consigam fazer proposições de cursos novos em razão da necessidade de reunir capacidade instalada de pessoal que esse nível de Educação demanda, além da infraestrutura específica do curso.

Houve poucas propostas de cursos novos em nível de doutorado ou mesmo a proposição de um programa já com ambos os níveis (ME/DO), em que pese boa parte desses projetos terem sido recomendados pela Capes – das 5 propostas com doutorado (DO e ME/DO), 3 foram aprovadas. Todavia, isso é esperado, pois o doutorado só é possível em PPGs que já possuam nota 4; de outro lado, eram poucos os PPGEs com nota 4 na Região Norte, o que é um limitador da expansão do doutorado. Essa conjuntura, porém, mudou com a redefinição da estratificação de notas resultante da Avaliação 2021, em razão de 5 PPGEs com mestrado contarem com a nota 4, condição que lhes confere o pré-requisito para propor o doutorado e levar a cinco novos doutorados em Educação na Região Norte, no melhor cenário.

Ocorreu um ganho expressivo particularmente com a aprovação de dois projetos ao final do interstício 2013-2020. De um lado, a primeira rede de doutoramento da área Educação, a Rede Educanorte, com sede em Belém e para atender a uma vasta região. De outro lado, o primeiro doutorado profissional da área Educação no Brasil, sediado em Porto Velho. A Rede Educanorte oferece quatro turmas na Região Norte, em três estados, ampliando fortemente a oferta desse nível, justamente tão necessário para fixar pessoal altamente qualificado na região.

Já o doutorado profissional tem o potencial de elevar o impacto de pesquisas aplicadas ou aplicáveis, no sentido de ser um projeto pedagógico voltado à formação de profissionais da/na Educação. Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que houve esforços também da área Educação a fim de viabilizar tais projetos, inéditos no panorama nacional e que atenuam a situação de suboferta na Região Norte.

Porém, um doutorado fora inviabilizado no interstício 2013-2020. Trata-se da proposta conjunta aprovada de ME/DO, pois esta não originou um programa com ambos os níveis e verificamos isso ao cruzar as informações e encontrar o programa PPEB/UFPA com a nota 3 e ofertando apenas ME. De pronto, já se verifica que a barreira da nota atribuída em Avaliação de Entrada à época não permitiu que o DO pudesse funcionar, porque demandaria uma nota 4 para isso. A mudança na regulação da Avaliação de Entrada com a atribuição de uma nota “A” para cursos novos a partir de 2018 pode ser uma forma de evitar essa situação para esses casos, pois, desde então, o novo programa e respectivo(s) curso(s) passa(m) a ter uma nota que não estratifica no credenciamento que autoriza o início do curso (CAPES, 2018). De todo modo, o PPEB/UFPA galgou a nota 4 na atual avaliação, ainda em resultado preliminar, e, sendo essa a

estratificação confirmada, o programa poderá repropor e, caso seja recomendado, ofertar mais um doutorado na Região Norte.

O doutoramento em Educação na Região Norte teve certa ampliação nos últimos tempos, conforme discutimos no tópico anterior, com o primeiro iniciando-se na UFPA em 2008; em seguida, na Ufam, em 2010; e, apenas em 2019, mais dois, na Uepa e Unir, somando-se com as quatro turmas da Rede Educante, no ano 2020. Essa possibilidade de oferta se dá a partir da obtenção da nota 4 pelo Programa, permitindo-lhe propor seu doutoramento por meio de APCN e da respectiva Avaliação de Entrada pela Capes. Logo, há alguma perspectiva ampliação do doutoramento em Educação em razão das notas 4 que alguns PPGes, até então nota 3, galgaram na Avaliação 2021 (tabela 6).

Tabela 6 – Programas que podem propor o doutorado, área Educação, Região Norte – 2022

Instituição (sigla)	Programa (sigla)	Sede	Vínculo	Modalidade	Nível (sigla)	Início	Nota Capes		Submissão de APCN para doutorado
							2017	2021	
Unir	PPGE	Porto Velho/RO	Federal	Acadêmico	ME	2010	4	4	Não informou
Ufac	PPGE	Rio Branco/AC	Federal	Acadêmico	ME	2014	3	4	Há interesse
Ufopa	PPGE	Santarém/PA	Federal	Acadêmico	ME	2014	4	4	Edital 2022
UFPA	PPEB	Belém/PA	Federal	Acadêmico	ME	2016	3	4	Edital 2022
Unifap	PPGE	Macapá/AP	Federal	Acadêmico	ME	2017	3	4	Edital 2022

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações da Capes (2021b, 2022k).

Nota: A nota de 2017 junto à Capes refere-se ao ciclo avaliativo 2013-2016, já a nota de 2021 refere-se ao ciclo avaliativo 2017-2020, ainda pendente de recurso à Presidência da Capes.

Acima listamos os PPGes na Região Norte que possuem, a partir da Avaliação 2021, o pré-requisito da nota 4 para proporem o seu doutoramento. Eles foram consultados sobre a intenção de fazer tal oferta e reunimos as respostas na última coluna. Para a consulta, enviamos ofícios, conforme proc. SEI 23105.001880/2022-82, assinados pela Coordenação de nosso PPGE e encaminhados por e-mail a cada programa em 16 dez. 2022. Questionamos se havia interesse na oferta do doutoramento e, se sim, se uma APCN estava submetida à Capes no edital que se encontrava disponível (CAPES, 2022n) ou se submeteriam em editais futuros. Quatro dos cinco PPGes responderam. Os PPGes da Ufopa, UFPA e Unifap informaram ter submetido APCN já no edital corrente (Edital 2022). O PPGE/Ufac informou que pretende preparar uma APCN em edital futuro. Já o PPGE/Unir não retornou nosso contato. Contudo, não recebemos nenhuma resposta no sentido de não desejar ofertar esse nível, pelo contrário, tão logo o óbice da nota 3 é superado, vê-se que os PPGes se organizam para galgar a oferta de seu doutorado.

Em relação à oferta do doutoramento, até 2018 (ver tabela 3, alhures) eram apenas 2 os cursos doutorados em Educação na Região Norte. Houve uma ampliação para 5 doutorados

com 8 turmas ofertadas a partir das possibilidades de nota da Avaliação 2017. Já a partir dos resultados da Avaliação 2021, se vislumbra um novo avanço para possíveis 10 doutorados com 13 turmas ofertadas na Região Norte – caso todos os 5 PPGEs nota 4 atualmente apenas com o mestrado submeterem APCN e tiveram aprovação da Capes para seu doutorado. Estimamos e identificamos, na tabela 7, onde essa oferta pode ser ampliada a partir dos PPGEs nota 4, além de listar a oferta já existente.

Tabela 7 – Oferta do doutorado, área Educação, Região Norte, por mesorregião – 2021

Estado / Mesorregião	Oferta de turma de curso de doutorado (n.)			
	Atual		Futura ⁽¹⁾	
	DO	DP	DO	DP
Acre	-	-	1	-
Cruzeiro do Sul	-	-	-	-
Rio Branco	-	-	1	-
Amapá	-	-	1	-
Macapá	-	-	1	-
Oiapoque-Porto Grande	-	-	-	-
Amazonas	2	-	2	-
Lábrea	-	-	-	-
Manaus	2	-	2	-
Parintins	-	-	-	-
Tefé	-	-	-	-
Pará	4	-	6	-
Altamira	-	-	-	-
Belém	3	-	4	-
Breves	-	-	-	-
Castanhal	-	-	-	-
Marabá	-	-	-	-
Redenção	-	-	-	-
Santarém	1	-	2	-
Rondônia	-	1	1	1
Ji-Paraná	-	-	-	-
Porto Velho	-	1	1	1
Roraima	-	-	-	-
Boa Vista	-	-	-	-
Rorainópolis-Caracaráí	-	-	-	-
Tocantins	1	1	1	1
Araguaína	-	-	-	-
Gurupi	-	-	-	-
Palmas	1	-	1	-
Subtotais	7	1	12	1
Total	8		13	

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações da Capes (2021b, 2022k) e IBGE (2017).

Notas: Consideramos cada turma de doutorado a Rede Educante nas mesorregiões de Belém, Manaus, Palmas e Santarém em razão de o Programa em possuir polos com turmas presenciais e docentes em cada uma.

⁽¹⁾ Estimativa de ampliação da oferta do doutoramento caso os atuais PPGEs com nota 4 – que atualmente possuem apenas o mestrado – submetam propostas de doutorado e obtenham recomendação da Capes.

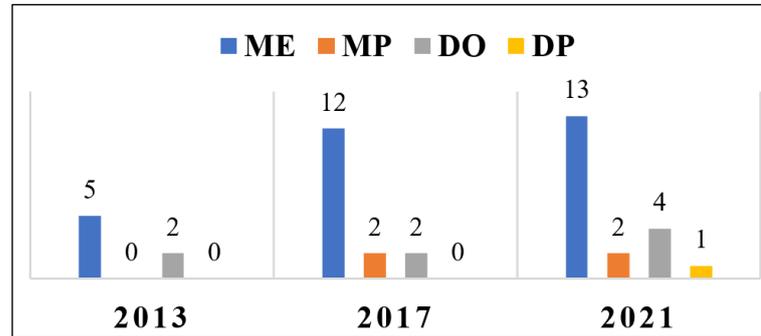
Verifica-se na tabela que, mesmo com esse crescimento, o doutorado não chegará a todas as mesorregiões, nem a todos os estados da Região Norte. À exceção da mesorregião de Santarém, o doutorado continuará a ser um nível presente somente nas mesorregiões de capitais. De todo modo, parece-nos que um primeiro passo é ampliar a oferta de mestrados nas mesorregiões de interior, sendo necessário forte subsídio para que cheguem a se consolidar com

a oferta de doutoramento em Educação no interior da Região Norte. Está distante vislumbrar a interiorização do doutoramento, haja vista que nem interiorizamos os mestrados. Contudo, não é ufanismo afirmar que estamos num momento histórico de ampliação do doutorado em Educação na Região Norte.

Acerca de APCNs para mestrado, as propostas para esses cursos foram aquelas com o maior número de submissões, porém, foram majoritariamente reprovadas. Para ME, apenas três das 11 propostas obtiveram aprovação. Nas APCNs para mestrado deve-se considerar que geralmente o projeto faz a criação de PPGs novos, justamente com a oferta inicial desse nível, motivo pelo qual a reprovação dessas propostas preocupa, pois com isso há menos programas sendo incorporados ao SNPG. Um estudo em que se verifica o quanto os cursos de mestrado são pioneiros na oferta de pós-graduação *stricto sensu* é em Trevisol e Balsanello (2023) sobre a pós-graduação no decênio 2011-2020 da recém criada Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Os autores chegam a afirmar que “os primeiros dez anos de existência da PG na UFFS podem ser definidos, neste sentido, como a década da implantação dos mestrados acadêmicos” (TREVISOL; BALSANELLO, 2023, p. 234). Isso ocorre justamente em razão da necessidade de atender a uma nota 3 junto à Capes, menor, portanto, do que o doutorado, que solicita um 4. Assim, esse nível é ofertado inicialmente, levando o PPG a propor um doutorado *a posteriori*, quando alcançar a nota 4 na avaliação de permanência e, na verdade, reunir as condições para realizar essa oferta – as quais a avaliação confirmará.

Quanto aos cursos de mestrado profissional, foram oito propostas para MP e apenas uma aprovada. Essa modalidade, além de se pautar em pesquisas aplicadas, muitas vezes na Educação Básica e no contexto dos profissionais dessas redes, é especialmente voltada à formação de professores da Educação Básica e Profissional. Assim como ocorre com o ME, o MP também é proposto em programas novos, que podem vir a propor o doutorado futuramente, se reunirem as condições e a nota requeridas. Houve, porém, a maior taxa de reprovação para MP em comparação aos demais tipos, em que pese o MP ser a modalidade de curso menos ofertado na Região Norte nesta área de Educação. Não obstante, encontram também a maior dificuldade de recomendação e, portanto, limitações para ampliar essa oferta específica.

Tomando-se o conjunto da oferta atual de cursos e das proposições recomendadas nos últimos ciclos avaliativos, é possível verificar uma forte ampliação da oferta da pós-graduação na área Educação na Região Norte, conforme o gráfico da figura 5, disponível na página a seguir.

Figura 5 – Cursos por nota, área Educação, Região Norte – 2013 / 2021

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações da Capes (2021b, 2022k).

Nota: A nota da Avaliação 2021 ainda está pendente de recurso à Presidência da Capes.

Para a oferta futura, pode-se chegar a nove PPGEs com doutorado acadêmico em vez dos atuais cinco que possuem esse nível, se os PPGEs que alcançaram a nota 4 submeterem propostas e obtiverem recomendação da Capes, como discutimos anteriormente. Já o mestrado acadêmico quase triplicou de 2013 a 2022. O mestrado profissional, que era inexistente, possui atualmente duas ofertas. Por seu turno, o doutorado profissional, que surge a meio termo do ciclo 2017-2020, possui uma oferta. Destacamos esse pioneirismo, quando “no final de 2018, foi aprovado o primeiro doutorado profissional, sendo ele situado em uma universidade pública da região Norte do país” (CAPES, 2019c, p. [5]) e, já em 2019, esse novo programa, o PPGEEProf/Unir, iniciou seu funcionamento.

O doutorado, tanto acadêmico quanto profissional, pode chegar a uma oferta de 13 turmas na Região Norte, incluindo-se as ministradas fora de sede pela Rede Educanorte, numa cobertura que alcançaria seis dos sete estados desta Região. Apenas para Roraima não vislumbramos um doutorado em Educação no curto prazo.

1.7 Avaliação, Concertação e Consequências

Ao longo deste primeiro capítulo da tese, procuramos caracterizar a avaliação a partir de seu paradigma de comparação de desempenho e da concertação de agentes da comunidade acadêmica pela e para a avaliação que impulsiona a pós-graduação brasileira, por meio de suas consequências. Essa discussão, pautada nos dados coletados e organizados, apoiou o processo de compreensão sobre como a Capes se relaciona não somente com os PPGs, mas com e em prol da comunidade acadêmica. A avaliação reúne os membros mais renomados da comunidade acadêmica como *avaliadores* junto à Capes e, com a participação deles, avalia os PPGs onde atuam seus pares da mesma área, os *avaliados*. Na prática, o Modelo Capes opera a partir da

participação da comunidade acadêmica mais renomada de cada área do conhecimento que, na agência, atua em uma homônima área avaliativa.

A avaliação para a manutenção dos cursos, designada Avaliação de Permanência, é realizada *ex-post facto* a partir da apreciação em colegialidade do desempenho entre PPGs, comparados dentro de cada área. Os elementos avaliativos são ponderados em cada área desde uma métrica de desempenho comparado em cada indicador, métrica que é *suficientemente rigorosa*, culminando na atribuição de notas em uma escala original, que vai de 1 a 5 – e cujas notas 6 e 7 são derivações desta última. Consideramos que os resultados avaliativos da Capes conformam três *degraus de notas*. As notas 1 e 2 representam *insuficiência* e abrangem não mais do que 4% dos PPGs avaliados, levando-os à condição de *desativação* e os expurgando do SNPG. Notas 3 e 4 representam o padrão *mínimo* para credenciamento respectivamente de mestrado e doutorado, abrangem quase 2/3 dos PPGs e levam à condição de *inferioridade*, com consequente menor subsídio e iminência de desativação do mestrado ou do doutorado respectivamente. A nota 5 – e suas derivações 6 e 7 – abrange aproximadamente 1/3 dos PPGs, representa *excelência* e coloca estes PPGs em condição de *superioridade*, com mais fomento e distinção acadêmica.

De outro lado, em nossa análise das propostas de cursos novos na designada Avaliação de Entrada, encontramos uma apreciação *bastante rigorosa*, com taxas de *não recomendação* (reprovação) superiores a 80%. Destaca-se que, atualmente, a Avaliação de Entrada não mais estratifica os PPGs novos, atribuindo-lhes uma nota neutra “A” até que sejam submetidos à Avaliação de Permanência. Uma vez em funcionamento, os novos PPGs passam a ser avaliados conforme o paradigma de comparação, *degraus de notas* e suas consequências.

Com isso, o Modelo Capes funda as condições para se fazer relevante perante os PPGs, pois é realizado pelos pares mais renomados de cada área e em colegialidade, usa uma métrica de comparação e estratificação *suficientemente rigorosa* para determinar a permanência ou *bastante rigorosa* para determinar a entrada no SNPG e leva a consequências a partir das condições colocadas, conforme a estratificação dos PPGs nos *degraus de notas*.

Isto é, o Modelo Capes orienta-se por produzir consequências, seja pelas condições colocadas pelos *degraus de notas*, seja pelo fomento, que é determinado em grande parte pelas notas. Não obstante, em razão do paradigma de comparação de desempenho do Modelo Capes, não é possível a todos os PPGs serem nota 5 ou estarem em condições de superioridade. A avaliação leva, pelos *degraus de notas*, a colocar uma maioria de PPGs em condições inferiores e uma parte menor em estado de superioridade.

Depreendemos também que a avaliação da pós-graduação está envolta em uma crise de competência mais ampla da agência que a desenvolve, quanto às atribuições da Capes, que ora é avaliadora, ora é promotora da pós-graduação. Identificamos essa dialética a partir da análise do PNPG, onde se vê demandar à Capes que a agência formule políticas gerais de pós-graduação. Possivelmente essa demanda é colocada pelo PNPG à Capes em razão de a agência reunir uma representação da comunidade acadêmica para preparar tal documento e ser este um meio de dar vazão às demandas de políticas públicas para a pós-graduação. Porém, há uma dificuldade de a Capes atuar como uma espécie de “ministério da pós-graduação”, pois as atribuições de avaliação podem conflitar justamente com eventuais políticas implementadas para compensar os efeitos de sua avaliação.

Então, é contraditório que a agência que produz consequências a partir da avaliação também atue para compensá-las. Não afirmamos, contudo, que a avaliação seja o problema, como trataremos a seguir, pois consideramos que a avaliação é capaz de identificar um cenário. A avaliação entrega um diagnóstico de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, ainda que utilizando um paradigma de comparação de desempenho entre PPGs, como é o da Capes, mas essa avaliação expõe as parcelas da pós-graduação mais frágeis e as mais desenvolvidas. O que pode ser um problema é deixar a cargo da Capes as demandas de avaliação e de formulação de políticas de pós-graduação. Seria mais adequado segregar tais atuações, de um lado a de uma agência avaliadora da pós-graduação, de outro lado – certamente a partir do MEC –, uma atuação diligente para elaborar políticas de subsídio da pós-graduação, sobretudo onde esse nível de Educação é menos desenvolvido.

A elaboração de políticas de pós-graduação é competência inequívoca do MEC, que deveria idealmente solicitar assessoramento da Capes para, então, criar e implementar políticas para esse nível de Educação. Na realidade, parece ter deixado a cargo da agência também uma atuação como promotora da pós-graduação. Seriam políticas salutares para promover a pós-graduação em locais onde ela é historicamente incipiente, por exemplo, mais fomento de bolsas para que mais estudantes sejam apoiados, políticas para fixação de pessoal, investimento em infraestrutura de pesquisa, fomento para apoiar projetos que viabilizassem a internacionalização e criação de redes de pesquisa com pesquisadores estrangeiros, entre outras possibilidades. Isso seria tema de estudos futuros, mas nos parece razoável pressupor que há uma correlação entre o desenvolvimento da pós-graduação e o investimento em CT&I que o antecede. Isso pode explicar por que os PPGs das regiões Sul e Sudeste, onde se investe muito mais em ciência há mais de um século, contam com a pós-graduação mais desenvolvida do país. Talvez após algumas décadas de investimentos consistentes em ciência na Região Norte, seja possível

alcançar o mesmo cenário para a pós-graduação nesta região que aquele encontrado no eixo Sul/Sudeste. Dificilmente, apenas as consequências da avaliação descrita alhures serão suficientes para impulsionar a pós-graduação na Região Norte.

O momento de elaboração de um PNPG parece-nos essencialmente de proposição de políticas de pós-graduação, pois são formuladas soluções diversas para esse nível de Educação como um todo, e não apenas soluções concernentes à avaliação e ao fomento. A execução das propostas do PNPG, de todo modo, acaba sendo direcionada para a Capes e, na ação da agência, vê-se a dificuldade de operar os encaminhamentos do Plano quando estes conflitam com o seu paradigma avaliativo ou ultrapassam a sua competência. Isso pode ser um dos motivos que explicam por que algumas ações propostas pelos PNPGs não foram realizadas pela Capes – como a recomendação 4 do PNPG 2011-2020, referente às assimetrias. Nesse quesito, era esperado certo grau de flexibilização da avaliação em regiões como o Norte, em vez disso, a agência apenas incluiu um indicador social para conceder mais fomento a essas regiões, preservando o seu modelo avaliativo – o que aprofundaremos no capítulo seguinte.

A avaliação da Capes valoriza o êxito avaliativo quanto à nota obtida pelo PPG na avaliação da agência, como reforçou o último PNPG 2011-2020, e se realiza por comparação *ex-post facto*, operando uma estratificação de desempenhos em cada um dos elementos avaliativos e levando à estratificação dos próprios PPGs em *degraus de notas*, como detalhamos alhures. Tal estratificação, operada com a participação de membros renomados da comunidade acadêmica, escrutina realizações também acadêmicas e leva a uma certificação da distinção acadêmica de cada PPG em comparação com seus pares da área. Em razão de ser uma avaliação por comparação de desempenho em uma métrica de cinco níveis originais, os resultados avaliativos não permitem que todos os PPGs sejam nota 5, pois a métrica é deliberada conforme se verifica *ex-post facto* o desempenho do conjunto dos PPGs de cada área. A avaliação compara o desempenho entre PPGs e os estratifica indicador a indicador, item a item, culminando nos quesitos avaliativos. Não obstante, conformando os *degraus de notas* e suas consequências, seja pela distinção direta das notas, seja pelo fomento que da nota deriva, parece-nos que a própria avaliação é um elemento muito relevante para os PPGs.

Contudo, é essa avaliação que também identifica as assimetrias regionais, tanto na oferta quanto na qualidade, e quais parcelas da pós-graduação em porções grandes do território brasileiro têm dificuldades de se desenvolver. O problema não é a avaliação, mas o que se faz (e não se faz) a partir dela. Então, não parece razoável culpar a avaliação pelo cenário que ela identifica. Seria como culpar o mensageiro ao invés de se concentrar na mensagem. Com efeito, o que se espera é a formulação de soluções aos problemas que a avaliação identifica. Se muitos

PPGs de grandes regiões não se desenvolvem, possivelmente não é culpa específica de cada PPG ou seus integrantes – pelo menos, não pode ser totalmente – e esses problemas contextuais são os que poderiam ser enfrentados. Por exemplo, um paradigma de fomento orientado socialmente pode ser um meio de superar as dificuldades de desenvolver não exatamente os PPGs da Região Norte, mas a ciência que é feita neste lugar, da qual a oferta da pós-graduação é uma expressão.

Acerca das consequências da avaliação, parece-nos ser em razão disso que os PPGs ou os seus integrantes concentram-se em aperfeiçoar o modelo e discutir os indicadores. Mas o problema não é a avaliação, como já pontuamos. As fragilidades apontadas possivelmente são decorrentes da insuficiência de políticas de investimento em ciência àqueles PPGs localizados em regiões menos desenvolvidas. Se nos concentrássemos na avaliação ensimesmadamente, tomaríamos – como o que se vê – os resultados avaliativos que indicam que certos PPGs possuem uma qualidade inferior – notas 3 e 4 –, atribuindo-lhes a responsabilidade de superar essa condição que a avaliação identificou e os sancionando com o incentivo negativo de menos recursos em consequência de suas notas. Então, esse é outro ponto que observamos e nos parece outro problema: tomar demais a avaliação *per se* e de menos os problemas conjunturais que a avaliação aponta quando identifica as dificuldades de desenvolvimento e consolidação dos/nos PPGs. Ora, se há PPGs com qualidade inferior – destacadamente os PPGs das IES públicas, como é o caso de todos os PPGs na Região Norte que analisamos –, seria necessário priorizar políticas de investimento em CT&I justamente nas localidades nas quais esses PPGs estão instalados. Porém, ocorre o contrário, pois a distribuição de recursos se lastreia na avaliação com intuito de reforçar suas consequências e destinar mais recursos a PPGs mais bem avaliados e menos recursos a PPGs mais mal avaliados. Isso pode reforçar assimetrias não apenas na oferta e na qualidade dos PPGs pelo país, mas pode também reforçar o desenvolvimento maior do Sul/Sudeste em detrimento do restante do país.

Acerca do impulsionamento da qualidade da pós-graduação, o Modelo Capes, levado a cabo através da comparação de desempenho, tem a vantagem de desenvolver a pós-graduação para avançar sem sequer prever-se qual é exatamente esse máximo de realização. Um máximo de realização é encontrado na parcela de desempenho de cada indicador, sendo definido como “muito bom”. Indicador a indicador, chega-se ao melhor desempenho nos itens que os agrupa e nos quesitos que agrupam os itens, culminando na identificação dos PPGs mais exitosos. Tudo só é possível ao fim do ciclo avaliativo quando as métricas de comparação são, então, definidas. Por isso a avaliação precisa ser *ex-post facto*. A comparação de desempenho em cada indicador aponta aos PPGs onde eles podem melhorar e onde estão bem e precisam manter seu

desempenho. No nível final, das notas dos PPGs, a avaliação identifica os que foram mais exitosos e servem de referência aos seus pares daquela área. Os melhores programas parecem, então, “elevar o sarrafo” da avaliação da Capes, impondo um novo patamar de qualidade para os demais programas de sua área.

A avaliação ao se realizar a partir da comparação de desempenho, recebe críticas, mas é notável que, em geral, são justamente as universidades *humboldtianas* as mais exitosas junto à Capes. Universidades *humboldtianas* no Brasil são quase sempre públicas⁴⁴, como é o caso daquelas que abrigam todos os PPGs na Região Norte atualmente em funcionamento.

Frisamos novamente que a avaliação permite identificar as injustiças na oferta da pós-graduação. Logo, não surpreende que seus resultados exponham que, nas instituições do eixo Sul/Sudeste, haja oferta em maior número e PPGs com mais qualidade, situação inversa à encontrada na Região Norte. O problema pode ser a falta de recursos públicos que impulsionem a pós-graduação onde ela é historicamente menos desenvolvida, como no caso da Região Norte. Por isso nos preocupa não a avaliação, mas o fato de o fomento próprio da Capes se lastrear nos resultados avaliativos para destinar mais recursos aos PPGs mais bem avaliados, o que reforça injustiças na oferta e no acesso, ao invés de corrigi-las. Isso vale para outros financiamentos que se orientem por essa lógica de mais recursos aos mais bem avaliados. Consideramos que o mais adequado é fazer mais investimentos públicos em regiões onde a pós-graduação possui as fragilidades identificadas pela avaliação. Uma vez que, na Região Norte, há as fragilidades de notas e de número de PPGs, faz-se necessário mais investimentos públicos direcionados para essa região, favorecendo não apenas o desenvolvimento da sua pós-graduação, mas ao fim e ao cabo, permitindo democratizar esse nível de Educação em quantidade e qualidade. Portanto, o problema não é a avaliação, mas o que (não) se faz a partir dela.

A avaliação da Capes reúne uma concertada capacidade orquestradora da pós-graduação no Brasil. Essa *expertise* parece-nos fundada a partir do que a Capes historicamente faz (avaliar), pois é uma avaliação formativa (ao seu modo) com a participação de membros renomados de cada comunidade acadêmica. Identificamos, ao longo deste capítulo, que, a partir dessa avaliação, derivam outras ações, notadamente a recomendação de cursos que conduz à acreditação e, por conseguinte, à oferta, mas também as orientações do fomento próprio da agência – o qual aprofundamos no capítulo seguinte em razão de mudanças recentes do modelo de concessão de bolsas. Consideramos, portanto, a existência de uma política de avaliação da pós-graduação e não necessariamente de uma política de pós-graduação, tampouco uma política

⁴⁴ Discutimos a universidade pública no Brasil em um ensaio acadêmico publicado recentemente (SILVA *et al.*, 2022a).

de financiamento da pós-graduação. Para a pós-graduação, a centralidade da política está na avaliação, cujas outras ações surgem como derivações, a exemplo do financiamento, da própria acreditação e da promoção da oferta.

Neste sentido, parece-nos haver uma limitação prática, que é a centralidade de grande parte da política de pós-graduação se dar a partir da avaliação, como parece ocorrer atualmente. A avaliação da Capes pode muito – como discutimos até aqui –, mas não pode fazer tudo em se tratando de pós-graduação. Neste sentido, extrapolaria as competências da agência atribuir a ela a responsabilidade de elaborar políticas de pós-graduação. Assim, melhor seria segregar, de um lado, a atuação de uma agência de avaliação e, de outro lado, a de um órgão governamental promotor de políticas de pós-graduação. Os PNPGs, como *locus* privilegiado de elaboração de políticas de pós-graduação, são onde essa contradição se torna mais visível. Para elaborar esse documento, há uma premissa correta, em nossa compreensão, que é de reunir representações da comunidade acadêmica e das IES para propor políticas de pós-graduação, mas talvez a Capes não seja a instituição mais adequada para desenvolvê-las em sua integralidade.

Ao lançarmos um olhar para os PPGEs na Região Norte, identificamos o quadro de oferta e as condições de (re)credenciamento desses programas a partir da avaliação. Até a Avaliação Quadrienal 2021, a maior parte dos PPGEs na Região Norte tinham notas 3 ou 4, o que se traduzia na sua não consolidação e condição inferior de credenciamento no SNPG. Essa situação melhorou com os resultados da Avaliação 2021, ainda em fase preliminar, na qual nove dos 16 PPGEs passaram à nota 4 e apenas um PPGE segue com a nota 5. Consideramos que há efetivamente dois *degraus de nota*. Nesse sentido, 15 de 16 PPGEs estão no *degrau de nota mínima*, 3 e 4, que os coloca em condição de *inferioridade*, com iminente possibilidade de desativação do mestrado e do doutorado, respectivamente. Apenas um PPGE está no *degrau de nota excelente*, com nota 5, em condição de *superioridade*. Não obstante, há um razoável número de propostas de cursos novos que poderiam ampliar a oferta, mas que, em sua maioria, não conseguem obter a recomendação da Capes para seguir com a implementação. Ainda assim, a taxa média de 1/3 de recomendações de cursos novos na área Educação na Região Norte parece ser maior do que a média nacional, cuja tendência é ser inferior a 1/5. Contudo, enquanto a taxa de 1/3 pode ser obtida com a apuração do período 2013-2020, a taxa de 1/5 foi realizada apenas com a apuração dos resultados de 2020. Por isso, seriam necessários estudos futuros com APCNs, não apenas para discutir taxas, mas compreender qualitativamente as fragilidades e potencialidades das propostas que favorecem sua recomendação ou não recomendação.

Dentre os PPGEs na Região Norte, verificamos também uma forte assimetria intrarregional, com a concentração da oferta nas mesorregiões de capitais, somada a uma

dificuldade de submissões de propostas novas das próprias IES para cursos no interior. Dentre os PPGEs em funcionamento, apenas um é ofertado em mesorregião de interior, o PPGE/Ufopa, de Santarém, no Pará. Já entre as 25 propostas de cursos novos no período 2013-2020, 24 foram para mesorregiões de capitais dos estados. A situação de assimetria intrarregional dificilmente será superada apenas com a atuação espontânea de cada IES. Seria importante, então, apoiar essas instituições com subsídios de suporte à expansão de cursos no interior dos estados da Região Norte. Isso remete às políticas conjunturais de fixação de pessoal e de fomento para CT&I que discutimos anteriormente.

Não criticamos a política de avaliação da pós-graduação da Capes que preza por um modelo avaliativo único, com as mesmas regras para todas as regiões nacionais num padrão homogêneo. Pois, modelos avaliativos diferentes para regiões diferentes tenderiam a conformar patamares de qualidade distintos, com cursos piores numa região e cursos melhores em outra – estigma que não é desejável. Além disso, modelos distintos não apontariam tão explicitamente os problemas de assimetria de quantidade e qualidade da oferta como se vê no Modelo Capes. Da avaliação externa se espera uma métrica única e a comparabilidade, contudo, isso inflige dificuldades entre regiões que não são igualmente homogêneas e pode levar a um círculo vicioso de notas baixas e subfinanciamento se não forem implementadas medidas de apoio para cursos em condição inferior. Seja pela fixação de pessoal qualificado, por um acúmulo cultural e de instituições de ensino e pesquisa que são diferentes, por exemplo, entre o Norte e o Sudeste, a Região Norte inequivocamente tem dificuldades para realizar a oferta de pós-graduação. Entre as possíveis soluções para o saneamento desse cenário de assimetria está a necessidade de um fomento da pós-graduação mais direcionado a priorizar contextos menos desenvolvidos – o que discutimos no capítulo seguinte – e a formulação de políticas de pós-graduação e de CT&I com mais investimentos para áreas menos desenvolvidas.

Espera-se que o novo PNPG 2024-2028, em construção, aponte para uma política capaz de superar as assimetrias em regiões com pós-graduação ainda incipiente, como é o caso da Região Norte. Contudo, pelo que discutimos sobre os limites de atuação da Capes para dar cabo de encaminhamentos do PNPG, seria preciso que as formulações fossem acolhidas por níveis de maior capacidade de realização dessas políticas, idealmente pelo MEC. Os PNPGs expõem e priorizam concepções de desenvolvimento da pós-graduação a partir da contribuição da comunidade acadêmica que a Capes reúne consigo. Os PNPGs, ao publicizarem orientações de longo prazo para as instituições acadêmicas e seus pesquisadores-docentes, permitem balizar o planejamento de agentes e de IES em termos de priorizações e de objetivos a perseguir. Com isso, os PNPGs permitem reunir os participantes da/na pós-graduação para favorecer ações e

formalizá-las num documento com vigência de longo prazo, permitindo, inclusive após sua vigência, criticar o que não fora realizado e encontrar os porquês.

Por fim, consideramos que a participação da comunidade acadêmica, por intermédio de seus membros mais renomados em cada área como avaliadores, confere uma *legitimidade de empréstimo* à Avaliação da Capes em relação ao restante da comunidade acadêmica que está nos PPGs e tem suas produções e seus resultados avaliados. Ao edificar um modelo avaliativo com a participação de membros prestigiados da comunidade acadêmica, fazendo-o por comparação de desempenho que estratifica os PPGs e dotando de consequências a avaliação, a Capes reúne as condições de legitimidade e capacidade de orquestração da pós-graduação brasileira.

Parece-nos que é justamente a partir da avaliação realizada pela Capes com a presença de pesquisadores que integram a comunidade acadêmica que se funda a concertação do SNPG, numa participação destes agentes na agência. Então, não é por poucos motivos que os PPGs e mais exatamente seus membros, sobretudo os docentes, dão tanta atenção à Avaliação da Capes. Ao supervalorizar a avaliação externa, os PPGs completam as condições de capacidade governamental de orquestração da pós-graduação brasileira, porém, há como “efeito colateral” uma menor força de autorregulação – e mesmo de contrarregulação – em cada PPG por meio de sua avaliação interna, o que discutimos na segunda seção desta tese. Como a avaliação da Capes está passando a valorizar a própria autoavaliação, talvez esta seja uma dialética sem resolução no bojo dos PPGs.

2 CONCESSÃO DE BOLSAS E PERSPECTIVAS DE SUBSIDIAÇÃO⁴⁵

No capítulo anterior, caracterizamos o Modelo de Avaliação da Capes e discutimos que uma de suas principais características é fazer-se relevante por meio de consequências, destacadamente em relação ao fomento. Para finalizar essa primeira seção sobre a atividade de avaliação, aqui procuramos aprofundar acerca desse fomento, tratando-o como derivação da avaliação da pós-graduação.

Historicamente a Capes atua na promoção da pós-graduação, por meio da avaliação de cursos *stricto sensu* e pelo financiamento deste nível de Educação através de bolsas e auxílio financeiro (MENDONÇA, 2003). Esse fomento da Capes se atrela ao desempenho avaliativo, ou seja, é conforme a nota atribuída na avaliação (IVASHITA; VIEIRA, 2017). Nesse sentido, “fundamental é problematizar esse tipo de *avaliação punitiva*, onde só recebem financiamento aqueles programas/alunos que têm uma pontuação invejável” (IVASHITA; VIEIRA, 2017, p. 130, grifo nosso). Porém, desde 2020, a Capes começou a incluir na regratura de concessão de suas bolsas institucionais um indicador eminentemente social, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM). As medidas foram anunciadas como uma forma de priorizar os municípios com os menores índices (CAPES, 2021g, 2022g). Isso pode representar uma inflexão da lógica de *avaliação punitiva* para uma de subsidiação, ainda que em parte.

Num país de assimetrias regionais, a Região Norte se coloca como um desafio para o desenvolvimento da pós-graduação (SILVA; BRANDÃO, 2020). Referido nível de Educação é incipiente, apresentando dificuldades de consolidação e expansão que discutimos no capítulo anterior, levando-nos a questionar os possíveis impactos de medidas mais recentes na dimensão do fomento que poderiam apoiar mais os cursos da região. As novas medidas que observamos ao longo da pesquisa foram amplamente divulgadas pela Capes (2020g, 2022h) na mídia. Apesar de estar em configuração desde 2020, o novo modelo – em suas regraturas de distribuição de cotas para os anos 2020, 2021 e 2022 – utiliza o IDHM. De todo modo, não encontramos, até o presente momento, estudos publicados que analisam esse novo formato

⁴⁵ Uma versão embrionária deste capítulo encontra-se publicada como resumo expandido nos Anais da 3ª Reunião Científica da ANPEd-Norte (GARCIA; MAGALHÃES, 2021). Uma outra versão, mais elaborada deste capítulo, porém um recorte, encontra-se aceita para publicação na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, submetido em maio de 2022 em razão da relevância do tema e não haver estudos similares publicados (MAGALHÃES; GARCIA, 2023). No recorte descrevemos as regras do novo modelo que a Capes vem construindo nos gabinetes da agência e do MEC sem uma ampla participação da comunidade acadêmica, porém inovador ao adotar o fator IDHM de forma a alterar a perspectiva de fomento não mais a partir da pura meritocracia da nota na concessão dessas bolsas. Já neste capítulo ampliamos essa discussão, integrando-a ao todo da tese e discutindo como este novo modelo de concessão de bolsas participa da política de (avaliação da) pós-graduação, concomitantemente reforçando a meritocracia da nota, mas operando uma nova forma de financiamento que não se lastreia somente na nota do PPG junto à Capes.

criado recentemente. Interessa-nos investigar as possibilidades de tais regras também trazerem perspectivas de melhorias no financiamento dos PPGEs na Região Norte. Já na ótica do modelo avaliativo Capes e seu paradigma de comparar e estratificar, pode estar ocorrendo uma inflexão do fomento de bolsas da agência que atuou historicamente para reforçar o peso da avaliação, mas que, pelas medidas anunciadas, indica preocupações com a necessidade de subsídio de áreas prioritárias.

O objetivo deste capítulo é demonstrar como é concedido o fomento de bolsas de estudos da Capes aplicando a regratura aos PPGEs na Região Norte⁴⁶. Seguimos trabalhando com esses programas, considerando os motivos tratados no capítulo anterior, em relação às características dessa área na região. Adicionalmente, consideramos a relevância que tem o fomento de bolsas para os PPGEs, porque, nessa área, os estudos são em campo, sobretudo nas instituições educacionais ou a partir da análise pelo pós-graduando em formação de muitos documentos – como é o caso desta tese. Assim, financiar diretamente o pesquisador-estudante é salutar, seja para auxiliá-lo, seja para apoiar os custos muito específicos em cada pesquisa educacional realizada. Quanto ao conjunto dos PPGEs na Região Norte, todos em IES públicas, o financiamento de bolsas, também público, significa investimento direto em educação pública e nos parece ser um investimento para formar mais formadores. Em que pesem os cortes que a área num todo vem sofrendo (AZEVEDO; OLIVEIRA; CATANI, 2016), com reflexos também na Região Norte, os PPGEs são os principais espaços para a proposição de soluções científicas aos diversos problemas educacionais que afligem a região, investigando vários temas educacionais, contextos e sujeitos da/na Amazônia (GARCIA; MAGALHÃES, WEIGEL, 2021).

Para tanto, mediante a implementação de um novo modelo para a distribuição de bolsas Capes desde 2020, tomamos os cursos acadêmicos⁴⁷ localizados na Região Norte para tipificar esse atual fomento, aplicando a nova regratura para identificar os impactos imediatos deste financiamento da/na pós-graduação. Contudo, não nos atemos apenas ao plano mais imediato, pois procuramos discutir à luz do paradigma avaliativo da agência as implicações dessa inflexão na regratura de concessão de bolsas, além de como o último PNPG pautou essa demanda, no sentido que essa ação da Capes pode estar ligada à necessidade de responder a uma atuação em políticas de pós-graduação. Há, portanto, uma dialética. De um lado, a exigência de promover

⁴⁶ Não trabalhamos nesta tese outros tipos de fomento como o Programa de Apoio à Pós-Graduação ou o Programa de Excelência Acadêmica. Isto alongaria a tese ou ao menos este capítulo, sendo estes financiamentos pontos que estarão em nossa agenda de estudos futuros, sobretudo se surgirem mudanças como as que vêm ocorrendo com as bolsas em relação à uma maior perspectiva de subsídio como a que discutimos neste capítulo.

⁴⁷ Os programas profissionais da região não foram considerados em razão de não serem elegíveis às bolsas da Capes, que são aplicáveis de forma geral aos cursos de programas da modalidade acadêmica.

a pós-graduação no sentido de subsidiar melhor a oferta em regiões prioritárias; de outro lado, uma necessidade de a agência manter as concessões vinculadas à meritocracia da nota, ainda que em parte, realimentando o paradigma de comparação e estratificação da avaliação que discutimos no capítulo anterior.

Delineamos um procedimento descritivo e qualitativo, ainda que tenhamos trazido muitos números. Utilizamos apenas de fontes documentais, que foram colhidas em fev./abr. 2022. Acessamos normas e regulação na Plataforma CAD/Capes (CAPES, 2022c), informações de cursos credenciados no SNPG na Plataforma Sucupira (CAPES, 2021b), histórico de concessão de bolsas na Plataforma Dados Abertos (CAPES, 2022b), informações de titulação dos cursos no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES, 2022a) e IDHM do último Censo, de 2010⁴⁸, na Plataforma Cidades@ (IBGE, 2022). As plataformas permitiram um pré-tratamento dos dados, sendo necessária a sistematização em planilhas, a elaboração de tabulações e a verificação das relações entre as normas editadas sobre o tema. Baliza-mo-nos pelo método hermenêutico-dialético, a partir da organização das informações para, então, pautarmos as contradições e lógicas não aparentes em nossas discussões. Assim como no capítulo anterior, aqui também tivemos que construir uma *colcha de retalhos*, a partir de informações dispersas que precisam ser tratadas em conjunto.

Este capítulo é mais sucinto que o anterior e, além desta introdução, organiza-se a seguir com uma discussão do PNPG 2011-2020, em que tratamos proposições deste documento apenas acerca do fomento da pós-graduação. Em seguida, trabalhamos a conformação do modelo de distribuição de bolsas Capes a partir de suas regras e orientações. Então, partimos para a aplicação da regratura aos PPGs na Região Norte a fim de identificar os reflexos e as possibilidades do novo modelo de distribuição de bolsas da Capes. Por fim, fazemos um apanhado para tratar da inflexão do paradigma da agência e da possibilidade de este modelo híbrido de meritocracia-impulsionamento – contraditório em si – prosperar e ser a nova tônica do órgão, capaz de conciliar o seu papel de avaliador e com o de promotor da pós-graduação.

2.1 O Fomento da Pós-Graduação no Plano Nacional de Pós-Graduação

Ainda que tenhamos discutido o PNPG no tópico 1.4, ele foi tratado naquele momento quanto à avaliação, já aqui focamos no fomento. Naquele tópico também tratamos os aspectos

⁴⁸ O Censo, que seria em 2020, passou a ser denominado de Censo 2022, mas ainda segue em curso, com possível conclusão em meados de 2023. Além das dificuldades com a pandemia do novo coronavírus, o atraso parece ser mais um indício de desprezo do governo Bolsonaro (2019-2022) para com as políticas sociais, fundamentadas e apoiadas no levantamento de informações geográficas, como reflete Garnica (2022).

gerais sobre o Plano, sendo importante frisar novamente que os PNPGs orientam as políticas que podem ser exercidas pela Capes com uma perspectiva de longo prazo (CAPES, 2020f; SILVA; BRANDÃO, 2020).

Portanto, no tocante ao fomento, ainda que o PNPG 2011-2020 tenha tecido várias discussões acerca do que o documento nomeou de *financiamento da pós-graduação*, o texto conclui as seguintes recomendações para esse conjunto:

- aumento do percentual do PIB investido pelo governo em C,T&I e aumento do investimento privado em C,T&I;
- integração entre órgãos de Governo para que componham uma agenda estratégica nacional, extrapolando seus programas individuais de fomento, de forma a proporcionar robustez aos investimentos em desenvolvimento e utilização do conhecimento em C, T&I;
- reforma do arcabouço legal, para que as agências de fomento federais e estaduais tenham maior flexibilidade no uso dos recursos destinados a C,T&I e que tenham a concordância com os mecanismos adotados pelos órgãos de controle externo (TCU, CGU, AGU e MPU e correspondentes órgãos na esfera estadual);
- em especial, a revisão e a simplificação de processos de importação são mandatórias, para dar à pesquisa brasileira competitividade mundial, pois a dificuldade de importar insumos ou peças de reposição faz com que o Brasil tenha uma desvantagem competitiva e pague altos contratos de manutenção, que têm sido rotulados genericamente como “custo Brasil”, e, impactam negativamente o desempenho da pesquisa e manutenção da infraestrutura de C,T&I do país;
- eliminação dos entraves burocráticos que impedem as atividades de consultoria e assessoria de pesquisadores do Regime Jurídico Único a empresas públicas e privadas, bem como cerceiam a contratação pelo sistema público de consultores *experts* nacionais e internacionais;
- redução das atividades burocráticas exigidas dos pesquisadores na gestão dos recursos cedidos pelas agências;
- ampliação dos investimentos em CT&I para que, paralelamente à garantia de manutenção e ampliação dos grupos de excelência, sejam apoiados os grupos emergentes de reconhecido mérito acadêmico (CAPES, 2010b, p. 303-304).

As indicações do último PNPG quanto ao fomento são bastante amplas, como é possível verificar do excerto acima. Em termos práticos, vê-se um grupo reunido no interior de uma agência avaliadora da pós-graduação, que solicitou para si essas formulações de consultores independentes, entregando proposições que vão além das competências desta instituição. Contudo, em relação ao ensino superior, as atribuições da Capes são expressamente de *subsidiar o MEC na elaboração de políticas para a pós-graduação*, além de avaliar os cursos *stricto sensu* e estimular a formação de pessoal mediante a concessão de recursos como bolsas e auxílios (BRASIL, 2012, 2022d). Possivelmente tal contradição ocorre porque esses membros do PNPG, a maior parte membros da comunidade acadêmica⁴⁹, têm a oportunidade de propor ações institucionais naquilo que esses agentes são bem conhecedores, qual seja o financiamento que afeta seu contexto de atuação. A Capes instituiu essa possibilidade de formulação de políticas

⁴⁹ No tópico 1.4, onde discutimos o PNPG com foco na avaliação, tratamos brevemente da composição de membros da elaboração tanto do PNPG 2011-2020 quanto do PNPG 2024-2028 – que está em curso.

institucionais e, parece-nos que mais do que isso, a agência acaba por permitir um meio de elaboração de soluções mais amplas no âmbito da pós-graduação. Tais proposições não parecem ser voltadas apenas à Capes, mas sobretudo ao MEC. O problema está justamente aqui, e isso é uma percepção nossa que precisaria ser confirmada em pesquisas futuras: a de que o MEC pouco faz pela/para a pós-graduação, parecendo haver uma *mega-atuação* da Capes para todo esse nível de Educação, tanto na formulação quanto na execução de políticas.

À exceção, e em parte, dos últimos dois pontos do excerto do PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010b) alhures, todas as demais orientações são inequivocamente para políticas de governo, e mesmo de Estado, por demandarem deliberações legislativas – como se vê nos seus primeiros pontos. Apenas nos últimos dois pontos, no que se refere à redução de entraves e à ampliação de investimentos, mantendo grupos de excelência e grupos emergentes, a Capes pode atuar internamente – na verdade, no âmbito que lhe cabe –, em procedimentos administrativos e orçamentários destinados a esses fins; porém, a agência não pode fazer muito além disso. Em se tratando de ações que demandariam ações junto ao Poder Legislativo, seria preciso ainda uma capacidade de articulação política que até pode envolver o titular da Capes, mas seria mais assertivo se também fosse encabeçada pelo titular do MEC. Nesse sentido, pensamos que o MEC pode muito mais e seria salutar se a pasta se envolvesse mais diretamente nesse nível de Educação, ainda que contando com a assessoria de sua agência avaliadora.

A Capes é, essencialmente, uma agência de avaliação da pós-graduação, para a pós-graduação. Logo, há um empecilho latente, pois se torna difícil implementar ações mais amplas. Ainda que as proposições de um PNPG não sejam vinculatórias, por isso não há sanções quanto ao que a agência não implementa, o PNPG, ao menos nesse ponto, faz proposições para muito além da Capes.

No que se refere ao contexto, deve-se considerar o cenário daquele fim de 2010, em que se expandiam os investimentos em CT&I, e o cenário mais recente, em que o governo Bolsonaro (2019-2022) operou forte desinvestimento nos recursos da Capes e, por conseguinte, da pós-graduação. Os recursos da agência tiveram “[...] redução de cerca de 40% em relação ao início da década, apesar da expansão do SNPG”, conforme reporta o Relatório da Comissão de Acompanhamento deste Plano (CAPES, 2021f, p. 39-40). O Relatório ainda identifica que, no período 2011-2020, a expansão do SNPG foi de 43% em número de alunos e de 39% no número de cursos (CAPES, 2021f). Seria minimamente esperado que o investimento fosse proporcional à expansão de matrículas e de cursos, mas houve recuo de 40%, considerando-se toda a década 2011-2020. Portanto, o desinvestimento foi inversamente proporcional à expansão do SNPG.

A preocupação com o desinvestimento é um dos pontos citados no Relatório, sendo indicados (re)investimentos entre a maioria dos pontos sugeridos, quais sejam:

[...] 1) Recuperar os investimentos em custeio e capital; 2) Atualizar os valores das bolsas; 3) Ampliar os investimentos em bolsas no nível de doutorado; 4) Fortalecer o Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD) e a concessão de bolsas de pós-doutorado; 5) Estruturar e apoiar programas de fixação e atração de doutores no país; 6) Dar continuidade aos programas em parceria com as FAPs; 7) Garantir o investimento no Portal de Periódicos, concomitante com a implementação de uma política de apoio ao acesso aberto; 8) Retomar o Programa de apoio à Editoração e Publicação de Periódicos Nacionais; 9) Retomar o investimento no PAEP; e 10) Revisitar o modelo de distribuição de bolsas, cujos critérios devem ser discutidos com a comunidade (CAPES, 2021f, p. 40)

Notadamente, “[...] desde 2013 os valores das bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado não foram reajustados, sendo a inflação acumulada no período de dezembro de 2013 a dezembro de 2020 de 47,6% (INPL-IBGE)” (CAPES, 2021f, p. 40). Zanlorenssi e Gomes (2022) mais recentemente calcularam um índice de 66% de perdas, pois se os valores das bolsas, de R\$ 1.500,00 e R\$ 2.200,00, respectivamente para mestrado e doutorado, fossem corrigidas pela inflação a contar de 2013, seus valores seriam de R\$ 2.499,00 e R\$ 3.666,00⁵⁰.

As dificuldades de condições materiais tornam a expansão da pós-graduação um desafio permanente, especialmente nos interiores do país de forma a minimizar a assimetria com as grandes cidades litorâneas. Se mesmo com um plano vigente, a pós-graduação apresenta dificuldades para sua expansão, desenvolvimento e consolidação, num momento como este de desafios para o PNPG torna-se ainda mais difícil pautar o fomento numa perspectiva que priorize recursos e ações em prol desse nível de educação nos locais prioritários onde justamente ele precisaria ser mais subsidiado.

No mesmo excerto do PNPG trazido no início deste tópico pode-se ver que se defende um modelo de financiamento a partir do êxito avaliativo, não se identificando aqui alguma concessão no sentido de impulsionar PPGs em fragilidade – justamente acarretada pela nota obtida em avaliação. O problema do formato de avaliação da Capes, como refletimos no capítulo anterior, é que uma nota baixa reflete um subfinanciamento, que por sua vez mantém em fragilidade de funcionamento o PPG que terá ainda mais dificuldade para galgar melhores notas, num círculo vicioso.

⁵⁰ Após 10 anos em que as bolsas federais perderam poder de compra para a inflação, finalmente em 2023 foram reajustadas as bolsas concedidas pelas agências federais, nomeadamente Capes e CNPq. O reajuste ocorre em linha com a plataforma de (re)investimentos sociais do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, recém-eleito e empossado em 1º jan. 2023. Os reajustes foram noticiados em 16 fev. 2023, com a implementação já devendo ocorrer em mar. 2023 em valores aproximados de 40%, além de novas concessões de cotas (BRASIL, 2023). Contudo, as bolsas de mestrado e doutorado discutidas neste adendo não passaram a R\$ 2.499,00 e R\$ 3.666,00, respectivamente, mas para R\$ 2.200,00 e R\$ 3.100,00. Dessa forma ainda restando perdas no poder de compra.

Quando o PNPG 2011-2020 defende ser necessário “[...] que, paralelamente à garantia de manutenção e ampliação dos grupos de excelência, sejam apoiados os grupos emergentes de reconhecido mérito acadêmico” (CAPES, 2010b, p. 304), o documento reafirma o padrão da agência de dar consequências ao êxito avaliativo. O mérito acadêmico é o parâmetro que se valoriza, seja para fomentar ainda mais os programas exitosos, seja para apoiar grupos emergentes – portanto, programas mais incipientes –, os quais podem ser apoiados na medida em que demonstrem algum mérito para isso.

Quanto ao objetivo deste capítulo, há, em síntese, dois pontos que depreendemos acerca das proposições do PNPG 2011-2020 sobre o fomento. Elas são proposições amplas, sugerindo ações não apenas da Capes, mas também do MEC. E vemos que se defende um modelo de financiamento a partir do êxito avaliativo.

Mesmo que àquele PNPG não tenha proposto expressamente um modelo de concessão, de todo modo, desde 2020 a Capes esboça uma nova regatura de concessão de bolsas com alguma inflexão que, conforme anunciado pela agência, busca uma forma de desenvolver a pós-graduação em locais menos desenvolvidos (CAPES, 2021g, 2022g). Aprofundamos no tópico seguinte acerca desse novo padrão de concessão de bolsas, pautando-nos justamente na dialética entre a concessão que reconhece o mérito acadêmico – em razão de ser a Capes uma agência avaliativa que precisa reforçar sua atuação nessa seara – vs. a necessidade de subsídio da oferta em locais prioritários, de forma a atuar na promoção da pós-graduação – portanto, para além de uma ação estritamente avaliativa, posto que detém competência para o fomento.

2.2 Reconhecer o Mérito Acadêmico vs. Desenvolver Locais Prioritários

Desde 2020, a Capes tem editado novas regras que mudam a perspectiva de concessão das suas bolsas de pós-graduação (CAPES, 2021g, 2022g). *A priori*, o novo formato de distribuição de bolsas da agência pode marcar uma nova configuração desse processo, a partir de uma sistemática até então não experimentada, pois altera o paradigma anterior da Capes – que historicamente foi o de concessão de bolsas conforme a nota do PPG junto à avaliação da própria agência (IVASHITA; VIEIRA, 2017).

A Capes passou a utilizar o IDHM, um indicador eminentemente social, para integrar sua regatura de concessão de bolsas, o que inaugura um novo modelo para esse seu fomento. A fim de caracterizar como esse novo modelo vem se desenvolvendo, reunimos as normas que

o balizam e os critérios utilizados para determinar a concessão, considerando os PPGs da área Educação para a aplicação das métricas⁵¹.

No quadro 7 constam os atos da Capes que instituem o novo modelo.

Quadro 7 – Critérios de concessão de bolsas Capes que passaram a utilizar o IDHM

Ato editado	Resumo da ementa
Portarias n ^{os} 18, 19 e 20, de 20 fev. 2020, e 21, de 26 fev. 2020	Critérios de bolsas do Programa de Demanda Social (DS), do Programa de Excelência Acadêmica (Proex), do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc), de mar. 2020 a fev. 2021
Portaria n ^o 28, de 12 fev. 2021	Critérios de bolsas DS, Proex, Prosup e Prosuc, de mar. 2021 a fev. 2022
Portaria n ^o 40, de 24 fev. 2022	Critérios de bolsas DS, Proex, Prosup e Prosuc, de mar. 2022 a fev. 2023
Portaria n ^o 73, de 6 de abr. 2022	Critérios para alocação de bolsas sob responsabilidade de pró-reitoria ou unidade equivalente encarregado da pós-graduação (cota da pró-reitoria)

Fonte: Adaptado de Capes (2020b, 2020c, 2020d, 2020e, 2021d, 2022d, 2022g).

Os atos que definem o novo formato são portarias, portanto, de competência da Presidência da agência, e passam a fazer uso do IDHM para definir critérios de concessão de bolsas. Nesse sentido, enquanto a Portaria n^o 73 (CAPES, 2022e) visa a determinar a regratura para as IES distribuírem internamente suas bolsas (cotas de pró-reitoria), as demais normas são regras para concessões diretas da Capes aos PPGs, cada uma para um interstício anual.

É notável que a utilização do IDHM ocorra inclusive com as bolsas destinadas às pró-reitorias. Bolsas da cota da pró-reitoria eram destinadas à instituição para que esta apoiasse, sob seus critérios, os respectivos PPGs. Todavia, com a edição da Portaria n^o 73 (CAPES, 2022e), a agência passou a indicar quais critérios são válidos também para essa gestão interna.

Nas demais portarias que definem a regratura do repasse direto de bolsas da Capes aos PPGs, a agência elegeu três fatores concomitantes para determinar a concessão, nesta ordem:

- a) nota do PPG;
- b) IDHM da localidade do PPG;
- c) média de titulação do PPG cf. a média nacional de sua área.

⁵¹ Em razão da realização deste estudo em 2022 e da sua finalização no início de 2023, não fazemos a análise da configuração do modelo na concessão de 2023. De todo modo, houve pequenas alterações na concessão de 2023, mantendo-se o essencial da regratura de 2022, aqui aprofundada.

A maior mudança implementada pela agência é a utilização do IDHM. Esse indicador social passou, portando, a compor a regratura de distribuição de bolsas juntamente com a usual meritocracia da nota obtida pelo programa em sua avaliação junto à Capes.

Ao anunciar as novas medidas em seu sítio eletrônico (CAPES, 2021g, 2022g), a agência destaca o *aperfeiçoamento* ou a *melhoria* no seu modelo de concessão de bolsas. Na notícia referente ao exercício de mar. 2022 a fev. 2023, a Capes destaca o seguinte:

Com o modelo, criado em 2020, a concessão de benefícios passou a levar em conta, na redistribuição da totalidade de bolsas (cerca de 84 mil), a nota obtida na avaliação, o nível do curso (mestrado e doutorado) e a ponderação de dois fatores: o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), para priorizar municípios com menores indicadores, e o fator Titulação Média de Cursos (TMC), cujo intuito é diferenciar cursos pelo tamanho (CAPES, 2022g, n. p.).

Como discutimos anteriormente, o PNPG 2011-2020 não citava o IDHM (CAPES, 2010b). Porém, a Comissão de Acompanhamento desse PNPG, em seu relatório de avaliação recém-publicado (CAPES, 2021f), ao observar a nova regratura que vem sendo implementada, menciona que:

Em 2020, não houve concessão adicional de bolsas no âmbito dos programas institucionais e foi implementado um novo modelo de distribuição de bolsas visando corrigir o desequilíbrio existente, de forma a alinhar o fomento ao processo de avaliação da pós-graduação realizada pela Capes. [...] Entretanto, embora tenha sido debatido com o Foprop, no momento de sua implementação, o modelo sofreu alterações em 2020, a partir das discussões com o MEC, tendo sido posto em prática uma nova versão do modelo de concessão em 2021 (CAPES, 2021f, p. 189).

O Foprop também foi citado pela Capes na notícia veiculada em 2020, quando da divulgação do novo modelo:

“O modelo que entra em vigor, com o apoio do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop), harmoniza a distribuição de bolsas com o resultado da avaliação periódica da pós-graduação”, explica Zena Martins, diretora de Programas e Bolsas no País da Capes (CAPES, 2020h, n. p.).

Pode-se inferir que, além da Presidência da Capes, os outros agentes que participaram da construção desse modelo desde o seu início foram os integrantes do Foprop e do MEC. Contudo, o Foprop não é citado nas versões seguintes do modelo que culminaram na sua forma mais atual, apenas o MEC. O que não se verifica é a participação da comunidade acadêmica na formulação. Em todo caso, observamos uma continuidade do modelo em duas gestões da Capes, de Benedito Guimarães Aguiar Neto (2020-2021) e de Cláudia Queda de Toledo (2021-2023)⁵².

⁵² Preliminarmente, pode-se acrescentar que o modelo continua sob a gestão de Mercedes Bustamante, atual presidente da Capes, que assumiu em 2023 (CAPES, 2023a, 2023c). Curiosamente, o ato de concessão de 2023 leva o mesmo nº do ato de 2022. Contudo, na (nova) Portaria nº 40 (CAPES, 2023c), a agência operou pequenas alterações para evitar eventual perda de bolsas por alguns PPGs, levando a manutenção ou aumento de cotas na

Resta a instabilidade e a forma pouco democrática dessa nova regratura de bolsas, que não tem lastro em um PNPG, mas se construiu no gabinete da Presidência da agência. Não obstante, há as incertezas para os PPGs de ter toda a regratura do modelo formalizada em portarias de vigência anual, referentes tão somente às regras de concessão de bolsas para o respectivo interstício. Bastaria uma nova portaria de concessão de bolsas não prever o fator IDHM ou outro indicador social similar para toda a regratura de concessão ser desmontada.

Para caracterizar como esse formato está posto neste momento, tomamos para análise a última norma editada pela Capes (2022d), listada no quadro 7 alhures. Nessa norma, a Capes parte de quantitativos iniciais de acordo com a nota do PPG, conforme detalha a tabela 8.

Tabela 8 – Quantitativos iniciais de bolsas Capes – 2022

Nota	Mestrado	Doutorado
A	3	6
3	4	-
4	9	12
5	11	16
6	14	19
7	15	21

Fonte: Capes (2022d, p. 87).

Esses quantitativos deliberados pela Capes refletem dois aspectos. Mais financiamento ao doutoramento, para atender a meta 14.12 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que solicita investir mais nesse nível. Contudo, vê-se que um doutorado nota 3 não é passível de fomento⁵³. De outro lado, os quantitativos são conferidos conforme a nota do PPG junto à própria avaliação da agência.

Em seguida, os quantitativos iniciais são multiplicados pelo fator IDHM (tabela 9).

Tabela 9 – Fator IDHM aplicado ao quantitativo inicial de bolsas Capes – 2022

Classificação	IDHM	Peso
IDHM 1	$0,500 \leq \text{IDHM} \leq 0,599$	2,50
IDHM 2	$0,600 \leq \text{IDHM} \leq 0,649$	2,00
IDHM 3	$0,650 \leq \text{IDHM} \leq 0,699$	1,75
IDHM 4	$0,700 \leq \text{IDHM} \leq 0,749$	1,50
IDHM 5	$0,750 \leq \text{IDHM} \leq 0,799$	1,25
IDHM 6	$\text{IDHM} \geq 0,800$	1,00

Fonte: Capes (2022d, p. 87).

concessão para a maior parte dos programas, não obstante a majoração do valor individual em razão do recente reajuste de bolsas federais (BRASIL, 2023). Informamos essas atualizações para que o leitor se situe sobre o modelo em 2023, mas uma análise aprofundada precisará ser realizada em estudos futuros. Parece-nos que há uma consolidação do modelo, pois, além das três gestões da Capes, a regratura atravessa dois governos.

⁵³ Doutorado com nota 3 entra em desativação. Porém, para a Região Norte, a agência tem um histórico de mantê-lo ativo por um ciclo, na expectativa que aceda à nota 4 na avaliação seguinte, mas o curso fica sem novas bolsas.

A aplicação do fator IDHM aos quantitativos iniciais de bolsas como um fator multiplicador (peso), como se verifica, faz que os PPGs com oferta em municípios de menor IDHM (por exemplo, entre 0,500 e 0,599) estejam no maior estrato (IDHM 1) e, por conseguinte, alcancem a multiplicação de suas bolsas em 2,50 vezes. Essa é a definição da linha 1 da tabela 9, que vai reduzindo progressivamente o peso multiplicador até o peso 1,00, este para os PPGs com oferta em municípios de IDHM mais alto – igual ou superior a 0,800.

Trata-se de um indicador que não tem relação com a avaliação da Capes. O IDHM tão somente é um indicador social, referente ao cenário do qual o PPG participa: trata-se do índice de desenvolvimento humano do seu município sede. Em tese, possibilita destinar efetivamente mais recursos para locais menos desenvolvidos.

Em seguida, a Portaria nº 40 (CAPES, 2022d) determina a aplicação do terceiro e último fator, qual seja o Tempo Médio de Titulação (TMC), nos termos da tabela 10.

Tabela 10 – Fórmula do fator TMC para concessão de bolsas Capes – 2022

Classificação	TMC	Peso
TMC 1	$TMC < m - 1dp$	0,75
TMC 2	$m - 1dp \leq TMC < m + 1dp$	1,00
TMC 3	$m + 1dp \leq TMC < m + 2dp$	1,25
TMC 4	$m + 2dp \leq TMC < m + 3dp$	1,50
TMC 5	$m + 3dp \leq TMC < m + 4dp$	1,75
TMC 6	$m + 4dp \leq TMC < m + 5dp$	2,00
TMC 7	$m + 5dp \leq TMC < m + 6dp$	2,25
TMC 8	$m + 6dp \leq TMC < m + 7dp$	2,50
TMC 9	$m + 7dp \leq TMC < m + 8dp$	2,75
TMC 10	$TMC \geq m + 8dp$	3,00

Fonte: Capes (2022d, p. 87).

O fator TMC fora elaborado pela Capes a partir dos números apurados no período de 2017-2020 para cada uma das áreas. A Portaria nº 40 (CAPES, 2022d) traz apenas média e desvio padrão para cada nível, mestrado e doutorado, por área de avaliação. Nessa mesma portaria, para o mestrado da área Educação, consta a média de 22,774 e o desvio padrão de 8,585; já para o doutorado da área Educação, a média é de 16,747 e o desvio padrão é de 9,377 (CAPES, 2022d).

Para encontrar os números mais específicos de médias de titulação da área Educação que definem os respectivos pesos de TMC para 2022, precisamos calcular tomando as definições da Portaria nº 40 (CAPES, 2022d). Os valores encontrados estão na tabela 11, a seguir.

Tabela 11 – Titulação média para definição de pesos do fator TMC, área Educação – 2022

Média de titulações anuais		Estrato	Peso
Mestrado	Doutorado		
< 14,189	< 7,37	TMC 1	0,75
≥ 14,189 até < 31,359	≥ 7,37 até < 26,124	TMC 2	1,00
≥ 31,359 até < 39,944	≥ 26,124 até < 35,501	TMC 3	1,25
≥ 39,944 até < 48,529	≥ 35,501 até < 44,878	TMC 4	1,50
≥ 48,529 até < 57,114	≥ 44,878 até < 54,255	TMC 5	1,75
≥ 57,114 até < 65,699	≥ 54,255 até < 63,632	TMC 6	2,00
≥ 65,699 até < 74,284	≥ 63,632 até < 73,009	TMC 7	2,25
≥ 74,284 até < 82,869	≥ 73,009 até < 82,386	TMC 8	2,50
≥ 82,869 até < 91,454	≥ 82,386 até < 91,763	TMC 9	3,75
≥ 91,454	≥ 91,763	TMC 10	3,00

Fonte: Elaboração própria (2023).

A partir desses parâmetros, temos que o modelo de concessão de bolsas definido na Portaria nº 40 (CAPES, 2022d) indica que o PPG tem seu número de bolsas a partir de:

- um número inicial fixado em razão de sua nota na avaliação, por exemplo 4 bolsas como quantitativo inicial para um mestrado com nota 3;
- em seguida, conforme o município de oferta do curso, é aplicado o fator IDHM, por exemplo: sendo esse mestrado sediado num município com IDHM 0,577, lhe é conferido peso 2,50 para multiplicação do quantitativo inicial de bolsas;
- por fim, aplica-se o fator TMC concernente à área do PPG. Por exemplo, sendo um mestrado que titulou 92 discentes anualmente, ele será considerado grande nos parâmetros da área e figurará no maior estrato – peso 3,00 – para a multiplicação final do quantitativo de bolsas iniciais que já fora multiplicado pelo fator IDHM.

Em nosso exemplo de um mestrado da área Educação com nota 3, num município de baixíssimo IDHM, que titulou 92 discentes em média anualmente – curso grande –, conforme o novo modelo de concessão teria a seguinte situação: a concessão partiria de quatro bolsas iniciais, primeiro multiplicadas por 2,50, como peso IDHM; depois, novamente multiplicadas por 3,00, como peso de TMC, totalizando uma cota de 30 bolsas. Outro mestrado, apesar de ser da mesma área, se fosse sediado num município de IDHM altíssimo – acima de 0,800 – teria as mesmas 4 bolsas, porém, multiplicadas por somente 1,00, como peso IDHM, e depois multiplicadas por 3,00, como peso TMC, totalizando uma cota de somente 12 bolsas.

Já no topo do *degrau de nota*, a mesma conta pode ser feita para exemplificar essa aplicação a um PPGE nota 7. Esse PPGE inicialmente teria 112 bolsas para o mestrado, se estivesse num município de baixíssimo IDHM; ou 45 bolsas, se estivesse num município de altíssimo IDHM. Isso em situação regular de orçamento da agência, pois a Capes prevê variações de perdas e ganhos de concessão na mesma Portaria nº 40 (CAPES, 2022d):

Da limitação para perda e para ganho

Art. 5º O resultado final não poderá importar em perda superior a 10% (dez por cento) ou ganho superior a:

I - 25% (vinte e cinco por cento), para cursos cuja nota atual for igual a A ou 3;

II - 45% (quarenta e cinco por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 4; ou

III - 55% (cinquenta e cinco por cento), para cursos cuja nota atual for igual a 5.

§ 1º Para cursos cuja nota atual for igual a 6 ou 7 ou cursos ofertados em municípios com IDHM menor que 0,600 aplica-se somente o limite de perda referido no caput deste artigo, não havendo limitação para ganho (CAPES, 2022d, p. 86).

A limitação para perda ou ganho é utilizada para conferir mais estabilidade ao modelo, levando a uma perda ou a um ganho gradativos. Por exemplo, se um PPG nota 4 possuir, no exercício 2021, um saldo de 10 bolsas, apurando-se pelo novo modelo, em 2022, uma concessão de 20 bolsas, então ele receberá 15 bolsas em 2022. O mesmo ocorrerá no ano seguinte, até a meta que o modelo prediz ser alcançada. De outro lado, se um PPG também nota 4 possuir 20 bolsas e a apuração do modelo, em 2022, resultar num saldo de 10 bolsas, então o PPG receberá 18 bolsas em 2022, decaindo ano após ano até que chegue à meta que o modelo prediz. Caso as cotas em desativação estejam em uso por um bolsista, a bolsa é mantida no PPG para usufruto do bolsista como *empréstimo* até que seja desocupada.

De todo modo, há uma adoção de limites conforme a nota do programa, de forma a preservar os PPGs com maiores notas. Verifica-se, assim, que a preservação dá consequências ao êxito avaliativo, a partir da nota atribuída na Avaliação de Permanência, como um elemento importante considerado pela agência em seu fomento. Em todo caso, uma perspectiva social vem se formando, ainda que timidamente e de forma híbrida, junto ao mérito acadêmico. Nesse modelo, o IDHM passa a ser um definidor relevante na concessão de bolsas e, com isso, outros elementos passam a importar para determinar o fomento de bolsas da Capes para além do estrito resultado avaliativo da própria agência, arrefecendo a lógica de se fazer relevante por suas consequências e indo numa direção conciliatória de consequências-subsídio para permitir um apoio maior a cursos instalados em locais menos desenvolvidos.

Mesmo não tendo sido orientado expressamente no PNPG 2011-2020 (CAPES, 2010b), essa ação da Capes não conflita com a recomendação do Plano de garantia de manutenção de grupos de excelência – PPGs com notas altas. Certamente houve dificuldade em atender, neste ponto, a ampliação de investimentos em CT&I, mas se tratou de uma consequência do contexto de desfinanciamento do governo Bolsonaro (2019-2022), período que a Capes atravessou, ao que parece, procurando mitigar perdas e danos.

Parece-nos haver um tom conservador no novo modelo, pois ele não muda totalmente o padrão de fomento pela via da *avaliação punitiva*, conforme a nota do PPG junto à Capes. Contudo, as medidas da agência para (re)definir a distribuição de suas bolsas representam uma inflexão no padrão antigo, demonstrando uma orientação de não apenas reconhecer o mérito acadêmico, mas também promover o desenvolvimento da pós-graduação em locais prioritários. Essa (re)orientação do fomento pode ser promissora para a pós-graduação em regiões de baixo desenvolvimento humano, coincidindo com o interior e as regiões mais pobres do Brasil, além de se contrapor às assimetrias regionais e intrarregionais. No bojo do modelo, é justamente o uso do fator IDHM que pode levar a esses resultados.

A seguir aplicamos as regras de concessão de 2022 *in casu* para identificar resultados do modelo de concessão em relação aos PPGs na Região Norte.

2.3 O Novo Modelo de Bolsas e a Nova Perspectiva para a Região Norte

Neste tópico aplicamos o modelo de concessão de bolsas Capes aos PPGs na Região Norte. Para isso, obtivemos os indicadores, aplicamos a regratura para, em seguida, discutirmos a perspectiva em tela. Consideramos todos os cursos *stricto sensu* de modalidade acadêmica da Região Norte na área Educação, em razão de o fomento Capes ser aplicável apenas a estes.

Inicialmente a tabela 12 traz os IDHMs.

Tabela 12 – IDHMs em sedes de cursos da área Educação, Região Norte – 2022

Sede	IDHM	Estrato
Cametá/PA	0,577	IDHM 1 (peso 2,50)
Santarém/PA	0,691	IDHM 3 (peso 1,75)
Rio Branco/AC	0,727	
Macapá/AP	0,733	
Porto Velho/RO	0,736	IDHM 4 (peso 1,50)
Manaus/AM	0,737	
Belém/PA	0,746	
Boa Vista/RR	0,752	
Palmas/TO	0,788	IDHM 5 (peso 1,25)

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações Plataforma Cidades@ (IBGE, 2022).

Complementarmente, na tabela 13, a seguir, calculamos a média de titulados para cada curso *stricto sensu* em Educação da modalidade acadêmica na Região Norte a fim de obter o respectivo TMC e, com esse dado, completar as métricas para a aplicação da regratura.

Tabela 13 – Média de titulados por curso, área Educação, Região Norte – 2021

Programa-Instituição	Nível	Média		TMC	
		ME	DO	ME	DO
PPGE-Ufam	ME/DO	15,75	12,00	1,00	1,00
PPGE-Ufpa	ME/DO	30,50	22,75	1,00	1,00
PPGE-Uepa	ME/DO	29,00	-	1,00	-
PPGE-Unir	ME	17,50	-	1,00	-
PPGE-UFT	ME	21,25	-	1,00	-
PPGE-Ufpa	ME	25,25	-	1,00	-
PPGE-Ufopa	ME	24,00	-	1,00	-
PPGE-Ufac	ME	20,25	-	1,00	-
PPGE-Unifap	ME	20,5	-	1,00	-
PPGE-Uerr/IFRR	ME	14,25	-	1,00	-
PPEB-Ufpa	ME	22,00	-	1,00	-
PPGE-Ufrr	ME	7,00	-	1,00	-
PPGE-UEA	ME	-	-	1,00	-
Rede Educante	DO	-	-	-	1,00

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações do Catálogo de Teses e Dissertações e da Portaria nº 40 (CAPES, 2022a, 2022d).

Nota: Para cursos sem titulação ou aqueles que, em três anos do período 2017-2020, não registraram titulação, aplicamos o Art. 4º, § 4º da Portaria nº 40 (CAPES, 2022d), enquadrando-os no TMC 2 = peso 1,00.

IDHMs mais baixos estão em municípios do interior, em Cameté e Santarém, ambos no Pará. Entre as capitais, cidades maiores têm IDHMs médios, ao passo que as menores têm IDHMs mais altos. Contudo, para qualquer PPGE na Região Norte, o novo modelo traz ganhos, haja vista a multiplicação de 1,25 a 2,50 no quantitativo inicial de bolsas.

Obtivemos as médias de titulação a partir de consultas ao Catálogo de Teses e Dissertações e as informações dos cursos na Plataforma Sucupira (CAPES, 2021b, 2022a) para colher o respectivo TMC. A partir dessas métricas, aplicamos os pesos definidos na Portaria nº 40 (CAPES, 2022d) para traçar a previsão de bolsas (tabela 14, a seguir).

Observamos uma perspectiva de aumento na concessão de cotas de bolsas da Capes para todos os programas da área Educação na Região Norte em números expressivos, de 25% a 150%, considerando a aplicação dos pesos multiplicados ao quantitativo inicial. Em todo caso, é preciso comparar essa estimativa de concessão de bolsas da agência para o exercício de 2022 com o histórico de concessões de bolsas da Capes que estiveram em uso nesses PPGEs, a fim de identificar se o novo modelo é mais vantajoso.

O comparativo desse histórico de distribuição de bolsas da Capes para cada curso *stricto sensu* em Educação da modalidade acadêmica na Região Norte está detalhado na tabela 15, a seguir.

Tabela 14 – Aplicação de critérios de bolsas Capes, área Educação, Região Norte – 2022

Programa e instituição	Nível	Nota	Quantitativos iniciais		Pesos multiplicadores		Meta de Concessão prevista para 2022 ⁽¹⁾		Ganho nos quantitativos iniciais em razão do IDHM	
			ME	DO	IDHM	TMC	ME	DO	ME	DO
PPGE-Ufam	ME/DO	3	4	-	1,50	1,00	6	-	+50%	-
PPGEd-UFPA	ME/DO	5	11	16	1,50	1,00	16,5	24	+50%	+50%
PPGEd-Uepa	ME/DO	4	9	12	1,50	1,00	13,5	18	+50%	+50%
PPGE-Unir	ME	4	9	-	1,50	1,00	13,5	-	+50%	-
PPGE-UFT	ME	3	4	-	1,25	1,00	5	-	+25%	-
PPGeduc-UFPA	ME	3	4	-	2,50	1,00	10	-	+150%	-
PPGE-Ufopa	ME	4	9	-	1,75	1,00	15,75	-	+75%	-
PPGE-Ufac	ME	3	4	-	1,50	1,00	6	-	+50%	-
PPGEd-Unifap	ME	3	4	-	1,50	1,00	6	-	+50%	-
PPGE-Uerr/IFRR	ME	3	4	-	1,25	1,00	5	-	+25%	-
PPEB-UFPA	ME	3	4	-	1,50	1,00	6	-	+50%	-
PPGeduc-UFRR	ME	A	3	-	1,25	1,00	3,75	-	+25%	-
PPGEd-UEA	ME	A	3	-	1,50	1,00	4,5	-	+50%	-
Rede Educanorte	DO	A	-	6	1,50	1,00	-	9	-	+50%

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações das plataformas Sucupira e Cidades@, Catálogo de Teses e Dissertações e Portaria nº 40 (CAPES, 2021b, 2022a, 2022d; IBGE, 2022).

Nota: O fator TMC é por curso, mas todos têm peso 1,00, razão por que são listados numa única coluna da planilha.

⁽¹⁾ Os quantitativos não refletem o imediato ganho de bolsas, pois se aplica a limitação para perdas e ganhos (CAPES, 2022d); porém, esses números predizem o quantitativo de bolsas que o programa poderá ter.

Tabela 15 – Bolsas Capes, área Educação, Região Norte – 2009 / 2022

Programa e instituição	Nível	Meta de Concessão prevista para 2022 ⁽¹⁾		Bolsas em 2020		Bolsas em 2016		Bolsas em 2012		Bolsas em 2009	
		ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO	ME	DO
PPGE-Ufam	ME/DO	6	-	10	7	4	8	10	5	9	-
PPGEd-UFPA	ME/DO	16,5	24	13	18	17	6	17	4	4	-
PPGEd-Uepa	ME/DO	13,5	18	5	10	11	-	11	-	-	-
PPGE-Unir	ME	13,5	-	10	-	13	-	6	-	-	-
PPGE-UFT	ME	5	-	2	-	3	-	2	-	-	-
PPGeduc-UFPA	ME	10	-	7	-	4	-	-	-	-	-
PPGE-Ufopa	ME	15,75	-	11	-	4	-	-	-	-	-
PPGE-Ufac	ME	6	-	8	-	12	-	-	-	-	-
PPGE-Uerr/IFRR	ME	5	-	2	-	2	-	-	-	-	-
PPEB-UFPA	ME	6	-	7	-	2	-	-	-	-	-
PPGEd-Unifap	ME	6	-	5	-	-	-	-	-	-	-
PPGeduc-UFRR	ME	3,75	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PPGEd-UEA	ME	4,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Rede Educanorte	DO	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-
Total		111,5	51	80	35	72	14	46	9	13	0

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações das plataformas Sucupira, Dados Abertos e Cidades@, Catálogo de Teses e Dissertações e Portaria nº 40 (CAPES, 2021b, 2022a, 2022b, 2022d; IBGE, 2022).

Notas 1. Na tabela, os quantitativos apurados não foram arredondados, mas a Portaria nº 40 (CAPES, 2022d) indica que eles devem ser arredondados para um número inteiro.

2. A previsão de concessão para 2022 baliza-se nas notas definidas pela Avaliação 2017.

⁽¹⁾ Os quantitativos não refletem o imediato ganho de bolsas, pois se aplica a limitação para perdas e ganhos (CAPES, 2022d); porém, esses números predizem o quantitativo de bolsas que o programa poderá ter.

A previsão de concessões pela nova regratura, para o ano 2022, supera as anteriores, comparando-se o histórico de concessão em que apuramos as bolsas no último ano de cada ciclo

avaliativo (2020, 2016, 2012 e 2009). A exceção é o PPGE/Ufam, possivelmente em razão da redução da nota deste na avaliação quadrienal anterior de 4 para 3. Contudo, essa situação deve mudar, pois, ao fim do ciclo avaliativo (2017-2020), esse PPGE apresentou uma estratificação de nota 4. Caso confirmada a partir das análises de recursos, a nota 4 resultará em 13,5 e 18 bolsas, respectivamente para mestrado e doutorado.

De todo modo, ressaltamos dois aspectos. Primeiro, que esse quantitativo apurado não coincide com a concessão efetivada, pois são aplicados limites de ganhos e perdas. No caso dos PPGEs na Região Norte, são limites de ganhos, pois, para todos os programas, o modelo prediz uma meta superior ao número de bolsas atualmente existentes. Nesse sentido, paulatinamente os PPGEs terão mais bolsas concedidas em pequeno aumento, mas ano após ano, até chegar à meta que o modelo prediz – se o modelo for mantido e com as métricas similares. Segundo, que a concessão de 2022 fora realizada pela nota da Avaliação 2017, pois o processo da Avaliação 2021 àquela época não estava disponível. Na concessão de 2023, a nota da Avaliação 2021 já poderá ser utilizada na regratura, levando a melhores concessões em razão também da melhor estratificação de vários PPGEs, como expomos no capítulo 1.

Para os PPGEs na Região, cada critério da concessão de bolsas tem um efeito distinto, um é negativo, um é neutro e um é muito bom. O fator nota do programa é negativo, já que é referente ao resultado avaliativo e, dentre esses programas, a maioria está num *degrau de nota* baixo, com notas 3 e 4, havendo apenas um PPGE nota 5. Com o fator TMC, a situação é neutra, pois multiplica por 1 a concessão a todos os PPGEs. Na verdade, este critério parece funcionar como um redimensionador pela titulação, conforme o tamanho do PPG em relação à sua área. Já com o fator IDHM, todos os PPGEs na Região Norte colhem um efeito muito bom, porque a multiplicação leva a mais bolsas, mesmo em comparação ao histórico de bolsas desde 2009. Na prática, isso se deve aos IDHMs baixos e médios observados nos municípios do Norte.

Em todo caso, há um incrementalismo nos atos que instituem o novo modelo de concessão de bolsas editados pela Presidência da Capes, pois a regratura é definida inteiramente em portarias de vigência anual, e não em uma norma permanente, além de não ser um modelo orientado a partir de um PNPG. Se o próximo PNPG e as futuras gestões da Capes mantiverem ou aperfeiçoarem essa regratura, o novo modelo tem o potencial de ampliar o apoio a cursos fora dos grandes centros e das regiões litorâneas, já que geralmente IDHMs mais baixos estão nos sertões do país e mesmo em capitais das regiões Norte e Nordeste. A utilização do IDHM é um critério objetivo de amplitude nacional que também coincide também com uma majoração de recursos para regiões menos desenvolvidas, onde se espera haver uma pós-graduação mais incipiente.

De todo modo, apesar dos méritos do novo modelo de concessão de bolsas, as suas incertezas de continuidade acabam por gerar mais apreensão do que esperança sobre o futuro da pós-graduação em Educação na Região Norte. Também porque o que se observa não é uma política pública, conforme a caracterização de Dias e Matos (2012). Para esses autores, as políticas públicas “[...] são o resultado da atividade política, requerem várias ações estratégicas destinadas a implementar os objetivos desejados e, por isso, envolvem mais de uma decisão política” (DIAS; MATOS, 2012, p. 13). Trata-se justamente de gerir problemas coletivos a partir da identificação daquilo que é prioritário, permitindo racionalizar investimentos, que passam necessariamente pelo planejamento para o alcance de objetivos e metas (DIAS; MATOS, 2012).

Nesse sentido, não se pode afirmar que o novo modelo de concessão de bolsas seja resultado da atividade política em uma construção programática com objetivos e metas. Ainda que se possa identificar no modelo o objetivo de impulsionar a pós-graduação em áreas menos desenvolvidas, ele se apresenta muito mais como um *corpus de regras* que foi sendo construído incrementalmente e de forma centralizada. Talvez como um ensaio para uma ação a se consolidar futuramente. O PNPG em construção pode ser um espaço profícuo para aperfeiçoar o novo modelo, inclusive podendo ampliar para outras ações institucionais de fomento da Capes junto aos PPGs.

2.4 O Modelo e a Inflexão no Fomento de Bolsas

Neste capítulo procuramos demonstrar como o fomento de bolsas de estudos institucionais derivado da avaliação Capes é concedido pela própria agência aos PPGs, considerando o novo modelo que vem sendo implementado desde 2020. Consideramos que há uma inflexão conservadora nele. Para tanto, ainda que a regratura inclua um indicador social – o fator IDHM – para (re)distribuir as bolsas pelo país, persistem critérios ligados ao êxito avaliativo e, portanto, para lhe dar consequência. Isso se verifica tanto nos quantitativos iniciais, que são definidos pela nota, quanto nos limites de ganhos e perdas, também conforme a nota. Com isso, a agência mantém o seu fomento identificado como uma consequência de sua avaliação, ainda que apenas em parte.

No bojo do novo modelo, preocupa-nos que suas regras sejam fundadas inteiramente em portarias anuais de concessão editadas pela Presidência da Capes. Isso torna a permanência do modelo incerta. À medida que a regratura do modelo não é disposta em uma normativa permanente, há uma insegurança quanto à continuidade dessa regratura, pois ela precisa ser

reassentada anualmente. Contudo, esse tipo de subsídio precisa ser de longo prazo, a fim de promover a subsídio pretendida, permitindo que as IES se planejem acerca dessa perspectiva e sejam mais eficientemente induzidas.

Identificamos também uma centralização na concepção da regatura do modelo sob a Presidência da Capes. Na construção desta regatura, identificamos a atuação maior do gabinete da agência, sem uma ampla participação de outros agentes e suas instituições, notadamente sem a presença de representações da comunidade acadêmica. O novo modelo foi criado como uma política de gabinete e nos parece que continua a sê-lo. Com isso, apresenta-se como um *corpus* de regras, mas não exatamente como uma política pública, pois não se notabiliza como resultado de atividade política, com ações estratégicas a partir de objetivos e metas definidas.

De outro lado, um mérito do novo modelo de concessão de bolsas é possibilitar objetivamente mais subsídios à pós-graduação em locais menos desenvolvidos, conforme o indicador de desenvolvimento da localidade. Isso ocorre por meio da aplicação do IDHM, o indicador social eleito para compor a regatura. O IDHM, ao multiplicar as bolsas conforme menor é o desenvolvimento local, funciona como um contrapeso para majorar a concessão de bolsas de modo proporcionalmente inverso ao desenvolvimento do município sede do PPG. Não obstante, por ser um indicador específico por município, é um meio ainda mais específico do que uma geografia por mesorregiões, por unidades federativas ou mesmo por regiões nacionais. Essa perspectiva permite mais financiamento da pós-graduação onde ela é mais necessária para alavancar o desenvolvimento de cada localidade, contrapondo-se não apenas às assimetrias regionais, mas também às intrarregionais. Consideramos o uso do IDHM bastante eficiente para efetuar uma (re)distribuição de bolsas da Capes de forma a subsidiar mais a pós-graduação onde esse nível de Educação mais precisa de apoio.

Julgamos importante impulsionar a pós-graduação de locais menos desenvolvidos, pois a consequência de subfinanciá-la, notadamente na Região Norte, é lançar um obstáculo ao próprio desenvolvimento desse nível de Educação onde ele é primordial para apoiar o desenvolvimento regional. Subfinanciar a pós-graduação em locais menos desenvolvidos poderia gerar um círculo vicioso. (1) Inicialmente os cursos recebem as menores notas na avaliação – pois a avaliação identifica fragilidades do PPG que, na verdade, são estruturais. (2) Em razão das notas baixas, os PPGs são colocados nos menores patamares para se manterem credenciados e, por conseguinte, recebem menos recursos. (3) Menos recursos dificultam o desenvolvimento e a consolidação do PPG, renovando o círculo de notas baixas e subfinanciamento. Uma outra perspectiva de fomento, com mais subsídio da pós-graduação instalada em locais menos desenvolvidos, é salutar para inverter essa lógica, como parece ser

caso da aplicação do IDHM como *critério social de contrapeso* do novo modelo de concessão de bolsas da Capes.

Ao aplicarmos a nova regratura de concessão de bolsas, considerando os indicadores dos PPGs na Região Norte, verificamos ganhos expressivos em comparação ao histórico de concessões a todos os programas, o que se deve justamente à aplicação do fator IDHM. Os dois outros fatores que determinam a concessão possuem duas influências distintas na concessão. Enquanto o fator TMC exerce influência neutra, o fator referente à nota do programa pesa negativamente no caso da Região Norte – em que a maioria dos PPGs possui as menores notas para manter o credenciamento no SNPGE. Com efeito, a regratura de concessão de bolsas que utiliza o fator IDHM no bojo do novo modelo é vantajosa para os PPGs na Região Norte. O fator IDHM também possibilitou a concessão de mais bolsas para os cursos sediados no interior, em contraponto à concentração da oferta de cursos nas mesorregiões de capitais estaduais. Isso pode ser promissor para corrigir também as assimetrias intrarregionais destacadas no capítulo 1, porque apenas o PPG/Ufopa, entre os 16 PPGs na Região Norte, não está sediado em uma mesorregião de capital estadual.

Essa nova perspectiva desenvolvida pela Capes no fomento de bolsas, caso continue a ser efetivada pela agência, lhe permitiria galgar uma atuação maior como impulsionadora da pós-graduação em locais menos desenvolvidos. Isso paradoxalmente atenua os efeitos que sua avaliação acarreta em termos de assimetria regional. Contudo, o efeito paradoxal ocorre quando coincidem as dificuldades em razão da avaliação – PPGs com notas baixas – e os PPGs estão em municípios menos desenvolvidos. Este é o caso da maior parte dos PPGs na Região Norte, onde 15 dos 16 possuem notas 3 ou 4, figurando, portanto, numa condição de inferioridade.

Na verdade, o novo modelo permite não exatamente apoiar PPGs em dificuldade como medida saneadora da avaliação Capes, mas conceder mais apoio aos PPGs instalados em locais menos desenvolvidos, haja vista que a agência ainda observa o mérito acadêmico – as notas de sua avaliação. Esses PPGs serão mais bem financiados, porém, ainda se verificam os efeitos negativos decorrentes da estratificação de notas, isso porque o financiamento poderia ser ainda maior se suas notas também fossem superiores.

De todo modo, parece-nos incomum observar PPGs com notas altas em locais de menor desenvolvimento, justamente pelos motivos conjunturais discutidos no fim do capítulo anterior. Nesse sentido, entre os PPGs na Região Norte, observamos que, de 16 programas, apenas 1 possui nota 5. Preservar o mérito acadêmico para concessão do fomento coaduna com o que fora apontado no PNPG 2011-2020 nesse mesmo sentido e, talvez por isso, a agência não tenha abandonado a meritocracia da nota como um de seus critérios de concessão.

Um estudo ao qual tivemos acesso há pouco tempo corrobora essa perspectiva acerca da possibilidade de subsídio do fomento de bolsas da Capes, que, na verdade, não é tão recente. Castro e Oliveira (2021), ao investigar a evolução das concessões de bolsas da Capes entre 2013-2016, verificaram que a agência concedera naquele período, proporcionalmente, mais bolsas à Região Norte. Para as autoras, “[...] há no país uma política de redução das assimetrias, embora de forma muito tímida [...] voltada para as regiões mais fragilizadas economicamente, ao mesmo tempo que registra um movimento de desaceleração do fomento para as regiões mais desenvolvidas economicamente” (CASTRO; OLIVEIRA, 2021, p. 20).

Ao implementar um novo padrão de concessão de bolsas, a agência avança numa perspectiva de subsídio da pós-graduação de locais menos desenvolvidos, timidamente desde 2013 e mais assertivamente a partir de 2020. O novo padrão concessivo, inaugurado em 2020 e que perdura até a atualidade, tem o mérito de se contrapor às assimetrias regionais de forma mais assertiva, por ser objetivamente lastreado no IDHM, majorando recursos em locais menos desenvolvidos *pari passu* à retirada de bolsas de locais mais desenvolvidos. O modelo efetua a (re)distribuição de recursos em contraponto ao menor ou maior desenvolvimento local, funcionando efetivamente como uma política de impulsionamento da pós-graduação onde ela é mais necessária justamente para apoiar o desenvolvimento local.

Mesmo a nova regratura não tendo surgido a partir das proposições do PNPG 2011-2020, ao longo da construção do novo Plano, seria proveitoso discutir e (re)pensar o padrão de fomento da Capes, propondo-lhe aperfeiçoamentos. Talvez o momento de um PNPG seja importante para consolidar o novo modelo. Se o PNPG 2024-2028 em elaboração “convalidar” o novo modelo de concessões de bolsas, as representações da comunidade acadêmica e IES acolhem e mesmo elevam o que agora é uma “política de gabinete” ou um conjunto de regras à condição de política pública avalizada por outros agentes e instituições, e não só pela Capes.

Em síntese, a possibilidade de promover a subsídio da pós-graduação em locais prioritários que o novo modelo de concessão de bolsas da Capes permite não significa que a agência abandonou o padrão de dotar a sua avaliação de consequências. Então, parece-nos que a agência realizou uma conciliação entre a necessidade de dotar a avaliação de consequências e os apelos por subsídio da pós-graduação de locais menos desenvolvidos. Desse modo, persiste a dialética entre as consequências da avaliação e a perspectiva de subsídio na pós-graduação brasileira, evidenciada no atual modelo de concessão de bolsas de estudos institucionais da Capes.

SEÇÃO II – AVALIAÇÃO EM INDUÇÃO

3 INDUÇÃO À AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO EM UM CRESCENDO

Tomamos para discussão nessa segunda seção da tese a capacidade indutora da avaliação da pós-graduação brasileira. Delimitadamente, a indução à autoavaliação-planejamento. Discutimos no capítulo 1 a capacidade da avaliação de se fazer relevante perante os PPGs, o que confere a ela uma capacidade indutora. Para possibilitar a discussão neste capítulo, além da delimitação aos itens *autoavaliação* e *planejamento do programa*, o recorte temporal cobre os últimos três ciclos avaliativos, de 2010 a 2020, período no qual foi possível obter as informações publicamente. Em coesão ao restante da pesquisa, continuamos a investigar a partir da área Educação.

Objetivamos, neste capítulo, identificar como ocorre a indução de práticas internas de avaliação-planejamento. Para verificar o que a Capes está estabelecendo em termos de autoavaliação-planejamento, voltamo-nos à área Educação, a partir dos documentos principais que podem expressar essa indução ao longo da história recente:

- a) os últimos três documentos de área (CAPES, 2013, 2016b, 2019c);
- b) a ficha de avaliação da última avaliação quadrienal (CAPES, 2020a);
- c) o documento *Autoavaliação de programas de pós-graduação* (CAPES, 2019a);
- d) o ato normativo que instituiu o Programa de Apoio à Qualificação das Instituições de ensino superior Brasileiras para a Elaboração do Planejamento Estratégico da Pós-Graduação (PlanEs) (CAPES, 2019d).

Específicos para cada área, as *fichas de avaliação* e os *documentos de área* são centrais para a avaliação dos programas. O regulamento geral da Avaliação 2021 assim os tipifica:

[...] II - fichas de avaliação e seus anexos: documento técnico homologado pelo CTC-ES preenchido pelos membros das comissões para avaliar os PPGs, composto por quesitos gerais, que, por sua vez, são compostos por itens de avaliação;
 III - documentos de área: documentos elaborados pelas áreas de avaliação e aprovados pelo CTC-ES, os quais fundamentam a avaliação dos programas, com critérios e parâmetros a serem adotados; [...] (CAPES, 2021e, p. 33).

Tomamos sobretudo esses documentos para análise, focando nas induções à autoavaliação-planejamento a partir da área Educação. De outro lado, consideramos o documento da Capes sobre autoavaliação (2019a) e a norma que institui o programa de apoio ao planejamento estratégico (2019d), em razão de identificarmos nestes as evidências da indução sobre autoavaliação e planejamento.

O delineamento deste capítulo é essencialmente documental, sob uma perspectiva hermenêutico-dialética. Nesse sentido, fizemos a organização e procuramos compreender as

informações para, em seguida, encontrar contradições, convergências, divergências e lacunas. Diferentemente dos primeiros capítulos, nos quais foi preciso construir/reunir uma *colcha de retalhos*, neste capítulo, na verdade, aprofundamos o estudo de documentos por nós conhecidos ao longo da pesquisa naqueles capítulos e sobre os quais precisávamos ampliar a discussão.

Organizamos esse breve capítulo em dois tópicos. No primeiro tratamos do processo recente em relação à indução à autoavaliação-planejamento, apontamos como essas práticas foram sendo priorizadas ao longo do tempo e qual é a perspectiva dessas induções pela Capes. Já no tópico subsequente finalizamos com uma discussão das implicações dessas induções.

3.1 A Priorização da Autoavaliação-Planejamento

Para traçar um histórico recente da indução ao planejamento do programa e à sua autoavaliação, trazemos à baila os processos avaliativos transcorridos nos últimos três ciclos avaliativos referentes a esses itens, de 2010 a 2020. Com isso, reúne-se o movimento de pouco mais de uma década na qual a avaliação da Capes avança da inicial indução apenas ao planejamento do programa até a indução também à sua autoavaliação. Para discutir essas práticas neste tópico, primeiro discutimos esses itens e suas priorizações ao longo desse íterim, para em seguida destrincharmos os indicadores que cada um comporta. O quadro 8, a seguir, elenca esses itens avaliativos nas avaliações 2013, 2017 e 2021, no âmbito da área Educação.

Nas avaliações de 2013 e 2016, houve cinco quesitos, sendo o primeiro deles nomeado de *proposta do programa*, o qual, por sua vez, comportou somente o item planejamento do programa para avaliar sua organização interna do PPG. Em ambas essas avaliações, o item *planejamento do programa* teve 30% do peso de seu quesito (CAPES, 2013, 2016b). Já na Avaliação 2021, cuja ficha fora dividida em três quesitos, o primeiro deles fora nomeado de *programa* e comportou dois itens para avaliar a organização interna do PPG, *planejamento do programa* e *autoavaliação* (CAPES, 2020a).

O item referente à *autoavaliação* é a novidade da Avaliação 2021, dividindo com o item *planejamento do programa* para abarcar a organização interna do PPG. De todo modo, ainda que sob a forma de itens distintos, reservou-se novamente o peso de 30% ao quesito, atribuindo 15% para cada item. Na avaliação da Capes, denota-se que há um espaço em termos de peso avaliativo para a avaliação da organização interna do PPG, sendo as práticas de autoavaliação e planejamento expressões disso. Nesse sentido, as últimas três avaliações da Capes reservaram um peso avaliativo de 30% no primeiro quesito em itens que se voltam a avaliar a organização interna do PPG. Contudo, o número de quesitos foi reduzido de cinco,

nas avaliações 2013 e 2016, para apenas três, na Avaliação 2021. Conseqüentemente, um peso de 30% atribuído ao quesito é mais relevante no total da avaliação.

Quadro 8 – Planejamento do programa e autoavaliação nas avaliações 2013, 2017 e 2021

Modalidade	Item avaliativo e peso em relação ao quesito		
	Avaliação 2013	Avaliação 2017	Avaliação 2021
Planejamento do Programa			
Programas Acadêmicos	1.2. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora. (Peso de 20% do quesito)	1.2. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas culturais e inovadoras nos processos educativos. (Peso de 30% do quesito)	1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística. (Peso de 15% do quesito)
Programas Profissionais	1.4. Planejamento do Programa com vistas ao seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área. (Peso de 30% do quesito)	1.4. Planejamento do Programa com vistas ao seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos de aprimoramento na formação de seus alunos, metas quanto à inserção social e acadêmica de seus egressos. (Peso de 30% do quesito)	
Autoavaliação			
Programas Acadêmicos	-	-	1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual. (Peso de 15% do quesito)
Programas Profissionais	-	-	

Fonte: Adaptado das últimas fichas de avaliação da área Educação (CAPES, 2013, p. 25 e 29, 2016b, p. 10-11 e 16, 2020a, p. [4-5] e [10-11]).

Nas fichas de avaliação, há algumas referências que evidenciam a possível visão de avaliação externa e de avaliação interna em cada época. Na ficha da avaliação 2013, consta:

A área entende que a avaliação, além de aferir a qualidade dos Programas, deve ser um instrumento para sua melhoria. [...] A ficha é, portanto, tanto instrumento de avaliação como **balizamento para que os Programas planejem suas ações futuras, balizando-as por um perfil de qualidade previamente conhecido** (CAPES, 2013, p. 18, grifo nosso).

Com isso, a Capes indica seus critérios de qualidade e orienta que o PPG faça seus movimentos internos, sua autoavaliação-planejamento. Trata-se de um processo no qual a avaliação externa induz práticas de avaliação-planejamento internas. Consideramos, até mesmo pelo excerto que, ainda que nas avaliações de 2013 e 2016 só houvesse o item planejamento, a avaliação da Capes solicita do PPG um planejamento que se lastreia em avaliação predecessora. O problema, possivelmente, é que o PPG se voltava mais aos resultados da avaliação externa em detrimento de sua avaliação interna para, então, elaborar medidas corretivas por meio de seu planejamento estratégico. Isso não impossibilitava que o PPG fizesse seu planejamento contemplando amplo processo autoavaliativo, porém, não havia indução da avaliação externa para isso.

Em relação à ficha da Avaliação 2017, a Capes avança nessa indução, não somente elevando o peso do item planejamento na ficha de programas profissionais, passando aos mesmos 30% de peso que já havia para programas acadêmicos desde 2013 (conforme o quadro anterior), mas também concebendo e declarando a visão de autoavaliação-planejamento e, por conseguinte, incentivando essas práticas:

Autoavaliação: melhorias de estrutura alcançadas no período, atualização e/ou eventual renovação/ampliação do quadro docente; projetos e pesquisas e seus resultados/produtos; impactos social, educacional, técnico, profissional, artístico e tecnológico; ações que o programa pretende desenvolver para melhorar/superar suas atividades/dificuldades.

Planejamento do Futuro: ações para aprimorar o Programa; pretensões acerca de periódicos, obras e participação de eventos de alunos e professores; ampliação de espaços físicos e de laboratórios (CAPES, 2016b, p. 23-24).

Com essas definições trazidas no documento de 2016, a área Educação define as concepções de autoavaliação e do que fora nomeado de planejamento do futuro⁵⁴, indicando-se que o programa pode (e mesmo deve) fazer sua avaliação interna, não ficando apenas voltado aos resultados da avaliação externa, bem como elaborar seu planejamento estratégico.

⁵⁴ Consideramos um pleonasmo o uso de *planejamento do futuro* para se referir ao planejamento estratégico. Possivelmente esse termo pode ter sido utilizado em razão do tom da avaliação da Capes, que é *ex-post facto* nos demais itens avaliativos e, portanto, voltada ao passado ou ao que fora realizado; e apenas no item planejamento, a avaliação se volta ao futuro, avaliando-se intenções e ações corretivas projetadas pelo PPG.

Ao passar para o ciclo 2017-2020, a indicação de fazer autoavaliação-planejamento avança. Notadamente, houve a inclusão do item autoavaliação na ficha da Avaliação 2021 (CAPES, 2020a), segregando, enfim, dois itens avaliativos distintos.

Esse avanço se observa não apenas na área Educação, mas no âmbito mais amplo da Capes, pois, ainda que a ficha sob análise seja a da área, houve a definição da ficha única na Avaliação 2021 (CAPES, 2019e). Essa ficha listou os mesmos itens avaliativos para todas as áreas – sendo em cada uma delas adaptados apenas os indicadores de cada item –, além da publicação de um documento da Capes sobre autoavaliação, que tratamos a seguir. De todo modo, houve também uma evolução no bojo da área acerca dessas práticas, uma vez que o último Documento de Área de 2019 possui 28 menções à autoavaliação, enquanto o Documento de Área 2016 fez uma única menção, já o de 2013, nenhuma (CAPES, 2013, 2016b, 2019c).

Já o planejamento é citado 14 vezes no Documento de Área de 2019, enquanto há apenas uma menção no Documento de Área de 2016, para brevemente conceituá-lo, e, no Documento de Área de 2013, nenhuma (CAPES, 2013, 2016b, 2019c). Nesse sentido, parece haver uma visão da área Educação que coaduna com a perspectiva da agência, isto é, voltada a reforçar a auto-organização dos PPGs pela indução de práticas internas nesse sentido. Com 28 menções à autoavaliação e 14 ao planejamento, o Documento de Área de 2019 dedica, portanto, parte razoável de seu texto (que é curto – ao todo são 17 páginas) a essas práticas internas. Ao longo de 2010 a 2020, parece ter havido um avanço na importância conferida à autoavaliação e ao planejamento, tanto na área Educação quanto no âmbito mais geral da Capes.

Ainda que didaticamente separados em tópicos na redação do Documento de Área de 2019, autoavaliação e planejamento estratégico parecem ser vistos complementarmente pela área Educação, pois se indica que “[...] para contribuir com a construção de políticas de planejamento mais sólidas, cumpre à área chamar atenção dos programas para a importância da implementação dos processos de autoavaliação, a seguir tratados, que alimentem seu planejamento” (CAPES, 2019c, p. [9]). Sobre a autoavaliação, situada após o tópico de planejamento, a área Educação reforça a integração de ambos ao afirmar que “diferentemente da avaliação externa, a autoavaliação é um processo formativo, em que os que estão no processo se envolvam também na solução dos problemas identificados” (CAPES, 2019c, p. [9]). Com isso, parece-nos que a área Educação não espera apenas que um PPGE declare realizar autoavaliação e planejamento, mas, sobretudo, que o programa assuma o compromisso de pautar o seu desenvolvimento a partir dessas práticas de organização interna.

Não obstante, a área Educação coloca a necessidade de que essas práticas sejam participativas, tanto em relação à autoavaliação, quanto em relação ao planejamento.

Notadamente em relação à autoavaliação, a área Educação pontua que, “como reporta a literatura, os resultados da autoavaliação são mais bem apropriados quando são frutos do trabalho participativo” (CAPES, 2019c, p. [10]). Quanto ao planejamento, ainda que a área Educação não indique expressamente a necessidade de que essa prática também é participativa, isso fica implícito no mesmo documento. O texto parece conceber que, partindo de uma autoavaliação participativa que alimente o planejamento estratégico, é possível fazer, então, um planejamento participativo (CAPES, 2019c).

Ademais, consideramos importante que haja um processo integrado. Do contrário, se essas práticas forem segregadas, sem uma visão de continuidade e integração entre ambas, pode-se ter uma autoavaliação participativa sem uma continuidade com um planejamento também participativo. Ou seja, pode ocorrer um momento mais participativo ao realizar a autoavaliação, mas se chegar a um planejamento centralizado, o que não é desejável. Assim como a autoavaliação, o planejamento também pode desenvolver-se contando com o mesmo coletivo de pessoas envolvido na autoavaliação do PPG e que conclui o processo de autoavaliação-planejamento ao elaborar o plano de ação para os problemas identificados inicialmente.

Mais explicitamente, uma visão integrada de autoavaliação-planejamento fica marcada quando a área Educação indica como avaliará a autoavaliação do PPG em Educação, já indicando que, na verdade, é uma avaliação da estruturação de um processo integrado de autoavaliação-planejamento:

A avaliação da autoavaliação a ser realizada no final do quadriênio pela área de Educação será norteada pelas perguntas que se seguem:

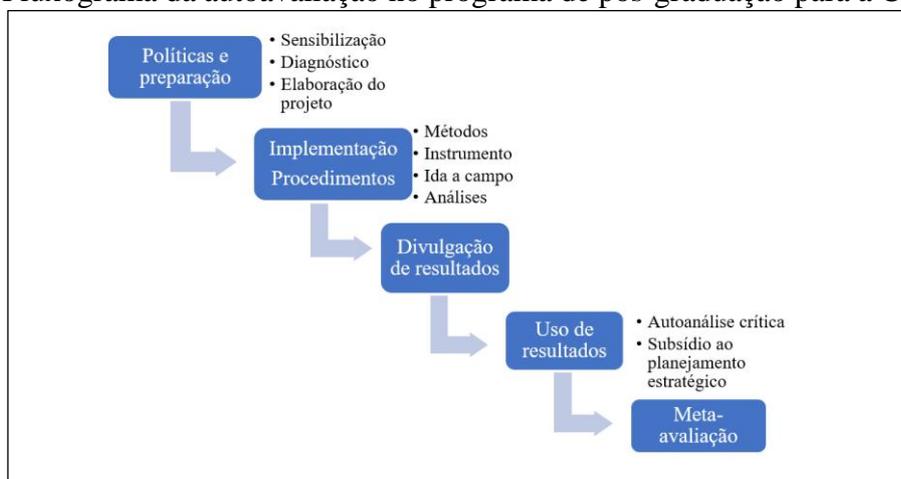
- ✓ Quais os princípios adotados pelo programa para sua autoavaliação?
- ✓ **Quais as metas do programa a médio e longo prazos? A autoavaliação as considera?**
- ✓ **Como o processo da autoavaliação se pauta e contribui para o planejamento estratégico** do PPG a curto, médio e longo prazos?
- ✓ Há articulação da autoavaliação do programa com a avaliação da instituição?
- ✓ Como, do ponto de vista metodológico, a autoavaliação é desenvolvida?
- ✓ Como são os mecanismos de envolvimento de técnicos, docentes e discentes?
- ✓ Como o programa avalia a aprendizagem do aluno?
- ✓ Como o programa avalia a formação continuada do professor?
- ✓ Como o programa avalia o desempenho do docente em sala e como orientador?
- ✓ **Como os resultados da autoavaliação contribuíram para melhorar seu programa?** (CAPES, 2019c, p. [10], grifos nossos).

Desse excerto, depreende-se que a área Educação propõe um processo de autoavaliação participativo, amplo, que alimente as ações de um planejamento também participativo, visando a induzir um processo sociocrítico e propositivo.

Consideramos imprescindível a indissociabilidade entre autoavaliação e planejamento. Autoavaliar sem um compromisso de planejar ações corretivas pode levar à criação de um relatório de forças e fraquezas do programa, possivelmente mais forças do que fraquezas, levando a um possível momento de autocongratulação do que for positivo e ignorando as fragilidades, além de engavetar o documento sem produzir soluções. Planejar sem avaliação, de outro lado, favoreceria uma criação de metas desqualificadas, com pouco apoio, pois o grupo não teria – o que se dá pela autoavaliação – se sensibilizado e priorizado problemas. Assim, haveria, provavelmente, uma valorização técnica de elaboração de objetivos e metas que produziria um plano estratégico, ainda que belo, desprovido apoio para ser implementado. O fim derradeiro de um documento assim produzido também pode ser o engavetamento.

Antes de prescrutarmos os indicadores avaliativos dos itens planejamento e autoavaliação na área Educação, cabe o adendo a um documento específico da Capes. A agência publicou, em 2019, seu documento *Autoavaliação de programas de pós-graduação* (CAPES, 2019a), cujo grupo de trabalho contou inclusive com a liderança do, à época, coordenador da área Educação, prof. Robert Evan Verhine⁵⁵. No âmbito da agência, essa publicação reforçou as concepções de autoavaliação e planejamento do programa que estão no Documento de Área da Educação que acabamos de tratar e que, por seu turno, contemplou em grande parte o que consta no documento da Capes. Não obstante, o documento da Capes (2019a) permitiu simplificar e ao mesmo tempo trabalhar a autoavaliação-planejamento no contexto dos PPGs de forma mais didática, com guias práticos de realização dos trabalhos e sugestões de processos, como se apresenta no fluxograma da figura 6.

Figura 6 – Fluxograma da autoavaliação no programa de pós-graduação para a Capes



Fonte: Capes (2019a, p. 12).

⁵⁵ Em seu artigo autobiográfico recém-publicado o prof. Roberto Evan Verhine tece algumas reflexões mais amplas desses processos, que também incluem sua participação no GT da Ficha Única (VERHINE, 2023).

Ainda que o fluxograma indique um foco na autoavaliação em detrimento dos demais trabalhos de um planejamento estratégico decorrente dela, o documento indica uma priorização da autoavaliação e dela como subsídio ao planejamento de PPGs. Ainda que o desenvolvimento do planejamento estratégico não tenha sido mais detalhado, indicou-se a necessidade de integrá-lo à autoavaliação. Essa integração é proposta de uma forma prática, a partir de uma tabela de elaboração de metas contendo um passo a passo que dá o cerne de um planejamento estratégico (quadro 9).

Quadro 9 – Instrumento para formular ações e/ou metas

Número da ação ou meta	O quê? Descrição da ação ou meta	Quem? Sujeitos responsáveis	Como? Ferramentas e técnicas	Quando? Prazo de conclusão	Indicador de conclusão
1)					
2)					
3)					
4)					
5)					

Fonte: Capes (2019a, p. 28).

Seria importante o documento da Capes (2019a) detalhar o uso da autoavaliação no planejamento estratégico do programa, além de definir de forma simples o que são metas, objetivos, indicadores, técnicas e outros instrumentos que compõem a confecção de um plano estratégico. Ao que parece, espera-se que, a partir de uma autoavaliação de qualidade, necessariamente ampla, crítica e participativa, abra-se um caminho natural para a proposição de soluções a problemas identificados e cuja priorização já foi consolidada no grupo. Isso pode acontecer, mas não há garantia de que boas autoavaliações conduzam a bons planejamentos, especialmente se os partícipes não conceberem ambas as práticas em um *continuum*, como um processo único na verdade. Aprofundamos essa discussão no estudo empírico do capítulo 5 desta tese, acerca dessas práticas nos PPGs na Região Norte. Inclusive, consideramos que, no *continuum* da autoavaliação-planejamento, não há duas partes distintas, pois avaliações estão presentes *ex-ante*, durante a execução do plano e *ex-post*.

Considerando que, no bojo dos programas, seus membros podem ser leigos nessas práticas, seria importante ao PPG elaborar minimamente as metas a partir de sua autoavaliação – por exemplo, utilizando o modelo da tabela – a fim de desenvolver experiência e aprendizado formativos sobre os problemas percebidos e as possíveis ações corretivas. Esse processo coletivo parece-nos formativo aos integrantes do PPG, pois permite que eles pautem o desenvolvimento de seu PPG coletivamente a partir de um diagnóstico amplo e também

coletivo. De outro lado, adotar tecnicismos de um planejamento estratégico mais sofisticado poderia levar o grupo a não se envolver nos trabalhos.

Autoavaliação e planejamento comumente andam juntos, concebendo que há avaliações em vários momentos da elaboração e ao longo da implementação do plano (LEITE, 2006)⁵⁶. No período 2010-2020 analisado parece-nos que, implicitamente, a autoavaliação já estava presente nos documentos de área mais antigos, mesmo no que se refere a 2013, aqui mais tacitamente. Em 2016 isso fica mais evidente, chegando-se a um item avaliativo para avaliar a autoavaliação na ficha de avaliação do ciclo 2017-2020 (CAPES, 2013, 2016b, 2020a).

Contudo, nas avaliações 2013 e 2017, bastaria ao PPG descrever suas práticas de planejamento estratégico e prospectar seu desenvolvimento futuro, identificar desafios e traçar as metas. O problema, parece-nos, é avaliar somente a declaração de ter um plano e a listagem das ações planejadas, pois vemos uma simplificação desse processo de organização interna do PPG ao ser avaliado a partir de uma prestação de informações, em vez de induzir um processo mais amplo. É isso que parece ocorrer na Avaliação 2021, pois a autoavaliação-planejamento que a Capes exige agora é mais ampla a ponto de mudar o paradigma da agência, nomeadamente no aspecto de uma avaliação externa mais quantitativa para um modelo misto *pari passu* à incorporação da autoavaliação à avaliação externa, numa condição de interdependência entre ambas. Exploramos esse ponto a seguir.

Vimos que a Capes recebia críticas ao seu modelo de avaliação, considerado demasiadamente quantitativo, como em Barata (2019) e Patrus, Shigaki e Dantas (2018)⁵⁷. O modelo Capes priorizava indicadores quantitativos, como a quantidade de artigos científicos publicados e outras produções acadêmicas. Mas se questionava, afinal, qual seria a qualidade dessas produções. A estratégia para incluir análises qualitativas se deu a partir da inclusão da autoavaliação do PPG também como fonte de dados da própria avaliação da Capes, os quais passam a ser elaborados pelo PPG. Nesse sentido, para além de entregar informações, o PPG é instado a constituir e consolidar práticas de autoavaliação estruturadas em termos de metodologia e resultados obtidos. Na ficha de avaliação da área Educação (CAPES, 2020a), as demandas de autoavaliação, como indicadores avaliativos do item avaliativo 1.4 - *autoavaliação*, são objetivamente as seguintes:

- 1.4.1. Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando:
 - a) a continuidade
 - b) a consistência
 - c) a coerência

⁵⁶ Trabalhamos esse ponto no tópico 5.1.

⁵⁷ Essa discussão está no tópico 1.3.

- d) a articulação com as diretrizes da CPA e/ou Pró-Reitoria ou equivalente
- 1.4.2. Política sistemática de acompanhamento das metas do PPG ao final do quadriênio, destacadamente da formação e produção intelectual dos discentes
- 1.4.3. Avaliação docente: política sistemática de credenciamento, acompanhamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes
- 1.4.4. Política sistemática de escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo
- 1.4.5. Grau de comunicação entre docentes e coordenação do PPG, na forma de canal de comunicação efetivamente utilizado para a indicação de críticas e sugestões para o PPG
- 1.4.6. Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação (CAPES, 2020a, p. [5] e [11]).

Contudo, ao prescrutar toda a ficha de avaliação (CAPES, 2020a), observamos que, na Avaliação 2021, houve uma indução de autoavaliação mais ampla do que a dos indicadores, pois são exigidas muitas outras apreciações do PPG acerca de seus resultados:

- a) o PPG deve informar a porcentagem de artigos científicos, livros e capítulos derivados de teses e dissertações e as informações detalhadas dos autores e das produções;
- b) o PPG deve informar detalhes da atuação de 10 a 20% de seus egressos que titularam entre 2014 e 2019;
- c) o PPG deve escolher e justificar as melhores produções derivadas das teses e dissertações de 5 a 10 dos egressos que titularam entre 2012 a 2020;
- d) o PPG deve escolher e justificar as melhores produções do PPG publicadas entre 2017 a 2020;
- e) o PPG deve escolher e indicar as quatro melhores produções de cada docente do PPG publicadas entre 2017 a 2020;
- f) o PPG deve analisar a qualidade de todos os livros autorais publicados por discentes ou docentes do PPG entre 2017 a 2020 e classificar as obras conforme a metodologia da Capes;
- g) o PPG deve escolher cinco dentre os egressos que titularam entre 2016 e 2020 considerados exemplares com a justificativa quanto à atuação acadêmica, social e profissional.

Enquanto os indicadores avaliativos do item 1.4 refletem o processo efetivo de autoavaliação em termos de elaboração dessa prática e de seus resultados, houve outros elementos da ficha que instaram o PPG a apreciar a qualidade de sua produção e acompanhar seus egressos. Isso demandou dos PPGEs fazer mais autoavaliações e, sobretudo, edificar uma política de autoavaliação do programa. Não obstante, as apreciações do PPG foram utilizadas como dados da avaliação externa. Pelo exposto, consideramos que, a partir da autoavaliação, seja pelo item 1.4, seja por outros elementos da ficha, mas sob uma perspectiva autoavaliação, o processo de avaliação da Capes ganhou um caráter misto quantiquantitativo assim como misto

em termos de agregar a autoavaliação à avaliação externa. Nesse sentido, concordamos com o prof. Robert Verhine quando ele afirma:

Em minha opinião, a autoavaliação representa o futuro da avaliação [da Capes], especialmente diante do crescimento no número e na variedade de programas de pós-graduação em funcionamento. A autoavaliação serve para contextualizar a avaliação, consegue lidar com a avaliação de processos (e não apenas produtos) e, ao aproximar o avaliador do avaliado, aumenta a probabilidade do uso dos resultados gerados (VERHINE, 2023, p. 17).

É preciso ponderamos apenas que há 49 coordenações de áreas de avaliação na Capes, como Educação, Direito, Economia, Psicologia, Química etc., cada qual atrelada a uma área da comunidade acadêmica. As especificidades de cada área permitem a adaptação dos indicadores avaliativos, ainda que a Capes procure manter um padrão avaliativo geral por meio da ficha única (CAPES, 2019e). Nesse sentido, a incorporação da autoavaliação na avaliação da Capes ora discutida é específica da área Educação. Conforme muda a área, ocorrem as diferenciações. De todo modo, parece-nos um passo que toda a agência dá, considerando-se que o item 1.4 é comum a todas as áreas (CAPES, 2019e) e a agência vem enfatizando a importância da autoavaliação e de sua incorporação na avaliação externa (CAPES, 2019a). Nesse sentido, o documento sugere “[...] considerar a avaliação externa e a autoavaliação como processos que se complementam, devendo ser articuladas de forma a reconhecer que cada qual tem uma contribuição específica a fazer” (CAPES, 2019a, p. 19). Dessa forma, vê-se a construção de dados qualitativos por meio da autoavaliação do PPG que são utilizados como fonte para a avaliação da Capes. Contudo, o PPG deve entregar também seu relatório acerca da metodologia, com toda a estruturação dos procedimentos de autoavaliação⁵⁸.

Já em relação à exigência de apresentar um planejamento estratégico, permanece o respectivo item avaliativo na atual ficha, que apresentamos no quadro 8 alhures. Com isso, a agência mantém separados os instrumentos *autoavaliação* e de *planejamento*⁵⁹. O item 1.3, *planejamento estratégico do programa*, desdobra-se em quatro indicadores na ficha de avaliação da área Educação, tanto para os programas profissionais quanto para os acadêmicos:

1.3.1. Desenvolvimento de políticas e ações de planejamento alinhadas ao planejamento da IES, considerando as necessidades regionais, nacionais e internacionais

⁵⁸ Esses relatórios são os documentos que tomamos para investigação no último capítulo desta tese, juntamente com os relatórios de planejamento estratégico dos PPGs na Região Norte.

⁵⁹ Há, inclusive, um anacronismo na ficha de avaliação ao ordenar como item avaliativo 1.3 o planejamento estratégico e como item 1.4 a autoavaliação. Idealmente, realiza-se a autoavaliação primeiro e seus resultados, então, alimentam o planejamento estratégico. Essa ordenação, que é a do documento do grupo de trabalho da nova ficha de avaliação da Capes (2019e), também se manteve na ficha da área Educação (CAPES, 2020a) em que o item 1.3 é o planejamento estratégico e o item 1.4 é a autoavaliação do programa.

1.3.2. Desenvolvimento de política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais e acadêmicos

1.3.3. Análise das informações sobre planejamento observando a existência de informações sobre:

- a) metas de crescimento ou consolidação do PPG
- b) plano de atualização acadêmica dos docentes permanentes
- c) plano de modernização/expansão da infraestrutura física e dos recursos humanos
- d) política de apoio a docentes e discentes para participação em eventos científicos da área

1.3.4. Análise da pertinência da origem dos dados e da participação de pessoas no planejamento (CAPES, 2020a, p. [4-5] e [10-11]).

Verifica-se que a agência solicita a entrega do próprio plano estratégico, indicando que espera encontrar ali um planejamento estratégico consistente em termos de abrangência e de participação. Dessa forma, por meio da área de avaliação, a Capes fecha um processo indutivo da autoavaliação ao planejamento estratégico, não somente orientando um processo mais profundo de autoavaliação e o utilizando em sua própria avaliação externa, mas reforçando e mesmo detalhando o que espera dessas práticas.

Deve-se considerar que essa ação da agência se configura justamente como indução por conta da autonomia da IES para a autodeterminação de suas ações, o que não é diferente na pós-graduação em relação aos PPGs. Ao que parece, a Capes utiliza o modelo avaliativo para realizar sua indução, pois a avaliação da agência faz-se relevante pelos motivos que discutimos no capítulo 1, fundando as bases para permitir induzir ações aos PPGs. Juntamente com a avaliação, há as consequências do fomento – que deriva em boa parte do êxito avaliativo, conforme discutimos no capítulo 2. Assim, nenhum PPG é obrigado a realizar autoavaliação-planejamento, mas arcará com as consequências se não o fizer – e precisa demonstrar que o realizou adequadamente, pois cada PPG é comparado a outros da área nesse desempenho.

No que se refere ao planejamento estratégico, ainda que cada PPG possa pautar seus aspectos pedagógicos e administrativos mais locais, há ações que dependem da gestão superior da instituição. Notamos a possível preocupação da Capes para apoiar também um planejamento institucional na criação do Programa de Apoio à Qualificação das Instituições de ensino superior Brasileiras para a Elaboração do Planejamento Estratégico da Pós-Graduação (PlanEs). A Portaria nº 292, de 28 dez. 2018 (CAPES, 2019d), que institui o PlanEs, menciona expressamente que busca apoiar as IES na elaboração de seus planejamentos estratégicos para a pós-graduação. O ato prevê que o PlanEs deverá apoiar as instituições nos seguintes aspectos:

- I - compreender e formular claramente sua missão dentro do sistema de ensino superior e de pós-graduação;
- II - identificar seus pontos fortes e suas fraquezas, bem como as condições necessárias para superá-las;

III - conceber um processo orgânico de desenvolvimento sustentável da pós-graduação, alinhado com a valorização do potencial humano, com a infraestrutura disponível e com as reais demandas da sociedade;

IV - desenvolver e aprimorar suas ações de internacionalização tendo em vista a missão formulada (CAPES, 2019d, p. 23).

A norma prevê que o PlanEs daria suporte a uma equipe de consultores internacionais em conjunto com membros da IES para a elaboração do plano estratégico. Dispõe ainda que o PlanEs teria um regulamento próprio, onde haveria maior detalhamento de suas ações (CAPES, 2019d). Contudo, não encontramos nem na literatura, nem no sítio da agência, qualquer informação acerca de ações decorrentes do PlanEs e, portanto, sua implementação; tampouco seu regulamento. De todo modo, sua norma consta como vigente no CAD/Capes, de forma que inferimos ter-se tratado de uma ação descontinuada pela agência (CAPES, 2019d, 2022c).

Diante disso, fizemos um questionamento direto à Capes via LAI, sob o protocolo n. 23546.052563/2022-35, para verificar se de fato o PlanEs vem sendo trabalhado ou se fora abandonado. A resposta foi-nos entregue em 11 ago. 2022 e informou que a Portaria nº 292 (CAPES, 2019d) está vigendo, mas não houve a disponibilização de editais para implementar essa ação. Com isso, trata-se de uma ação da agência que foi abandonada na prática, dada a sua instituição há mais de três anos e o fato de ainda não ter havido qualquer trabalho com vistas à sua implementação. Essa seria uma ação importante para apoiar o planejamento estratégico na pós-graduação em cada IES. Quiçá possa ser resgatado pela nova gestão da agência, iniciada em 2023, e que o PlanEs seja finalmente implantado.

3.2 Via Avaliação Externa, a Indução à Autoavaliação-Planejamento dos Programas

Procuramos neste capítulo identificar como ocorre a indução de práticas internas de avaliação-planejamento a partir da avaliação da Capes. Depreendemos que a agência, mesmo sendo um órgão avaliador externo, confere significativa importância às práticas internas de avaliação-planejamento. Parece-nos que a indução à autoavaliação-planejamento incentiva uma organização interna aos PPGs avaliados. Esse elemento de auto-organização, nas avaliações 2013 e 2016, era implementado por meio do item *1.3 planejamento estratégico do programa*.

Na Avaliação 2021, a Capes avançou na indução à auto-organização dos PPGs com a inclusão do item *1.4 autoavaliação*, que se soma ao planejamento em peso avaliativo – em relação ao quesito avaliativo onde os itens estão. Contudo, aumenta também o peso avaliativo da avaliação da auto-organização do PPG no ano de 2021. Ainda que o item planejamento representasse 30% de seu quesito nas avaliações 2013 e 2016, àquela época eram cinco quesitos,

enquanto na Avaliação 2021 há apenas três quesitos. Nesse sentido, os 30% de peso avaliativo que somam os itens autoavaliação e planejamento são mais representativos no peso total da Avaliação 2021. Não obstante, a Avaliação 2021 aproveita dados produzidos pela autoavaliação do PPG. Devido ao uso dos dados qualitativos advindos da autoavaliação do PPG, a avaliação da Capes torna-se um modelo misto, quantiqualitativo, prospectando, no PPG, indicadores qualitativos que são agregados aos indicadores quantitativos da avaliação da Capes. Com efeito, esse processo torna a avaliação externa conjugada à autoavaliação.

A autoavaliação permitirá ao PPG a construção de uma autorreflexão que, por sua vez, qualificará ações de planejamento, pois, ao diagnosticar sua situação, será preciso construir as soluções. Em razão disso, compreendemos que autoavaliação e o planejamento ocorrem de modo conjugado. A autoavaliação, ao tempo em que qualifica o planejamento do PPG, também contribui com a avaliação externa da Capes. Levando em consideração o potencial indutor da avaliação da Capes, os próximos anos serão reveladores quanto ao alcance e dos impactos da autoavaliação-planejamento para a pós-graduação brasileira.

As práticas de autoavaliação-planejamento começam a ser priorizadas porque foram pautadas pela Capes em sua avaliação, mas não deveriam ser realizadas unicamente para esse fim. Isso daria um sentido somativo a essas práticas e o PPG não tiraria proveito de todas as suas potencialidades, mesmo tendo todo o trabalho de executar os procedimentos. Para não incorrer nesse fim instrumental, pensamos que a autoavaliação é mais adequada se for integrada ao planejamento em um *continuum* e, sobretudo, sendo realizada como práticas coletivas.

Autoavaliar-se e, com isso, se planejar coletivamente permitirá ao PPG analisar o cenário, diagnosticar gargalos e propor soluções que podem ser implementadas pelo grupo. Uma autorreflexão ampla e consistente, com as respectivas soluções propostas, será de melhor qualidade se houver a participação do conjunto de docentes, discentes, pessoal administrativo e, inclusive, participantes externos. Dessa forma, pode-se ter uma gestão mais participativa e será possível priorizar a atuação do coletivo na resolução dos problemas identificados.

Para tanto, é inconcebível que mais essa atribuição colocada pela avaliação da Capes seja centralizada no coordenador do PPG às vésperas da entrega do relatório à Capes. Além de ser um trabalho extenso e criterioso, exigirá avaliar produções acadêmicas muito específicas de vários colegas que poderiam auxiliar melhor nessas análises se atuassem diretamente em todo o processo. Dessa forma, o apontamento da produção mais qualificada por parte do próprio PPG expressa a mudança que salientamos aqui. Não se trata mais de um puro ato de quantificar o total de produções de cada docente e de cada PPG, trata-se de autorreflexão coletiva e de

construção democrática de caminhos para a seleção das produções que serão destacadas para a Capes. Além disso, se faz um juízo de valor, a autoavaliação, do que fora desenvolvido.

A autoavaliação pode levar à melhoria da qualidade e ao consequente desenvolvimento do PPG. Com isso, a avaliação externa pode ser um momento desse reconhecimento por parte do Avaliador. Nessa perspectiva, os processos de autoavaliação-planejamento e de avaliação externa deixam de ser encruzilhados para se tornarem vias paralelas na trajetória da pós-graduação.

Também é preciso ponderar que a própria possibilidade de indução dessas práticas junto aos programas deve-se ao peso atribuído ao modelo avaliativo da Capes. Em razão disso, a agência inclui dentre os itens avaliativos aquilo que procura induzir aos programas. Esse excessivo poder avaliativo pode sobrepujar o processo interno de autoavaliação-planejamento do PPG, de um sentido formativo para um somativo. E isso justamente em razão da necessidade imediata e de fato relevante de atender à avaliação da agência, até para evitar as consequências que discutimos na parte 1 desta tese. Fechamos essa discussão no capítulo 5 ao prescrutar essas práticas no bojo dos PPGEs na Região Norte. Antes, porém, no capítulo seguinte, realizamos uma sistematização da literatura para tratar dos estudos desse tema, visitar as experiências e trabalhar as discussões em torno da autoavaliação-planejamento da/na pós-graduação em publicações mais recentes. Em seguida, voltamo-nos, no último capítulo da tese, ao debate da situação concreta do que fora relatado pelos PPGEs à Capes na Avaliação Quadrienal 2021.

4 LITERATURA DE AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO DA/NA PÓS-GRADUAÇÃO⁶⁰

As práticas de autoavaliação-planejamento estão presentes na trajetória do programa. São mais visíveis quando os cursos estão em funcionamento, mas também estão na sua formulação, pois uma proposta de APCN resulta também de práticas de autoavaliação-planejamento. Com o programa em funcionamento, essas práticas podem desenvolver uma gestão mais participativa e, por conseguinte, reunir os membros do PPG como instrumentos que buscam aperfeiçoar a pós-graduação ministrada.

Não afirmamos, com isso, uma responsabilização aos PPGEs quanto à sua condição – conforme discutimos no capítulo 1, em razão das dificuldades conjunturais para desenvolver a pós-graduação. Contudo, consideramos que uma postura ativa para a auto-organização frente às condições conjunturais passa pela autoavaliação-planejamento do programa, na medida em que possibilitará, a partir da sua leitura de realidade, estruturar meios para alcançar o próprio desenvolvimento, naquilo que estiver ao alcance dos sujeitos que integram o PPG.

Neste penúltimo capítulo da tese, discutimos essa perspectiva a partir de pesquisa bibliográfica em que objetivamos sistematizar a literatura científica sobre as práticas internas de avaliação-planejamento da/na pós-graduação.

No tópico seguinte, trazemos bases teóricas acerca de autoavaliação-planejamento no contexto universitário e, no tópico subsequente, apresentamos a revisão integrativa de literatura resultante da pesquisa bibliográfica, finalizando, então, com algumas considerações acerca dos achados deste capítulo, em seu tópico de fechamento.

4.1 Autoavaliação-Planejamento em Contexto Universitário

A autoavaliação-planejamento está presente no PPG desde sua concepção, já que a formulação da proposta pedagógica é um ato planejado. Ao longo da atuação do programa, o planejamento se coloca como uma ação comunicativa em prol da sua consolidação e do seu desenvolvimento. Pressupomos que o planejamento, nesse contexto, seja necessariamente por metodologias participativas, em razão de ser um PPG socioconstruído e das características do contexto acadêmico na qual os seus agentes têm relativa autonomia. Portanto, estamos tocando em conceitos e visões de mundo que são teóricos, o que expomos neste tópico.

⁶⁰ Uma versão deste capítulo encontra-se publicado como trabalho completo nos Anais do XX Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (MAGALHÃES; GARCIA; PAIÃO, 2022).

Quando se toma o contexto universitário, a concepção de planejamento sob uma perspectiva mais aberta e essencialmente participativa, mesmo informal, precisa ser defendida. Nessas instituições o planejamento pode se tornar um meio para agremiar seus agentes e auxiliar no atingimento de seus objetivos, não sendo apenas uma técnica, mas permitindo criar compromissos negociados entre os pares (ARAÚJO, 1996; CAVALCANTE; FERRARO Jr., 2002).

No Brasil as instituições de ensino superior são demandadas à autoavaliação-planejamento a partir da regulação para este nível de ensino, que se orienta mais recentemente a partir do Sinaes (BRASIL, 2004). Conforme reflete Dias Sobrinho (2010), o Sinaes é instituído como um sistema complexo e articulador de vários agentes e instituições, sem se limitar a um único instrumento avaliativo. Destacadamente, o sistema congregou como eixos a avaliação interna, realizada pelas instituições, e a avaliação externa.

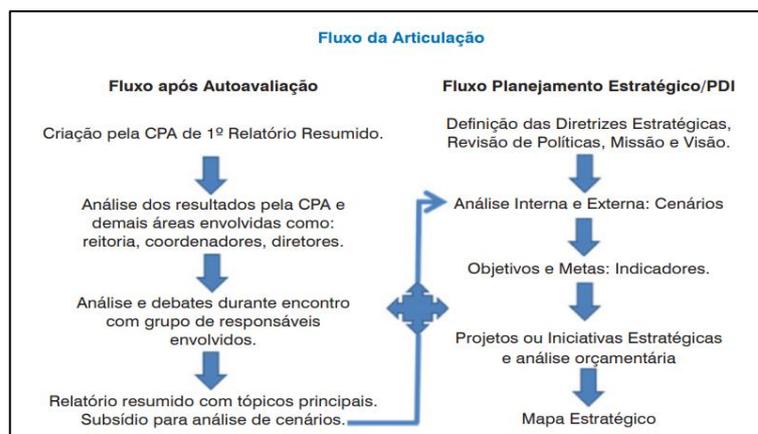
Um guia geral estabeleceu as dimensões a serem consideradas na avaliação:

- 1) missão e plano de desenvolvimento institucional;
- 2) políticas relacionadas ao ensino, pesquisa, cursos de graduação, pós-graduação e extensão;
- 3) responsabilidade social da instituição;
- 4) comunicação com a sociedade;
- 5) políticas de pessoal;
- 6) administração e organização institucional;
- 7) infraestrutura física;
- 8) planejamento e avaliação;
- 9) políticas de atendimento aos estudantes; e
- 10) sustentabilidade financeira (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 210).

O Sinaes faz uma indução à autoavaliação-planejamento a partir da indicação da necessidade dessas práticas na IES e pela IES, levando à produção do PDI da instituição. Com isso, há quase duas décadas, as instituições de ensino superior brasileiras são instadas a realizar sua autoavaliação-planejamento.

Pesquisas recentes sobre tais práticas identificam dificuldades para se realizar a autoavaliação-planejamento, especialmente fazer a vinculação das duas práticas, que são vistas e tratadas isoladamente, porém, precisam estar integradas (BRUSCHI; CASARTELLI, 2017; MARQUEZAN; SCREMIN, 2019). Os pesquisadores do campo defendem justamente que a IES promova um processo circular em que a autoavaliação alimente o planejamento, permitindo que aquela subsidie este, solidificando o respectivo plano materializado no PDI (BRUSCHI; CASARTELLI, 2017; FERREIRA; FREITAS, 2017; MARQUEZAN; SCREMIN, 2019).

Ainda que cada IES seja autônoma para criar processos internos, um fluxo possível entre autoavaliação-planejamento é o sugerido por Bruschi e Casartelli (2017) na figura 7, a seguir.

Figura 7 – Articulação entre autoavaliação e planejamento estratégico para universidades

Fonte: Bruschi e Casartelli (2017, p. 186).

Com isso, pode-se criar um processo amplo e participativo na IES, este iniciado pela autoavaliação e que alimenta o seu planejamento estratégico; este, por sua vez, se qualifica em termos de prioridades identificadas, fragilidades que precisam ser corrigidas e ações a manter.

Quando se coloca a universidade e o seu contexto regional, o planejamento pode ser também um meio de agremiar outros atores e permitir que questões que afligem a comunidade acadêmica sejam pautadas por um caminho dialógico (CHAIMOVICH, 2000). Em PPGs, o planejamento pode permitir, ainda, “[...] a produção autônoma de pesquisas de qualidade, impacto e responsabilidade social, especialmente no modelo vigente da pós-graduação brasileira” (MARRARA, 2004, p. 80).

A questão de fundo diz respeito à racionalidade do planejamento pretendido. Numa perspectiva *habermasiana*, pode-se compreender os planejadores “destros” como instrumentais e os planejadores “canhotos” como comunicativos. Habermas (2012), em sua Teoria da Ação Comunicativa, critica a racionalidade instrumental e propõe uma nova ética da ação, a ação comunicativa. O autor faz essa taxonomia segundo o quadro 10.

Quadro 10 – Taxonomia da ação em Habermas

Orientação da ação Situação da ação	Orientação ao êxito	Orientação pelo entendimento
Não social	Agir instrumental	-
Social	Agir estratégico	Agir comunicativo

Fonte: Habermas (2012, v. 1, p. 495).

Sob essa perspectiva, a ação instrumental se orienta ao êxito e está para uma situação não social; assim, estando sob uma situação social, seria ela um agir estratégico. De outro lado,

a ação comunicativa está para uma situação social e se orienta ao entendimento. Obviamente não foi previsto por Habermas (2012) uma ação orientada ao entendimento numa situação não social (individual), uma vez que o entendimento requer mais de uma pessoa. Ainda que se possa utilizar ações instrumentais em contextos sociais, “ações instrumentais podem ser associadas a interações sociais, e ações estratégicas representam, elas mesmas, ações sociais” (HABERMAS, 2012, v. 1, p. 496).

Sobre as ações comunicativas, Habermas (2012) pontua:

De outra parte, **falo ainda de ações comunicativas quando os planos de ação dos atores envolvidos são coordenados não por meio de cálculos egocêntricos do êxito que se pode obter, mas por meio de atos de entendimento.** No agir comunicativo os participantes não se orientam em primeira linha pelo êxito de si mesmos; perseguem seus fins individuais sob a condição de que sejam capazes de conciliar seus diversos planos de ação com base em definições comuns sobre a situação vivida. De tal forma, a negociação sobre as definições acerca da situação vivida faz-se um componente essencial das exigências interpretativas necessárias ao agir comunicativo (HABERMAS, 2012, v. 1, p. 496, grifo nosso).

Para o agir comunicativo ocorrer, é preciso que os sujeitos, por meio de um processo dialógico, construam acordos utilizando uma argumentação sem imposições ou manipulações, e de fato interessados em construir coletivamente soluções melhores com o outro – e não apesar do outro ou sobrepujando o outro. O pressuposto é que os sujeitos estejam em condições iguais de linguagem e de ação, motivo pelo qual um planejamento sob essa perspectiva é possível, por exemplo, em universidades, mas é incoerente em empresas. Os partícipes devem prezar pelo entendimento e se pautar em razões (URIBE RIVIERA, 1995).

Nesse sentido, a verdade não está posta *a priori*, mas ela é construída pelos partícipes em suas interações, num processo dialético. Por esse meio devem ser formuladas as estratégias do processo planejativo, sem necessariamente se guiar de modo utilitário por elas. Sobre isso, Zwick, Silva e Brito (2014, p. 396) defendem que “[...] o agir comunicativo do estrategista envolve processos interacionais em que todos os participantes da estratégia harmonizam entre si seus planos individuais de ação para um plano coletivo”.

É em razão dessa construção coletiva do planejamento que se passa a dar importância ao diálogo, linguagem não manipuladora ou agressiva, consensos, tempos de fala iguais. Importa muito conseguir um coletivo unido em prol da construção de caminhos de convergência, sem necessariamente anular os conflitos. Uma experiência de planejamento a partir de uma metodologia sob a perspectiva da teoria do agir comunicativo num PPG encontra-se em Magalhães e Paes-de-Souza (2019). Esse trabalho destaca especialmente a importância de dar maior atenção aos participantes e à construção de consensos, inclusive da formulação metodológica do planejamento e ao longo de sua execução, bem como da gestão do plano, em

detrimento do tecnicismo e da condução especializada do processo planejativo. Isso é possível em razão da maior importância atribuída aos sujeitos do planejamento em sua construção coletiva, de forma que o planejado seja acolhido na pequena comunidade que elaborou o plano e, assim, as ações planejadas se concretizem. Do contrário, corre-se o risco de o planejamento ser instrumental, para apresentação ao avaliador, mas sem de fato se concretizar, sendo desacreditado e possivelmente “engavetado”.

Recorremos à literatura para identificar os estudos sobre o tema, o que está a seguir.

4.2 Incursão à Literatura

O estudo bibliográfico aqui se configura como uma revisão integrativa para levantar a literatura sobre o tema. As estratégias metodológicas são apresentadas no tópico abaixo e, nos tópicos subsequentes, desenvolvemos a literatura encontrada na presente revisão integrativa.

4.2.1 Estratégias metodológicas

Privilegiamos, na pesquisa bibliográfica, a plataforma Periódicos Capes no acesso logado via Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), porque este disponibiliza vários tipos de trabalho e dá acesso a itens restritos disponibilizados por fontes pagas. Contudo, recorremos à base Google Acadêmico para buscar textos relacionados em complemento aos achados iniciais, e a uma busca adicional de literatura com novos operadores de pesquisa. Além das buscas em português, recorremos ao uso de descritores em inglês para ampliar os achados, pois, ainda que estejamos mais voltados ao contexto nacional, é comum que estudos de autores brasileiros ou sobre o contexto do país sejam publicados também em inglês. Não obstante, pretendemos alcançar a literatura internacional sobre o tema no intento de construir uma sistematização mais ampla sobre autoavaliação-planejamento para a pós-graduação, o que minimamente se torna possível a partir das buscas com descritores em inglês.

Operacionalizamos uma primeira rodada de buscas na plataforma Periódicos Capes, a qual nomeamos busca inicial, em que incorporamos o uso do Google Acadêmico para ampliar o número de achados. Já a busca adicional foi operacionalizada inteiramente no Google Acadêmico, o que descreveremos em mais detalhes logo à frente. Os descritores e achados da busca inicial estão no quadro 11, a seguir.

Quadro 11 – Descritores da busca inicial de literatura sobre autoavaliação-planejamento⁶¹

Tema	Descritor/resultados	Resultados da busca inicial
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • auto-avaliação (ou) autoavaliação (ou) avaliação interna (e) pós-graduação (143 trabalhos) • <i>self-evaluation</i> (ou) <i>self-assessment</i> (ou) <i>internal evaluation</i> (e) <i>graduate program</i> (39 trabalhos) 	468 trabalhos encontrados; 29 trabalhos foram pré-selecionados, sendo considerados apenas 10 pois os demais eram distantes do tema. Estes foram ampliados pela busca de publicações relacionadas a 35 trabalhos, dos quais 2 não puderam ser acessados na íntegra, outros 3 foram desconsiderados pelo h5 baixo ou qualis C do periódico e outros 4 foram desconsiderados em razão da distância com o tema, restando 25 trabalhos iniciais.
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • plan* (e) pós-graduação (149 trabalhos) • plan* (e) <i>graduate program</i> (137 trabalhos) 	

Fonte: Elaboração própria (2023).

Notas 1. As buscas foram realizadas em: 6 jul. 2022.

2. Os resultados foram restringidos aos filtros principais: a) período de publicação: 2017-2022; b) idiomas: inglês e português; c) disponibilidade: periódicos revisados por pares; d) tipo de recurso: artigo; com adicionais filtros específicos por assuntos, como por exemplo: autoavaliação, self-assessment com exclusão de assuntos obviamente estranhos ao tema, como por exemplo: *atencion medica primaria, medicine*, aspectos psicológicos, *nursing, teaching* etc.

3. Optamos por utilizar o descritor “plan*” (com asterisco) para capturar palavras iniciadas com “plan” como por exemplo: planejamento, plano, planos, planejamentos, planeamento, planeamentos; em inglês, da mesma forma, para, por exemplo: *planning, plan, plans*.

4. A busca de trabalhos relacionados no Google Acadêmico ocorreu em: 8 jul. 2022.

Nesta primeira busca, precisamos delimitar muito os achados brutos diretamente na plataforma Periódicos Capes. Isso foi necessário porque a busca com o primeiro descritor, em português, para os últimos dez anos, resultaria em mais de 2.500 retornos. Com esse mesmo descritor, mas em inglês, referente ao mesmo período, ela levaria a 70.919 resultados. O mesmo ocorreu com os descritores do tema planejamento. O descritor para a busca de planejamento em português, nos últimos dez anos, traria 9.785 retornos. Já o descritor para planejamento em inglês, referente ao mesmo período, levaria a exatos 18.534 resultados. O grande número de textos que retornaram indicou que seria preciso adotar um interstício de publicação menor, pelo que consideramos adotar publicações de até cinco anos, além de outras restrições que viabilizaram a pesquisa. Por isso, ainda diretamente na plataforma, consideramos apenas os textos nos idiomas português e inglês e apenas aqueles publicados em periódicos científicos. Além disso, restringimos diretamente pela plataforma os resultados que retornaram com

⁶¹ A listagem da busca inicial com a síntese dos trabalhos encontra-se detalhada no apêndice A.

marcadores de assuntos obviamente estranhos ao tema, como por exemplo: *atencion medica primaria, medicine*, aspectos psicológicos, *nursing, teaching*, etc. Todos os resultados a partir desses marcadores foram desconsiderados. Dessa forma, restou um número razoável de textos que viabilizaram a posterior adoção dos procedimentos de organização do material. Dessa forma, estes foram os procedimentos para a busca e organização dos materiais neste primeiro levantamento na plataforma Periódicos Capes:

- a) as buscas em cada descritor tiveram anotadas as datas de acesso à plataforma, e os trabalhos foram organizados em lista de citações;
- b) os trabalhos foram analisados em planilha, pré-selecionados pela leitura do título e depois do resumo, quanto à inclusão ou exclusão, sob os critérios:
 - para inclusão, os trabalhos com tema central na autoavaliação e/ou planejamento de cursos ou programas de pós-graduação, como teorizações e ensaios, práticas e experiências locais ou institucionais, proposições metodológicas,
 - foram excluídos todos os demais trabalhos,
- c) os trabalhos pré-selecionados na busca inicial no Periódicos Capes foram consultados na base Google Acadêmico para identificar outros trabalhos relacionados, aplicando-se os mesmos critérios de inclusão e seleção descritos anteriormente;
- d) adicionalmente excluímos trabalhos com qualis C, caso o periódico tivesse sido avaliado pela Capes. Para os periódicos não listados no qualis, o critério de exclusão foi o índice h do Google dos últimos 5 anos (h5), com utilização do aplicativo *Publish or Perish* para essa verificação, na qual os artigos em periódicos com fator h5 igual ou inferior a 3 foram desconsiderados;
- e) a lista de todos os trabalhos selecionados fora consolidada e os trabalhos disponíveis na íntegra foram recuperados para leitura e análise.

Adicionalmente, realizamos outra rodada de buscas, dessa vez inteiramente no Google Acadêmico. Isso se tornou necessário porque identificamos poucos trabalhos que versam sobre o tema específico em relação à pós-graduação – muitos textos da primeira busca tratam de autoavaliação ou de planejamento no contexto universitário mais geral, o que também é interessante, mas não nos permite atender inteiramente ao objetivo da pesquisa bibliográfica.

O quadro 12, a seguir, sintetiza a busca adicional que realizamos inteiramente no Google Acadêmico.

Quadro 12 – Descritores da busca adicional de literatura sobre autoavaliação-planejamento⁶²

Tema	Descriptor/resultados	Resultados da busca adicional
Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> • <i>allintitle</i>: autoavaliação pós-graduação (24 resultados) • <i>allintitle: self-evaluation graduate</i> (47 resultados) • <i>allintitle: self-assessment graduate</i> (41 resultados) 	386 resultados retornados; 43 trabalhos foram pré-selecionados, dos quais 1 não pode ser acessado na íntegra e 27 foram desconsiderados em razão da distância com o tema ou eram os mesmos textos da busca inicial, restando ao final 13 trabalhos adicionais.
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • <i>allintitle</i>: planejamento pós-graduação (117 resultados) • <i>allintitle: planning graduate</i> (157 resultados) 	

Fonte: Elaboração própria (2023).

Notas 1. As buscas foram realizadas em: 20-21 jul. 2022.

2. Os resultados foram restringidos ao período de publicação: 2011-2022, contudo consideramos mais tipos de trabalhos científicos: trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos e produção em livros.

A busca adicional no Google Acadêmico se deu em português e inglês, mas pudemos adotar um interstício maior, de 2011-2022, pois retornou um número razoável de resultados. Esse quantitativo de resultados retornados permitiu-nos inclusive ampliar os tipos de publicação também para trabalhos de conclusão de curso, artigos científicos e livros ou capítulos. Isso se deu em razão da estratégia que utilizamos na segunda busca.

Nessa busca, incorporamos aos descritores o operador de pesquisa *allintitle*. Este operador de pesquisa determina que os termos pesquisados (*planejamento, autoavaliação, pós-graduação*) estejam todos eles contidos no título de cada trabalho. Isso resulta em muito mais proximidade do tema, porque, uma vez que o título traz os termos, espera-se que o texto os contemple. Nossa reflexão é a de que os descritores cunhados são expressões comuns em textos acadêmicos (*planejamento, autoavaliação, pós-graduação*), o que faz retornarem muitos resultados imprecisos. Por isso, a segunda busca, ao contemplar a estratégia a partir do operador de pesquisa *allintitle*, foi primordial para melhorar o *corpus* da revisão de literatura pretendido e, desse modo, pudemos atender ao objetivo de nossa investigação.

Havíamos testado outras táticas, como o uso de expressões booleanas OR e AND, tanto entre parênteses quanto com aspas, além do operador de pesquisa *intitle* – que dá o comando para que ao menos um dos termos conste no título do trabalho. Porém, retornaram muitos e imprecisos resultados; logo, nenhuma delas se provou adequada. A tática mais proveitosa foi mesmo a partir da utilização do operador de pesquisa *allintitle*⁶³.

⁶² A listagem da busca adicional com a síntese dos trabalhos encontra-se detalhada no apêndice B.

⁶³ O operador de pesquisa *allintitle* pode ser traduzido livremente por todos (os termos) dentro do título, em contraponto ao *intitle*, quando basta que um dos termos esteja contido no título.

Após essas duas rodadas de busca, chegamos ao *corpus* de literatura desta revisão. São 38 estudos que foram analisados. Optamos por preservar a apresentação dos textos a partir de cada busca, pois a primeira busca entregou mais trabalhos sobre autoavaliação-planejamento no âmbito da IES; já os textos da segunda busca focam mais na pós-graduação, seja com estudos em PPGs ou em instituições de ensino.

4.2.2 Autoavaliação-planejamento com foco na universidade

Para discutir a literatura neste subtópico, organizamos os textos por temas e contextos, conforme o quadro 13 resume, num total de 25 artigos científicos publicados entre 2017-2022.

Quadro 13 – Trabalhos encontrados na busca inicial de literatura⁶⁴

Tema	Contexto	Trabalho	Recorte espacial
Autoavaliação	Autoavaliação do ensino superior em âmbito internacional	Busco, Dooner e d'Alencon (2018) e Cabeza e Marín (2020)	Chile e Equador
	Autoavaliação do ensino superior em âmbito nacional	Bettencourt e Earp (2017), Bruschi e Casartelli (2017), Carvalho, Oliveira e Lima (2018), Costa e Dias (2020), Ferreira e Freitas (2017), Griboski, Peixoto e Hora (2018), Guerra e Souza (2020), Jesus e Bedritichuk (2018), Martins e Ribeiro (2018), Marquezan e Scremin (2019), Nunes, Duarte e Pereira (2017), Nunes, Pereira e Pinho (2017), Oliveira e Rothen (2021), Pereira, Araujo e Machado-Taylor (2018), Santos (2019), Silva <i>et al.</i> (2017), Silva <i>et al.</i> (2018), Silva <i>et al.</i> (2019) e Souza e Guerra (2020).	Brasil (BA, DF, MG, PA, PB, PE, PR, RJ, RS, SC e TO) e estudos teóricos
	Autoavaliação da pós-graduação em âmbito nacional	Assunção e Zuin (2020) e Gouveia, Moreira Jr. e Ansuj (2020)	Brasil (MG e RS)
Planejamento	Planejamento do ensino superior em âmbito internacional	Hu <i>et al.</i> (2018) e Siambi (2021)	China e Arábia Saudita

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Começamos, pela ordem do quadro, com os textos cujo tema central é **autoavaliação**. Dentre esses trabalhos, no contexto da *autoavaliação do ensino superior em âmbito internacional*, há dois artigos científicos, um do Chile e outro do Equador. O trabalho de Busco,

⁶⁴ A listagem dos trabalhos encontrados nessa busca inicial encontra-se no apêndice A.

Dooner e d'Alencon (2018) tem como objetivo destacar a experiência da Universidad de Chile em sua autoavaliação da graduação e pós-graduação no período de 2011 a 2014. Trata-se de um estudo de caso com três etapas: documental, entrevistas semiestruturadas com doze gestores e questionário com 210 professores. Os autores concluíram que a autoavaliação favoreceu impactos na qualidade, nomeadamente na estrutura curricular, na ligação ao meio ambiente, numa cultura de avaliação, além de favorecer um aprendizado organizacional, favorecer uma mudança contínua em direção à qualidade e criar uma relação com atores externos à universidade (BUSCO; DOONER; d'ALENCON, 2018).

Já Cabeza e Marín (2020) abordam de forma mais ampla o Equador e sua avaliação do ensino superior. O objetivo do trabalho é retratar teoricamente a autoavaliação e a avaliação de processos universitários e da gestão da qualidade em instituições de ensino superior daquele país. Os autores realizaram uma pesquisa qualitativa com delineamento documental a partir da regulação nacional sobre o tema. Concluíram que os processos de autoavaliação estão progredindo no Equador, mas não se trata de uma prática consolidada nas instituições. Segundo eles, a autoavaliação deve ser promovida nas instituições não somente no bojo da acreditação governamental, mas para a melhoria contínua da qualidade, devendo-se ter, internamente, um acompanhamento institucional (autoavaliação) e, externamente, um sistema de garantia de qualidade estatal (CABEZA; MARÍN, 2020).

Ainda que diferentes na amplitude, pois o artigo de Busco, Dooner e d'Alencon (2018) é no âmbito de uma instituição e o de Cabeza e Marín (2020) é sobre a regulação de seu país, ambos os textos concordam sobre a necessidade de haver autoavaliação do ensino superior, o qual defendem como um instrumento de melhoria da qualidade das instituições de ensino.

Quanto aos artigos no contexto da *autoavaliação do ensino superior em âmbito nacional*, portanto com *locus* ancorado no Brasil e na regulação nacional, há 19 textos. Organizamos esse conjunto em subconjuntos específicos para facilitar a explanação, permitindo também contrastar os achados. Esse agrupamento didático se apresenta da seguinte forma:

- a) trabalho de revisão integrativa de literatura, com 1 artigo;
- b) trabalhos acerca da regulação do Sinaes, sem tratar uma instituição específica, com 5 artigos;
- c) trabalhos sobre experiências e práticas em instituições de ensino superior, com 13 artigos, dentre os quais:
 - 4 versam sobre a relação autoavaliação-planejamento,
 - 4 versam sobre práticas gerais de autoavaliação,

- 3 versam sobre a construção, proposição ou validação de instrumentos de autoavaliação,
- 2 versam sobre a participação de segmentos específicos da instituição na autoavaliação.

Pela ordem, iniciamos com o *a) trabalho de revisão integrativa de literatura*, também para privilegiar esse tipo de estudo, o qual nos permite observar mais amplamente o que se está produzindo em determinado tema. O texto de Oliveira e Rothen (2021) foi o único encontrado que se propõe a uma revisão de literatura para conhecer as características da produção científica na temática autoavaliação institucional no âmbito do Sinaes. A metodologia consistiu em uma pesquisa bibliométrica de abordagem qualitativa. Os autores utilizaram a plataforma Periódicos Capes em 2019 para buscar artigos científicos publicados de 2004 a 2019, chegando a 34 textos.

Os autores utilizaram, em parte, uma busca semelhante à que fazemos neste capítulo, contudo, focaram nas produções no âmbito do Sinaes ao longo de 15 anos. Enquanto nós encontramos 19 artigos científicos nos últimos cinco anos sobre este tema e contexto, Oliveira e Rothen (2021) encontraram 34 em 15 anos. Já se verifica, com isso, uma maior produção em período recente. De todo modo, os autores perpassaram exatamente a vigência do último marco regulatório, dado pela Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), em tese capturando idealmente todos os artigos publicados nesse ínterim a respeito do Sinaes.

Oliveira e Rothen (2021) identificaram que os artigos versaram sobre seis categorias, discutindo: 1) a influência da autoavaliação na melhoria dos processos e na construção da identidade institucional, que, por sua vez, se desdobrou em três subcategorias dessa influência: nos processos acadêmicos, no planejamento e na identidade institucional; 2) a percepção dos sujeitos; 3) em discussões teóricas sobre a política de avaliação e sua implicação para a instituição; 4) na atuação das comissões próprias de autoavaliação; 5) na participação dos sujeitos; e 6) realizando meta-avaliações. Adicionalmente, identificaram temas variados nos estudos e a ausência de regularidade na distribuição temporal, defendendo esses estudos para compartilhar experiências, discussão e busca de soluções (OLIVEIRA; ROTHEN, 2021).

Passamos agora aos *b) trabalhos acerca da regulação do Sinaes*. São cinco artigos científicos, de Nunes, Pereira e Pinho (2017), Griboski, Peixoto e Hora (2018), Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2018), Santos (2019) e Guerra e Souza (2020). Os textos são tratados em conjunto nas convergências e divergências e para fins de consolidação dos achados.

Todos os trabalhos são de abordagem qualitativa e com delineamento documental a partir da regulação do Sinaes. Quanto aos objetivos, enquanto os trabalhos de Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2018), Santos (2019) e Guerra e Souza (2020) se voltam para a regulação de

forma geral, inclusive perpassando seu histórico, de outro lado, os trabalhos de Nunes, Pereira e Pinho (2017) e de Griboski, Peixoto e Hora (2018) abordam aspectos específicos da regulação. Nunes, Pereira e Pinho (2017) propõem uma reflexão sobre a dimensão responsabilidade social universitária no âmbito do Sinaes, já Griboski, Peixoto e Hora (2018) discutem a institucionalização do instrumento de avaliação institucional quanto ao PDI, à autoavaliação, e os indicadores de qualidade do Sinaes como medidas para avaliar a implementação do PDI. Contudo, este último não pauta o planejamento ligado à autoavaliação na prática, mas sim seus aspectos regulatórios.

Do ponto de vista da crítica à regulação, Nunes, Pereira e Pinho (2017), Griboski, Peixoto e Hora (2018), Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2018) e Guerra e Souza (2020) têm posição favorável à necessidade de haver autoavaliação e avaliação externa nas instituições de ensino superior brasileiras, contudo, há uma posição mais crítica na discussão de Santos (2019). Essa autora, considerando as reformas do ensino superior, ressalta que a preocupação em atender os padrões de qualidade, impostos de fora para dentro, contaminou também o modelo avaliativo representado pelo Sinaes, isso devido à avaliação da qualidade do ensino superior no país se definir sob um modelo de prestação de contas ou *accountability*, com seus sistemas de qualidade, indicadores de rendimento e de produtividade, sob um discurso de prestar contas à sociedade. Mesmo assim, a autora reforça que a resposta contra-hegemônica “[...] encontra ressonância no paradigma de um modelo de avaliação participativa, em que estariam presentes estes princípios: democracia direta, práxis política, participação dos sujeitos, universidade como bem público” (SANTOS, 2019, p. 136).

Quanto aos aspectos específicos da regulação, na dimensão responsabilidade social, Nunes, Pereira e Pinho (2017, p. 176) reforçam que “a responsabilidade social universitária na avaliação institucional representa um reforço para a sociedade por ser a universidade o lugar de elevada produção e formação [...]”. Sobre os indicadores de qualidade externos em face do PDI, Griboski, Peixoto e Hora (2018) apontam que uma divulgação isolada do índice geral de cursos (IGC) e do conceito institucional (CI) pode dar menor relevância ao PDI na autoavaliação e na gestão das universidades. Por isso é importante que se trabalhe de modo articulado esses três elementos no processo de avaliação externa e interna, inclusive em sua divulgação à sociedade.

Cabe observar que, de outro lado, ainda que não tenham ponderado acerca dos efeitos sobre o PDI, Pereira, Araújo e Machado-Taylor (2018) têm uma visão mais favorável a esses mesmos indicadores ao considerar que o modelo do Sinaes é de uma forte supervisão estatal, o que, ao transformar o Estado em regulador, tem o desafio de adaptar os controles de qualidade ao contexto dinâmico do ensino superior. Desse modo, tanto CI quanto IGC são índices que se

apresentam como uma alternativa viável para a garantia da qualidade num contexto massificado no qual ocorrem, em média, 3.500 avaliações externas ao ano no Brasil.

Em síntese, esses cinco estudos valorizam as práticas de autoavaliação no bojo das instituições, ainda que sejam induzidas por uma regulação que as obriga, mas que permite às instituições implementar os meios de acompanhamento da gestão, ouvir os sujeitos internos e externos e desenvolver um planejamento que atenda aos problemas identificados (GRIBOSKI; PEIXOTO; HORA, 2018; GUERRA; SOUZA, 2020; NUNES; PEREIRA; PINHO, 2017; PEREIRA; ARAUJO; MACHADO-TAYLOR, 2018; SANTOS, 2019).

Os trabalhos seguintes abordam a ligação autoavaliação-planejamento, no conjunto de *c) trabalhos sobre experiências e práticas em instituições de ensino superior*. Os estudos de Bruschi e Casartelli (2017), Ferreira e Freitas (2017), Nunes, Duarte e Pereira (2017) e Marquezan e Scremin (2019) se propõem a discutir essa relação, sendo que o primeiro trabalha com um conjunto de quatro instituições e os demais com uma instituição cada, todos sob a abordagem qualitativa e pelo uso de múltiplos meios de recolha de informações.

Os autores convergem na defesa da integração entre a autoavaliação e o planejamento, para apoiar a criação de missão, visão, valores, políticas, objetivos e metas, para orientar a tomada de decisão, para o desenvolvimento das instituições e como um instrumento de gestão educacional participativa (BRUSCHI; CASARTELLI, 2017; FERREIRA; FREITAS, 2017; NUNES; DUARTE; PEREIRA, 2017; MARQUEZAN; SCREMIN, 2019). Destaca-se que Bruschi e Casartelli (2017), ao qualificarem como fraca a relação autoavaliação-planejamento, propõem um fluxograma capaz de promover essa ligação na IES (figura 5, subtópico 3.1). Os autores acrescentam que o Sinaes “[...] tem como princípio central a integração e a participação, a fim de que haja uma construção coletiva entre os atores da comunidade acadêmica, visando à melhoria da qualidade do ensino [...] [e com isso] [...] integrar as dimensões da avaliação externa e interna” (BRUSCHI; CASARTELLI, 2017, p. 184).

Bruschi e Casartelli (2017) entregam um proveitoso guia para orientar o uso prático dos resultados da autoavaliação no planejamento, que nas instituições de ensino se concretiza formalmente por meio do PDI – indução do Sinaes, ressaltamos. A preocupação dos autores é que os dois processos se pautem pela demanda da universidade em melhorar sua qualidade e se desenvolver, e não em entregar o que a regulação demanda. Essa preocupação reverbera no trabalho de Nunes, Duarte e Pereira (2017) ao ressaltarem notadamente que o processo, embora seja formal e parte da regulação, não pode “[...] ser meramente uma ação mecânica para cumprir uma exigência legal, mas um processo sistemático de acompanhamento permanente das

instituições de ensino superior em que todos os envolvidos com o processo se aculturem na busca da melhoria da Educação Superior” (NUNES; DUARTE; PEREIRA, 2017, p. 382).

Quanto aos trabalhos que versam sobre práticas gerais de autoavaliação, temos quatro estudos e cada um deles se volta a uma IES, sempre com abordagem qualitativa e delineamento documental, notadamente enfocando nos relatórios de autoavaliação. Em todo caso, enquanto Silva *et al.* (2017) e Carvalho, Oliveira e Lima (2018) voltam-se às práticas de avaliação institucionais como processo, Silva *et al.* (2019) e Souza e Guerra (2020) lançam um olhar ao seu resultado ao estudar os últimos cinco relatórios de autoavaliação da IES sob investigação.

Nesse sentido, Silva *et al.* (2017) e Carvalho, Oliveira e Lima (2018), ao se lançarem às práticas de autoavaliação institucional, defendem-nas como oportunas e necessárias para a gestão da universidade, meios pelos quais se possibilita a melhoria institucional. Requer-se “[...] que estejam presentes nos contextos de planejamento e das práticas uma profunda reflexão sobre a qualidade educacional e social almejada em seus documentos orientadores e em suas ações” (CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2018, p. 240). Para os autores, ao fazer a avaliação interna na IES, “não olhamos a avaliação apenas do ponto de vista da acreditação, mas também do ponto de vista da melhoria interna, lutando para alcançar e elevar o nível de qualidade” (SILVA *et al.*, p. 266, tradução nossa⁶⁵). Não apenas por estes dois trabalhos, mas pelo conjunto dos 19 trabalhos que se ambientam no Sinaes, é perceptível uma defesa dos autores do campo de que a autoavaliação é salutar, em que pesem as críticas e sugestões de melhorias que eles fazem à regulação vigente. Todos são enfáticos em valorizar essas práticas para a qualidade do ensino superior e o desenvolvimento institucional, num movimento de dentro para fora.

Ainda nesta subdivisão, agora em estudos sobre a autoavaliação enquanto resultado, os textos de Silva *et al.* (2019) e Souza e Guerra (2020) são modelos de trabalhos que indicam o valor da vigilância científica em relação a essa prática. Enquanto Silva *et al.* (2019) focam em mecanismos isomórficos na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Souza e Guerra (2020) se preocupam com a identificação de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Silva *et al.* (2019) identificaram, na UFSC, a incidência de mecanismos isomórficos, tanto coercitivos quanto miméticos, o primeiro evidenciado pela imposição legal e o segundo pela replicação de padrões avaliativos e de divulgação, inalterados ao longo de todo o período analisado; já o mecanismo isomórfico do tipo normativo não se conseguiu atestar.

⁶⁵ No original, lê-se: “we did not just look at the assessment from the view of accreditation, but also from the point of view of internal improvement, struggling achieving and raising the level of quality”.

Em tom de crítica semelhante, Souza e Guerra (2020) consideram que os processos avaliativos da UFPB possuem fragilidades, mas elas estão no ambiente interno, sendo passíveis de saneamento. Recomendam que a instituição utilize totalmente o *Instrumento de Avaliação Institucional* de 2017, pois, além de permitir uma análise global da IES, ele contempla as dez dimensões listadas na Lei nº 10.861/2004 (BRASIL, 2004), que institui o Sinaes. Ainda que a universidade não seja abrigada a seguir um modelo externo específico, a mesma autonomia que lhe confere a possibilidade de criar um modelo próprio não pode ser invocada para que ela deixe de atender à Lei (SOUZA; GUERRA, 2020).

O tom dessa preocupação é reforçado na ponderação de que “[...] a UFPB não deve se valer de sua autonomia como justificativa para o desenvolvimento de um processo avaliativo desenvolvido em desacordo com a legislação vigente” (SOUZA; GUERRA, 2020, p. 430). Os autores verificaram que, de cinquenta indicadores que compõem o *Instrumento de Avaliação Institucional* de 2017, em seus relatórios de autoavaliação institucional, a UFPB atende somente três de forma plena. Ademais, a IES não atendeu às dez dimensões do Sinaes na autoavaliação, e houve pouca participação da sociedade civil nos relatórios analisados.

Os autores trazem, portanto, um trabalho bastante crítico, intelectualmente independente⁶⁶, e se mostram preocupados com o pleno funcionamento e as potencialidades da política de avaliação no âmbito de suas IES (SILVA *et al.*, 2019; SOUZA; GUERRA, 2020).

Já em um sentido propositivo, Jesus e Bedritichuk (2018), Silva *et al.* (2018) e Costa e Dias (2020) realizam pesquisas aplicadas com relatos de experiência ou propostas aplicáveis. São estudos com a participação de especialistas do meio, notadamente membros de comissões próprias de autoavaliação (CPAs) de IES.

Jesus e Bedritichuk (2018) e Costa e Dias (2020) propõem, respectivamente, instrumentos para os segmentos docente e discente. Ambos os estudos têm abordagem mista (quantitativa) e múltiplas fontes de informações. Os autores dos dois trabalhos construíram ou reconstruíram instrumentos avaliativos e os validaram com os respectivos segmentos de participantes.

O novo instrumento de Jesus e Bedritichuk (2018) poderá ser utilizado em sua instituição, podendo ser adaptado para outras que o desejarem, e contempla a percepção de docentes acerca da infraestrutura física e de todo o conjunto de ações de políticas, planejamento

⁶⁶ Em ambos os estudos, há autores da própria IES, o que não os impede de voltar-se aos aspectos problemáticos das práticas sob investigação e denunciar suas fragilidades. No estudo de Silva *et al.* (2019), todos os autores são da UFSC, já no estudo de Souza e Guerra (2020), um dos autores é da UFPB. O vínculo institucional não os levou a fazer uma investigação autocongratatória, mas eles contribuíram pelo inverso, ao denotar as fragilidades das práticas para que elas melhorem e com isso as IES se beneficiem.

e gestão quanto a esse segmento. As autoras consideram ainda ser “[...] visível a insatisfação dos docentes com o processo de autoavaliação da Universidade de Brasília e sua ânsia por terem sua voz ouvida” (JESUS; BEDRITCHUK, 2018, p. 644). Tal instrumento possibilitou dar voz e integrar críticas dos docentes no bojo de um processo institucional de autoavaliação que tem o condão de, posteriormente, qualificar a busca formal de soluções.

Já o novo instrumento de Costa e Dias (2020) permite colher a autoavaliação da performance de discentes, avaliar o desempenho de seus docentes e avaliar a performance do curso – inclusive a intensidade de vínculo e a possibilidade de abandono.

De outro lado, o estudo de Silva *et al.* (2018) tem maior amplitude ao propor a construção de um sistema informatizado para executar o conjunto de procedimentos de coleta de informações da autoavaliação da UFSC, produto denominado *Collecta*. A partir de uma abordagem qualitativa e métodos participativos, os autores consideram que o *Collecta* é fundamental para o levantamento de informações e que, integrado aos demais processos avaliativos, pode ser útil para a gestão e o planejamento da universidade, sendo importante sua apropriação pelos gestores (SILVA *et al.*, 2018). Reforçam que “avaliar é uma atividade utilizada para tomada de decisões [...]. Assim, pode-se afirmar que a melhora da qualidade da instituição está estritamente vinculada à sua avaliação” (SILVA *et al.*, 2018, p. 159).

Nos trabalhos que se debruçam sobre a participação de segmentos específicos da instituição na autoavaliação, há dois estudos que tratam de dois grupos distintos da comunidade acadêmica. Bettencourt e Earp (2017) se dedicam aos estudantes, enquanto Martins e Ribeiro (2018), aos técnicos-administrativos em educação (TAEs). Ambos os estudos são qualitativos, mas trabalham com várias instituições: o primeiro com dez, entre públicas e privadas, e o segundo com cinco universidades federais. Notadamente, não há estudos sobre um importante segmento, o de docentes. Parece-nos que isso se deve à maior participação dos docentes nos processos avaliativos, diferentemente dos segmentos de discentes e técnicos-administrativos.

Bettencourt e Earp (2017) identificaram uma marcada desconfiança dos estudantes quanto à autoavaliação, inclusive pela confidencialidade do processo, e especialmente nas universidades onde a participação é obrigatória. De outro lado, alguns estudantes têm a crença de que a autoavaliação repercutirá na melhor classificação de sua IES, especialmente dentre aqueles que espontaneamente se prontificam a participar do processo. Identificaram uma falta de confiança geral no impacto da autoavaliação quanto à produção de efeitos reais. Assim, as autoras sugerem aproximar mais os estudantes dos processos de preparação da autoavaliação e da discussão dos seus resultados, pois verificaram que os gestores pouco se importam em promover a participação do segmento estudantil (BETTENCOURT; EARP, 2017).

Com os TAEs, Martins e Ribeiro (2018) também verificaram uma participação tímida destes nos processos de autoavaliação das instituições pesquisadas. Das cinco universidades, apenas duas (UFPA e a UFRGS) têm técnicos como membros da CPA; outras quatro (UFPA, UFPE, UnB e UFRGS) possuem instrumentos de avaliação para colher a percepção desse grupo (MARTINS; RIBEIRO, 2018). Contudo, diferente do estudo anterior, há “[...] um perceptível esforço das IES em, se não proporcionar uma efetiva participação dos servidores TAE no processo de autoavaliação institucional, ao menos demonstrá-la em seus relatórios, o que justifica a constância com que são mencionados” (MARTINS; RIBEIRO, 2018, p. 526). Os autores especulam se essa ausência de envolvimento do segmento TAE se deve à inabilidade das instituições para realizar uma avaliação mais participativa ou se ainda falta a compreensão desse grupo sobre a importância desses processos. Não tendo sido esse o objetivo deste estudo, esta pode ser uma ótima questão de investigação futura.

Passamos aqui aos estudos no contexto da *autoavaliação da pós-graduação em âmbito nacional*. Nestes, enquanto Assunção e Zuin (2020) se propõem a identificar a percepção de discentes acerca da qualidade do curso de Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal de Viçosa, Gouveia, Moreira Jr. e Ansuaj (2020) avaliam a qualidade do instrumento de autoavaliação dos cursos de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Maria, no ano de 2016. São, portanto, distintos: o primeiro com *locus* ancorado em um PPG e o outro com *locus* numa universidade, em sua ação na gestão dos cursos de pós-graduação.

Assunção e Zuin (2020) concluíram que, de forma geral, os estudantes buscavam o curso pela qualificação ou para ampliação de conhecimentos e aplicação de seu aprendizado no ambiente laboral. Verificaram melhores avaliações para a dimensão tangível, infraestrutura em geral, e piores avaliações para empatia e confiança, sendo sugeridas melhorias no processo seletivo. Foram bem avaliados os quesitos horários de aulas, dedicação e qualificação docentes e aplicabilidade dos conteúdos. Por outro lado, foram apontadas insuficiência de docentes e/ou orientadores, pouco apoio institucional, alta carga horária e deficiências de tecnologias da informação e comunicação. Além do compartilhamento com a coordenação do curso, os autores recomendam que sejam realizadas avaliações periódicas em razão das constantes mudanças demandadas por estudantes e sugerem que o modelo seja aplicado por outros PPGs para colher autoavaliação de discentes, frisando que “a elevada taxa de respostas obtidas neste trabalho reflete a ânsia dos estudantes em serem ouvidos” (ASSUNÇÃO; ZUIN, 2020, p. 124).

Já o estudo de Gouveia, Moreira Jr. e Ansuaj (2020) concluiu que os itens do instrumento de autoavaliação da pós-graduação analisados foram adequados e consistentes, com bom poder discriminatório e dentro do intervalo de variação. De todo modo, em que pese

o instrumento estar adequado para fazer a estimativa de discentes que avaliam a instituição bem ou razoavelmente, ele não consegue estimar os estudantes que avaliam muito bem ou muito mal, o que é indicado como ponto de melhoria (GOUVEIA; MOREIRA Jr.; ANSUIJ, 2020).

Os trabalhos de Assunção e Zuin (2020) e de Gouveia, Moreira Jr. e Ansuji (2020) são estudos pontuais, ligados a práticas ou experiências sem elo mais orgânico com o campo de estudo da avaliação institucional. Os textos foram publicados em periódicos não especializados nos estudos de avaliação, logo, não são da área Educação; da mesma forma, os autores são de áreas diversas. Diante disso, os trabalhos não uma fundamentação ligada a teorias de avaliação institucional ou próprias da área Educação. Contudo, lograram expressar práticas e experiências de autoavaliação específicas desse nível de educação, contribuindo para os estudos e as práticas nesse tema⁶⁷.

O trabalho de Assunção e Zuin (2020) é um estudo conduzido por estudante de pós-graduação pautando a avaliação desse mesmo segmento e no próprio curso. De outro lado, a contribuição observada no estudo de Gouveia, Moreira Jr. e Ansuji (2020) é a de difundir um instrumento utilizado pela gestão da sua instituição para a autoavaliação de sua pós-graduação, compartilhando essas práticas para que outras instituições possam se apropriar ou desenvolver suas atuações específicas a partir desse trabalho.

Em suma, de 25 artigos encontrados na primeira busca, 23 tratam sobre autoavaliação, restando dois artigos cujo tema central é o **planejamento**, respectivamente os textos de Hu *et al.* (2018) e de Siambi (2021), ambos no contexto internacional.

O trabalho de Hu *et al.* (2018) procurou pontuar distinções de planejamento estratégico entre universidades de diferentes níveis e tipos na China, sendo parte de um grande estudo sobre o tema no país. O estudo utilizou questionários enviados por correio aos responsáveis pelo planejamento em cada universidade nos anos 2012 e 2013, obtendo retorno de 378 instituições, das quais 62 são universidades e as demais, instituições não universitárias. As conclusões são de que a maioria das IES pesquisadas tem consciência positiva do planejamento estratégico e o aplica para atrair ou integrar recursos. O estudo encontrou diferenciações por tipo de IES. Nas maiores IES e que são do tipo universidade há grandes expectativas e são concentrados esforços no planejamento. Já nas menores IES, também universidades, o planejamento é priorizado, mas com foco nos papéis de alunos, ex-alunos e especialistas internos. De outro lado, as IES privadas

⁶⁷ Aqui está algo que é notável nos estudos ambientados na pós-graduação, em que os integrantes desse nível de Educação publicam trabalhos muito voltados ao *locus* ou contexto e não exatamente a linhas de pesquisa ou campos de estudos, como avaliação institucional. Considerando que há trabalhos teoricamente mais frágeis ou pouco vinculados a produções sistematizadas, deve-se considerar que são reflexões ou preocupações legítimas dos próprios pesquisadores sobre seus respectivos contextos.

e não universidades priorizam o mercado e são ainda mais conscientes da importância do planejamento, mesmo sendo desobrigadas de planejar pela regulação chinesa (HU *et al.*, 2018).

De outro lado, o estudo de Siambi (2021) foi num âmbito menor, para averiguar o planejamento estratégico e sua implementação em duas universidades de Jeddah, na Arábia Saudita. Na forma de estudo de caso (multicaso), com coleta de informações por meio de entrevistas, o autor propõe um passo a passo padronizado para a realização de um planejamento estratégico. Mesmo com o envolvimento de participantes externos, ele sugere planejar a partir da gestão da IES, em vez de atribuir essa tarefa a consultores externos, bem como trabalhando na implementação do plano e avaliando o referido processo (SIAMBI, 2021).

Ainda que ambos os trabalhos estejam situados no campo de estudos do planejamento estratégico, tendo sido, por isso, identificados com a área Administração, ao menos o trabalho de Hu *et al.* (2018) encontra-se, de algum modo, ancorado na área de Educação, notadamente por sua publicação num periódico com escopo na área, e por se tratar do recorte de uma pesquisa mais ampla. Contudo, ainda que Siambi (2021) não esteja ciente do modelo brasileiro, é notável que suas defesas coadunem com a regulação do Sinaes quanto à autoavaliação-planejamento, em que há modelos padronizados, é possível contar com a comunidade externa e a gestão é que atua ativamente na realização da autoavaliação e do PDI. Desse modo, mesmo ainda que muito distantes do contexto brasileiro, os dois estudos são proveitosos para nossas reflexões.

4.2.3 Autoavaliação-planejamento com foco na pós-graduação

Damos continuidade a essas discussões com os textos da segunda busca. Diferentemente dos textos tratados no subtópico anterior, mais voltados ao contexto geral da IES – à exceção do artigo de Assunção e Zuin (2020) –, aqui os estudos voltam-se especificamente à pós-graduação. Mais uma vez, organizamos os trabalhos por temas e contextos no quadro 14.

Quadro 14 – Trabalhos encontrados na busca adicional de literatura⁶⁸

(continua)

Tema	Contexto	Trabalho	Recorte espacial
Autoavaliação	Autoavaliação da pós-graduação em âmbito internacional	Cotera, Loría e Matamoros (2011) e Montecinos <i>et al.</i> (2021)	Costa Rica e Chile
	Autoavaliação da pós-graduação em âmbito nacional	Arruda <i>et al.</i> (2021), Balsanello (2021), Berté (2021), Leite <i>et al.</i> (2020), Silva (2021), Soares (2019) e Vitoria <i>et al.</i> (2014)	Brasil (MG, PE, PR, RJ, RS e SC) e um estudo teórico

⁶⁸ A listagem dos trabalhos encontrados nessa busca adicional encontra-se no apêndice B.

Quadro 14 – Trabalhos encontrados na busca adicional de literatura

(conclusão)

Tema	Contexto	Trabalho	Recorte espacial
Planejamento	Planejamento estratégico da pós-graduação em âmbito internacional	Ogbeche <i>et al.</i> (2021)	Nigéria
	Planejamento estratégico da pós-graduação em âmbito nacional	Maccari e Teixeira (2014), Magalhães e Paes-de-Souza (2019) e Martins Neto (2017)	Brasil (MG e RO) e um estudo teórico

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Os trabalhos dessa busca adicional identificam-se com o contexto da pós-graduação, totalizando 13 textos, entre dissertações, artigos científicos e capítulos de livro. Iniciamos com os trabalhos localizados no tema central da **autoavaliação** e, pela ordem do quadro, seguimos com os trabalhos no contexto da *autoavaliação da pós-graduação em âmbito internacional*.

O artigo de Cotera, Loría e Matamoros (2011) é sobre a experiência da Universidad Estatal a Distancia, da Costa Rica, quanto à autoavaliação de seus cursos de pós-graduação a distância relativa à oferta de cinco cursos de mestrado e quatro de doutorado⁶⁹. Destacam que a autoavaliação daquela universidade ocorre a partir de um processo institucional, com marcos normativos, pressupostos teórico-metodológicos e apoio da gestão superior. E, ainda, que a autoavaliação “[...] é concebida como um processo participativo e rigoroso, na identificação de debilidades e fortalezas e é o elemento crucial para o planejamento estratégico, tendo como norte o horizonte do progresso contínuo da qualidade dos atores sociais em seu desenvolvimento” (COTERA; LORÍA; MATAMOROS, 2011, p. 81, tradução nossa⁷⁰).

Já o artigo de Montecinos *et al.* (2021) discute a partir do contexto chileno, objetivando refletir as boas práticas de autoavaliação dos programas a distância da Universidad Arturo Prat, além de fazer um relato de experiência da IES. Os autores concluem que o órgão de acreditação governamental chileno prioriza diversos aspectos dos programas, tanto pedagógicos quanto de infraestrutura, mas pouco considera os discentes. Refletem, por isso, que fora importante a parceria da IES com o Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, o qual, como entidade de certificação internacional, ofereceu balizas para a autoavaliação da instituição, considerada a pouca orientação estatal sobre esses processos. Eles

⁶⁹ Denominados *maestrías académicas* e *programas doctorales*.

⁷⁰ No original lê-se: “[...] se concibe la autoevaluación como un proceso participativo y riguroso, en el que la identificación de debilidades y fortalezas es el elemento crucial para la planificación estratégica teniendo como norte u horizonte el mejoramiento continuo de la calidad de y de los actores sociales en su desarrollo”.

ainda ponderam a importância da criação de marcos normativos no âmbito interno. Aduzem que “a instalação de boas práticas é essencial para que os processos de qualidade sejam cada vez mais assimilados [...] contudo, se a instituição não possui um marco regulatório relevante, é difícil justificar essas ações” (MONTECINOS *et al.*, 2021, p. 170, tradução nossa⁷¹). Os autores consideram fundamental que esses marcos normativos estejam colocados pelo Estado para orientar ações de autoavaliação institucional. Também destacam que, complementarmente à autoavaliação, é salutar o planejamento com base num plano de melhorias da IES a partir do *feedback* contínuo que a autoavaliação entrega (MONTECINOS *et al.*, 2021).

Ambos os trabalhos defendem fortemente a autoavaliação da pós-graduação e trazem as experiências das instituições abrangidas pelo estudo, onde os processos partem totalmente da autodeterminação da IES – e não são algo induzido pela regulação (COTERA; LORÍA; MATAMOROS, 2011; MONTECINOS *et al.*, 2021). Contudo, Montecinos *et al.* (2021) tecem reflexões sobre a importância de que marcos regulatórios estejam estabelecidos para orientar os trabalhos da IES sobre a autoavaliação – se não houver essas balizas, a IES buscará outras referências. Podemos depreender que, por não haver um marco regulatório estatal no caso da pós-graduação no Chile, o Estado chileno está renunciando seu papel indutor.

Já nos estudos localizados no contexto da *autoavaliação da pós-graduação em âmbito nacional*, vê-se a forte presença indutora da política nacional de pós-graduação, identificada por orientações ou itens avaliativos da Capes. São sete trabalhos abarcados nesse agrupamento, um de 2014, outro de 2019 e os demais ainda mais recentes, de 2020 e 2021. As últimas publicações são mais identificadas com a Avaliação Quadrienal de 2021, enquanto os trabalhos de 2014 e 2019 voltam-se ao que se pautava às suas épocas⁷². Detalhamos cada trabalho individualmente pela ordem de publicação.

No capítulo de livro de Vitória *et al.* (2014), busca-se relatar a experiência de implementação de um processo de autoavaliação dos programas de pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Trata-se de um relato de experiência que

⁷¹ No original, lê-se: “la instalación de buenas prácticas es fundamental para que los procesos de calidad sean cada vez mejor asimilados [...] sin embargo, si la institución no cuenta con un marco regulatorio pertinente es difícil justificar estas acciones”.

⁷² Apesar de a dissertação de Soares (2019) ser relativamente recente, defendida em um ano do ciclo que abrange a avaliação quadrienal 2021, a pesquisa da autora volta-se a algo que se pautava mais fortemente na avaliação quadrienal de 2017: o acompanhamento de egressos. 2019 foi o ano em que a ficha da avaliação 2021 e as novas preocupações avaliativas foram publicizadas, como discutimos no capítulo 1, tendo sido o ano de encerramento e defesa do trabalho da autora. A distribuição temporal dos sete estudos abarcados nesta divisão evidencia o quanto os agentes da comunidade acadêmico voltam-se à pauta da avaliação, aqui não como membros da avaliação, mas no seu papel de pesquisadores, ao refleti-la em suas produções.

contempla a autoavaliação institucional da pós-graduação a partir da sua formulação, desde 2009, até a sua aplicação, em 2012 e 2013.

Na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a autoavaliação fora realizada por meio de um instrumento *on-line*, o qual, a partir de um projeto piloto com quatro programas, se estendeu aos demais. O instrumento continha quatro sessões: uma geral, acerca do PPG; uma para as disciplinas; outra para a pesquisa; e a última para a orientação. Cada uma delas com questões objetivas e uma descritiva aberta a comentários. Ao fim do instrumento, havia duas questões objetivas e espaço para comentários quanto ao PPG e ao próprio processo avaliativo. Um instrumento fora aplicado aos alunos, outro aos professores. O mesmo passou por validação e aprimoramentos, aplicado inicialmente em 2012 e em 2013 (em andamento), esta última com a participação de 40,41% dos discentes e 77,39% dos docentes (VITÓRIA *et al.*, 2014).

Os autores consideram que resultados a partir de processos de avaliação interna se aliam aos resultados de avaliação externa da Capes, os quais dão subsídio à gestão institucional da pós-graduação. Destacam ainda que “[...] o processo de autoavaliação dos PPGs significa a possibilidade de promover o debate crítico sobre a realidade, qualificando continuamente os programas” (VITÓRIA *et al.*, 2014, p. 125). Embora neste trabalho a Capes (portanto, a política de avaliação da pós-graduação) seja mencionada e, com isso, se evidencie essa influência sobre a instituição, vê-se que a universidade pauta a sua avaliação preocupada com a qualidade de seus cursos *stricto sensu*. Portanto, a autoavaliação nessa IES já ocorria no início do decênio com a amplitude que se passou a discutir mais recentemente, como abordamos no capítulo 3. Já o trabalho seguinte expressa a perspectiva de autoavaliação no quadriênio 2017, em que os esforços se voltavam ao acompanhamento de egressos.

O trabalho de Soares (2019), dissertação de um curso profissional da área Educação, dedicou-se à criação de um sistema de acompanhamento de egressos no bojo da autoavaliação do PPG da área Artes, abordada no estudo. A autora elaborou um plano de ação para melhorias do sistema de acompanhamento de egressos do PPG quanto à coleta de informações em quatro ações: 1) pesquisas de satisfação ao egresso (via formulário), 2) sensibilização do corpo docente e discente sobre a importância do egresso (com cartilha informativa), 3) pesquisa anual com egressos com caráter longitudinal (via formulário) e 4) melhoria do site, inclusive com um portal do egresso. A autora considera esses sujeitos uma fonte salutar de informações acerca da qualidade do curso, por isso defende fazer o seu acompanhamento (SOARES, 2019).

Em meados do quadriênio 2017-2020, começou a tomar forma uma perspectiva de autoavaliação mais ampla, como discutimos no capítulo 3. O trabalho de Leite *et al.* (2020) expressa essa nova orientação da política nacional de pós-graduação e retrata a autoavaliação

como elemento de avaliação da Capes. Trata-se de um trabalho seminal. O artigo, que é teórico, traz à baila a autoavaliação em detrimento da avaliação externa, conceitua e diferencia esses dois tipos, seus objetivos e possibilidades quanto às orientações que possuem. Os autores destacam a nova ênfase atribuída à autoavaliação por parte da Capes e a capacidade de a autoavaliação contribuir para a melhoria dos PPGs. Consegue-se isso a partir de um movimento interno, em que o programa se autoavalia no que “[...] pode ser um momento de parada para refletir, analisar e avançar em direção a inovadores projetos futuros” (LEITE *et al.*, p. 351).

O trabalho de Leite *et al.* (2020) demarca a inflexão na qual a autoavaliação é posta em evidência e passa a contar com uma perspectiva mais ampla, de forma a ser, depreendemos, a equivalente interna da avaliação externa realizada pela Capes. Ambos os tipos de fato avaliam o curso e, portanto, entregam um diagnóstico situacional, mas a autoavaliação é realizada pelo PPG obviamente para si, sob sua orientação de qualidade e a partir de suas preocupações. Por outro lado, a avaliação Capes se realiza na perspectiva de orientar para a qualidade exarada pela agência ou pela política de avaliação da pós-graduação, conforme tratado na parte 1 da tese.

Nessa nova perspectiva, a autoavaliação passa a ser destacada em trabalhos científicos e já se verifica quatro pesquisas sobre o tema nesse tão pouco tempo transcorrido desde que a nova orientação avaliação da pós-graduação está colocada. Os trabalhos de Arruda *et al.* (2021), Balsanello (2021), Berté (2021) e Silva (2021) são expressões desse movimento⁷³. Trata-se de 2 dissertações e 2 capítulos de livro, de autoria de alunos de pós-graduação e coordenação desses cursos, portanto integrantes de PPG.

Estes quatro trabalhos recentes sobre autoavaliação da pós-graduação podem ser subdivididos em perspectivas de amplitude: 1) autoavaliação da pós-graduação em âmbito macroinstitucional, na qual há o capítulo de Arruda *et al.* (2021) e a dissertação de Balsanello (2021), respectivamente tratando experiências das universidades federais de Pernambuco e da Fronteira Sul, e 2) autoavaliação da pós-graduação no âmbito local do PPG, na qual temos a dissertação de Berté (2021) e o capítulo de Silva (2021).

Enquanto Arruda *et al.* (2021) discutem mais amplamente o processo de autoavaliação da pós-graduação de sua IES, Balsanello (2021) delimita sua pesquisa aos egressos de uma IES para colher a percepção desses sujeitos. Ainda que considere a autoavaliação e a tenha discutido em um capítulo documental, sua pesquisa de campo centrou-se mesmo nos egressos.

⁷³ Possivelmente essas são publicações que se deram de forma mais ágil, embora possa haver artigos científicos no prelo ou submetidos a periódicos cujos processos editoriais são mais alongados até a publicação, como sabemos. Nesse sentido, vislumbramos que uma nova busca, como a que fizemos, poderá recolher atualizações que expressam tal movimento de reflexão sobre os novos critérios avaliativos da pós-graduação.

Arruda *et al.* (2021) destacam que, a partir dos diálogos do grupo de trabalho (GT) formado por membros da pró-reitoria de pós-graduação e da CPA da universidade, foi criado um comitê institucional de autoavaliação da pós-graduação, instituído por deliberação do conselho superior acadêmico da IES. Esse GT segue acompanhando o Comitê que começou seu trabalho a partir da demanda espontânea de um PPG, contudo, o novo órgão ainda está a criar seu regimento interno. Destacam ainda que a experiência com o GT, germinada em dois setores da universidade, “[...] oportunizou o encontro de diferentes perspectivas e vivências a respeito de avaliação e de pós-graduação” (ARRUDA *et al.*, 2021, p. 73).

Por sua vez, Balsanello (2021) expõe, entre os resultados principais de sua pesquisa de dissertação, a identificação do perfil dos egressos da IES, destacando que 72,1% são do sexo feminino e 74,8% informaram ter trabalhado durante o curso – ou seja, trabalhadores, dos quais 61,3% vinculados a instituições públicas. Também identificou aspectos da trajetória formativa, dentre os quais a titulação média de mestrado de 24,6 meses, que 71,6% não receberam bolsa e que 19,1% já ingressaram no doutorado. A autora também identificou a satisfação com o curso, sendo mais bem avaliados o corpo docente, a qualidade geral do PPG e dos conteúdos das disciplinas; e mais mal avaliadas, por serem tímidas, a inserção social, a internacionalização e a inovação dos cursos. A autora considera que “a participação dos egressos num processo autoavaliativo se torna essencial, considerando que é por meio deles que é possível ter uma maior clareza do impacto e da qualidade do processo formativo” (BALSANELLO, 2021, p. 162). Deprendemos, assim, não ser possível que um processo de autoavaliação desconsidere a percepção dos egressos, em que pese a autoavaliação não se restringir a colher a percepção unicamente desses sujeitos.

Entre os trabalhos que tratam a autoavaliação realizada no PPG, em sua dissertação, Berté (2021) se propõe a construir e validar instrumentos para a autoavaliação de um PPG da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Já Silva (2021), em seu capítulo, analisa todas as dissertações do PPG sob sua coordenação, na Universidade Federal Fluminense.

Berté (2021) concluiu que os instrumentos construídos foram adequados para a autoavaliação pretendida, contudo, é necessário continuar aprimorando-os em sua consistência interna e confiabilidade. Ainda considera importante a “[...] estruturação da autoavaliação para promoção do autoconhecimento do programa, permitindo analisar a qualidade nos diversos aspectos, indicando pontos fortes e vulneráveis do programa, para que a partir destes, sejam desenvolvidos planejamentos estratégicos [...]” (BERTÉ, 2021, p. 94). Vê-se que a autora defende que a autoavaliação não se encerra em si, perspectiva que apoiamos. Em nosso caso, a

enxergamos como o início de um processo que precisa continuar com o planejamento de ações capazes de estruturar o desenvolvimento do PPG.

No trabalho de Silva (2021), cabe o destaque ao início do texto, onde o autor justifica: “[...] atualmente, os órgãos reguladores da pós-graduação exigem que se faça uma autoavaliação” (SILVA, 2021, p. 203). O texto descreve brevemente como a autoavaliação passou a ser priorizada pela Capes e traçou um histórico do PPG recém-criado em Campos dos Goytacazes para, então, adentrar às características das dissertações, o qual considerou um meio para a autoavaliação. O autor concentrou-se nos recortes espaciais para afirmar que “a vocação regional do curso é comprovada quando vemos que 51,51% das dissertações apresentadas no PPG estão relacionadas à cidade de Campos dos Goytacazes ou às regiões Norte e Noroeste fluminenses” (SILVA, 2021, p. 209-210). Considerou ainda, ao encerrar suas reflexões, que “deste modo, estamos colaborando com a autoavaliação exigidas pelos órgãos reguladores da pós-graduação brasileira” (SILVA, 2021, p. 209).

Em que pese a importância de analisar trabalhos de conclusão para identificar os resultados de um PPG, talvez a pretendida autoavaliação a que Silva (2021) se propõe tenha ficado aquém das contribuições possíveis. Apesar do esforço hercúleo de analisar solitariamente as 66 dissertações, é possível que houvesse maior riqueza de achados se o autor, também coordenador do PPG, tivesse realizado um processo participativo de análise dessas produções ao contar com os docentes daquele PPG. Todavia, o mais impactante na leitura do texto de Silva (2021) é o tom de atendimento acrítico ao que a avaliação da Capes solicita. Essa prontidão em atender à Capes, sem um reexame crítico do processo de autoavaliação do PPG, pode perverter um processo que se proclama autoavaliativo. A autoavaliação precisa se pautar em questões internas, desenvolvendo-se de dentro para fora e a partir de uma posição crítica do PPG em relação a si, fazendo-o no sentido que Leite *et al.* (2020) trataram em seu estudo, em linha com a perspectiva de Dias Sobrinho (2000)⁷⁴.

Passamos aos trabalhos cujo central é **planejamento**, iniciando ordenadamente pelos que estão no contexto do *planejamento estratégico da pós-graduação em âmbito internacional*, onde está o artigo de Ogbeche *et al.* (2021). Os autores buscaram determinar a contribuição do planejamento estratégico e da gestão de pessoas para a efetividade dos PPGs em duas universidades públicas da Nigéria. Para tanto, utilizaram estatística correlacional a fim de determinar conexões do planejamento estratégico e da gestão de pessoas com a eficácia dos PPGs. Participaram 157 sujeitos, entre executivos da administração superior e chefes de

⁷⁴ Voltamo-nos à teorização de Dias Sobrinho (2000) no tópico 5.1 do capítulo seguinte, com uma discussão acerca dos pontos aduzidos pelo autor em relação à avaliação institucional.

departamentos acadêmicos, os quais responderam a um questionário com questões em escala likert. Os autores concluíram que há vínculos parciais e compostos significativos quanto ao planejamento estratégico e à gestão de pessoas para a efetividade dos PPGs. Consideram, com isso, que o estudo “[...] fornece evidências para administradores de programas de pós-graduação para projetar e gerenciar planos estratégicos e funcionários para desempenho ideal e alcance de metas” (OGBECHE *et al.*, 2021, p. 1.968, tradução nossa⁷⁵). Contudo, esse estudo é bastante limitado em razão de ser, na verdade, uma pesquisa opinativa, desvelando mais a boa aceitação do planejamento estratégico e da “gestão de pessoas” entre os pesquisados. Cabe observar que, enquanto o primeiro termo é um instrumento, em que pesem as suas variações conforme a metodologia, o segundo é um campo de estudos amplo e que o trabalho não especificou.

Encerramos o detalhamento da literatura apresentando os trabalhos no contexto do *planejamento estratégico da pós-graduação em âmbito nacional*, com as publicações de Maccari e Teixeira (2014), Martins Neto (2017) e Magalhães e Paes-de-Souza (2019).

O texto de Maccari e Teixeira (2014) é um artigo teórico em que se procura estruturar o planejamento de um projeto de acompanhamento de egressos num PPG. Muito identificado com a área da Administração, o artigo faz uma revisão integrativa sobre gerenciamento de projetos para fundamentar o planejamento de um projeto com a finalidade de acompanhar os egressos de uma pós-graduação. O primeiro autor, que era coordenador de PPG à época, inicia o texto trazendo expresso no resumo que, “nos últimos tempos, a Capes sinalizou a importância de acompanhar a atuação profissional dos alunos egressos como forma de medir a qualidade dos cursos” (MACCARI; TEIXEIRA, 2014, p. 101), justificando na demanda da agência a importância de pautar o tema. Cabe destacar que, à época, o acompanhamento de egressos era um indicador avaliativo no item do planejamento do programa e se pode dizer que contemplava alguma prática autoavaliativa. Os autores refletem que um projeto para acompanhar egressos deve ser planejado de forma que seja flexível e por meio de “[...] um processo cíclico de ação e reflexão, tendo como base a criação de planos de curto prazo que possam ser reestruturados a partir das experiências do período anterior” (MACCARI; TEIXEIRA, 2014, p. 114).

Em outra perspectiva, a dissertação de Martins Neto (2017) se lança a analisar as ações, as rotinas administrativas e as atividades de um PPG, desde a sua criação, em 1999, até 2016, fazendo-o à luz das diretrizes da Capes quanto à evolução de desempenho do referido programa. O trabalho é um estudo de caso contendo informações de observação de campo e documentais analisadas segundo as mesmas categorias que eram quesitos avaliativos da Capes: proposta do

⁷⁵ No original lê-se: “provide evidence for administrators of postgraduate’s programmes to design and manage strategic plans and employees for optimal performance and goal attainment”.

programa; corpo docente; corpo discente; teses e dissertações; produção intelectual; e inserção social. O autor ressalta que o PPG iniciou com nota 3 e chegou à nota 6 junto à avaliação da Capes. Destaca que o PPG adota a estratégia como prática no sentido de observar as diretrizes avaliativas da Capes “[...] em ações, primeiramente, emergentes e, depois, em ações e práticas de rotina, de tal forma que as pessoas ingressantes tanto docentes, quanto discentes, absorvem e disseminam essas práticas como suas [...]” (MARTINS NETO, 2017, p. 73-74).

A partir das boas práticas de gestão identificadas no programa, o autor propõe uma ferramenta na forma *checklist* e enumera esses elementos. O instrumento pode ser utilizado por outros programas para melhorar o desempenho deles e balizar seus planejamentos. O *checklist* é realmente proveitoso e amplo, contemplando vários conjuntos de ações que o autor identificou no PPG: ingressantes, projeto de pesquisa, acompanhamento discente, bolsas, disciplinas, defesa e qualificação, incentivos e concessões, docentes, inserção e visibilidade, transparência⁷⁶ (MARTINS NETO, 2017). A questão que importa é refletir se não se está a reboque da Capes, pois, ainda que seja importante atender à agência – e refletimos muito sobre isso nesta tese –, uma autoavaliação precisa orientar-se pelo que é relevante para o PPG sob sua perspectiva. A Capes não dá conta de tudo, pois é uma avaliação nacional; por outro lado, cada PPG possui vocações e ligações muito específicas com o seu entorno, concepções e interesses próprios de desenvolvimento. Nesse sentido, é proveitosa a apropriação do instrumento que Martins Neto (2017) propõe, mas a partir de uma perspectiva crítica.

Por fim, chega-se ao artigo de Magalhães e Paes-de-Souza (2019)⁷⁷. O estudo relata a experiência de um PPG da Universidade Federal de Rondônia com uma metodologia específica de planejamento estratégico aplicada de 2015 a 2016. A partir de uma abordagem qualitativa, o trabalho advém de pesquisa aplicada, com uso de métodos participativos. Voltado à aplicação da metodologia de planejamento, o trabalho defendeu a adequação desta para o planejamento estratégico do PPG sob estudo, podendo ser adaptada ao planejamento de outros PPGs.

A metodologia de planejamento desenvolvida permitiu ao PPG formalizar um espaço de diálogo com seu contexto, otimizar suas ações para um maior impacto científico e social e, com isso, ampliar sua relevância na comunidade regional e no ambiente acadêmico. No bojo dessa experiência, “o planejamento convergiu pessoas, instituições e ideias para um projeto comum, também promovendo um clima harmonioso entre os envolvidos” (MAGALHÃES;

⁷⁶ O instrumento consta nas p. 68-70 da dissertação de Martins Neto (2017).

⁷⁷ Esse artigo é resultante de minha dissertação de mestrado (MAGALHÃES, 2016). Naquela pesquisa, ainda que o planejamento participativo desenvolvido seja voltado à avaliação da Capes, porém, a metodologia participativa trabalhada permite um processo mais aberto de planejamento que propicia ir além da pauta avaliativa da Capes e contemplar as questões próprias do PPG e de seus integrantes.

PAES-DE-SOUZA, 2019, p. 95). Sob uma perspectiva participativa, o planejamento elaborado contou com boa adesão do corpo docente e foi importante para o PPG recém-criado pautar seu desenvolvimento de forma colaborativa.

4.3 Entre Práticas Induzidas e Possibilidades Formativas

Ao tomar o conjunto dos trabalhos acima, verifica-se que a literatura internacional traz estudos muito pontuais e isolados. Já as produções nacionais no tema planejamento são pontuais e específicas. Em ambos os grupos de trabalhos, encontramos proposições e experiências muito marcadas com a área de Administração, da qual advém o planejamento estratégico. Em relação ao rol dos estudos nacionais, este apresentou uma consolidação de pesquisas em autoavaliação do ensino superior brasileiro, marcada pela forte regulação do Sinaes, a partir da edição de seu marco normativo, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004). Não se trata apenas do número de produções – 19 das 25 encontradas na primeira busca –, mas da diversidade de temas e de contextos institucionais.

Essa consolidada literatura nacional em autoavaliação, atrelada à regulação do Sinaes, reflete a visão uníssona de que a autoavaliação é salutar para as IES, mas não é uma panaceia. Isso porque o instrumento em si não basta, sendo necessária apropriação ativa da autoavaliação pelas instituições a fim de que essa prática seja proveitosa e, de fato, traga as contribuições de monitoramento amplo da gestão e as melhorias que o respectivo planejamento poderá propor de forma mais consubstanciada (BETTENCOURT; EARP, 2017; BRUSCHI; CASARTELLI, 2017; CARVALHO; OLIVEIRA; LIMA, 2018; COSTA; DIAS, 2020; PEREIRA; ARAUJO; MACHADO-TAYLOR, 2018; FERREIRA; FREITAS, 2017; GRIBOSKI; PEIXOTO; HORA, 2018; GUERRA; SOUZA, 2020; JESUS; BEDRITICHUK, 2018; MARQUEZAN; SCREMIN, 2019; MARTINS; RIBEIRO, 2018; NUNES; DUARTE; PEREIRA, 2017; NUNES; PEREIRA; PINHO, 2017; OLIVEIRA; ROTHEN, 2021; SANTOS, 2019; SILVA *et al.*, 2017; SILVA *et al.*, 2018; SILVA *et al.*, 2019; SOUZA; GUERRA, 2020). A contribuição dos estudos que se debruçam sobre a regulação do Sinaes pode servir de aprendizado para os passos iniciais dados pela regulação do SNPG no tema da autoavaliação. Sobretudo, é preciso uma apropriação ativa dos agentes que atuam na pós-graduação, esta capaz de conduzir a um uso formativo do instrumento no contexto dos cursos *stricto sensu*.

Dentre os 13 trabalhos encontrados na segunda busca, sete tematizam a autoavaliação da pós-graduação em âmbito nacional e, destes, mesmo se consideramos as publicações de 2011 a 2022, muitos trabalhos foram publicados a partir de 2020, quando a nova posição da Capes

sobre autoavaliação fora colocada. Quanto à pós-graduação, é possível que haja um *boom* de estudos nos anos vindouros caso essa tendência se confirme. Estudos decorrentes da indução mais marcada da avaliação da Capes pela autoavaliação, em sua priorização do instrumento dentre os itens avaliativos, conforme tratamos no capítulo anterior.

Recentemente, o artigo de Mesquita, Lima e Leite (2023) confirmou que há poucos estudos sobre autoavaliação que contemplem a pós-graduação. O trabalho mapeou apenas teses e dissertações no período 2015-2020 e, ainda que tenha identificado 888 textos de conclusão que trabalharam o tema – mesmo em parte, quase sempre eram pesquisas voltadas à graduação. O artigo, cuja abordagem é qualitativa, elegeu quatro trabalhos e conseguiu elencar algumas das barreiras ou dificuldades para a implantação da autoavaliação no âmbito da pós-graduação. Não obstante, destacamos a perspectiva da indução dessa prática pela Capes, quando os autores concluem: “a partir de uma exigência legal se poderia chegar a formar uma conscientização da necessidade de realizar AA inovadora nos PPGs” (MESQUITA; LIMA; LEITE, 2023, p. 124). Nisso concordamos com eles, pois consideramos também ser importante que a autoavaliação conste entre os itens avaliativos, fomentando a autoavaliação para a pós-graduação como uma prática sistematizada, formal e relevante.

A avaliação, seja a do Sinaes ou a da SNPG, ao induzir a autoavaliação-planejamento, pode sugerir que haverá uma prática funcionalista nas instituições, mas será um mínimo dessas práticas, pois ela é parte do processo de acreditação governamental que os sistemas avaliativos produzem. Se não houvesse tais induções como parte das ações da política pública de avaliação externa, é possível que houvesse pouco ou quase nada dessas práticas. Contudo, consideramos que é mais proveitoso haver a política indutora e um mínimo de autoavaliação-planejamento, cabendo à IES – em sua autonomia universitária – ir além disso e não deixar que essas práticas sejam somatórias, mas sim apropriadas para o uso formativo.

Uma autoavaliação-planejamento funcionalista – o que, pela perspectiva de Habermas (2012), se funda numa racionalidade instrumental para essas práticas – é uma possibilidade que precisa ser considerada. Na incursão à literatura, tanto em textos no âmbito da regulação do Sinaes quanto naqueles que se pautam no âmbito do SNPG, esse é um foco de discussão teórica, com os autores aplicando os conceitos de Dias Sobrinho (2000) de uma perspectiva formativa ou somativa de avaliação. Propomos, como forma de verificação se os processos são formativos ou somativos, identificar a relevância dada ao *processo em si* em detrimento dos *resultados do processo*. Parece-nos que a autoavaliação-planejamento é somativa quando os agentes estão mais preocupados em *ter* algo a apresentar ao avaliador, em detrimento de considerarem o instrumento como *um meio* para fins últimos de melhorar e desenvolver o curso ou a instituição.

Parece-nos que a própria literatura se pauta pela regulação, possivelmente porque os mesmos agentes, acadêmicos, atuam nestes três espaços: nos órgãos de avaliação que fixam a regulação, nas instituições avaliadas e na pesquisa de tais práticas. A indução à autoavaliação-planejamento promovida pelo Sinaes possibilita uma forte discussão sobre a autoavaliação-planejamento na universidade, como vimos na literatura sistematizada. Pode ocorrer o mesmo a partir de uma regulação mais forte do SNPG na indução à autoavaliação-planejamento no âmbito da pós-graduação. A regulação, e mais exatamente os critérios avaliativos fixados pela avaliação, parece criar relevância e colocar na ordem do dia os itens avaliativos a ser pautados nas produções da comunidade acadêmica. Com efeito, pesquisas sob vários enfoques podem recentralizar e problematizar os itens como o planejamento e a autoavaliação a fim de debater seus fundamentos teórico-metodológicos, compartilhar práticas e propor melhorias ao modelo.

Inclusive, seria proveitoso que mais trabalhos fossem realizados sob o enfoque como o desta pesquisa, problematizando a autoavaliação-planejamento quanto às questões regionais. Destacadamente, há uma ausência de pesquisas em andamento sobre a democratização da pós-graduação na Região Norte, e esse ponto não deveria ser invisibilizado nos estudos do tema. A autoavaliação-planejamento é um contínuo de dois instrumentos que podem desenvolver a pós-graduação de dentro para fora, a partir do programa e no programa. Ao fim e ao cabo, a própria pós-graduação pode alavancar o desenvolvimento local pela formação com e pela pesquisa.

Para prescrutar como a autoavaliação-planejamento se desenvolve no cotidiano dos programas, no capítulo final, investigaremos a partir das práticas dos PPGes na Região Norte.

5 AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO EM PRÁTICA NOS PROGRAMAS

As práticas de planejamento e autoavaliação estão presentes dentre os itens aferidos pela Capes em sua avaliação de permanência de cursos no SNPG, como discutimos no terceiro capítulo. São listados como dois itens distintos e exatamente nesta ordem na ficha avaliativa da agência: o planejamento estratégico do programa como item 1.3 e a autoavaliação como item 1.4, ambos no quesito 1 - programa (CAPES, 2020a).

A ficha da área Educação utilizada na Avaliação Quadrienal 2021 apresentou três quesitos: 1 - programa, 2 - formação e 3 - impacto na sociedade, sendo cada um deles composto de itens avaliativos que, por sua vez, reuniam indicadores avaliativos (CAPES, 2020a). Tanto para os programas acadêmicos quanto para os profissionais, a ficha de avaliação confere aos itens planejamento e autoavaliação o mesmo peso de 15% a cada item, somando os 30% destes dois ao peso do quesito programa (CAPES, 2020a).

A área expressa da seguinte forma a sua consideração acerca desses dois itens que abarcam a avaliação da auto-organização do PPG:

O quesito [1 - programa] foi marcado por dois itens nunca antes avaliados no contexto da avaliação de permanência da Capes: planejamento estratégico e autoavaliação. A inclusão desses dois novos elementos é considerada algo positivo, pois é através de planejamento e autoavaliação que o programa busca sua melhoria no decorrer do tempo (CAPES, 2022i, p. 29).

Frisamos como importante a inclusão da autoavaliação, que é um instrumento da Educação e, pode-se dizer, uma conquista para o desenvolvimento da pós-graduação a partir de um processo de dentro para fora, como já fazia o planejamento em avaliações anteriores. Contudo, a partir da autoavaliação, o planejamento também se aprimora, pois o planejamento estratégico pode se desenvolver mais adequadamente quando uma autoavaliação ampla o antecede. Para tanto, a Avaliação Quadrienal 2021 passa a avaliar não apenas o planejamento estratégico, mas também a autoavaliação, pelo que se espera haver uma integração de ambos os instrumentos no chão dos programas, ao passo em que são induzidos pela avaliação externa.

Os itens planejamento e autoavaliação apresentam-se na ficha sob uma perspectiva cartesiana, pois são discriminados para fins avaliativos. Porém, esses instrumentos são indissociáveis na prática – como defendemos ao longo desta parte da tese –, motivo pelo qual tomamos ambos os instrumentos como um processo integrado de autoavaliação-planejamento também neste capítulo de estudo empírico.

Não obstante, a autoavaliação nos PPGs também contempla uma *reavaliação*, como nomeia Dias Sobrinho (2000), pois, além de se autoavaliar, o programa pode considerar outras

avaliações, notadamente as da Capes. Por isso, a nomeação de *avaliação interna* comporta mais adequadamente a avaliação do/no PPG. O planejamento realizado no programa também é mais acertadamente designado de *planejamento local*, a fim de não se confundir com o planejamento institucional. Utilizamos essas nomeações ao longo deste capítulo. Com efeito, consideramos a *avaliação interna* como a apreciação do próprio programa para identificar em que é necessário melhorá-lo, enquanto temos o planejamento como o instrumento para a construção de soluções às demandas ou aos problemas identificados na avaliação.

A partir do que tratamos nos capítulos 1 e 3, consideramos que a avaliação de permanência da Capes, qualificada como um exercício de avaliação externa, ao priorizar dentre seus itens avaliativos o *planejamento local* e a *avaliação interna*, tem o condão de induzir essas práticas aos PPGs avaliados. E, pelo que discutimos no capítulo anterior, ainda que induzidos, esses instrumentos podem levar ao aperfeiçoamento do PPG de dentro para fora, uma vez que propiciam um espaço de autorreflexão, autocrítica e proposição de soluções.

Ainda que sejam práticas internas, são induzidas pela avaliação externa. Neste sentido, é razoável questionar até que ponto o *planejamento local* e a *avaliação interna* são apropriados como práticas formativas pelos membros do PPG. Não é improvável que essas práticas se realizem para indicar à Capes que o PPG tem cumprido os itens avaliativos da ficha de avaliação no intento de obter êxito avaliativo, o que as qualificaria como somativas. Neste sentido, há realmente essa dialética nas práticas (induzidas) de *planejamento local* e de *avaliação interna*. Serão formativas quando apropriadas pelos integrantes do PPG visando ao desenvolvimento do PPG, mas podem ser somativas se realizadas apenas como o propósito de obter êxito avaliativo. Essa foi a discussão que fechou o capítulo anterior.

Contudo, na investigação empírica dessas práticas não partimos, neste capítulo, de uma visão ingênua ancorada na simples dicotomia entre práticas formativas ou somativas. É preciso considerar que essa é uma dialética presente no contexto entre agentes e instituições. Fazer a *avaliação interna* e o *planejamento local* e reportá-los à Capes é um processo no qual o *PPG avaliado* reporta à *agência avaliadora* o material que será utilizado para sua *avaliação*. Com isso, além do relato dessas práticas e intenções ou processos em curso, que podem ser mais ou menos formativos ou somativos, também existe um processo político operado pela avaliação externa entre uma indução de práticas e uma apropriação delas, que precisam ser demonstradas ao passo em que são apropriadas. Investigar a autoavaliação-planejamento no bojo da política de avaliação da pós-graduação do modo aqui proposto importa, portanto, considerar que se trata mais de investigar a política em ação do que a realização dos instrumentos *per se* isoladamente.

Neste capítulo, buscamos contemplar o objetivo geral de compreender os processos decorrentes da avaliação da pós-graduação, delimitadamente no (re)credenciamento de cursos, no fomento de bolsas e na indução de práticas internas aos programas a partir dos PPGs na Região Norte. Para completar a pesquisa, neste último capítulo realizado no chão dos programas, nos propomos a prescrutar como se dão as práticas internas de avaliação-planejamento nos PPGs na Região Norte diante da avaliação externa. A dialética é que há o processo de indução da avaliação externa e, de outro lado, se trata de uma construção que ocorre (ou poderia ocorrer) mais autonomamente no interior de cada PPG, em um processo avaliativo-planejativo interno protagonizado pelos seus integrantes.

Em termos teóricos, há dois processos avaliativos em curso e que se relacionam. Há o processo avaliativo externo, que faz uso do processo avaliativo interno, e o processo avaliativo interno, o qual, apesar de poder ser autodeterminado, ocorre, neste caso, induzido pelo processo avaliativo externo – e justamente se preocupando mais com esse processo externo. Ainda que defendamos a necessidade de uma avaliação-planejamento autônoma no PPG, estamos cientes de que aqui esses processos internos se desenvolvem orquestrados pela avaliação externa.

As informações que utilizamos para identificar como essas práticas se desenvolvem são nomeadamente os Coletas enviados pelos PPGs – informações recolhidas pela Capes em seu processo de avaliação dos programas a partir da Plataforma Sucupira. Consideramos esses dados avaliativos como material privilegiado para essa análise, pois são informações oficiais que estão no bojo do processo avaliativo da agência *avaliadora* e representam formalmente a versão autodeclarada dos programas *avaliados*.

O envio de informações avaliativas ocorre via Plataforma Sucupira, é denominado Coleta Capes e fica sob responsabilidade da coordenação do PPG, que acessa a plataforma *online*, informa todos os dados e faz o envio até certo prazo. Em seguida, a IES responsável pelo PPG homologa os dados no mesmo sistema, via acesso da pró-reitoria ou do órgão equivalente da administração superior. Os dados do Coleta Capes do ano 2020, aqui analisados, foram enviados pela coordenação dos programas na data limite de 14 jun. 2021 (CAPES, 2021b, 2021h) e representam o último envio de dados para a avaliação do ciclo 2017-2020. Por isso, fazem um apanhado de todo o quadriênio sob análise e das perspectivas para os PPGs.

A Capes disponibiliza as informações dos Coletas publicamente na mesma Plataforma Sucupira. Diante disso, adotamos os seguintes procedimentos de recolha de informações:

- a) acessamos a Plataforma Sucupira em ago. 2022 e baixamos os dados, que são gerados sob a forma de planilha eletrônica por programa;

- b) os dados dos itens 1.3 e 1.4, respectivamente planejamento e autoavaliação, constavam cada qual em uma célula em texto sem formatação na referida planilha;
- c) compilamos os dados para um *software* de edição de texto e os analisados por meio de matrizes de análise descritiva, além de instrumentos próprios em tabelas, com o objetivo de produzir uma síntese quantitativa.

Em razão da extensão dos dados descritivos, que totalizaram 264 páginas de relatório, fizemos uma extensiva (re)organização das informações em matrizes de análise, as quais se encontram nos apêndices C, D e E, e instrumentos próprios, que estão no corpo deste capítulo, no tópico subsequente. Dessa forma, analisamos qualitativamente nas matrizes e nos instrumentos quantificamos. Portanto, num primeiro momento houve um processo mais hermenêutico, porém em seguida partimos para um processo dialético de análise, confrontando essas informações com a teorização que trazemos neste capítulo e discussões ao longo da tese, prescrutando-se as lógicas e contradições que identificamos.

Antes de seguirmos com a análise e a discussão sobre as práticas de avaliação-planejamento no interior dos PPGes na Região Norte e suas implicações, o que se encontra no tópico subsequente, precisamos antes tecer alguns pontos teóricos, a seguir. Nomeadamente, acionamos a Teoria da Avaliação Institucional de Dias Sobrinho (2000) e, complementarmente a esse autor, conceituamos os principais elementos de planejamento estratégico, a fim de compor uma teorização de objeto para ambas as práticas.

5.1 À Guisa de Teorização para Avaliação-Planejamento

Avaliação educacional e planejamento estratégico se desenvolvem em dois campos de estudos distintos, também em áreas distintas, respectivamente Educação e Administração, razão pela qual fazemos aqui um ensaio sucinto com os elementos principais desses temas, o que nos permitirá tomá-los neste estudo. Destacamos que há algumas teorias de objeto para a avaliação institucional e para o planejamento estratégico. Além de diversas, tais teorizações possuem abordagens específicas, nas áreas de Educação e Administração. À guisa de uma teorização um tanto quanto transdisciplinar para autoavaliação-planejamento, tecemos, neste tópico, breves conceitos para permitir a modelagem sob nossa perspectiva e possibilitar a melhor compreensão de ambos os temas, que vemos como conjugados. Isso permitirá que façamos o exame dos resultados da pesquisa empírica.

A perspectiva de avaliação institucional, tanto da avaliação interna ou autoavaliação quanto da avaliação externa, de Dias Sobrinho (2000), parece-nos bastante proveitosa para

permitir conceituar a avaliação que se realiza no âmbito institucional. Nossa ancoragem teórica encontra-se na avaliação institucional e na perspectiva ou na possibilidade formativa dessas práticas, em detrimento de um processo somativo, de caráter instrumental, conforme a posição marcada pelo autor. Já para o planejamento estratégico, reunimos um conjunto de autores que tratam desse instrumento da Administração, detendo-nos às principais etapas que o integram, com opção pelo planejamento estratégico participativo, que consideramos mais apropriado para contextos socioconstruídos, a exemplo das universidades, embora haja diversas metodologias de planejamento estratégico. Dito isso, nossa perspectiva fundamenta-se num planejamento para planejadores “canhotos”, que se pautam por processos coletivos e encorajam o pensamento crítico, como Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) os definem.

O planejamento estratégico se inscreve como uma técnica formal de construção de estratégias, tendo sido originalmente criado no campo da administração estratégica (ANSOFF, 1965). Trata-se, em essência, de uma tomada de decisão formal, na qual se persegue um cenário futuro e se formula as providências para alcançá-lo, numa construção de estratégias que se dá sistematicamente e precisa conter minimamente, além da concepção dessas estratégias, as suas ações de acompanhamento e de avaliação (MISOCZKY; GUEDES, 2012; PEREIRA, 2012).

O planejamento estratégico depende de momentos de avaliação que o perpassam em vários estágios (quadro 15).

Quadro 15 – A avaliação nos diferentes momentos de um planejamento estratégico

Avaliação <i>Ex-ante</i>	Monitoramento	Avaliação <i>Ex-post facto</i>
Avaliação realizada ao iniciar um projeto ou programa com o objetivo de antecipar decisões a serem tomadas.	Avaliação realizada durante um projeto, processo ou programa em execução com o objetivo de monitorar, fazer o acompanhamento vigilante, melhorar, corrigir rumos, implementar decisões durante o andamento do processo.	Avaliação realizada ao terminar um projeto ou programa em execução com o objetivo de implementar decisões a partir dos dados da avaliação; avaliação feita depois que um programa ou processo foi concluído.

Fonte: Leite (2006, p. 500-501).

As avaliações perpassam o planejamento continuamente. Seja *ex-ante*, no momento de situar o cenário, visando a identificar potencialidades, debilidades, bem como oportunidades e ameaças, portanto, num processo amplo e participativo; seja para *monitorar* a implementação das soluções; ou ainda *posteriormente (ex-post facto)*, para verificar o atingimento de resultados e a alteração do cenário obtido pelo planejamento estratégico implementado.

Apesar das várias metodologias específicas e adaptações, o processo planejativo é realizado como um passo a passo e ao mesmo tempo de forma circular, iniciando-se por meio da avaliação do cenário atual e prospectando o cenário futuro, realizando-se as proposições de melhorias, acompanhando-se tais proposições em uma avaliação contínua de monitoramento e, novamente, avaliando os resultados alcançados e até que ponto foram alcançados, reiniciando-se o círculo planejativo (MISOCZKY; GUEDES, 2012; PEREIRA, 2012).

Em que pesem as variações metodológicas, espera-se no planejamento um processo circular iniciando na avaliação de cenário (*ex-ante*), podendo-se incluir ou rever a elaboração de missão, visão e valores da instituição, passando-se à elaboração de objetivos e metas que irão resultar num plano estratégico – o documento decorrente do planejamento. A avaliação de monitoramento irá perpassar a realização das metas, bem como uma avaliação *ex-post facto* em prazos definidos, a fim de verificar se os objetivos foram alcançados para as metas definidas no início do planejamento, bem como aferir o sucesso global do plano estratégico.

No contexto geral das universidades e demais IES, a regulação da acreditação que se conforma no Sinaes (BRASIL, 2004) contempla a *avaliação interna*, na qual também se dão a *autoavaliação* e a *avaliação externa* realizada pela agência de Estado competente. Novamente, no interior da universidade, se realiza a *reavaliação*, buscando conciliar os resultados obtidos nos processos internos com aqueles da avaliação externa. Para a pós-graduação, a regulação do SNPG no âmbito da avaliação da Capes nomeia de *autoavaliação* o processo realizado pelos próprios membros do PPG (CAPES, 2019a), num contraponto à avaliação da própria agência, que está para uma *avaliação externa*.

Desse modo, temos várias nomeações para a avaliação, em razão da especificidade do momento em que ocorrem e dos agentes e instituições partícipes, sob uma perspectiva interna ou externa. Para nosso uso, consideramos as nomeações de avaliação comuns do campo de estudos – *avaliação interna*, *autoavaliação*, *avaliação externa*, *reavaliação* –, em detrimento das avaliações pontuais do processo de planejamento (conforme quadro 15).

Já em relação ao planejamento estratégico, que é sempre interno, consideramos apenas dois níveis para marcar o alcance de sua realização. O *planejamento local*, realizado localmente pela unidade, a exemplo de um PPG, em detrimento do *planejamento institucional*, realizado no âmbito da universidade (ou seja, mais abrangente).

Em termos de perspectiva, nossa posição é a de que tanto o planejamento quanto a avaliação podem ser mais proveitosos quando protagonizados pela instituição educacional em vez de serem processos centrados na agência externa, mesmo se tratando da avaliação externa de acreditação de cursos. No caso brasileiro, as avaliações externas de acreditação, tanto a mais

geral, realizada pelo Sinaes para avaliar instituições e cursos, quanto a da pós-graduação, feita pela Capes em relação ao SNPG, ocorrem pautadas pelo Estado e por suas perspectivas. Já as universidades têm suas próprias expectativas de autorrealização, com perspectivas próprias até mesmo por conta da autonomia e das vocações que lhe são singulares.

Notadamente a reavaliação pode ser um ponto de interligação e reiniciação do processo avaliativo institucional, porque “é um momento de síntese, em que se procura assegurar a coerência de todo o processo, especialmente as convergências entre a autoavaliação (ou avaliação interna) e a avaliação externa” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 231). Com isso, a instituição colhe as contribuições da avaliação externa e as une ao seu processo interno de forma a “[...] rediscutir os principais pontos de divergências entre esses dois momentos da avaliação e destacar os problemas mais importantes” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 231).

O quadro 16 traz um resumo das características postuladas por Dias Sobrinho (2000).

Quadro 16 – Características da avaliação institucional

1 – Globalidade Compreensão da instituição em toda sua multidimensionalidade, evitando-se visões pontuais ou fragmentadas
2 – Integradora Devem ser integrados os elementos sob avaliação, evitando-se isolar os aspectos mensurados
3 – Participativa e negociada É preciso a participação ativa dos sujeitos que desejarem se envolver na avaliação
4 – Operatória e estruturante A orientação da avaliação está no conhecimento, na interpretação e na tomada de decisão para a transformação institucional
5 – Contextualizada A avaliação não é focada na mensuração e classificação de produtos, mas em seus significados e impactos no contexto, devendo-se interpretar as causas e condições
6 – Formativa A avaliação objetiva a melhoria da instituição
7 – Permanente Por meio de seus três momentos – autoavaliação, avaliação externa e reavaliação –, a avaliação deve-se consolidar como uma cultura permanente e integrada à estrutura da instituição
8 – Legítima A avaliação precisa partir da decisão da instituição em desenvolvê-la e contar com agentes dotados de legitimidade técnica e política
9 – Voluntária A avaliação é exercício de autonomia universitária no sentido de uma escolha ética de transparência, sentido público e responsabilidade social
10 – Adaptada a cada instituição A avaliação tem como referência a missão institucional, visando a levar ao seu cumprimento, motivo pela qual deve ser adaptada ao respectivo contexto. Modelos únicos de avaliação não são possíveis, portanto, muito menos metodologias inflexíveis

Fonte: Adaptado de Dias Sobrinho (2000).

Vemos em Dias Sobrinho (2000) a mesma perspectiva de centralidade para a avaliação interna, uma vez que sua visão de avaliação institucional se constitui de dez características que a definem. Contudo, compete à avaliação interna “[...] levar a instituição a identificar seus pontos mais fortes, e fortalecê-los, e os mais problemáticos, e tratar de superá-los” (DIAS SOBRINHO, 2000, p. 194-198), o que, a nosso ver, solicita a integração de processos de planejamento estratégico, levando-nos a propor essas práticas integradas em um círculo de avaliação-planejamento. Nesse sentido, se integra à autoavaliação também uma reavaliação, pois esta última considera os resultados da avaliação externa. Por sua vez, essa ampla avaliação interna se encaminha para apoiar o planejamento estratégico.

O planejamento estratégico não é uma técnica padronizada, nem inflexível, tampouco precisa ser aplicado sob a racionalidade instrumental da qual se originou, pois, ainda que tenha sido criado no contexto empresarial, ele pode ser proveitoso para o contexto universitário, como defende Araújo (1996). A autora aduz que “[...] é necessário trabalhar politicamente o processo de planejamento, respeitando a diversidade de interesses e de interlocutores. O plano deve ser a representação ordenada dessas diferentes concepções, postas em condições de exequibilidade” (ARAÚJO, 1996, p. 84).

Consideramos, portanto, não ser adequado um planejamento estratégico centralizado, pensado por especialistas e gestores centrais, em um contexto no qual o poder é difuso, dividido entre pares. Esse tipo de planejamento tende a se tornar obsoleto e possivelmente é engavetado. O planejamento estratégico na universidade precisa ter outro *ethos*: “o planejamento deve fazer parte das atividades normais de gestão e não ser algo que se faz de quando em vez, constituindo um processo vivo que ocorre em todos os níveis hierárquicos e que envolve toda a comunidade” (ARAÚJO, 1996, p. 83).

Para agrupar esses dois *ethos* de planejamento estratégico, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) defendem haver planejadores “destros” e planejadores “canhotos”. Enquanto os primeiros são deterministas, pautados por uma visão instrumental e hierárquica de poder, ótica comum às organizações empresariais; os segundos irão se pautar coletivamente, encorajando o pensamento criativo nas estratégias a serem formuladas, buscando as correntes emergentes e fazendo perguntas difíceis.

Não propomos aqui uma metodologia específica de planejamento estratégico, pois não é esse o objetivo nesta tese. Contudo, consideramos salutar que o instrumento seja priorizado e indissociado da autoavaliação no âmbito do PPG. Outrossim, tanto a autoavaliação quanto o planejamento não devem ser construídos porque a Capes solicita em sua avaliação, no sentido de o PPG apresentar itens cumpridos para a agência. Isso daria um fim somativo a essas práticas,

pouco contribuindo para o desenvolvimento do PPG. Muito proveito pode ser tirado desses instrumentos se eles forem assumidos pelo coletivo do PPG como processo aberto para negociar os interesses dos integrantes do programa na construção de um diagnóstico, na perspectiva própria de qualidade do curso e na implementação, também coletiva, de soluções e melhorias.

No tópico da pesquisa empírica, a seguir, verificamos como se deram as práticas de avaliação-planejamento a partir do que os PPGes na Região Norte declararam à Capes.

5.2 Autoavaliação-Planejamento sob Avaliação nos Programas

Ao levantar as práticas de avaliação-planejamento nos PPGes, chegamos a um extenso conjunto de informações que precisaram ser analisadas de várias formas. Adotamos um formato descritivo para resumir os relatos, conforme os apêndices C, D e E, além de fazer um apanhado quantitativo nas tabelas ao longo do texto. Inicialmente, a tabela 16 expõe o dimensionamento dessas informações.

Tabela 16 – Relatos de autoavaliação e planejamento, área Educação, Região Norte – 2021

Programa de Pós-Graduação	Nível	Sede	Início	Avaliado no ciclo 2017-2020	Dados (n. caracteres com espaço)	
					Campo 1.3 Planejamento	Campo 1.4 Autoavaliação
PPGE/Ufam	ME/DO	Manaus/AM	1987	Sim	11.305	9.651
PPGE/UFPA	ME/DO	Belém/PA	2003	Sim	12.857	16.066
PPGE/Uepa	ME/DO	Belém/PA	2005	Sim	7.131	18.244
PPGE/Unir	ME	Porto Velho/RO	2010	Sim	+32.175	+31.660
PPGE/UFT	ME	Palmas/TO	2012	Sim	27.091	25.376
PPGEduc/UFPA	ME	Cametá/PA	2014	Sim	28.112	+32.611
PPGE/Ufac	ME	Rio Branco/AC	2014	Sim	7.090	+32.209
PPGE/Uerr-IFRR	ME	Boa Vista/RR	2014	Sim	8.776	11.132
PPGE/Ufopa	ME	Santarém/PA	2014	Sim	+32.354	+32.465
PPGEEProf/Unir	MP/DP	Porto Velho/RO	2014	Sim	+32.140	27.503
PPEB/UFPA	ME	Belém/PA	2016	Sim	22.689	19.844
PPGE/Unifap	ME	Macapá/AP	2017	Sim	8.383	2.861
PPPGE/UFT	MP	Palmas/TO	2017	Sim	2.304	4.509
PPGEduc/UFRR	ME	Boa Vista/RR	2019	Sim	8.202	3.587
Rede Educanorte	DO	Belém/PA	2020	Sim	13.894	6.459
PPGE/UEA	ME	Manaus/AM	2021	Não	-	-
Subtotal					249.866	278.814
Total						528.680

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Notas 1. O número de caracteres com espaço refere-se à informação bruta obtida em arquivo de Planilha do Microsoft Excel (.xlsx), posteriormente transposto para o editor de texto Microsoft Word, o qual resultou em 264 páginas compiladas em texto de entrelinha simples e margens 3 cm x 2 cm.

2. Os campos com sinal de mais (+) indicam que o relato está incompleto, com corte de texto, possivelmente por colagem de informações além do número de caracteres permitido pelo campo no sistema.

Constam na tabela as informações referentes ao preenchimento pelos PPGEs em dois campos do formulário eletrônico do Coleta Capes de todos os programas em funcionamento na área Educação na Região Norte, dos quais 15 foram submetidos à Avaliação de Permanência, em razão terem iniciado funcionamento entre 2017 e 2020 – excetuado o PPGEd-UEA, o qual iniciou seu funcionamento fora do ciclo avaliativo. Todos os PPGEs sob avaliação prestaram as informações, ainda que alguns o tenham feito com alguma falha, como é o caso daqueles que informaram mais caracteres do que os comportados no formulário do Coleta Capes. Nesses casos, o relato está inconcluso, embora consideremos estes textos para análise, uma vez que a Capes também os considerou em sua avaliação. Frisamos que a agência avalia o que recebe formalmente, sem possibilidade de complementação extemporânea, conforme sua regulação⁷⁸; porém, sem desprezar o que fora informado, mesmo que o texto esteja inconcluso.

Em nossa análise, foi preciso segregar e, ao mesmo tempo, reunir as informações em relação a cada PPGE, considerar o conjunto dos programas e em relação aos próprios temas. A segregação em dois temas, autoavaliação e planejamento, é necessária por motivos didáticos, uma vez que são teorizações desenvolvidas em campos específicos, ainda que se integrem na prática e no contexto estudado. De todo modo, o fluxo dessas práticas sugere um processo circular integrado de avaliação-planejamento-avaliação no âmbito do PPG. Dessa forma, é preciso uma visão do todo e no contexto para não operar uma mutilação de objeto, mesmo que para fins didáticos. Nesse sentido, num primeiro momento fizemos um trabalho essencialmente hermenêutico com o objetivo de compreender, agrupar e classificar as informações, tornando possível, *a posteriori*, uma discussão de implicações, limites e contradições, portanto, de cunho dialético. Nos apêndices C, D e E encontram-se as análises que sintetizam de forma narrativa as informações; já nos subtópicos, cada qual para um aspecto, tratamos as características da avaliação interna e do planejamento estratégico realizados pelos PPGEs.

⁷⁸ Parece-nos que esta é uma forma bastante eficiente encontrada pela Capes para obter coletas anuais mais completas e consistentes, justamente por meio da vedação ao envio de dados extemporâneos. A norma da atual Avaliação Quadrienal traz em seu Art. 31: “para o desempenho de suas funções, é vedado aos membros das Comissões de Avaliação solicitar, aos PPGs, documentos essenciais não inseridos tempestivamente na Plataforma Sucupira [...]” (CAPES, 2021e, p. 33). Essa regra é comum nas normas dos ciclos avaliativos e torna o preenchimento da Plataforma Sucupira, bem como o cumprimento do prazo de envio, um compromisso da maior relevância para o PPG, sob pena de a Capes não ter os dados com que o avaliar e, com isso, levar o programa a um péssimo resultado avaliativo. Ao tornar públicos os dados da/na Plataforma Sucupira, a Capes também dá ampla transparência e permite um acompanhamento público – inclusive pelos integrantes do PPG – das atividades desenvolvidas em cada programa. Não obstante, em razão do próprio peso da avaliação da agência, as informações da Plataforma Sucupira são consistentes e confiáveis, sendo a fonte de informações mais relevantes para a avaliação dos PPGs. Na perspectiva de nossa tese – considerando-se a capacidade de orquestração da avaliação da pós-graduação no Brasil pelo Modelo Capes –, essas informações são o principal meio que permitirá aos PPGs galgarem sua distinção acadêmica, a qual é certificada na avaliação da Capes.

5.2.1 Avaliação interna em franca consolidação

Para investigar a avaliação interna em PPGEs na Região Norte, nós preparamos o instrumento de análise abaixo (quadro 17), capaz de identificar e comparar aspectos essenciais.

Quadro 17 – Análise da avaliação interna, área Educação, Região Norte – 2021

Programa de Pós-Graduação	Proposta de avaliação interna					Realização da avaliação interna															
	Condução	Início	Fim	Elo com planejamento local	Elo com a AA da IES	Condução	Áreas avaliadas ⁽¹⁾														
							A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
PPGE/Ufam	Comissão	2020	-	Sim	Sim	Comissão	x	-	-	-	x	x	x	x	x	x	-	-	-	-	-
PPGE/Ufpa	Comissão	2019	2019	Sim	Não	Comissão	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x	x	-	x
PPGE/Uepa	Comissão	2019	2019	Sim	Sim	Comissão	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	x
PPGE/Unir	Comissão	2020	-	Não	Não	Comissão	-	-	x	-	-	x	x	x	x	-	-	x	-	-	-
PPGE/UFT	Comissão	2019	2019	Sim	Não	Comissão	-	-	x	x	-	x	x	x	-	-	x	x	x	x	-
PPGEeduc/Ufpa	Comissão	2018	-	Sim	Não	Comissão	x	-	-	-	-	x	x	x	x	-	x	x	-	x	-
PPGE/Ufac	Comissão	2019	-	Sim	Sim	Comissão	x	x	x	-	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x
PPGE/Uerr-IFRR	-	2020	2021?	Sim	Não	-	x	x	x	-	-	-	-	-	x	x	x	x	-	x	-
PPGE/Ufopa	Comissão	2019	2021	Sim	Sim	Comissão	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x
PPGEProf/Unir	Comissão	2020	-	Sim	Sim	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x	-	-	x	-	-	-
PPEB/Ufpa	Comissão	2019?	2020	Não	Não	Comissão	x	x	x	-	-	x	x	-	x	-	x	x	-	-	-
PPGE/Unifap	Comissão	-	-	Não	Não	Comissão	x	-	-	-	-	x	-	x	x	-	-	x	-	-	-
PPPGE/UFT	-	-	-	-	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PPGEeduc/UFRR	Comissão	2021?	-	Sim	Não	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-
Rede Educante	Comissão	2020	-	Não	Não	Comissão	-	x	x	-	-	x	-	-	x	x	-	-	x	-	-

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Notas: 1. Em áreas avaliadas, procura-se observar ações de avaliação executadas, não sendo consideradas as áreas objetos de avaliação futura e, portanto, ainda não realizada. Desse modo, houve casos em que a proposta de avaliação interna fora concluída e não implementada, mas houve ações de avaliação interna anteriores.

2. Por não estarem explícitas, algumas datas de início e fim da proposta de autoavaliação foram deduzidas a partir do que constava no relato do PPG.

- (1) **A:** currículo do programa; **B:** infraestrutura, inclusive virtual: página web, softwares e hardwares, e apoio financeiro/bolsas; **C:** gestão do programa, inclusive secretaria; **D:** atualização ou formação continuada de docentes; **E:** projetos de pesquisa dos docentes; **F:** acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G:** produção intelectual em livros e em periódicos; **H:** produção intelectual de egressos; **I:** inserção profissional de egressos; **J:** aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K:** relação com docentes, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **L:** relação com discentes, inclusive concluídos para colher *feedback* do curso e a representação formal de discentes; **M:** relação com técnicos-administrativo(s) ou bolsistas de apoio técnico, se houver, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **N:** difusão de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O:** internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

No quadro acima, identificamos horizontalmente por PPGE, de um lado, os aspectos da proposta de sua avaliação interna e, de outro, as áreas avaliadas. Verticalmente, o instrumento de análise permite uma comparação entre os PPGEs e identificar, nesse conjunto, o quanto essas práticas estão desenvolvidas, notadamente em relação às áreas avaliadas, considerando ser esta a primeira vez que a Capes induz a avaliação interna como critério

avaliativo em sua ficha de avaliação dos programas, conforme discutimos no capítulo 3. Portanto, tendo sido a primeira vez que a Capes avalia essa prática, é notável que quase todos os programas que passaram pela avaliação de permanência a tenham realizado, o que já evidencia a capacidade indutora da avaliação externa. A exceção é o PPPGE/UFT, o qual, mesmo não tendo elaborado ou aplicado sua avaliação interna, procurou evidenciar o que se realiza nesse quesito em sua IES⁷⁹.

A condução da proposta é realizada, na maior parte dos PPGEs, por uma comissão – 13 dos 14 PPGEs que elaboraram sua avaliação interna. Não obstante, as comissões observaram uma participação ampla dos segmentos docente e discente, além de técnico-administrativos, nos casos em que o programa contava com esse profissional. Dias Sobrinho (2000) destaca a importância da participação no processo de avaliação institucional, sendo ela participação fundamental para permitir sua legitimidade. Não houve comissão apenas no PPGE que não realizou sua avaliação interna e em outro PPGE que, apesar de tê-la realizado, não informou expressamente a constituição de uma comissão – havendo a impossibilidade de se identificar no relato como se deu a elaboração da proposta.

Outro aspecto da proposta é a data em que a avaliação interna se realizou, e aqui se vê muito marcada a capacidade indutora da política de avaliação externa. No capítulo 3, dissemos que a definição de que a autoavaliação seria um dos itens avaliativos da ficha de avaliação se deu em meados de 2019, mesmo ano do documento específico da Capes sobre essa prática, não obstante a priorização que o próprio Documento de Área, publicado nesse período, fez da autoavaliação (CAPES, 2019a, 2019c, 2020a). Tais publicações, do fim de 2019 e início de 2020, concomitantes com webconferências e outros processos de socialização da área junto aos seus PPGEs para tratar da importância do instrumento, parecem ter estimulado *pari passu* a constituição dessas comissões.

De todo modo, parece-nos haver uma dialética entre a indução e a autonomia. Foi possivelmente por conta da indução, devido à priorização da autoavaliação dentre os itens avaliativos, que grande parte dos PPGEs que ainda não tinham o hábito de se avaliar começou a fazê-lo – pelo menos de forma estruturada. De outro lado, a autonomia, no sentido de uma autodeterminação institucional para a avaliação interna frisado por Dias Sobrinho (2000), ao pontuar a necessidade de esta prática ser voluntária, fica comprometida. Contudo, a indução de uma prática tão salutar para o próprio desenvolvimento do PPG nos parece algo proveitoso. Será necessário ao PPG apropriar-se do instrumento em detrimento de apenas o realizar para

⁷⁹ Ver apêndice C.

prestar contas do cumprimento de um critério avaliativo. Esse pode ser o limiar que separa uma avaliação interna formativa de uma somativa. Se a avaliação interna, ainda que induzida pela avaliação externa e perdendo parte da característica de ser totalmente voluntária, preservar as demais características postuladas por Dias Sobrinho (2000) no quadro do tópico 5.1, torna-se possível que essa prática produza mais do que o atendimento de um item avaliativo. Ela levaria os agentes que integram o PPG à reflexão sobre sua práxis, seu contexto e suas condições de atuação, reconhecendo avanços e propondo melhorias. A proposição de melhorias demandada pela avaliação interna é o que fará o elo com o planejamento local do PPG.

A correlação entre avaliação interna e planejamento local, num processo de avaliação-planejamento, parece-nos salutar e o aprofundaremos no subtópico subsequente. Aqui, acerca da avaliação interna, já procuramos identificar se o PPGE fez uma ligação no sentido de usar sua avaliação interna para planejar soluções aos problemas identificados. De 15 PPGEs avaliados, em dez relatos havia esse aspecto explícita ou implicitamente – pois, mesmo que o programa não afirme usar a avaliação interna no planejamento, verificamos, no relato do planejamento, várias menções à avaliação interna como o momento em que os problemas foram identificados para permitir propor as soluções. Nos PPGEs em que não verificamos a ligação avaliação-planejamento, havia autossuficiência da avaliação interna, sem uma continuidade percebida entre esta e o planejamento local.

Outra ligação importante para subsidiar a avaliação interna do PPG é com a sua equivalente institucional, que, no caso das universidades, é exigida pela regulação que avalia os cursos de graduação e que avalia as próprias instituições (BRASIL, 2004). As comissões de avaliação interna das IES – as CPAs – divulgam informações diversas da própria IES e buscam articulações setoriais. Portanto, seria natural e proveitoso que o PPG fizesse essa ligação, seja com uso de dados da CPA seja se articulando com os agentes dessa comissão institucional e considerando suas experiências. De 15 PPGEs, em seis relatos encontramos o aspecto implícita ou explicitamente mencionado. Contudo, é preciso ponderar que as práticas de avaliação da IES podem estar mais ou menos desenvolvidas em cada CPA, embora estejamos limitados apenas aos relatos dos PPGEs. Por isso, consideramos no quadro qualquer menção do PPGE à existência de uma CPA na IES, e a avaliação interna pode ser mais proveitosa ao observar informações, agentes e experiências dessa comissão. Voltamos a esse ponto no subtópico específico 5.2.5.

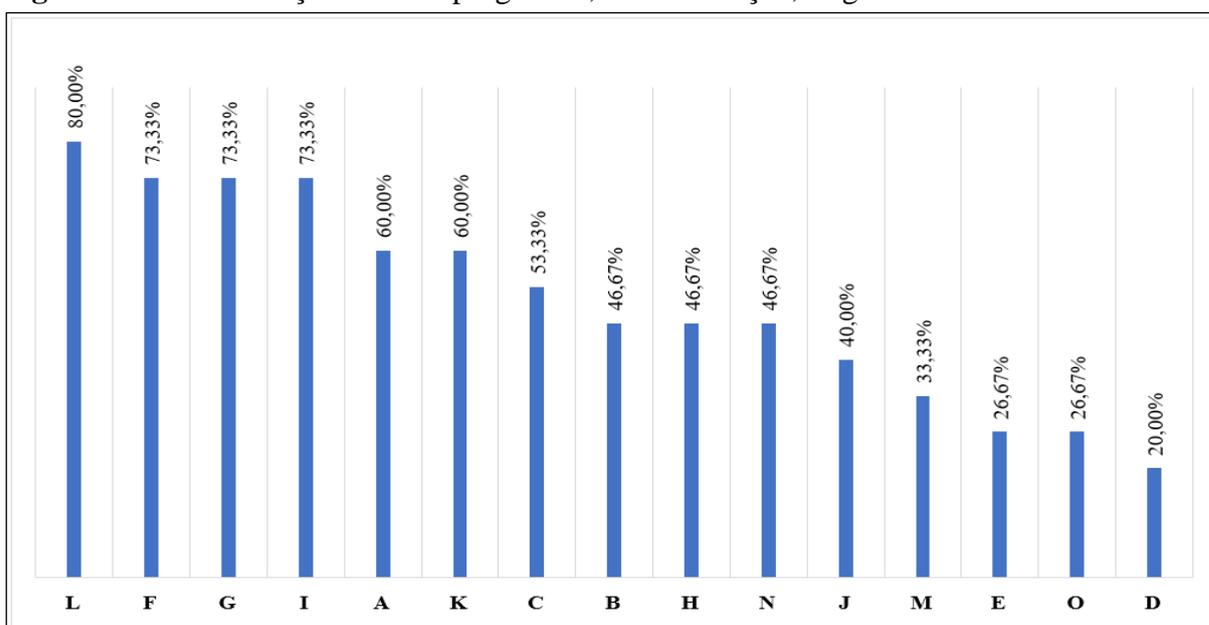
Quanto à avaliação interna efetivamente realizada, verificamos: assim como ocorreu com a elaboração da proposta, também a condução da tarefa ficou a cargo de comissões. Ainda que isso pareça natural, consideramos importante destacar esse aspecto, pois é salutar para que

a autoavaliação ocorra de forma a atender às características propostas por Dias Sobrinho (2000). Ao ser efetivada por meio uma comissão com composição diversa, em detrimento, por exemplo, de equipe técnica, assessor(es) ou da própria coordenação do PPG, a avaliação interna consegue mais atender de modo mais adequado às dez características indicadas por Dias Sobrinho (2000), conforme o quadro do tópico 5.1. Sua condução por uma comissão se deu em 11 PPGEs, e não identificamos ter sido constituída uma comissão em apenas quatro PPGEs. Nestes programas, possivelmente não houve tempo hábil de constituir comissão em razão de a própria proposta ter sido finalizada próximo à data de entrega do Coleta Capes; um deles sequer preparou uma proposta, tampouco a aplicou. A execução da avaliação interna por meio de comissão parece-nos mais adequada para atender a um processo mais formativo, ao permitir simultaneamente organizar um número razoável de membros para a sua execução e, dentre eles, haver uma representação do coletivo do programa.

Em termos do que fora avaliado em cada PPGE, identificamos 15 áreas temáticas possíveis ao verificar o que o conjunto dos programas realizaram. Temos a seguinte frequência de áreas avaliadas:

- a) *currículo do curso*, em 9 PPGEs;
- b) *infraestrutura*, em 7 PPGEs;
- c) *gestão e secretaria*, em 8 PPGEs;
- d) *formação continuada dos docentes*, em 3 PPGEs;
- e) *projetos dos docentes*, em 4 PPGEs;
- f) *avaliação da atuação e desempenho docentes*, em 11 PPGEs;
- g) *produção intelectual*, em 11 PPGEs;
- h) *produção dos egressos*, em 7 PPGEs;
- i) *inserção de egressos*, em 11 PPGEs;
- j) *aderência, prazos e qualidade dos trabalhos de conclusão*, em 6 PPGEs;
- k) *relação com docentes*, em 9 PPGEs;
- l) *relação com discentes*, em 12 PPGEs;
- m) *relação com o seguimento técnico-administrativo*, em 5 PPGEs;
- n) *difusão das pesquisas no contexto local/regional*, em 7 PPGEs;
- o) *internacionalização*, em 4 PPGEs.

A figura 8, a seguir, coloca em gráfico a frequência, por ordem decrescente de áreas avaliadas.

Figura 8 – Autoavaliação dos/nos programas, área Educação, Região Norte – 2021

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Nota: A porcentagem se refere à frequência de cada área avaliada considerando-se o conjunto dos 15 programas em Educação da Região Norte que passaram pela avaliação de permanência no SNPG.

Legenda: **A:** currículo do programa; **B:** infraestrutura, inclusive virtual: página web, softwares e hardwares, e apoio financeiro/bolsas; **C:** gestão do programa, inclusive secretaria; **D:** atualização ou formação continuada de docentes; **E:** projetos de pesquisa dos docentes; **F:** acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G:** produção intelectual em livros e em periódicos; **H:** produção intelectual de egressos; **I:** inserção profissional de egressos; **J:** aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K:** relação com docentes, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **L:** relação com discentes, inclusive concluídos para colher *feedback* do curso e a representação formal de discentes; **M:** relação com técnicos-administrativo(s) ou bolsistas de apoio técnico, se houver, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **N:** difusão de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O:** internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

Na perspectiva vertical, por área avaliada, verificamos que, em 12 programas (80%), avaliou-se a *relação com discentes* (L); seguido de *avaliação da atuação e desempenho docentes* (F), *produção intelectual* (G) e *inserção de egressos* (I), em 11 programas (73,33%); em nove programas (60%), avaliou-se *currículo do curso* (A) e *relação com docentes* (K); em oito programas (53,33%), houve a preocupação com *gestão e secretaria* (C); em sete programas (46,67%), avaliou-se *infraestrutura* (B), *produção dos egressos* (H) e *difusão das pesquisas no contexto local/regional* (N).

Com uma menor incidência, em seis programas (40%), avaliou-se *aderência, prazos e qualidade dos trabalhos de conclusão* (J); em cinco deles (33,33%), *relação com o segmento técnico-administrativo* (M); em quatro programas (26,67%), *projetos dos docentes* (E), mesmo número para a *internacionalização* (O); por fim, em apenas em 3 programas (20%), foi avaliada a *formação continuada dos docentes* (D).

Pelo fato de o estudo se limitar ao conteúdo dos relatórios, podemos apenas especular os possíveis motivos que levaram a essas frequências. Vimos o quanto a relação com discentes fora priorizada nas avaliações internas. Contudo, esse elemento não é tão importante na avaliação da Capes quanto é, por exemplo, a produção intelectual, que aparece logo em seguida, entre os elementos mais avaliados. Isso pode indicar que a autoavaliação se pautou, na questão sobre os discentes, mais na própria demanda interna. De outro lado, a produção intelectual, assim como a inserção de egressos e o desempenho docentes, elementos muito avaliados pelos PPGEs, são também três elementos fortemente pautados pela Capes, os quais são reverberados nos PPGEs. A produção intelectual possui grande peso na atual ficha de avaliação da agência, assim como em fichas anteriores; já a inserção de egressos e a produção intelectual, ainda que não tenham tanto destaque na atual ficha, foram elementos muito trabalhados em fichas anteriores.

Mais do que apenas se autoavaliar, parece-nos que a avaliação interna dos PPGEs, de forma geral, buscou contemplar as demandas internas dos PPGEs, ainda que tenha considerado os elementos avaliativos da avaliação externa. Há, com isso, uma avaliação interna que se pauta pela avaliação externa, tanto quanto a avaliação externa se utiliza da avaliação interna, como tratamos no capítulo 3. A avaliação interna se orienta internamente nas questões próprias do PPGE e externamente pelos critérios avaliativos da Capes, que, em última análise, é uma avaliação da comunidade acadêmica, como estamos discutindo ao longo desta tese. Com efeito, é ingênuo dissociar ambos os processos, pois os PPGEs se preocupam com seus processos próprios, mas também em se qualificar diante da Capes – não apenas pela acreditação conferida pela agência e o respectivo financiamento, mas também porque se qualificar perante a Capes é fazê-lo diante da própria comunidade acadêmica, haja vista a associação agência-agentes que discutimos no capítulo 1.

Sob uma perspectiva horizontal, portanto por PPGE, é possível fazer um levantamento de áreas avaliadas e de como ocorreu a avaliação interna em cada programa. Parece-nos que o número de áreas avaliadas em cada PPGE pode indicar o quanto a autoavaliação teve maior ou menor globalidade, no sentido de promover uma autorreflexão em sua multidimensionalidade (DIAS SOBRINHO, 2000). Nessa perspectiva, verificamos que:

- a) o PPGE_d/Uepa apresentou a avaliação interna mais ampla, com 14 áreas avaliadas;
- b) o PPGE/Ufopa, em seguida, com 13 áreas avaliadas;
- c) tanto o PPGE_d/UFPA quanto o PPGE/Ufac perfizeram 12 áreas avaliadas;
- d) no PPGE/UFT houve 9 áreas avaliadas;
- e) o PPGE_{educ}/UFPA, o PPGE/Uerr-IFRR e o PPEB/UFPA perfizeram 8 áreas;
- f) o PPGE/Ufam em seguida, com 7 áreas avaliadas;

- g) tanto o PPGE/Unir quanto a Rede Educanorte perfizeram 6 áreas avaliadas;
- h) tanto o PPGEProf/Unir quanto PPGE/Unifap tiveram 5 áreas avaliadas;
- i) o PPGEduc/UFRR, 1 área.

De forma geral, os programas com mais áreas avaliadas e, portanto, avaliações com mais globalidade, tiveram suas propostas de avaliação interna datadas por volta de 2019 e mesmo de 2018, portanto com mais tempo hábil para realizar esse processo. A avaliação interna é um instrumento socialmente construído e se dá a partir de um processo comunicativo, o que demanda tempo. É notável que são também os mesmos programas que constituíram comissões para tal fim, refletindo-se no modelo participativo de suas avaliações internas – e possibilitando, com esse tempo e participação, a construção de mais legitimidade e voluntariedade no processo (DIAS SOBRINHO, 2000).

A avaliação interna dos PPGEs na Região Norte, em que pese o lançamento recente do item avaliativo *autoavaliação* pela Capes, foi bem aceita e reconhecida entre os programas. Além de serem PPGs da área Educação, portanto da área que tem a própria *avaliação* como objeto de estudos, possivelmente as orientações tanto da área Educação quanto da Capes, tanto em documentos quanto em preleções, favoreceram essa adesão à avaliação como uma prática sistemática nos programas. A avaliação interna parece-nos uma prática em consolidação entre os PPGEs. Em parte dos programas, o instrumento já era aplicado, estruturadamente ou não, mas, desde a sabida inclusão do item *autoavaliação* na avaliação da Capes, as bases para sua estruturação prontamente se construíram em boa parte dos PPGEs entre os anos 2019 e 2020, instituindo-se as comissões para elaborá-la e as mesmas ou novas comissões para executá-la. Mais do que autoavaliações, os PPGEs fizeram avaliações internas, reavaliando os resultados da Capes e os próprios achados, com razoável amplitude, envolvendo diversos integrantes nas comissões, em apreciações extensivas, as quais perpassam 15 áreas que foram avaliadas.

A avaliação interna, conforme postulamos, liga-se ao planejamento local não apenas pela perspectiva do próprio instrumento, em que as apreciações levam à necessidade de medidas corretivas capazes de suscitar o planejamento, mas ainda pelo reforço indutivo ao planejamento realizado pela avaliação da Capes. Partimos para essa discussão no subtópico seguinte, tanto em relação à elaboração da proposta de planejamento estratégico local quanto no tocante à sua execução. Neste ponto, estamos didaticamente segregando ambas as práticas, muito embora não percamos de vista a discussão conjunta dos instrumentos, a ser realizada mais propriamente em subtópico posterior.

5.2.2 Planejamento local ainda incipiente

Para prescrutar o planejamento estratégico dos PPGEs, preparamos instrumento de análise semelhante ao do subtópico anterior (quadro 18). O quadro contempla as mesmas 15 áreas que aqui se voltam à identificação do que fora planejado. Dessa forma, podemos analisar a prática por PPGE, mas também visualizar o conjunto e comparar com a avaliação interna.

Quadro 18 – Análise do planejamento local, área Educação, Região Norte – 2021

Programa de Pós-Graduação	Proposta de planejamento local					Realização do planejamento local																	
	Condução	Início	Fim	Elo com a avaliação interna	Elo com o PDI	Condução	Áreas planejadas ⁽¹⁾																
							A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O		
PPGE/Ufam	-	-	-	Sim	Sim	-	x	x	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-		
PPGEd/UFPA	Comissão	2021	-	Sim	Sim	-	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	-	x	-	x	x		
PPGEd/Uepa	-	2019	2020	Sim	Sim	Comissão	x	x	x	x	-	-	x	x	-	-	-	-	-	x	x		
PPGE/Unir	-	-	-	Não	Sim	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x		
PPGE/UFT	Comissão	2019	2019	Sim	Sim	Comissão	x	x	-	x	x	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x		
PPGEduc/UFPA	-	-	-	Sim	Sim	-	x	x	-	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	x	x	
PPGE/Ufac	Comissão	2020	-	Sim	Sim	Comissão	x	x	-	x	x	x	x	-	x	-	-	-	-	-	x	x	
PPGE/Uerr-IFRR	Coordenação	-	-	Sim	Não	-	x	x	-	x	x	x	x	-	x	-	x	-	x	-	x	-	
PPGE/Ufopa	Comissão	2019	-	Sim	Sim	Comissão	x	x	-	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	-	x	-	
PPGEProf/Unir	-	2019	-	Sim	Sim	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	-	x	x
PPEB/UFPA	Coordenação	2019	2019	Não	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
PPGEd/Unifap	Comissão	-	-	Não	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
PPPGE/UFT	-	-	-	-	Sim	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
PPGEduc/UFRR	Comissão	2020	-	Sim	Não	-	-	x	-	-	x	x	x	-	-	-	-	-	-	-	x	-	
Rede Educanorte	-	-	-	Não	Sim	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	x	x	

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Nota: Os planos estratégicos do PPEB/UFPA e do PPGEd/Unifap não estavam disponíveis, sendo apenas citados e indicando-se que se encontrava em anexo, porém não há detalhamento das áreas planejadas.

- ⁽¹⁾ **A:** currículo do programa; **B:** infraestrutura, inclusive virtual: página web, softwares e hardwares, e apoio financeiro/bolsas; **C:** gestão do programa, inclusive secretaria; **D:** atualização ou formação continuada de docentes; **E:** projetos de pesquisa dos docentes; **F:** acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G:** produção intelectual em livros e em periódicos; **H:** produção intelectual de egressos; **I:** inserção profissional de egressos; **J:** aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K:** relação com docentes, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **L:** relação com discentes, inclusive concluídos para colher *feedback* do curso e a representação formal de discentes; **M:** relação com técnicos-administrativo(s) ou bolsistas de apoio técnico, se houver, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **N:** difusão de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O:** internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

No quadro acima, quantificamos dados tanto da formulação quanto do planejamento em si. De 15 PPGEs, 14 informaram a realização de seu planejamento, e apenas o PPPGE-UFT não o desenvolveu localmente, mas relatou o planejamento realizado em sua IES. Já o PPEB/UFPA e o PPGEd/Unifap detalharam a proposta, embora não tenham encontrado o planejamento – objetivos, metas ou ações planejadas. Ambos os programas informam terem

anexado um plano estratégico na Plataforma Sucupira, porém, o material não se encontra disponível publicamente.

Quanto à condução da proposta, em apenas seis PPGes o processo se deu por meio de comissão, denotando-se uma menor participação; em outros dois, a coordenação centraliza essa responsabilidade de preparar a proposta de planejamento estratégico e, no restante dos PPGes, sequer se nomeia quem preparou a proposta de planejamento. Quando se compara com a participação verificada na avaliação interna, em que 14 PPGes instituíram comissões, vê-se que o planejamento estratégico é um instrumento menos participativo no conjunto dos PPGes. A participação é importante, não apenas porque um PPG é uma construção coletiva e faria sentido pensar nesse aspecto para a construção de soluções, também em um *continuum* com a avaliação interna e pela perspectiva de ter um processo mais formativo para essa coletividade. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), quando propõem haver planejadores “destros” e planejadores “canhotos”, segregam justamente a possibilidade um planejamento em contexto empresarial e determinista para construção de estratégias em detrimento de processos planejativos abertos em contextos socioconstruídos, também nomeados de planejamentos participativos.

Ao verificar os relatos do planejamento nos PPGes (apêndice C), não se verifica um passo a passo formal que leve à construção de um plano, algo essencial para caracterizar esse instrumento (MISOCZKY; GUEDES, 2012; PEREIRA, 2012). Outra característica definidora do planejamento estratégico é que ele se trata de um processo formal de tomada de decisão (MISOCZKY; GUEDES, 2012; PEREIRA, 2012). Dessa forma, o que se vê nos PPGes pode não ser exatamente a opção por um planejamento centralizado e pouco participativo, mas uma dificuldade em aplicar o instrumento. Reforça essa possibilidade o fato de termos identificado, em apenas oito PPGes, a datação dos procedimentos, fator que denota alguma formalização do processo, com momentos perpassando 2019, 2020 ou 2021. A falta de uma datação pode evidenciar que não houve exatamente a realização de um processo de planejamento, mas que se relatou um conjunto de ações realizadas para fins corretivos, sejam elas medidas deliberadas no âmbito do Colegiado, medidas da coordenação ou, ainda, conclusões de melhorias advindas da avaliação interna, conforme sintetizamos no apêndice C.

Quanto à indução feita pela avaliação externa para a realização desse instrumento, o planejamento estratégico é item avaliativo presente na Avaliação Capes há mais tempo do que a recém-incluída autoavaliação. O planejamento estratégico consta no atual ciclo avaliativo, assim como nos ciclos 2013-2016 e 2010-2012 (CAPES, 2013, 2016b, 2019c), como tratamos no capítulo 3. Por esse motivo, é preocupante observar a realização desse instrumento de forma incipiente, mesmo sendo um conhecido de longa data entre os itens avaliativos.

Em relação ao elo entre a avaliação interna e o planejamento local, essa integração se evidencia nos relatórios de dez PPGEs. Parece-nos que a recém-inclusão da autoavaliação como critério avaliativo – e não apenas o planejamento estratégico, como em avaliações da Capes anteriores – é salutar nesse sentido, pois a autoavaliação solicita o planejamento – ou seja, elaborar soluções a partir dos problemas identificados. Com isso, ainda que haja dificuldades para elaborar um planejamento estratégico tecnicamente mais adequado, será possível ao menos que o PPG faça sua autorreflexão e adote medidas para sanear os problemas identificados, formalmente em ambos os momentos. Voltaremos a tratar sobre a integração dos instrumentos no subtópico seguinte mais detidamente, bem como sobre a integração com as mesmas práticas em nível institucional, ainda neste capítulo. Aqui cabe frisar que a atenção ao PDI se evidenciou no relatório de 13 PPGEs. O PDI resulta da indução orquestrada pelo Sinaes (BRASIL, 2004), dialogando fortemente com o planejamento local por ser um instrumento equivalente, mas ao nível institucional.

Em relação ao acompanhamento do plano, apenas quatro PPGEs instituíram comissões para esse fim, número pequeno em comparação aos 11 PPGEs que constituíram comissões de acompanhamento das respectivas avaliações internas. Eis outro possível indicador da maior apropriação da avaliação interna em comparação ao planejamento estratégico. Cabe considerar que o monitoramento do planejamento é um tipo de avaliação (LEITE, 2006), e seria uma boa forma de integrar avaliação-planejamento na medida em que, dentre as autorreflexões, também se pode incluir o monitoramento do andamento do plano em execução. Isso é uma possibilidade especialmente adequada ao ciclo em andamento, pois planejamento e autoavaliação continuam como critérios avaliativos e não mais como itens avaliativos inéditos, podendo-se esperar mais rigor da Capes ao avaliá-los. O monitoramento pode ser uma pauta salutar para o exercício da avaliação interna, no sentido de apurar o quanto as medidas corretivas postuladas anteriormente estão corretamente executadas e se, de fato, são saneadoras dos problemas identificados.

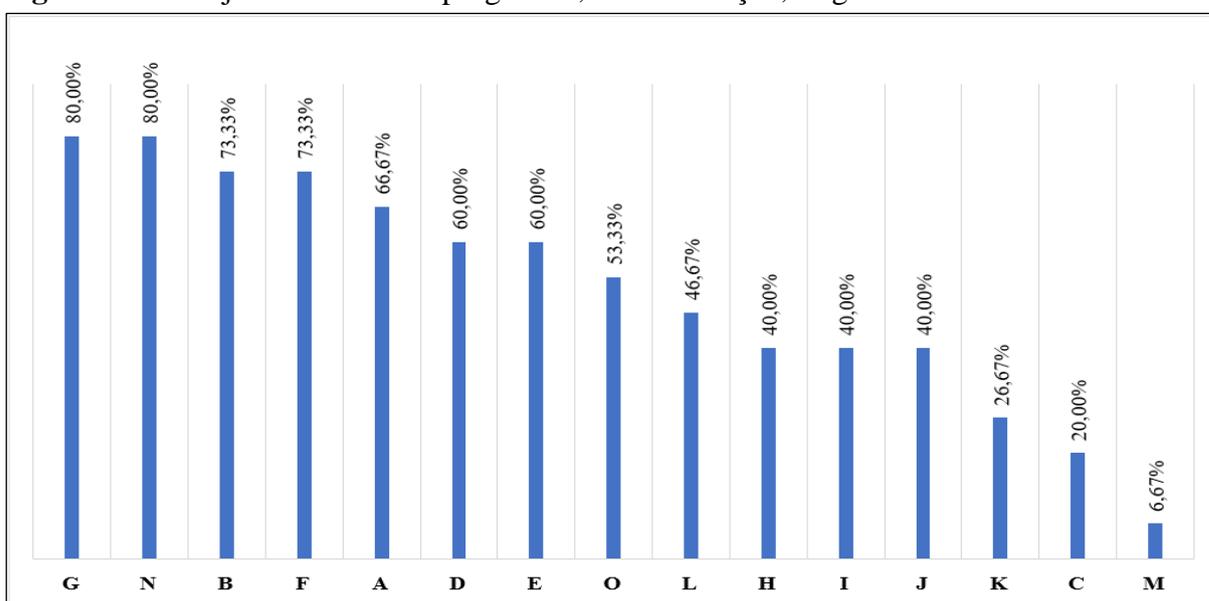
Em termos de áreas efetivamente planejadas, encontramos:

- a) *currículo do curso*, em 10 PPGEs;
- b) *infraestrutura*, em 11 PPGEs;
- c) *gestão e secretaria*, em 3 PPGEs;
- d) *formação continuada dos docentes*, em 9 PPGEs;
- e) *projetos dos docentes*, em 9 PPGEs;
- f) *avaliação da atuação e desempenho docentes*, em 11 PPGEs;
- g) *produção intelectual*, em 12 PPGEs;
- h) *produção dos egressos*, em 6 PPGEs;

- i) *inserção de egressos*, em 6 PPGEs;
- j) *aderência, prazos e qualidade dos trabalhos de conclusão*, em 6 PPGEs;
- k) *relação com docentes*, em 4 PPGEs;
- l) *relação com discentes*, em 7 PPGEs;
- m) *relação com o segmento técnico-administrativo*, em 1 PPGE;
- n) *difusão das pesquisas no contexto local/regional*, em 12 PPGEs;
- o) *internacionalização*, em 8 PPGEs.

A figura 9 elenca, por ordem de frequência, da área mais até a menos planejada.

Figura 9 – Planejamento dos/nos programas, área Educação, Região Norte – 2021



Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Nota: A porcentagem se refere à frequência de cada área planejada considerando-se o conjunto dos 15 programas em Educação da Região Norte que passaram pela avaliação de permanência no SNPG.

Legenda: **A:** currículo do programa; **B:** infraestrutura, inclusive virtual: página web, softwares e hardwares, e apoio financeiro/bolsas; **C:** gestão do programa, inclusive secretaria; **D:** atualização ou formação continuada de docentes; **E:** projetos de pesquisa dos docentes; **F:** acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G:** produção intelectual em livros e em periódicos; **H:** produção intelectual de egressos; **I:** inserção profissional de egressos; **J:** aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K:** relação com docentes, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **L:** relação com discentes, inclusive concluídos para colher *feedback* do curso e a representação formal de discentes; **M:** relação com técnicos-administrativo(s) ou bolsistas de apoio técnico, se houver, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **N:** difusão de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O:** internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

Em 12 PPGEs (80%), vemos que as áreas mais planejadas são a *produção intelectual* (G) e a *difusão das pesquisas no contexto local/regional* (N); seguindo-se, em outros 11 PPGEs (73,33%), de *infraestrutura* (B) e *avaliação da atuação e desempenho docentes* (F); em dez PPGEs (66,67%), é o *currículo do curso* (A); em nove PPGEs (60%), a *formação continuada*

dos docentes (D) e projetos dos docentes (E); e, em oito PPGes (53,33%), ainda bastante planejada é a *internacionalização (O)*. De outro lado, entre os itens menos planejados, estão a *relação com discentes (L)*, em sete PPGes (46,67%); *produção dos egressos (H)*, *inserção de egressos (I)* e *aderência, prazos e qualidade dos trabalhos de conclusão (J)*, em seis PPGes (40%); a *relação com docentes (K)*, em quatro PPGes (26,67%); *gestão e secretaria (C)*, em três PPGes (20%); e *relação com o seguimento técnico-administrativo (M)*, em apenas um.

Os itens mais pautados pela Capes estão entre as áreas mais planejadas, tais como a produção intelectual, a difusão no sentido do impacto, a atuação dos docentes, o currículo do curso e a sua internacionalização. Isso parece indicar o quanto o planejamento está mais voltado à avaliação externa, em detrimento da autoavaliação⁸⁰; por conseguinte, os PPGes se voltam a dar solução aos problemas oriundos da avaliação externa. Isso pode ter dois motivos. De um lado existe, agora, uma primeira experiência de fazer avaliação interna em razão de sua indução pela Capes e, passando ela a ser exigida como um processo formal a ser verificado pela agência. De outro lado, vê-se a avaliação externa, pelo que estamos discutindo ao longo da tese, com força suficiente e capaz de mobilizar os PPGs e, portanto, de orquestrar induções.

No tópico a seguir, trabalhamos a (des)conexão entre avaliação interna e planejamento estratégico, passando a discutir as possibilidades de desenvolver ambas as práticas em conjunto.

5.2.3 (Pouca) Conexão entre avaliação-planejamento

Conforme postulamos ao longo desta tese, nosso pressuposto é o de que a avaliação-planejamento, mesmo em segregação didática, se tornam uma prática mais proveitosa quando se realiza a sua conexão. Num primeiro momento, avalia-se; em seguida, planeja-se. Tratamos aqui justamente dessa conexão. Para isso analisamos as áreas avaliadas e planejadas em relação ao conjunto dos PPGes, conforme o gráfico da figura 10, a seguir.

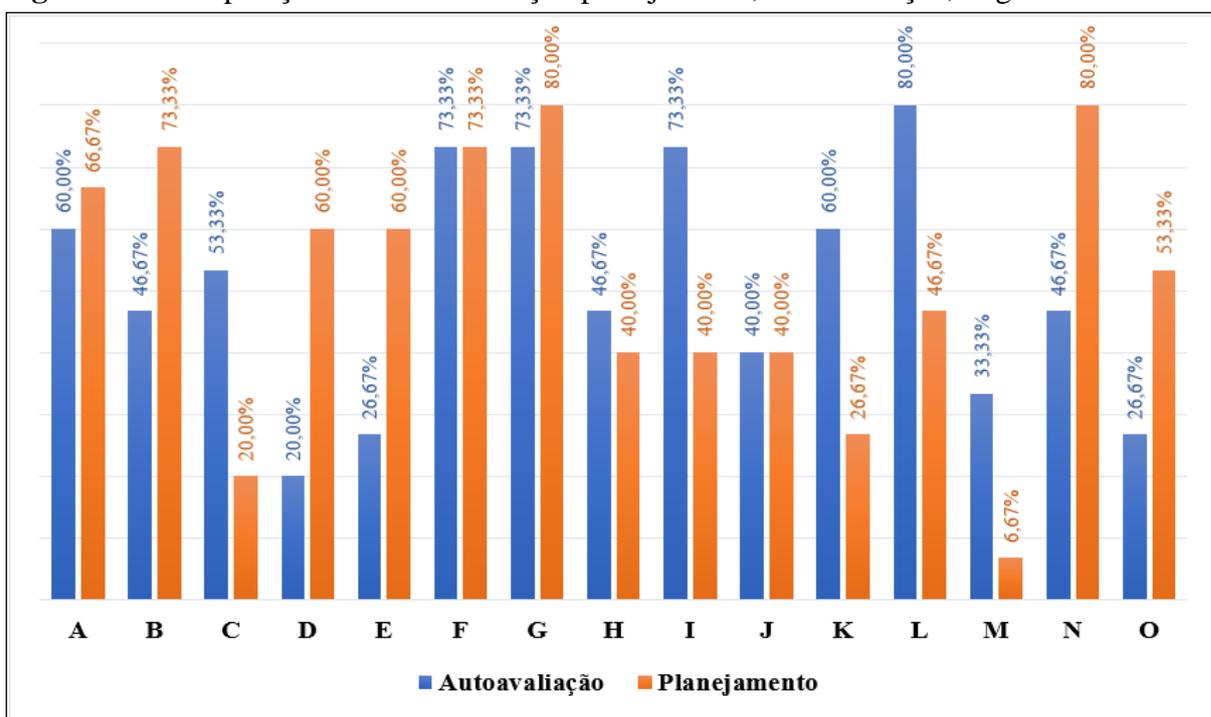
Ao visualizar lado a lado cada área avaliada e planejada, isto é, ambos os momentos, identificam-se possíveis inconsistências para o conjunto dos PPGes⁸¹, porque uma mesma área

⁸⁰ Aqui precisamos trabalhar didaticamente uma dicotomia entre a avaliação externa e a autoavaliação. Essa diferenciação ajuda-nos a observar mais facilmente a qual das avaliações o planejamento estratégico do programa se volta, se à avaliação realizada no próprio programa pelo programa ou à avaliação externa, que é realizada pela Capes. Isso, porém na prática não é tão segregado. A avaliação interna, como estamos vendo ao longo deste tópico volta-se em grande parte para atender à avaliação externa da Capes, no sentido fazer uma reavaliação. Portanto, esse é um contexto na qual essa dialética está presente.

⁸¹ Para uma autocrítica no sentido de uma avaliação de sua autoavaliação-planejamento. Essa autocrítica pode ser preparada por/para cada PPG, visando identificar a frequência de temas em cada um dos momentos. Aqui não focamos em uma análise por PPG pois não nos interessa apontar o dedo para os esforços de cada programa que começa a sistematicamente realizar essas práticas. Não nos parece construtivo. De outro lado, é nossa intenção

poderá ser mais pautada num momento e ou no outro, e vice-versa, não sendo observado um contínuo. Consideramos que há a possibilidade de ter, para cada área, maior presença na avaliação interna e menor no planejamento, podendo se justificar no fato de haver mais discussões no momento em que se avalia e não necessariamente no momento se planejam as ações corretivas. Ou seja, ao se avaliar, se concluir que não em certa área avaliada o PPG está bem e não é necessário planejar algo para tal área. Por outro lado, parece-nos uma inconsistência haver uma maior presença de certa área em seu momento de planejamento, em detrimento de seu momento de avaliação. Isso pode indicar que se planejam ações sem uma autorreflexão anterior e sem conectar a avaliação interna e o planejamento estratégico.

Figura 10 – Comparação entre autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021



Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Nota: A porcentagem se refere à frequência de cada área avaliada ou planejada considerando-se o conjunto dos 15 programas em Educação da Região Norte que passaram pela avaliação de permanência no SNPG.

Legenda: **A:** currículo do programa; **B:** infraestrutura, inclusive virtual: página web, softwares e hardwares, e apoio financeiro/bolsas; **C:** gestão do programa, inclusive secretaria; **D:** atualização ou formação continuada de docentes; **E:** projetos de pesquisa dos docentes; **F:** acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G:** produção intelectual em livros e em periódicos; **H:** produção intelectual de egressos; **I:** inserção profissional de egressos; **J:** aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K:** relação com docentes, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **L:** relação com discentes, inclusive concluídos para colher *feedback* do curso e a representação formal de discentes; **M:** relação com técnicos-administrativo(s) ou bolsistas de apoio técnico, se houver, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **N:** difusão de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O:** internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

colaborar para a melhoria da avaliação-planejamento locais da pós-graduação, motivo pela qual analisamos aqui essas inconsistências no conjunto dos PPGs na Região Norte.

Vemos, no gráfico, que foram mais planejadas do que avaliadas as áreas *currículo do programa* (A), *infraestrutura* (B), *formação continuada dos docentes* (D), e esta última muito notadamente, assim como *projetos de pesquisa* (E), *produção intelectual* (G), além de muita desproporção na *difusão das pesquisas no contexto local/regional* (N) e na *internacionalização* (O). Por meio desses números, nota-se evidente desconexão dos instrumentos e dificuldade de estabelecer a ligação avaliação-planejamento, ainda que os PPGEs majoritariamente declarem que sua avaliação interna os levou ao planejamento estratégico. Com efeito, verificamos uma aplicação isolada em parte dos PPGs, como se a avaliação e o planejamento fossem acabados ou autossuficientes, não integrados num processo contínuo, como um único instrumento e por meio de uma conexão entre ambos.

O contrário também ocorreu, o que entendemos como uma possibilidade plausível, no sentido de haver mais avaliação do que planejamento. Verificamos isso para as áreas de *gestão e secretaria* (C), *produção de egressos* (H), *inserção de egressos* (I) *relações com docentes* (K), *relações com discentes* (L) e *relações com técnicos* (M). Assim, não é necessariamente uma inconsistência haver um momento de reflexão sobre essas áreas por meio da avaliação e se concluir pela desnecessidade de criar ações corretivas por meio do planejamento.

O planejamento local requer avaliação interna, alimentando-se dela e conferindo a ela terminação ao propor soluções aos problemas identificados. Os PPGEs desenvolveram bastante suas avaliações internas, como tratamos alhures, mas vimos, nos seus planejamentos, menos áreas planejadas, menos comissões – logo, menor participação –, sequer constando em boa parte dos programas a datação do processo, denotando que pode nem ter havido um passo a passo e uma formalização que são caracterizam o planejamento estratégico (MISOCZKY; GUEDES, 2012; PEREIRA, 2012). Ambos os momentos, porém, são importantes. Não se pode vislumbrar êxito para o PPG a partir de uma avaliação interna bem realizada e um planejamento estratégico deficiente, pois ambos funcionam numa salutar conexão avaliação-planejamento. O gargalo ocorre justamente no momento de realizar o planejamento e precisa ser superado pelos PPGEs para permitir uma melhor apropriação da avaliação-planejamento de forma mais proveitosa e mais formativa. Do contrário, chega-se a relatórios consistentes de avanços e desafios, mas sem se conseguir avançar justamente na proposição de solução aos desafios identificados. Inferimos que essa situação poderia gerar um mal-estar entre os integrantes do PPGE, os quais, no longo prazo, poderiam desacreditar inclusive a avaliação interna, na medida em que os problemas são encontrados, mas suas soluções não são levadas a cabo pelo programa.

Além da conexão entre o momento de avaliação interna e o momento de planejamento estratégico, na perspectiva de um processo integrado de avaliação-planejamento, há uma dupla

vinculação institucional. A avaliação interna solicita uma relação com a avaliação institucional, bem como o planejamento local solicita considerar o PDI. Tratamos esse ponto a seguir.

5.2.5 (Des) Vinculação institucional

Além da própria conexão entre instrumentos, num processo indissociável de avaliação-planejamento, discutido no tópico anterior, é importante trazer à baila a integração da avaliação-planejamento local com o homônimo institucional. Isto é, o diálogo de instrumentos aplicados localmente no âmbito do PPG, seja com a avaliação da própria IES – desenvolvida geralmente por meio de uma CPA – seja com o planejamento estratégico da IES – materializado num PDI.

Nos quadros 17 e 18, alhures, identificamos que havia muitas menções à CPA e ao PDI nos relatórios dos PPGs. Para identificar essas menções, consideramos as diversas nomeações encontradas nos relatórios, como referências à autoavaliação institucional, à Comissão Própria de Avaliação ou CPA e equivalentes e ao Plano de Desenvolvimento Institucional ou PDI, cujos excertos estão listados na íntegra no apêndice E. Neste subtópico, procuramos promover essa discussão e diferenciar até que ponto existe apenas a ciência da avaliação e do planejamento institucionais ou se há, de fato, a desejável integração entre os níveis local e institucional.

Deve-se considerar que a avaliação-planejamento institucionais são induções do Sinaes (BRASIL, 2004), regulação atuante no âmbito institucional e dos cursos de graduação, enquanto, aqui, discutimos a autoavaliação-planejamento induzida como critério avaliativo no bojo da regulação do SNPG (CAPES, 2020a) que, por sua vez, atua no âmbito dos cursos de pós-graduação. Contudo, do ponto de vista de ambos os instrumentos e da instituição – que é uma só –, a autoavaliação-planejamento institucional guarda relação e é mais proveitosa caso seja integrada à autoavaliação-planejamento do PPG.

De 15 PPGs, havia menção sobre a avaliação institucional no relatório de seis deles, sobre o plano institucional, em 13. Portanto, mais que o dobro de vezes. Neste sentido, os PPGs atentaram-se mais ao planejamento do que à autoavaliação de suas IES. Isso nos parece já marcar a dissociação de ambos os instrumentos institucionais, vistos pelos PPGs apartados – e em muitas IES são, ao se localizarem em setores e perfazerem processos distintos. Os PPGs consideram mais o plano institucional para pautar o seu próprio, já a avaliação da IES foi menos observada, com boa parte dos PPGs elaborando e aplicando sua avaliação interna sem dialogar com essa mesma prática de sua IES, num âmbito mais geral, portanto. O PPG não precisaria reinventar o instrumento, podendo aproveitar-se dos esforços institucionais, além de agregar a

eles. Diretamente o PPGE ganharia ao usar dados, apreciações e métodos de recolha de sua IES. De outro lado, poderia colaborar com a CPA no sentido de edificar uma avaliação institucional mais formativa, mais global e participativa, além de notadamente permitir uma avaliação mais integradora da IES, que é uma só, embora se reconheça a autonomia acadêmica dos PPGs.

Vimos nos relatos diferentes formas de (des)vinculação da avaliação-planejamento institucional das mesmas práticas no bojo dos PPGEs. Identificamos apenas dois PPGEs com essa vinculação ocorrendo com planejamento local em relação ao PDI e, em um deles, soma-se à relação da avaliação interna com a avaliação da IES. Logo, em apenas um PPGE notou-se ter havido a vinculação tanto entre avaliação interna e avaliação da IES quanto entre planejamento estratégico local e PDI institucional.

As evidências de integração do planejamento local com o planejamento institucional estão nos relatórios do PPGE-Ufopa e do PPGEProf-Unir, em excertos como:

Vinculados a normativas institucionais (descritas no PDI 2019-2023) e com base nas avaliações internas e externas do PPGE, a comissão de autoavaliação e planejamento do PPGE-Ufopa, juntamente com os integrantes do programa formulou os seguintes **direcionadores para a política de autoavaliação do PPGE**: [...] a) Desenvolver a prática da avaliação e planejamento participativos nas ações e práticas desenvolvidas no PPGE, **considerando as políticas institucionais de autoavaliação**. [...] c) **Mobilizar os estudantes, professores e técnicos para participação nos processos institucionais de autoavaliação** coordenados pela pró-reitoria de pós-graduação da Ufopa, envolvendo todos os programas de pós-graduação *stricto sensu*. d) **Acompanhar o processo de autoavaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu, desenvolvido coletivamente sob coordenação da Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação**. [...]

O PPGE considera de suma importância que a pós-graduação da Ufopa tenha uma política de avaliação de seus docentes e definiu como **uma de suas metas para o quadriênio de 2021-2024 a “contribuição para aprovação de uma política de avaliação dos docentes de pós da Ufopa”**. Para tanto, aprovou as seguintes ações: [a] - **Levar a CPA da Ufopa proposta de avaliação dos docentes da pós-graduação** da universidade e formas de avaliação por parte dos discentes. [...] b) **Apresentar a proposta preliminar de avaliação dos docentes de pós da Ufopa nas instâncias** e a todos docentes do PPGE. [...] c) **Participar da reunião de aprovação da política avaliação dos docentes de pós-graduação da Ufopa** (representantes do PPGE) e realizar aplicação dos instrumentos. d) Implementar no PPGE a política de avaliação institucional da Ufopa. [...]

O processo planejamento estratégico do PPGE, acompanhado e validado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufopa, mediante agenda de trabalho conjunto, se realiza com procedimentos metodológicos participativos, em sintonia com as diretrizes institucionais previstas no atual PDI-Ufopa (2019-2023) (PPGE-Ufopa, grifos nossos).

As ações em torno do Planejamento Estratégico consideram o Plano de Desenvolvimento Institucional [...], pois nele há a previsão de estratégias e metas e **sabemos que também o PDI será um limitador para ações que não se alinharem aos propósitos definidos pela/para a instituição**. Por outro lado, **o Programa não segue isolado ou à margem da política institucional, mas a ele se alinha**. [...]

O PDI, de forma mais ou menos aprofundada, define política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais, acadêmicos e metas para atingi-la. **No PDI há metas de crescimento e melhoria da qualidade dos programas de pós-graduação**. [...]

O PPGEProf definiu suas metas para crescimento em vários aspectos: [...] e **melhoria da infraestrutura do Programa (PDI - Eixo 05 – Infraestrutura, p. 275) tanto física, pedagógica, acessibilidade como de recursos humanos**. Além disso, **o PDI também prevê o apoio aos docentes para participação em eventos científicos das diferentes áreas** (PPGEProf-Unir, grifos nossos).

Estes dois PPGEs se pautaram pelo planejamento institucional, prescrutando o PDI para o planejamento local. Cabe um destaque ao PPGEduc-UFPA, em que há vinculação mais restrita ao observarmos a afirmação de que “o planejamento estratégico da UFPA estabelece como missão da Instituição [...] com base nessa perspectiva, o PPGEduc definiu sua missão [...]”. Logo, o PPGEduc-UFPA prescrutou especificamente a missão da IES para elaborar a sua. Porém, nos demais pontos de seu relatório, ao mencionar o PDI, o faz apenas lembrando que o documento existe na IES e afirmando – mas sem deixar evidente – que se pautou no PDI. Esse é justamente o tom que, assim como este, os demais PPGEs dão ao PDI. São afirmações e reiteraões que o planejamento da IES ou o PDI é considerado, mas sem explicitar como isso ocorre no planejamento local. A seguir, há excertos nesse sentido.

Antes, porém, destacamos o relatório do PPGE-Ufopa, onde observamos a vinculação da avaliação interna com a avaliação institucional, na medida que esse programa a pautou em diálogo com a CPA da IES, num movimento tanto de ir à CPA quanto de trazer a CPA para dentro do programa, conforme trechos alhures. Referido movimento é digno de nota, porque foi o único caso em que identificamos uma integração no âmbito da avaliação da IES com a avaliação interna. Em todos os demais programas, não ficou perceptível a integração entre os instrumentos. Dessa forma, os PPGEs, quando citaram a avaliação institucional, lembraram que há esse documento na instituição ou simplesmente afirmam que a avaliação interna e a avaliação institucional se vinculam, não deixaram evidente, no restante do relatório, como isso ocorre.

As afirmações de se pautar pela avaliação ou considerar a CPA e o PDI da IES para a constituição de seus próprios instrumentos podem ser vistas em trechos como:

O PPGE vem se alinhando ao desenvolvimento de políticas e ações de planejamento em conjunto com o planejamento estratégico da pós-graduação e da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Ufam. O foco central desse alinhamento consiste na produção de autoavaliação do programa, para construção de planejamento estratégico de ações para o melhoramento e avanço das ações de ensino, pesquisa e extensão associados à pós-graduação (PPGE-Ufam, grifo nosso).

Esta é a visão de planejamento estratégico do PPGE d e que **está em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará [...]**.

O processo de planejamento participativo [...] se articula ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará-UFPA [...] (PPGE d-UFPA, grifos nossos).

A Universidade do Estado do Pará possui um Plano de Desenvolvimento Institucional que norteia as ações da graduação e da pós-graduação e também uma política de avaliação institucional, por meio de plano de ação básico de ações,

que desenvolve avaliação dos cursos existentes e levanta as demandas e necessidades de melhorias nas atividades acadêmicas dos cursos de graduação e pós-graduação (PPGE-Uepa, grifo nosso).

A autoavaliação do PPGE está, em consonância com o Plano de Desenvolvimento institucional (PDI) da UFT, é um processo de autoconhecimento, coordenado pela Comissão de Autoavaliação (CA) em parceria com a comunidade acadêmica do Programa e alinhada com a política das avaliações externas da Capes e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) (PPGE-UFT, grifo nosso).

O PPGEduc, enquanto subunidade de uma das unidades regionais da UFPA, compartilha da mesma política para o futuro, segundo o planejamento estratégico pela instituição. Nesse sentido, **podemos dizer que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) estabelece as bases para a construção do planejamento que iremos elaborar neste Programa (PPGEduc-UFPA, grifo nosso).**

No processo de autoavaliação do PPGE/Ufac, **temos buscado observar** questões que envolvem: [...] • Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) **a articulação com as diretrizes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e/ou Pró-Reitoria ou equivalente [...]** O processo [de autoavaliação] foi gerido pela comunidade acadêmica composta por docentes, mestrands, egressos e funcionário do programa e **encontra-se atrelada/articulada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/Ufac 2020-2024) da Universidade Federal do Acre e a sua Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ufac (PPGE-Ufac, grifos nossos).**

O programa desenvolve políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) **a articulação com as diretrizes da Comissão Própria de Avaliação – CPAV. [...]** Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação (PPGEEProf-Unir, grifo nosso).

Este Programa responde também aos objetivos institucionais assumidos no PDI [...]. As referências aqui pontuadas revelam a convergência entre a missão assumida pelo Programa [...] com os projetos de desenvolvimento dos órgãos de pesquisa nacional e regionais, **bem como com o planejamento estratégico da Universidade Federal do Pará, revelado em seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) (PPEB-UFPA, grifos nossos).**

[...] **ressalta-se que o marco temporal do Plano coincide com o tempo de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI da Unifap, na perspectiva de alinhar organicamente esses dois instrumentos de gestão (PPGE-Ufac, grifo nosso).**

O planejamento estratégico da Rede Educanorte/Pgeda apresenta [...] consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA em articulação com os demais Planos das nove instituições que compõem a rede, especialmente no que tange à expectativa de ampliação de oferta de vagas para a formação de quadros em nível *strictu sensu* para e na Região Norte (Rede Educanorte, grifo nosso).

Nos excertos, há palavras como convergência, consonância, alinhamento, observação e norteamto, porém, não verificamos a materialização esperada ao longo do relatório. Entre as materializações possíveis estariam desde prescrutar mais detidamente o PDI para articular metas e objetivos em relação à pós-graduação e pesquisa que convergem com os interesses do PPGE, além daquilo que for essencial para o desenvolvimento do programa e não consta do PDI da IES. Também o uso de dados avaliativos e das apreciações feitos pela CPA da IES,

incluindo diálogos com membros da CPA e do arsenal de que dispõe a avaliação institucional. À exceção de três PPGEs, a maior parte dos programas incorporou citações de trechos do PDI e afirmou fazer um alinhamento, mas sem realizá-lo. Já em se tratando da avaliação interna, são feitas afirmações da existência de avaliação institucional na IES, mas há muita autossuficiência do PPGE ao elaborar e aplicar seu instrumento localmente. As considerações dadas à CPA ou à avaliação da IES e ao PDI mais parecem “menções honrosas” do que vinculações efetivas, na medida em que não se verifica essa integração nas práticas locais.

É preciso considerar que os PPGEs realizam suas primeiras experiências de avaliação-planejamento, notadamente em relação à avaliação interna, pois a autoavaliação é pautada pela primeira vez entre os critérios avaliativos. De outro lado, as dificuldades de integração dos instrumentos que se realizam a nível institucional com os seus equivalentes locais pode ser sinal da dificuldade de integração entre as próprias regulações que induzem ambas as aplicações. O Sinaes induz em nível institucional a autoavaliação e a construção do PDI, enquanto o SNPG o faz em termos equivalentes para a avaliação interna e o planejamento local dos PPGs. Ambas as regulações não se integram, mas a IES poderia integrá-las. Inclusive, melhor assim fazer para que essas práticas sejam formativas, desencorajando a criação de “ilhas” na instituição.

5.2.6 Práticas internas, orquestração externa

Por fim, analisamos ainda as motivações declaradas para implementar essas práticas. Aqui nos interessa identificar se são motivações internas e, portanto, partem dos agentes do PPGE em relação ao próprio programa, ou se são meras verbalizações que expressam demandas induzidas pela Capes. Para tanto, preparamos a matriz de análise que se encontra no apêndice D, na qual identificamos e classificamos os excertos retirados dos relatórios dos PPGEs dos campos referentes ao planejamento e à autoavaliação. Consideramos as motivações como *motivações internas* (do PPG para si), *motivações externas* (para atender à Capes ou mesmo a outra instituição demandante, se houvesse) e *motivações mistas* (quando a própria redação concilia ambas as demandas). Esses excertos foram transcritos na íntegra de forma a preservar a exata redação dos relatórios. A tabela 17, que está disposta na página seguinte, lista a contagem de excertos encontrados nos relatórios para dimensionarmos as três possibilidades de motivações, ainda segregadas entre a avaliação interna e o planejamento estratégico.

Tabela 17 – Contagem de motivações, área Educação, Região Norte – 2021

Programa de Pós-Graduação	Motivação para a autoavaliação-planejamento (n)						Total
	Internas		Mistas		Externas		
	AI ⁽¹⁾	PE ⁽²⁾	AI	PE	AI	PE	
PPGE/Ufam	-	-	2	-	3	-	5
PPGE/UFPA	1	2	1	-	2	1	7
PPGE/Uepa	-	-	-	-	1	1	2
PPGE/Unir	-	-	-	-	3	1	4
PPGE/UFT	1	-	3	-	2	-	6
PPGEeduc/UFPA	-	2	-	1	1	4	7
PPGE/Ufac	1	-	-	1	1	-	3
PPGE/Uerr-IFRR	-	1	2	-	-	-	3
PPGE/Ufopa	1	-	-	2	1	1	5
PPGEEProf/Unir	-	-	3	4	-	4	11
PPEB/UFPA	-	-	1	-	3	2	6
PPGE/Unifap	1	-	1	2	-	-	4
PPPGE/UFT	-	-	-	-	-	-	-
PPGEeduc/UFRR	-	1	-	-	-	-	1
Rede Educanorte	-	-	-	1	2	-	3
Subtotal	5	6	13	11	19	13	67
Total	11		24		32		

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Notas: 1. A contagem lastreia-se nos excertos do apêndice D.

2. A partir dos excertos do apêndice, segregamos necessariamente em autoavaliação ou planejamento estratégico de forma que, se não estivesse explícito na redação, consideraríamos a partir do campo do Coleta Capes de que foram retirados: se do item 1.3 – planejamento estratégico ou do item 1.4 – autoavaliação; e, se constasse na mesma redação referências explícitas à autoavaliação e também ao planejamento, consideraríamos em planejamento, pois esse instrumento inclui a autoavaliação.

(1) AI: avaliação interna.

(2) PE: planejamento estratégico.

Conforme a tabela, enquanto 11 menções indicam motivos próprios em que os PPGEs prescram no seu contexto as necessidades para a sua avaliação-planejamento, a motivação dessas práticas se orienta em função da Avaliação Capes em 32 menções. Há ainda os casos que consideramos como de motivações mistas, em que a redação indica uma conciliação entre as necessidades do PPG e o atendimento à Capes, totalizando 24 excertos. Destacamos não ter encontrado nenhuma outra instituição externa nas motivações externas – como FAPs, agências internacionais ou organismos multilaterais –, apenas a Capes. Destacamos ainda que, na maior parte das vezes, encontramos os três tipos de menções no mesmo PPGE, o que pode expressar o registro dialógico dessas perspectivas.

A tabela discriminou as menções entre a avaliação interna e o planejamento, os quais exploramos aqui em detalhes. Em relação às motivações para a avaliação interna, vê-se que houve cinco excertos com motivações apenas internas, 13 com motivações mistas e, portanto, que conciliam motivos internos com a demanda avaliativa na mesma redação, e outros 19 que se voltam totalmente para a avaliação da Capes.

Como motivações puramente internas, consideramos menções como: “a finalidade era a de que a avaliação tivesse origem dentro do próprio programa e que expressasse sintonia com suas reais necessidades” (PPGE-UFGA), “faz-se necessário o desenvolvimento de atividades de autoavaliação, com o intuito de retroalimentar permanentemente o aperfeiçoamento das ações do PPGEUFGA desenvolvidas no âmbito regional, nacional e internacional” (PPGEUFGA-UFGA, e também:

A abrangência dos objetivos propostos, pelo PPGE, requer o desenvolvimento de um trabalho que integre os benefícios das informações, garantindo-se a otimização dos resultados obtidos. Deste modo, a autoavaliação em seu sentido amplo deve ser assumida como instrumento de compreensão, análise, reflexão e debate, em torno dos indicadores de qualidade, tendo em vista tomar decisões que suscitem o seu crescimento e aprimoramento (PPGE-UFT).

Essas menções expressam uma motivação para se proceder à avaliação interna porque o instrumento trará benefícios ao PPGE. Portanto, expressam uma compreensão acerca da relevância da prática em si.

As motivações mistas, conciliam que a avaliação interna é benéfica em si para o PPGE com a afirmação de que precisa ser realizada por ser um item avaliativo da Capes, cumulando-se as demandas. São excertos como: “o resultado da avaliação externa e a própria dinâmica do Programa condicionaram a realização, em dezembro de 2017, de um processo de avaliação interna, por meio de seminários [...]” (PPGE-UFGA), “com a preocupação de dar continuidade a autoavaliação do Programa, o que se coaduna com as novas orientações da Capes, o PPGEUFGA realizou nos dias 22 e 23 de agosto de 2019 o I Seminário de Autoavaliação do PPGEUFGA [...]” (PPGEUFGA-UFGA) e “assim, o acompanhamento do corpo docente permanente do Programa tem sido objeto de avaliação contínua, tendo como referência os critérios definidos pela Capes da área e do Regimento do Programa [...]” (PPGE-UFT). Afirmações nesse sentido foram bastante frequentes, mais que o dobro de motivações puramente internas, embora tenham aparecido em menor número que as motivações orientadas totalmente em função da avaliação externa. Isto é, houve 13 trechos com motivações mistas para a avaliação interna, número maior que as cinco de orientação interna, mas não superior às 19 de orientação puramente externa.

As 19 afirmações que se pautam por uma motivação externa evidenciam uma demanda para se proceder à avaliação interna em razão da avaliação da Capes. Explicitações como: “tais processos e procedimentos [de autoavaliação] seguiram a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (Capes), de que os Programas de Pós-Graduação (PPG) desenvolvessem, de forma sistemática e contínua, sua política de autoavaliação” (Rede Educante), “para a avaliação das dimensões qualidade do programa e da formação adotamos

os mesmos itens e indicadores estabelecidos pela ficha de avaliação da Capes (2019)” (PPEB-UFGA) e “o monitoramento tem como consequência o uso dos indicadores da autoavaliação realizada no PPGEEProf [...] com a finalidade de subsidiar a tomada de decisão quanto aos esforços necessários para elevar o conceito [do programa junto à Capes]” (PPGEEProf-Unir). Vê-se, com as menções, que a avaliação interna precisa ser realizada para se evidenciar a própria prática como efetivação do item avaliativo referente à autoavaliação da Capes.

Quanto às menções com as motivações para se proceder ao planejamento local, vê-se que são no mesmo sentido que aquelas referentes à avaliação interna. Os trechos que se referem especificamente ao processo de planejamento estratégico por motivos internos também foram em menor número (seis menções), seguidos de um maior número de motivações mistas (11 menções) e um número ainda maior de trechos com motivações apenas externas (13 menções).

Nos 13 excertos que evidenciam motivações externas, vê-se afirmações como: “com o resultado da Avaliação Quadrienal o Colegiado vem desenvolvendo reuniões temáticas para discussão, em busca de melhorias dos itens apontados e para a definição de novas metas para os próximos anos” (PPGEEProf-Unir), “o Plano serviu como uma ferramenta de acompanhamento e de desenvolvimento do programa. Instrumento importante exigido pelo sistema de avaliação da Capes (quadriênio 2017-2020 [...]” (PPGE-UFGA) e “considerando as mudanças realizadas pela Capes, com a atualização dos instrumentos de avaliação, a partir do Seminário de Meio Termo, viu-se a necessidade de repensar as estratégias do programa para tais procedimentos” (PPGE-Unir). Nesse sentido, o planejamento estratégico seria reduzido ou uma forma de propor soluções às deficiências apontadas pela Capes ou uma entrega em si, um item avaliativo a ser cumprido, semelhante à necessidade de atender ao item autoavaliação.

Excertos que classificamos como de motivações mistas foram: “[...] trataremos de cada dimensão que compõe o planejamento estratégico do PPGEduc, em consonância com o PDI da UFGA e com as recomendações da autoavaliação do programa e a avaliação da Capes [...]” (PPGEeduc-UFGA), “o planejamento estratégico do PPGE tomou como guia a nova política institucional de autoavaliação da Capes, o planejamento estratégico institucional, constante no PDI (2019-2023) da Ufopa, e as políticas específicas do programa [...]” (PPGE-Ufopa) e:

Entendemos que a metodologia de planejamento estratégico irá contribuir para que para além daqueles que estão diretamente acompanhando os indicadores nacionais de avaliação (a coordenação e coordenadores de linha), com o planejamento o envolvimento nas definições, desenvolvimento e avaliação das ações do Programa serão muito mais eficazes (PPGEEProf-Unir).

Aqui a perspectiva traz o planejamento estratégico como algo que deve ser realizado por exigência da Capes, porém, o instrumento é benéfico para o desenvolvimento do programa.

Já nos seis excertos com motivações somente internas, vimos apenas um que trata mais isoladamente sobre planejamento, em:

O PPGE passa a realizar, ao final de cada quadriênio e início do próximo, o seu planejamento estratégico para o quadriênio seguinte de acordo com os resultados da autoavaliação a ser realizada no final de cada quadriênio. Essa ação visa identificar as fraquezas, fortalezas, oportunidades e debilidades do Programa de forma a criar estratégias e metas para melhorar seu desenvolvimento. Essas ações estão alinhadas ao planejamento das IES Uerr e IFRR e consideram as necessidades do contexto educacional e social ao qual está inserido e de acordo com a missão do Programa (PPGE-Uerr/IFRR).

Os demais excertos a respeito do planejamento – diferentemente daqueles sobre a avaliação interna alhures – não tratam o planejamento de forma isolada em muitos casos, mas o relacionam à avaliação, especificamente à avaliação interna. Nesses casos, os excertos foram classificados como sendo de planejamento, pois, ainda que contemplassem a avaliação interna, compreendemos que seu fim se ancorava no planejamento estratégico.

Com isso, outras cinco motivações internas de planejamento contemplam a avaliação interna, por meio de afirmações como:

À comissão responsável pela autoavaliação caberá realizar o acompanhamento sistemático das metas propostas no Plano de ações do Programa, bem como avaliar o relatório apresentado à Capes em relação à formação e produção intelectual tanto dos docentes quanto dos discentes do PPGE, visando propor novas estratégias de ação (PPGE-Uepa).

Faz-se necessário o desenvolvimento de atividades de autoavaliação, com o intuito de retroalimentar permanentemente o aperfeiçoamento das ações do PPGE, desenvolvidas no âmbito regional, nacional e internacional (PPGE-UFT).

O PPGE passa a realizar, ao final de cada quadriênio e início do próximo, o seu planejamento estratégico para o quadriênio seguinte de acordo com os resultados da autoavaliação a ser realizada no final de cada quadriênio. Essa ação visa identificar as fraquezas, fortalezas, oportunidades e debilidades do Programa de forma a criar estratégias e metas para melhorar seu desenvolvimento. Essas ações estão alinhadas ao planejamento das IES Uerr e IFRR e consideram as necessidades do contexto educacional e social ao qual está inserido e de acordo com a missão do Programa (PPGE-Uerr/IFRR).

A ligação da avaliação ao planejamento também ser verificou em algumas motivações mistas do planejamento, como: “[...] trataremos de cada dimensão que compõe o planejamento estratégico do PPGE, em consonância com o PDI da UFPA e com as recomendações da autoavaliação do programa e a avaliação da Capes [...]” (PPGE-UFPA), e nos trechos:

O Planejamento de Desenvolvimento Estratégico do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/Ufac foi elaborado visando não só a atender às exigências estabelecidas pela Capes no tocante ao processo de avaliação e autoavaliação dos programas, mas com a perspectiva de termos um planejamento que possa apontar

nossos objetivos, metas, ações, perspectivas, traçando estratégias operacionais capazes de alcançar o crescimento e a consolidação do PPGE (PPGE-Ufac).

O planejamento estratégico do PPGE tomou como guia a nova política institucional de autoavaliação da Capes, o planejamento estratégico institucional, constante no PDI (2019-2023) da Ufopa, e as políticas específicas do programa que foram elaboradas a partir de 2019, as quais estarão em constante revisão, no quadriênio 2021-2024 (PPGE-Ufopa).

Nos casos acima, as afirmações com as motivações para planejar ligam-se à avaliação interna e também à externa. Ao passo que, nas motivações puramente externas de planejamento, vê-se a ligação com a avaliação, neste caso, com a avaliação externa realizada pela Capes:

Após o resultado da avaliação quadrienal, a Coordenação realizou um Seminário de Avaliação, em dezembro de 2017, para debater a ficha de avaliação [da área/Capes] e definir metas e ações a serem discutidas e aprovadas por todos os segmentos do Programa (PPGE-Ufopa).

Considerando as mudanças realizadas pela Capes, com a atualização dos instrumentos de avaliação, a partir do Seminário de Meio Termo, viu-se a necessidade de repensar as estratégias do programa para tais procedimentos (PPGE-Unir).

[...] Estabelecemos como meta a obtenção de nota satisfatória na avaliação Capes, no quadriênio 2017-2020, ou seja, buscamos alcançar a nota 4 e, no quadriênio 2021-2024, a nota 5. Com isso, o curso ofertado pelo PPGEeduc poderá se tornar referência na ampliação do impacto educacional, social e econômico na região Norte (PPGEeduc-Ufopa).

Nos excertos sobre planejamento, é notável o quanto o planejamento estratégico é visto como uma terminação, ligando-se à avaliação interna e, na maior parte das vezes, à avaliação externa, evidenciando-se essa conexão. Tal visada difere daquela acerca da avaliação, seja ela interna ou externa, que é vista de forma muito autossuficiente, como instrumento dotado de um fim em si mesmo. Assim, infere-se que, caso não houvesse o item *avaliativo 1.4 autoavaliação*, possivelmente o planejamento dos PPGEs se colocaria como um instrumento para dar soluções aos apontamentos da avaliação externa. Uma vez que o item avaliativo é incluído na avaliação da Capes, o planejamento volta-se também ao que a autoavaliação apontou, sempre no sentido de sanear problemas apontados pelo avaliador externo e pelos avaliadores do próprio PPG.

Nesse lastro, parece haver uma maior apropriação da avaliação interna em si, mas, ao tomar a necessidade de planejamento, verifica-se sua indissociável ligação ou com a avaliação interna ou com a avaliação da Capes, no sentido de ser o planejamento estratégico um meio de superar os problemas apontados. Dessa forma, ainda que o planejamento estratégico seja ainda incipiente – como tratamos alhures, ele se torna mais formativo na medida em que se liga a uma avaliação interna mais completa e que contemple, para além do reexame daquilo que o avaliador externo tiver criticado, a proposição de soluções para as deficiências autoavaliadas.

5.3 Com os Pés no Chão do Programa e os Olhares para a Capes

Neste capítulo, colocamos uma lupa sobre a avaliação-planejamento dos/nos PPGEs na Região Norte, a partir dos relatórios submetidos no Coleta Capes. Dessa forma, investigamos essas práticas no contexto da política de avaliação externa nas quais elas ocorrem. Procuramos compreender a avaliação-planejamento dos/nos PPGEs justamente a partir da orquestração realizada pela avaliação externa, tendo em vista a capacidade indutora da avaliação que, ao incluir os itens planejamento e autoavaliação em sua ficha, conduz à realização dessas práticas nos programas avaliados. Com isso, há uma dialética entre a indução realizada pela avaliação externa, nomeadamente a realizada pela avaliação da Capes, e a autodeterminação dos PPGEs. Encontramos concertações. Ou seja, os agentes estão com os pés no chão de seus programas, mas com seus olhares voltados para a Capes. Trata-se de um permanente processo dialético, ora mais formativo num PPGE, ora mais somativo noutro, o que não quer dizer que seja imutável em cada programa, mas que pode avançar ou regredir no quão formativas são suas práticas.

Em que pese o item avaliativo *autoavaliação* ser novidade na atual ficha de avaliação, vimos que a prática é bem aceita e está bem desenvolvida nos PPGEs na Região Norte. Deve-se ponderar que esses programas são da mesma área que o campo de estudo. Por isso, é possível que pesquisas específicas sobre avaliação interna em PPGs de outras áreas cheguem a níveis diferentes de desenvolvimento desse instrumento. Não obstante, na área Educação houve uma forte difusão da *autoavaliação* como item avaliativo a partir da ação da coordenação dessa área, o que se somou ao lançamento da *Autoavaliação de programas de pós-graduação* pela referida agência (CAPES, 2019a), conforme discutimos no capítulo 3. Na verdade, a área de Educação liderou o processo de inclusão desse item na ficha de avaliação dos programas, especialmente a partir do trabalho desenvolvido pelo professor Bob (VERHINE, 2023). Aqui verificamos que, *pari passu* a essa difusão nacional, os PPGEs instituíram suas comissões de autoavaliação e deram início à estruturação de seus processos locais. Isso nos evidenciou aquilo que nomeamos de concertação, a qual se realiza entre o programa (*avaliado*) e a área/Capes (*avaliadora*).

Diferentemente do que observamos quanto à autoavaliação, não encontramos a mesma consolidação no planejamento estratégico dos PPGEs na Região Norte, a despeito de este ser um item antigo nas avaliações da agência, como discutimos no capítulo 3. Mesmo ponderando que o planejamento tem origem noutra área, a Administração, estamos tratando de instrumento indissociável da avaliação interna, na medida em que ele é integrado por diferentes avaliações, nomeadamente *ex-ante*, de monitoramento e *ex-post facto*. Além disso, o planejamento integra-se à autoavaliação à medida que permite formular soluções aos problemas identificados.

Frisamos tal ponto porque encontramos estágios gerais de desenvolvimento diferentes entre os instrumentos, mesmo considerando que foram 15 os PPGEs analisados. Não obstante, notamos pouca integração entre avaliação-planejamento no conjunto dos PPGEs. Identificamos a avaliação interna em franca consolidação, mas o planejamento estratégico ainda em estágio inicial. Contudo, ainda que tenha havido dificuldades de realizar o planejamento, os integrantes dos PPGEs não deixaram de atender à avaliativa externa, procurando evidenciar o que fosse possível em relação ao citado instrumento.

Cabem, aqui, parênteses sobre um ponto específico: a ordenação dos itens avaliativos na ficha de avaliação dos PPGs. A ordenação da ficha da Avaliação Quadrienal 2021 trouxe o item *1.3 planejamento do programa* antes do item *1.4 autoavaliação*, não apenas no caso da área Educação, mas desde o documento do grupo de trabalho que preparou a ficha única no âmbito da Capes, em 2019. Possivelmente adicionaram o novo item autoavaliação ao final do quesito 1 – programa, pois se tratava de mais um item acrescentado à ficha, não se atentando à integração processual deste novo item ao que já constava na ficha, o item planejamento. Na perspectiva de que ambos os itens avaliam a auto-organização do PPG, seria mais adequado inserir a autoavaliação primeiro e o planejamento em seguida. Contudo, na edição da nova ficha deve ter havido a percepção desses itens como um processo integrado, pois dividem os 30% de peso que, nas últimas três avaliações, fora destinado à avaliação da auto-organização do PPG.

Os resultados apontam para a necessidade de que os próximos instrumentos avaliativos possam trazer também a ordem em que autoavaliação e planejamento se realizam, renumerando o item 1.3 para a autoavaliação e o item 1.4 para o planejamento do programa. Isso pode facilitar a percepção dos membros dos PPGs avaliados de que os dois itens, na prática de sua realização, estão integrados a partir dessa ordem – que a autoavaliação é anterior porque as informações ali produzidas alimentam e qualificam o planejamento do programa, a se realizar em seguida.

Destacamos que houve, no tocante aos PPGEs, mais do que *autoavaliação*, pois o que os programas realizaram pode ser nomeado de *avaliação interna*, pois ocorreu um reexame (reavaliação) dos apontamentos da Capes junto aos achados próprios de *autoavaliação*.

Em 13 dos 15 PPGEs, a proposta de avaliação interna se deu por meio de comissões, permitindo democratizar a participação dos integrantes daqueles programas na elaboração desse instrumento. Já para executar a avaliação interna também foram instituídas comissões em 11 PPGEs, novamente com a democratização do instrumento em sua aplicação. Parece-nos que os poucos PPGEs que não instituíram comissões, não o fizeram possivelmente em razão do pouco tempo hábil, haja vista que, nestes programas, encontramos datações muito próximas da entrega

do relatório à Capes. A contrário senso, os PPGEs que instituíram comissões foram aqueles que adiantaram suas avaliações internas, verificando-se datações de meados de 2019 e 2020.

O tempo dispensado para o instrumento é relevante, pois a avaliação é socialmente construída e se origina de um processo comunicativo, o que não é algo instantâneo. Nesse sentido, os PPGEs que se adiantaram foram os que conseguiram ter também mais áreas avaliadas, além da maior possibilidade de participação, muito disso em razão do tempo que se teve para desenvolver o instrumento.

Todos os PPGEs destacaram a realização da sua avaliação interna, 14 dos quais estruturaram uma proposta e a aplicaram. Apenas um PPG descreveu as práticas de sua IES sobre avaliação. Dessa forma, vê-se a capacidade indutora da Capes, pois todos os PPGEs procuram realizar e demonstrar essas práticas e, ainda que alguns programas não tivessem o hábito de se autoavaliar – ao menos de modo estruturado –, passaram a trabalhar este instrumento de forma sistemática. Tratando-se de práticas induzidas, consideramos que um limiar entre uma avaliação interna formativa e a somativa é o quanto os PPGEs se apropriam dessa prática para além da apresentação à Capes, fazendo dela um salutar processo de autorreflexão, amplo e participativo. Pode-se afirmar que isso ocorreu em ao menos 14 PPGEs que desenvolveram efetivamente sua autoavaliação.

Por seu turno, o planejamento estratégico dos/nos PPGEs foi realizado por meio de comissões instituídas em seis programas na elaboração da proposta, e em apenas quatro deles houve comissões atuantes também na aplicação do instrumento. Além da menor participação, houve menor número de áreas planejadas quando se compara às áreas abrangidas pela avaliação interna. Na maior parte dos programas, não identificamos a cargo de quem ou quais segmentos ficará a elaboração e a aplicação do planejamento e, o mais preocupante, não se identificou um passo a passo ou uma formalização dos processos que caracterizam o referido instrumento.

Frisamos: mesmo sendo exigido pela Capes de longa data, o planejamento estratégico ainda é trabalhado de forma incipiente dentre os PPGEs sob estudo. De todo modo, os PPGEs procuraram demonstrar, em seus relatórios, tê-lo desenvolvido, listando uma série de decisões e medidas corretivas tomadas pelo programa e pela respectiva IES. Novamente, verificamos a força indutora da agência para que os programas desenvolvam o instrumento, no bojo de uma concertação a fim de reportar o que fora realizado. De outro lado, identificamos uma dificuldade técnica na aplicação do planejamento estratégico.

A novidade da Avaliação Quadrienal 2021, de fazer uma indução à avaliação interna e não só ao planejamento, como em ciclos anteriores, tem o mérito de incentivar um processo mais formativo nos PPGEs. Ainda que notemos dificuldades para realizar um planejamento

estratégico tecnicamente mais adequado a partir da avaliação interna, cada PPG é instado a fazer sua autorreflexão e adotar medidas saneadoras para os problemas identificados. Com isso, a avaliação interna tem o condão de promover algum processo de planejamento, o qual lhe dá terminação, na medida em que o grupo é instado a propor soluções às dificuldades encontradas. Possivelmente, se não houvesse um item de autoavaliação na avaliação a Capes, veríamos as mesmas ou até mais dificuldades de planejamento. Pelo observado, do que se diagnosticou de fortalezas e debilidades em relação às áreas avaliadas, certamente cada integrante de PPGE envolvido saiu desse processo mais consciente da situação do seu programa. Em muitos relatos, se descreveu que o programa não tinha o hábito de se autoavaliar sistematicamente, ainda que ocorressem algumas reflexões informais. O aspecto fora instado à formalização nos programas a partir da indução da avaliação Capes, cujo resultado foi a autoavaliação efetiva em ao menos em 14 dos 15 PPGEs nos quais investigamos essa prática.

Os itens avaliativos mais pautados pela Capes estão entre as áreas mais planejadas, como a produção intelectual, a própria difusão no sentido do impacto, a atuação dos docentes, o currículo do curso e a sua internacionalização. Isso nos parece ser um indicativo do quanto o planejamento se volta mais à avaliação externa do que à interna e da evidente concertação do programa com a Capes. Possivelmente isso ocorre porque, de um lado, há agora uma primeira experiência de fazer a avaliação interna a ser induzida pela Capes e, por isso, a exigência de um processo formal que será verificado pela agência. De outro lado, vê-se a força de gravidade da avaliação externa, atraindo mais do que a autoavaliação. Com base no que estamos discutindo ao longo da tese, isso não surpreende, tendo em vista a capacidade da avaliação da Capes de se fazer relevante perante os PPGs, questão que abordamos ainda no primeiro capítulo.

Acerca dos limites e das possibilidades da avaliação interna e da avaliação externa, consideramos que ambas são complementares. Ainda que o PPG persiga objetivos acadêmicos que são familiares a toda uma área – qualidade da produção intelectual, impacto nas publicações e formação qualificada –, ele possui especificidades contextuais que a avaliação externa tem dificuldade em quantificar e com as quais o programa se identifica e até se compromete no seu contexto local. Assim como a avaliação interna, o planejamento estratégico possibilita reunir os integrantes do PPG para se pensar tudo isso, não sendo possível ignorar a Capes, mas sendo imprescindível lançar um olhar para o contexto local e, por conseguinte, para a autoavaliação.

Ao compararmos o que é avaliado e o que é planejado, encontramos maior presença de certa área em seu momento de planejamento, em detrimento de seu momento de avaliação. Isso pode indicar que se planejam ações sem a autorreflexão anterior e, mais exatamente, sem a conexão entre avaliação interna e planejamento estratégico. O gargalo ocorre justamente no

momento de realizar o planejamento e deveria ser superado pelos PPGEs para permitir melhor apropriação de um processo que é mais proveitoso ser for contínuo, a avaliação-planejamento, sendo também mais formativo. Ao se cindir cartesianamente avaliação e planejamento em dois processos autossuficientes, pode-se chegar até a relatórios consistentes de avanços e desafios, mas com a mínima possibilidade de avançar justamente nas proposições de manutenção dos avanços e de soluções aos desafios. Isso inclusive pode levar a um mal-estar entre os integrantes do PPGE, os quais, no longo prazo, podem desacreditar até mesmo a avaliação interna, à medida que os problemas são encontrados, mas as soluções não são levadas a cabo.

As justificativas para se avaliar-planejar nos PPGEs levaram a um intrigante achado. Nos relatórios dos PPGEs, enquanto a avaliação, seja interna ou externa, é compreendida como um instrumento muito autossuficiente, com um fim em si mesmo, o planejamento estratégico é visto como uma terminação, ora se ligado à avaliação interna ora, e na maior parte das vezes, à avaliação externa, como forma de propor soluções aos problemas identificados pela avaliação. Diante disso, parece-nos salutar a indução à autoavaliação pela Capes para que o planejamento seja um processo mais formativo. Ou seja, que ele se realize não apenas para atender à Capes naquilo que a avaliação da agência aponta como fragilidade, mas também considere os achados da apreciação interna realizada no e para o PPG.

O planejamento pode ser um instrumento que facilita convergir os integrantes do PPG na busca de soluções aos problemas identificados nas avaliações externa e interna e, com isso, possibilita também uma gestão mais participativa do programa. Adicionalmente, resgatamos as reflexões feitas alhures, ao final do tópico 3.1, sobre o quanto seria importante implementar o PlanES, cuja finalidade é justamente apoiar a realização do planejamento estratégico para a pós-graduação no bojo das IES, medida que nunca chegou a ser implementada. Nossos achados, nesta tese, reforçam a importância de subsidiar o planejamento, e consideramos que o PlanES teria sim o condão para fazê-lo no âmbito das IES.

Os PPGEs na Região Norte estão todos em universidades públicas, cuja regulação do Sinaes também induz práticas institucionais de avaliação-planejamento, motivo pelo qual discutimos práticas de avaliação-planejamento locais vinculadas a práticas homônimas de suas IES. Dentre os relatórios de 15 PPGEs, em seis deles identificamos alguma menção sobre a avaliação institucional. Sobre o PDI, identificamos menções em 13 relatórios. Nesse sentido, o PDI é muito mais referido do que a própria autoavaliação da IES, em que pese a autoavaliação local ser mais desenvolvida do que o planejamento nos PPGEs. Os integrantes dos programas parecem mais atentos ao planejamento do que à autoavaliação de suas IES, considerando muito mais o PDI em suas práticas de avaliação-planejamento locais. A avaliação da IES é menos

considerada, com boa parte dos PPGes elaborando e aplicando sua avaliação interna sem dialogar com dados de avaliação, instrumentos disponíveis e integrantes de CPA. A importância de fazer essa vinculação às práticas institucionais de avaliação-planejamento reside não apenas na perspectiva de integralidade da instituição, mas nos próprios instrumentos, para que possam se desenvolver de forma mais proveitosa também nos PPGes.

Não obstante, encontramos em apenas dois PPGes, PPGEduc-UFPA e PPGE-Ufopa, uma ligação efetiva entre PDI e planejamento local, para além de simples menções. Contudo, apenas o PPGE-Ufopa também o fez em relação à avaliação da IES em relação à sua avaliação interna. Nesse sentido, dentre os 15 PPGes, apenas um, o PPGE-Ufopa, efetivamente trabalhou com efetividade tanto o PDI quanto a CPA em suas práticas locais avaliação-planejamento. Nos demais, as referências à autoavaliação institucional e ao PDI se parecem mais com “menções honrosas”, pois os PPGes ou lembram que há esses instrumentos em sua IES ou afirmam que o consideraram, a despeito de não se verificar essa vinculação efetivamente sendo utilizada nas práticas locais de avaliação-planejamento.

Do ponto de vista da integração entre PDI e planejamento local, pensamos que o PPG teria ganhos se dedicasse parte de seu planejamento estratégico à leitura e à análise do citado documento institucional. Parece-nos salutar ao PPG se apoiar no PDI e mesmo identificar áreas cinzentas, não planejadas ou onde seria possível listar mais ações. Sabemos que, não somente por meio do planejamento local, mas essencialmente pela participação em futuras construções do PDI, seria mais proveitoso o desenvolvimento da pós-graduação ao contemplar a demanda dos PPGs. Do contrário, criam-se ilhas dentro da universidade, condição que não favorece nem a universidade nem os PPGs, de modo particular.

Já em relação à CPA, também consideramos que a colaboração favorece tanto o PPG quanto a IES. De um lado, a CPA da IES conseguiria avançar no âmbito da pós-graduação, que são os PPGs, colaborando com essas unidades e as integrando melhor à avaliação institucional, numa perspectiva de integralidade da instituição. Para os PPGs, pensamos que os ganhos podem se dar sobretudo pelo suporte que a estrutura e os conhecimentos da CPA dariam para aprimorar as práticas locais do programa – pois, enquanto o SNPG inicia a indução da prática sistemática de autoavaliação na Avaliação da Capes de 2021, o Sinaes já o faz desde 2004, e mesmo antes disso, com regulações que já indicavam a necessidade de avaliação própria da/na IES para uma perspectiva mais formativa e ampla de avaliação⁸². Membros de CPA são especialistas que já conhecem “o caminho das pedras” em se tratando de fazer avaliação e, por mais que haja

⁸² Um quadro em Barreyro e Rothen (2008, p. 148) permite apreender este processo histórico.

avaliações locais, como as dos PPGs, a avaliação institucional é caracterizada pela globalidade e por ser integradora, conforme aduz Dias Sobrinho (2000). Diálogo e cooperação entre esses setores da IES e os PPGs pode ser muito proveitoso para todas as partes.

Ainda que se possa sensibilizar o PPG para considerar mais as práticas institucionais no sentido de promover essa vinculação, parece-nos que esse relacionamento poderia ser mais promissor se a pró-reitoria de pós-graduação propiciasse essa ponte. Uma IES pode ter muitos PPGs, cada um com autonomia acadêmica e administrativa, somando-se a isso as intenções de cada programa e os interesses da administração da IES, os quais precisam ser conciliados. Dessa forma, pensamos que uma pró-reitoria de pós-graduação, como pasta da administração superior responsável pelos PPGs, seria capacitada para atuar como elo a fim de promover diálogos entre a CPA e os vários PPGs, além de discussões sobre o PDI em relação aos PPGs.

Ao nos voltarmos aos motivos para se realizar a avaliação-planejamento, encontramos, nos relatórios dos PPGEs, algumas indicações de razões internas, razões externas (Capes) e outras que conciliam ambas. Em números, levantamos 11 com motivações puramente internas; 32 excertos com motivações ligadas à avaliação da Capes; e 24 motivações mistas, com motivos externos e internos juntos. Em grande parte dos PPGEs, essas três motivações constavam no mesmo relatório, denotando o processo dialógico experienciado pelos programas, convictos de que os instrumentos são benéficos em si, mas também convencidos a implementá-los diante da força indutora da avaliação da Capes. Parece-nos, portanto, mais uma evidência de concertação entre cada PPG e a Capes, num permanente processo dialético entre a avaliação da agência e a autodeterminação dos PPGEs.

Ao estudarmos avaliação-planejamento mais do que instrumentos ensimesmados, isto é, como práticas internas que são, porém, induzidas pela avaliação externa, identificamos uma capacidade de orquestração da política de avaliação da pós-graduação para levar os PPGEs a realizar tais práticas e, não menos importante, fazer que eles demonstrem suas realizações. Em uma dialética entre a indução da avaliação externa e a autodeterminação dos PPGEs, o que encontramos foram concertações de agentes locais, portanto, que estão com os pés no chão de seus programas, mas cujos olhares se voltam à Capes e, noutra perspectiva, também para a sua comunidade acadêmica nacional na agência reunida. Esse resultado coaduna com os achados da literatura, que tratamos no capítulo 4, em que o foco das discussões nas publicações sobre autoavaliação-planejamento na pós-graduação é centrado na necessidade de atender à avaliação da Capes para galgar melhores posições (ou distinção) na referida avaliação, visto que é fruto de uma participação de membros renomados de cada comunidade acadêmica junto à agência.

Por fim, colocamos a possibilidade de uso dos instrumentos de análise pós nós criados por meio dos quadros 17 e 18 alhures, para auxiliar os PPGes na autoavaliação da própria avaliação-planejamento, no sentido de fazer uma autorreflexão sobre um melhor uso desses instrumentos. Tais reflexões são especialmente importantes para aprimorar essas práticas em sua realização futura, considerando que, na maior parte dos casos, é a primeira vez que muitos PPGes fazem a sua autoavaliação-planejamento – ao menos de modo estruturado.

Ao encerrar o estudo realizado neste capítulo, cabe destacar os esforços dos agentes que integram os PPGes para promover a avaliação-planejamento de suas unidades. Os esforços para melhoria das unidades e para alavancar suas posições avaliativas junto à Capes parecem-nos compromissos com esse nível de Educação na Amazônia. Isso coaduna com as reflexões de Porto, Gomes e Silva (2020, p. 70), ao apontarem que “[...] a inexistência de políticas de incentivo e a falta de condições para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os pesquisadores se veem diante de um quadro insuficiente de profissionais [...]”. Porém, “a força de vontade e o engajamento de alguns professores destaca-se como principal potencialidade [...]” capaz de promover a pós-graduação no interior das universidades.

CONCLUSÕES

Nesta tese, procuramos compreender os processos decorrentes da avaliação da pós-graduação, delimitadamente no (re)credenciamento de cursos, no fomento de bolsas e na indução de práticas internas aos programas a partir dos PPGs na Região Norte. Pautamo-nos por um processo hermenêutico-dialético, de interpretação, (re)construção de uma *colcha de retalhos* e questionamentos, entre o nacional e o local, no bojo de um quadriênio formativo de doutoramento, ele mesmo colocado nesta pesquisa.

Organizamos este relatório de pesquisa a partir da descrição dos processos que se apresentam como olhar compreensivo-crítico do modelo avaliativo da Capes em relação aos PPGs na Região Norte, fazendo-o para caracterizar como opera a avaliação da pós-graduação em relação ao (re)credenciamento e ao fomento, e ainda como se opera a capacidade de indução junto aos PPGs. Dividindo-o em duas seções, trabalhamos, na primeira, os processos diretos da política de avaliação desenvolvida pela Capes, sua ação na avaliação e fomento; já na seção II, os processos de indução, onde elegemos a indução à autoavaliação-planejamento – não apenas pela sua priorização recente, mas para nos mantermos tratando das teorias de avaliação ao longo da pesquisa, fechando uma discussão da avaliação externa à avaliação interna.

A seguir tecemos reflexões em dois momentos distintos. O primeiro relacionado aos achados da pesquisa, com algumas conclusões; e o segundo com reflexões do pesquisador, acerca de lacunas, limitações e propostas de continuidade a partir de novas investigações.

A avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento, designada Avaliação de Permanência, é realizada *ex-post facto*. Ainda que os quesitos e itens avaliativos sejam padronizados para o universo dos PPGs, em cada uma das 49 áreas de avaliação, homônimas de áreas do conhecimento, são elaborados indicadores avaliativos para cada item. A avaliação é organizada e aplicada com a participação de membros renomados de cada área da comunidade acadêmica, reunidos em colegialidade. A métrica avaliativa, apesar de contar com indicadores, tem seus valores ponderados ao encerrar o ciclo avaliativo, conforme o desempenho do conjunto dos PPGs em cada área. Então, os PPGs são comparados em seu desempenho dentro de cada área em cinco níveis de realização.

A Avaliação da Capes, em razão de sua métrica de comparação de desempenho, leva à estratificação dos PPGs em cinco níveis originais – atribuindo as notas de 1 a 5, e desta última derivam as notas 6 e 7 – e, logicamente, não permite que os PPGs sejam todos nota 5, isto é, identificados como excelentes. Ainda que todos os PPGs sejam muitos bons, quando colocados em comparação, será possível identificar em cada indicador avaliativo 5 níveis de desempenho,

do “insuficiente” ao “muito bom”. É justamente esta a métrica deliberada ao se apreciar *ex-post facto* o desempenho do conjunto dos PPGs em cada área. A avaliação compara o desempenho entre os PPGs, estratificando-os indicador a indicador, item a item, o que culmina nos quesitos avaliativos e, por fim, resulta numa escala de notas de 1 a 5.

Na prática, a Capes conforma os programas em três *degraus de notas*. Notas 1 e 2 representam *insuficiência* e abrangem não mais do que 4% dos PPGs avaliados e levam à condição de *desativação*, expurgando-os do SNPG. Notas 3 e 4 representam o desempenho *mínimo* para manter o credenciamento, respectivamente de mestrado e doutorado, e abrangem quase 2/3 dos PPGs, conduzindo-os a uma condição de *inferioridade*, com conseqüente menor subsídio e ameaça de desativação do mestrado e do doutorado, respectivamente. A nota 5 – e suas derivações 6 e 7 – é atribuída a aproximadamente 1/3 dos PPGs, identificando-os como de *excelência* e os colocando numa condição de *superioridade*, com mais fomento e distinção acadêmica. De todo modo, ainda que produza tais efeitos, a Avaliação de Permanência parece-nos ser *suficientemente rigorosa* ao recomendar o credenciamento de mais de 96% dos PPGs a cada ciclo avaliativo quadrienal.

De outro lado, a Avaliação de Entrada destina-se à apreciação das propostas de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. À Capes cabe recomendar (ou não) o credenciamento de novos cursos no SNPG. Em nossa análise, encontramos uma apreciação *bastante rigorosa*, com taxas de *não recomendação* – ou de reprovação – superiores a 80%. Assim como na Avaliação de Permanência, na Avaliação de Entrada, os processos são organizados e aplicados com a participação de membros renomados de cada comunidade acadêmica, os quais são reunidos em colegialidade. Contudo, a Avaliação de Entrada hoje não mais estratifica os PPGs novos, mas atribui a eles uma nota de aprovação “A” até que entrem em funcionamento, quando esses PPGs serão submetidos à Avaliação de Permanência e, por conseguinte, avaliados por comparação e alocados em *degraus de notas*, cabíveis as conseqüências já mencionadas.

Seja na Avaliação de Entrada ou na Avaliação de Permanência, o Modelo da Capes organiza-se a partir dos membros mais renomados da comunidade acadêmica de cada área do conhecimento que atuam, na agência, organizados sob uma homônima área de avaliação. Esses membros trabalham como *avaliadores*, enquanto seus pares, nos PPGs, terão suas produções e seu desempenho *avaliados*. Depreendemos que essa participação desses membros na função de *avaliadores* confere *legitimidade de empréstimo* à Avaliação da Capes. Em síntese, o modelo avaliativo tem a participação de membros renomados da comunidade acadêmica, realiza-se por comparação de desempenho e estratificação dos PPGs e, conforme os resultados, inflige a eles

consequências. Esses elementos parecem atribuir legitimidade à Capes e dotar sua avaliação de capacidade de orquestração da pós-graduação.

Dessa forma, a avaliação impulsiona a qualidade da pós-graduação para avançar sem sequer se prever antecipadamente qual é exatamente o máximo de realização. Inclusive por isso, os indicadores são (ou eram) construídos *pari passu* ao ciclo avaliativo, sendo aplicados *ex post facto* e de forma comparada dentre os PPGs de cada área. Desde a contenda judicial que marcou a Avaliação 2021, a agência acordou com o MPF que os seus critérios serão criados antecipadamente ao ciclo avaliativo nos quais serão aplicados. Será preciso acompanhar com isso irá interferir no processo, uma vez que ter os critérios avaliados antes do ciclo avaliativo pode comprometer sua própria relevância e a capacidade formativa (impulsionadora).

A avaliação da pós-graduação concerta junto à comunidade acadêmica sua capacidade orquestradora da pós-graduação brasileira. Essa capacidade parece estar fundada na avaliação, atividade para a qual se solicita a participação de membros renomados de cada comunidade acadêmica. Em razão de suas consequências, a avaliação condiciona a recomendação dos cursos que os leva a (re)acreditação ou descredenciamento do SNPG e influencia a oferta desse nível de Educação, além de interferir no fomento. Portanto, consideramos que a política de avaliação da pós-graduação é o que está consolidado em cada PPG e não necessariamente uma política de pós-graduação, tampouco uma política de financiamento da pós-graduação, inclusive porque estas últimas são derivadas da avaliação. A centralidade da política no âmbito da pós-graduação está na avaliação. Parece-nos que é justamente a partir da avaliação realizada pela Capes que se funda a concertação do SNPG, numa participação dos já referidos agentes na agência.

Em que pese a métrica da avaliação ser comparativa e levar à estratificação dos PPGs, um diagnóstico do estado atual da pós-graduação brasileira é entregue à sociedade brasileira, indicando quais são os PPGs mais frágeis e aqueles mais desenvolvidos. É essa avaliação que expõe assimetrias regionais, tanto na oferta quanto na qualidade, tornando visível que grandes porções do território brasileiro têm dificuldades de desenvolver sua pós-graduação. Portanto, o problema não é a (nem está na) avaliação, mas o que se faz (ou não se faz) a partir dela. Usar a avaliação para identificar os PPGs mais exitosos com o intento de financiá-los mais não parece razoável como política de pós-graduação. Ora, se há PPGs com qualidade inferior – geralmente PPGs de IES públicas, como é o caso de todos os PPGs na Região Norte por nós analisados – seria necessário priorizar investimento em CT&I justamente para localidades nas quais estes PPGs estão instalados. Do contrário, se a orientação política é a de distribuir mais recursos a PPGs mais bem avaliados, essa prática reforça as assimetrias de oferta e qualidade dos PPGs e compromete a democratização da pós-graduação no país.

Contudo, e talvez por isso, a avaliação da pós-graduação se insere numa crise de competência da Capes, que ora é agência avaliadora, ora atua como agência promotora da pós-graduação, não apenas pela avaliação. Identificamos essa dialética a partir da análise do PNPG 2011-2020, onde se demanda à Capes que a agência formule políticas gerais de pós-graduação. Porém, a elaboração de políticas de pós-graduação é competência inequívoca do MEC, que precisaria apenas solicitar o assessoramento da Capes. Pensamos ser mais adequado segregar as duas atuações: de um lado, em uma instituição, estariam as atribuições de avaliação da pós-graduação; de outro lado, certamente no MEC, haveria uma atuação diligente a fim de elaborar políticas de investimento na pós-graduação onde esse nível de Educação é menos desenvolvido. E, não menos importante, dotar fortemente de recursos para investimento em CT&I onde a pós-graduação seja mais incipiente. Pensamos que tais políticas não apenas corrigiriam assimetrias, ampliariam e democratizariam a oferta de cursos, mas também seriam capazes de desenvolver a pós-graduação onde ela é mais necessária, justamente para apoiar o desenvolvimento regional.

Neste sentido, parece-nos haver uma limitação de orientação política, que é centralizar as ações para a pós-graduação a partir da avaliação, como parece ocorrer atualmente. Isto é, somente impulsionar a qualidade da pós-graduação por meio das consequências da avaliação como a política de pós-graduação – talvez pudesse ser *uma*, mas certamente não deveria a única ou a principal política para esse nível de Educação. Diferentemente do eixo Sul/Sudeste, há uma histórica deficiência em CT&I na Região Norte, marcada por suboferta e dificuldades de consolidar a pós-graduação. Não nos parece que um estímulo ao desenvolvimento por meio de consequências avaliativas *negativas* seja suficiente para superar tais deficiências, pois sabemos que elas são conjunturais e historicamente construídas.

Considerando o contexto nacional da política de avaliação da pós-graduação, lançamos um olhar para a oferta dos cursos *stricto sensu* em Educação na Região Norte. Encontramos apenas 16 PPGes em funcionamento, 15 deles instalados em mesorregiões de capitais estaduais. Em termos de resultados avaliativos, antes da Avaliação Quadrienal 2021, a maior parte dos PPGes na Região Norte tinham notas 3 ou 4, o que traduzia sua não consolidação e uma condição inferior de credenciamento. Esta situação melhorou com os resultados de 2021, ainda em fase preliminar, quando nove de 16 PPGes passam à nota 4 e apenas um mantém a nota 5, restando ainda 6 PPGes com nota 3. De todo modo, 15 de 16 PPGes estão no *degrau de nota mínima*, pois suas notas 3 e 4 os colocam em condição de *inferioridade*, com iminente possibilidade de desativação do mestrado e do doutorado, respectivamente. Somente um PPGE está no *degrau de nota excelente*, com a nota 5, e em condição de *superioridade*.

De outro lado, grande número de propostas de cursos novos não obteve recomendação da Capes e, por conseguinte, a oferta não pôde ser ampliada. Ainda assim, a taxa média de 1/3 de recomendações (aprovações) de propostas que encontramos nas avaliações da área Educação na Região Norte é maior do que a taxa nacional, cuja tendência é a de ser menor que 1/5. Nossa limitação, porém, é que obtivemos os resultados da área Educação na Região Norte de 2013-2020, enquanto, para os resultados nacionais, apuramos dados públicos de atas de CTC-ES do ano de 2020. Investigações futuras seriam importantes para discutir e aprofundar esse ponto.

Encontramos forte assimetria intrarregional na pesquisa sobre a oferta, que demonstra a concentração de cursos nas mesorregiões de capitais. Apenas um programa é ofertado em mesorregião de interior, o PPGE/Ufopa, de Santarém, no Pará. Não obstante, identificamos uma dificuldade de submissões de propostas de cursos novos no interior. Em 25 propostas de cursos novos analisadas entre 2013 e 2020, 24 deles se localizam em mesorregiões de capitais de estados. Parece-nos que citada assimetria intrarregional não poderá ser superada apenas com a atuação espontânea das IES. Seria relevante apoiar as instituições com investimento e subsídios para a interiorização dos cursos. Isso remete à necessidade de políticas de fixação de pessoal e de fomento em CT&I, as quais sugerimos alhures, pois é preciso contar com pessoal altamente qualificado no interior para viabilizar a oferta de pós-graduação.

Cabe frisar que não estamos propondo alterar a avaliação para atenuar as dificuldades da Região Norte – o que poderia levar a uma estigmatização indesejável ou até invisibilizar as dificuldades regionais que hoje são explicitadas a cada avaliação da Capes. De todo modo, da avaliação externa, espera-se padronização e comparabilidade, pois é o que possibilita indicar as fragilidades de consolidação da pós-graduação. Inequivocamente as regiões nacionais não são igualmente homogêneas e as consequências da avaliação podem levar a um círculo vicioso de notas baixas e subfinanciamento. Isso decorre da sobrevalorização da avaliação como política para a pós-graduação e da falta de investimentos consistentes nos cursos identificados como em fragilidade na avaliação. Pontuamos, sobretudo, a necessidade de haver mais fomento e de ele ser mais direcionado à pós-graduação instalada em contextos menos desenvolvidos que, não por coincidência, tendem a apresentar mais dificuldades em seus processos de consolidação.

Quanto ao fomento de bolsas, o qual procuramos aprofundar para trabalhar ainda a ação da avaliação, pois que é a partir dela que o fomento é condicionado também no âmbito da Capes. Inferimos que, nesse tipo de fomento, há uma inflexão conservadora por parte da Capes, embora, desde 2020, a agência venha implementando nova regratura para (re)distribuição das bolsas, segundo a qual, além das tradicionais consequências avaliativas, o IDHM passou a ser um critério determinante para a concessão. Quanto menor o IDHM do município onde o PPG

está instalado, mais bolsas são concedidas a ele. Ressaltamos, por fim, que a nota do PPG ainda pesa muito na regratura da concessão, tanto nos quantitativos iniciais fixados em razão dela quanto nos limites de ganhos e de perdas, estes também são definidos pela nota do programa.

Um problema do novo modelo de concessão de bolsas é que suas normas são dispostas inteiramente nas portarias anuais acerca da concessão, editadas pela Presidência da Capes. Isso traz incertezas. À medida que a regratura não é amparada por uma medida permanente, não há perspectiva de continuidade do próprio modelo. Ademais, não identificamos a participação de representações da comunidade acadêmica na elaboração do novo modelo. Dessa forma, o novo modelo não nos parece exatamente com uma política pública. Primeiro, porque opera dentro de uma política de avaliação da pós-graduação como uma derivação sua. Segundo, porque não é resultado de atividade política em uma construção programática com objetivos e metas. Parece-nos mais como uma gestão da agência a partir de um *corpus* de regras que foi sendo construído centralizada e incrementalmente. Em outras palavras, uma política de gabinete.

Para demonstrar como é realizada a concessão de bolsas, tomamos os indicadores de cada curso acadêmico dos PPGs na Região Norte e chegamos aos números. Com efeito, verificamos ganhos expressivos em 2022 em comparação ao histórico de concessões desde 2009, o que se deve à aplicação do IDHM. Os outros dois fatores que determinam a concessão exercem, cada um, uma influência específica. Enquanto o fator TMC exerce influência neutra, ao dimensionar a concessão pelo tamanho do PPG, o fator nota do PPG pesa negativamente no caso da Região Norte – onde a maioria dos PPGs têm as menores notas na avaliação da Capes. Contudo, o fator IDHM acarretou mais concessões para os cursos sediados em PPGs no interior da Amazônia, o que pode ser promissor para corrigir assimetrias intrarregionais. A utilização do IDHM na distribuição do fomento de bolsas institucionais da pós-graduação revela ser possível adotar meios de subsídio da pós-graduação onde ela é mais necessária para alavancar o desenvolvimento local, contrapondo-se às condições sociais locais – às quais acarretaram o baixo IDHM. Assim, pelo uso do IDHM, estão sendo investidos mais recursos em locais menos desenvolvidos e onde se infere haver uma pós-graduação mais incipiente. Não surpreende a correção entre incipiência da pós-graduação mais incipiente a o baixo IDHM dos locais onde estão localizadas, como ocorre na Região Norte, pois há menor capacidade instalada de CT&I quando a comparamos com o restante do país.

Ressaltamos a necessidade de financiar melhor esses locais, porque a consequência de subfinanciar a pós-graduação em regiões subdesenvolvidas, como a Região Norte, é dificultar o avanço desse nível de Educação onde ele é salutar para apoiar o desenvolvimento local. O subfinanciamento da pós-graduação em regiões prioritárias pode gerar um círculo vicioso: os

programas recebem as menores notas na avaliação e, por conseguinte, são alocados nos menores patamares para manter o credenciamento, razão por que recebem menos recursos, uma condição capaz de dificultar o desenvolvimento e a consolidação desses PPGs, renovando-se esse círculo vicioso de notas baixas e subfinanciamento.

Destacamos que o novo modelo permite não exatamente apoiar PPGs em dificuldade em decorrência da avaliação Capes, mas sim apoiar mais os PPGs instalados em locais menos desenvolvidos, conforme são mais baixos os IDHM identificados em seus locais de instalação. Por isso consideramos haver uma inflexão conservadora, já que a Capes continua a observar as consequências avaliativas ao manter, na distribuição de suas bolsas, dispositivos normativos que condicionam as cotas de concessão ao êxito avaliativo (nota do PPG) na avaliação daquela agência. Contudo, é incomum encontrar PPGs com notas altas em locais pouco desenvolvidos. No caso dos PPGs na Região Norte, de 16 programas, apenas um possui nota cinco, portanto, nota alta. Já os demais PPGs estão no *degrau de nota mínima*, entre 3 e 4. Com isso, a Capes mantém o paradigma do êxito avaliativo, pois seu abandono completo abrandaria sobremaneira as consequências do seu modelo de avaliação. Concluímos que, ao instituir o novo modelo, se promoveu uma conciliação entre dar consequências à avaliação – o que dá reforça a relevância da avaliação – e os apelos de mais fomento aos locais menos desenvolvidos e, por conseguinte, de subsídio à pós-graduação desses locais. Paradoxalmente, ao aplicar esse novo modelo, a Capes atenua em parte as consequências de sua própria avaliação.

Numa outra frente de estudos, que inaugura a seção II da tese e se volta à capacidade indutora da política de avaliação da pós-graduação, procuramos identificar como se dá o citado processo. Delimitamos ao estudo da indução de práticas internas de avaliação-planejamento dos PPGs. Consideramos que essa possibilidade se efetiva a partir de um instrumento central do processo avaliativo, a ficha de avaliação. Para induzir ações aos PPGs, a Capes inclui itens avaliativos que indicam ao programa o que deve ser priorizado.

A inovação no modelo avaliativo da recente Avaliação Quadrienal 2021 residiu na institucionalização da autoavaliação e na sua conjugação à avaliação externa. Ainda que a agência exerça atribuição de avaliação externa, ela consegue induzir a prática da autoavaliação nos avaliados, num caso *sui generis* em que a agência fecha um processo que vai da avaliação externa até a autoavaliação. A Capes não somente orienta um processo de autoavaliação mais profundo e o avalia, como também aproveita os resultados autoavaliativos construídos pelos PPGs como indicadores qualitativos em sua própria avaliação externa.

Numa incursão à literatura, sistematizamos os estudos recentes sobre práticas internas de avaliação-planejamento da/na pós-graduação. A partir de duas incursões, trabalhamos tanto

artigos científicos recentes, no período 2017-2022 – a partir da busca geral por descritores – quanto outros estudos, no período 2011-2022, com buscas específicas nos títulos de trabalhos, chegando a 38 textos analisados.

A literatura internacional sobre práticas internas de avaliação-planejamento para a pós-graduação traz estudos pontuais e isolados, tal como são essas práticas quanto ao planejamento no contexto nacional – em geral com proposições e experiências muito marcadas com a área Administração, da qual advém o planejamento estratégico. De outro lado, há uma consolidação de pesquisas no âmbito nacional sobre autoavaliação. Os estudos sobre autoavaliação ora são marcados pela regulação do Sinaes, ora pela regulação do SNPG.

A produção nacional em autoavaliação no âmbito do Sinaes conduz à visão uníssona de que a autoavaliação é salutar para a IES, mas não se trata de uma panaceia, pois o instrumento em si não basta. É preciso haver uma apropriação ativa pela IES e por seus agentes para que a autoavaliação seja proveitosa e tome um sentido formativo.

Já na produção nacional em autoavaliação no âmbito do SNPG verificamos o crescente número de estudos sobre o tema a partir de 2020, considerando que, em 2019, foi firmada nova posição da Capes sobre esse item avaliativo. Possivelmente, pode haver um *boom* de estudos sobre autoavaliação para a pós-graduação nos anos vindouros, caso essa tendência que inferimos se confirme. Estudos esses que se devem à indução mais marcada da Capes pela autoavaliação-planejamento em sua priorização desse instrumento dentre os itens avaliativos.

Como um efeito da indução realizada pela avaliação externa, deve-se considerar a possibilidade de a autoavaliação-planejamento ocorrer também de forma somativa. Na incursão à literatura, tanto nos estudos que lidam com a regulação do Sinaes quanto em alguns estudos pautados na regulação do SNPG, esse parece ser um foco de discussão. Pensamos que uma forma de colher indícios sobre se esses processos são formativos ou somativos é identificar se a maior importância é conferida ao *processo em si* ou aos *resultados do processo*. A avaliação-planejamento parece-nos somativa quando os agentes se preocupam em *ter* algo a evidenciar para ter êxito junto ao avaliador, em detrimento dos resultados dos instrumentos como um meio para fins últimos de melhorar e desenvolver o curso e a instituição, em última análise.

Parece-nos que a literatura nacional se pauta em boa parte pela regulação. A indução à autoavaliação-planejamento feita pelo Sinaes promoveu forte discussão na academia sobre o tema e pode ocorrer o mesmo a partir de uma priorização mais efetiva do SNPG em relação à autoavaliação para a pós-graduação. A regulação parece criar relevância e colocar na ordem do dia certo tema para ser pautado nas produções da comunidade acadêmica. Com isso, estudos

diversos problematizam e debatem esse tema sob diversos fundamentos teórico-metodológicos, compartilhando práticas e propondo melhorias.

Ao nos lançarmos no estudo empírico das práticas internas de avaliação-planejamento dos/nos PPGEs na Região Norte e no bojo da política de avaliação da pós-graduação – portanto tais práticas nesse contexto e não os instrumentos ensimesmados –, buscamos compreender como se dá a capacidade indutora da avaliação. Por meio do que se pauta na avaliação da Capes, os PPGEs terminam por ser induzidos a realizar tais práticas e, notadamente, a fazer o possível para demonstrá-las ao órgão avaliador externo.

Acerca dos instrumentos propriamente, mesmo que a *autoavaliação* seja a novidade da ficha de 2021, identificamos que se trata de uma prática bem desenvolvida nos PPGEs na Região Norte. Ao menos para 14 dos 15 PPGEs analisados, vimos efetivamente se desenvolver a avaliação interna, sendo que em 13 deles houve comissões para elaborar as propostas, e em 11 as propostas também foram executadas por comissões. Já para o planejamento estratégico, não encontramos a mesma consolidação nos PPGEs. Identificamos comissões de elaboração de planejamento estratégico em apenas seis programas, e em somente em quatro havia comissões também para a aplicação do instrumento. Podemos afirmar, com certeza, que seis programas desenvolveram o instrumento; para oito deles, foram relatadas várias deliberações, mas sem o passo a passo que caracteriza um planejamento; enquanto que um PPGE relatou as práticas de planejamento de sua IES. Ainda que tenha havido dificuldades de realizar o planejamento, os integrantes dos PPGEs procuraram atender à avaliadora externa da Capes, evidenciando o que fosse possível em relação ao instrumento. Já em relação à ligação entre os instrumentos, quando cruzamos as áreas que foram avaliadas *vs.* as áreas que foram planejadas, encontramos pouca conexão entre a avaliação interna e o planejamento estratégico.

Quanto à ligação com as mesmas práticas institucionais, de 15 relatórios dos PPGEs, identificamos em seis programas alguma menção sobre a avaliação da IES e, em relação ao PDI, houve menções em 13 relatórios. O PDI foi mais citado do que a própria avaliação da IES. Porém, em apenas dois PPGEs, PPGEduc-Ufpa e PPGE-Ufopa, houve efetiva ligação do PDI com o planejamento local, e não apenas referências ao Plano. Ao final, apenas o PPGE-Ufopa também o fez, ao relacionar sua avaliação com a da IES. Assim, apenas um PPGE efetivamente trabalhou tanto o PDI quanto a CPA em suas práticas locais de avaliação-planejamento. Entre os demais programas, as referências se parecem mais com “menções honrosas”, ao indicar, nos relatórios, a existência dos instrumentos na IES e afirmar eles são considerados ali, embora não se verifique uma efetiva vinculação com as práticas locais de avaliação-planejamento.

Quando prescrutamos os motivos de se planejar-autoavaliar nos PPGEs, identificamos três motivações diferentes, por vezes no relatório de um mesmo PPG. Ora colocam motivos baseados em razões internas, ora externas (Capes) e, em outras redações, são conciliadas ambas as motivações. Isso parece denotar o processo dialógico vivido nos PPGEs, que entendem como os instrumentos são benéficos em si para o desenvolvimento do programa, mas reconhecem que os implementam também porque são avaliados pela Capes. Isso nos parece uma evidência de concertação local-nacional entre o PPG e a Capes, numa dialética entre a autodeterminação dos PPGEs e a avaliação externa.

Podemos dizer que encontramos concertações entre os integrantes desses programas e a avaliação da Capes. A partir dos relatórios, parece-nos que os integrantes dos PPGEs estão com seus pés no chão dos programas, comprometidos com o seu contexto, mas com seus olhares voltados à avaliação da Capes. Se pensarmos a partir da teoria, nomeadamente de Dias Sobrinho (2000) – que modeliza uma perspectiva de avaliação centrada na IES a partir da qual se faz a avaliação interna e de onde se recebem os agentes externos que vão fazer na IES a avaliação externa –, vemos que, na materialidade da pós-graduação, a avaliação não ocorre exatamente assim. Na pós-graduação, há uma centralidade maior da avaliação externa, tutelada pela Capes, seja pela sua própria avaliação externa seja pelo impulsionamento que essa mesma avaliação exerce, inclusive induzindo práticas de autoavaliação nos PPGs avaliados. Na pós-graduação, a avaliação externa é que mais impulsiona a avaliação interna, bem como o planejamento local.

Em síntese, a Capes foi capaz de reunir legitimidade para a sua avaliação, tomando-a de empréstimo de membros renomados da comunidade acadêmica que participam da avaliação da/na agência. Ela constrói sua avaliação com a participação da comunidade acadêmica, e essa avaliação é um meio de concertação do SNPG. A força geradora da atuação da Capes advém da legitimidade dos agentes da academia reunidos para realizar a avaliação por comparação e estratificação, o que lhe permite impulsionar o avanço da pós-graduação. Nossa tese é a de que a avaliação da pós-graduação opera com a participação da comunidade acadêmica sob um modelo de comparação de desempenho e de estratificação dos programas, infligindo-lhes consequências, mas possibilita à Capes impulsionar, pela avaliação, a pós-graduação no Brasil. Em que pesem as consequências, a avaliação expõe a incipiência e a suboferta da pós-graduação em Educação na Região Norte relativamente às demais regiões nacionais.

As conclusões apresentadas no subtópico anterior resultam do processo de pesquisa realizada no percurso desses quase quatro anos do processo formativo de doutoramento. Além de conduzir à formação no tema, preparou-nos para pesquisar outros temas mais. Uma formação para pesquisar pesquisando. Isso não ocorreu, assim como a própria pesquisa, de forma linear:

houve muitos erros, retrabalhos e (re)leituras. Na verdade, a pesquisa nos conduz por caminhos que pouco conhecemos *a priori*, mas que vão se abrindo em várias frentes, tornando o ponto de chegada sempre diferente do imaginado no início do caminhar. A pessoa que sou também não é a mesma que, lá início do curso, se propôs a estudar a pós-graduação, uma metapesquisa.

Ao concluir a pesquisa, chegamos à resposta à questão de pesquisa anunciada na introdução e que também precisou ser reelaborada ao longo do caminho, pois tanto a questão inicial quanto a pesquisa num todo vão se aprofundando num processo de pesquisar-compreender-rever-concluir. À medida que investigamos, conhecemos os estudos dos pares, participamos de eventos acadêmicos, dialogamos com colegas e professores e nos submetemos aos exames necessários à formação, é que tomamos dialeticamente teoria e dados, alcançando níveis de reflexão que vão apontando que as lógicas e as razões se encontram em águas mais profundas.

Nesta pesquisa, foram trabalhadas questões muito temporais em relação aos resultados avaliativos com datações entre 2010 a 2020 – inclusive quanto à Avaliação 2021, que, ao fim desta tese, ainda está em curso –, sobre o fomento de bolsas com o novo modelo que discutimos desde 2020 e, mais detidamente, as regras da concessão em 2022. Isso é importante para dar concretude aos achados, pois eles se situam num tempo e num lugar. *Locus* este que é a Região Norte, ainda que se tenha discutido uma política que é nacional. As questões de fundo, porém permanecem. Os achados não são discutidos sobre algo pretérito e superado; pelo contrário, são pontos que continuam presentes e demandam reflexões. O que parece é que se fala muito em avaliação e nos problemas que a avaliação identifica, porém faltam as soluções. Quiçá esta tese possa ter lançado luz sobre alguns problemas por um olhar da/na Região Norte.

Projetei a pesquisa preocupado com os PPGEs na Região Norte e as suas dificuldades de desenvolvimento: focava à época em planejamento estratégico e pouco ou nada sabia de avaliação, mas fui levado aos critérios avaliativos da Capes, primeiro como se eles fossem em si, para depois concluir que o paradigma de avaliação por desempenho operado não somente pela Capes, mas, sobretudo, junto às mãos (e mentes) da comunidade acadêmica, é o que funda essa avaliação *sui generis*. Espero ter contribuído para que outros, notadamente quem atua na pós-graduação, possa compreender esse processo a partir de minha construção e que meus pares também possam aperfeiçoar estas conclusões – em ciência, os achados nunca são definitivos.

As conclusões não são definitivas, pois, além da possibilidade de refutação, a pesquisa é feita sob limitações, não apenas do pesquisador, mas de procedimentos e paradigmas teórico-epistemológicos. Como é natural na linha de políticas, os estudos se deram *pari passu* à implementação de medidas e ações governamentais. Estudei uma avaliação que estava em curso

e assim foi necessário, pois precisei discutir de forma contemporizada o contexto situacional dos PPGEs na Região Norte, os quais se devem em parte à avaliação. Portanto, trato algumas limitações desta pesquisa nos parágrafos seguintes, ao passo que já elenco possíveis sugestões de continuidade vislumbradas por ora.

Nesta tese, a centralidade esteve no modelo avaliativo da Capes a partir de informações de plataformas públicas, construindo-se essencialmente a partir de dados secundários. Contudo, não foram contatados agentes da Capes e da comunidade acadêmica. Esse pode ser um caminho para pesquisas futuras. Seriam importantes os estudos desde as representações da comunidade acadêmica que participam da avaliação para analisar a ação da agência, à luz de seu paradigma de comparação e estratificação, bem como suas consequências. Notadamente, esse trabalho se daria no atual contexto de reconstrução de políticas públicas, no bojo da agência, onde se vislumbra a consolidação do que identificamos como uma inflexão no modelo de distribuição de suas bolsas e quiçá possa ocorrer também no modelo de concessão de outros recursos.

Há, nesta tese, uma limitação advinda da delimitação realizada. Delimitamos a tese na área Educação e na Região Norte, então, não temos como afirmar as mesmas conclusões para os demais programas e nem para as demais regiões do país. A delimitação se tornou necessária porque, na pós-graduação brasileira, avalia-se a partir de áreas, seja em razão dos indicadores que são adaptados à ficha de cada uma, seja com em relação à comparação entre programas, que ocorre intra-área. Nesse sentido, fala-se em avaliação da Capes, mas o que ocorre exatamente é uma padronização da avaliação dentro da agência no que for possível, porém, avalia-se nas 49 áreas e com as adaptações que lhe são próprias. Ao passo que ganhamos em especificidade, perdemos em generalização. Mas procuramos ampliar, no que fosse possível, às demais áreas, quando não se tratasse de alguma especificidade da Educação. Então, a área Educação ilustrou como se dá a avaliação e permite ao leitor, ciente das especificidades de sua área, transmutar os elementos. Isso pode ser feito, por exemplo, ao (re)aplicar a demonstração que fizemos da distribuição de bolsas, apenas considerando as métricas próprias da outra área de avaliação, mas seguindo os mesmos passos. Ou ainda, tomando a “colcha de retalhos” a que fizemos alusão, quanto ao estudo do processo avaliativo, mas agora substituindo o que aqui são documentos da área Educação pelos documentos concernentes à área e ao *locus* investigados.

Já a delimitação de *locus* marcou a opção por discutir os impactos do modelo Capes na área Educação no chão da Amazônia, voltando-nos aos PPGEs na Região Norte. Essa é a Região onde estamos e (vi)vemos a pós-graduação em dificuldades para se consolidar. Em cada região nacional, há especificidades e, podemos dizer, dificuldades de consolidação que lhe são próprias, notadamente pela assimetria intrarregional entre as metrópoles e o interior. Então,

ainda que nesta tese o *locus* leve a essa limitação, pois são conclusões que se aplicam à região naquilo que se referir ao Norte, consideramos importante trazer a questão da assimetria intrarregional, pois se trata de um problema em todo o país. A especificidade na Região Norte é que aqui se observa a cumulação de duas assimetrias: a assimetria regional e a assimetria intrarregional, cada uma perniciososa ao seu modo.

Em relação aos PPGEs na Região Norte, também podem ser feitos outros estudos com pontos de aprofundamento diversos, sejam estudos de caso ou investigações com a participação dos integrantes dos/nos programas. Também seriam muito importantes estudos futuros com APCNs, não apenas para trabalhar as taxas de (não) recomendação, mas as fragilidades e as potencialidades das propostas que favorecem sua recomendação, qualitativamente. Inclusive a partir de outras áreas, também quanto à oferta e como se conforma a distribuição de cursos nesta região, as dificuldades específicas e as dificuldades comuns.

Há ainda outras pesquisas mais específicas, relevantes para a continuidade da presente tese, algumas das quais já ensaiamos um delineamento para iniciá-las o mais breve possível. Uma investigação importante, pautada no que consideramos ser um exercício para além da competência avaliativa, é prescrutar como atuam as várias linhas de fomento da Capes, pois a agência possui muitos programas de financiamento específicos, todos de alguma forma ligados ao contexto da pós-graduação – desde programas de cooperação acadêmica até aqueles voltados a estruturar a disponibilidade de equipamentos de pesquisa. Parecem-nos protopolíticas de pós-graduação e exprimem as ações além-avaliação da agência. Essa discussão pode se dar a partir da tese proposta, ampliando-a: de que são atuações advindas da associação da agência com a comunidade acadêmica que ela reúne no seu interior, ainda que para fins de avaliação, mas que parecem ultrapassar essa atribuição, levando a Capes a extrapolar a sua competência apenas avaliativa. Este pressuposto pode ser um caminho de investigação para confirmar se ocorre essa tônica na pós-graduação brasileira.

Discutimos, ao longo da tese, a perniciosidade da assimetria intrarregional, muito especificamente pela perspectiva da oferta a partir da avaliação, mas não aprofundamos suas consequências formativas na Região Norte, pois não era esse nosso objetivo. Pela concentração da oferta de pós-graduação nas capitais, considerando-se as dificuldades de locomoção na Amazônia, é possível que isso condicione uma assimetria intrarregional na fixação de pessoal altamente qualificado, o que pode levar a um círculo vicioso. Forma-se quase que somente nas capitais e pouco ou nada no interior, concentrando-se o pessoal altamente qualificado nestas mesmas capitais onde, então, se pode edificar universidades pós-graduadas em detrimento do interior, que se torna ainda mais incipiente, (re)alimentando a assimetria intrarregional. Estudos

voltados à fixação de pessoal são muito importantes para identificar como ocorre exatamente este problema na Amazônia e possibilitar a construção de soluções. Pode-se verificar a origem dos alunos, a concentração destes no sentido de sua dispersão posterior, já como titulados, a fixação de pessoal altamente qualificado nas capitais vs. no interior dos sete estados da Região Norte, ou ainda em toda a Amazônia Legal, e as dificuldades das IES para ofertar pós-graduação nos interiores e mesmo de manter, desenvolver e consolidar a pós-graduação fora das capitais.

Vislumbramos uma consolidação do novo modelo de distribuição de bolsas da Capes a partir do IDHM, pois o modelo surgiu em 2020 e já atravessou três gestões da Capes em dois governos, mantendo-se o uso do IDHM como critério para distribuir mais bolsas a locais menos desenvolvidos. Seria importante analisar as regras de concessão de bolsas de 2023, que parecem não ter muitas alterações em relação às regras de 2022, analisadas nesta tese. Com efeito, seria valioso um estudo continuado sobre a regratura de distribuição de bolsas longitudinalmente, a fim de observar avanços e retrocessos nessas concessões, considerando-se a dialética valorizar o mérito vs. desenvolver a pós-graduação na tônica do modelo, como discutimos nesta tese. Há ainda a questão de como o novo PNPG contemplará o formato de concessão de bolsas iniciado em 2020 e ainda vigente. É preciso acompanhar e refletir sobre as indicações do PNPG quanto a esse ponto.

Outro estudo valioso é acerca da comunidade acadêmica em luta com vistas a edificar o modelo de avaliação da pós-graduação com a sua participação ao longo da história da Capes. Houve um processo legal e histórico para construir a agência e o modelo de pós-graduação. Isso pode ser prescrutado a partir de um olhar para as disputas em órgãos legislativos e colegiados, sobretudo pelas tramitações na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, mas também no Conselho Nacional de Educação.

Na verdade, seria muito valioso ter mais pesquisas sobre pós-graduação no Brasil. Esse é um tema confuso para pesquisadores iniciantes no assunto em relação ao contexto brasileiro. Contudo, é preciso se apropriar mais dele, inclusive por uma questão também política. Mais pesquisas podem promover mais debates para aprimorar a avaliação, ampliar o acesso sem comprometer a qualidade, incrementar o próprio financiamento e incentivar a diversidade do pessoal formado em nível *stricto sensu* no país. Quem se propuser a estudar sobre a pós-graduação poderá ter nesta tese, em especial no capítulo 1, uma “colcha de retalhos” que ajuda a conhecer como a avaliação funciona e o que dela resulta. As possibilidades são muitas. Ainda que a avaliação seja um campo de estudos privilegiado para tratar a pós-graduação, é profícuo pesquisar também pelo prisma da oferta, sobretudo no sentido da ampliação do acesso, a partir

do financiamento, do desenvolvimento regional, da formulação de ações e de políticas para esse nível de Educação etc.

Ao encerrar o registro da pesquisa, ainda que haja frentes de aprofundamento, devo confessar que nossa pretensão foi, sobretudo, de levantar essas questões e pô-las em discussão, mais que do que esgotar cada ponto tratado. Procurei tratar da avaliação que há para a pós-graduação brasileira e sua conformação na Região Norte da forma mais realista possível. Meu desejo é de que quem ler esta tese, sobretudo se atuar na pós-graduação, possa mais facilmente compreender como é o modelo avaliativo empreendido nesse nível de Educação. Quanto aos colegas acadêmicos, convido-os a considerar nossa discussão em suas pesquisas, a partir das contribuições deste texto e, inclusive, a aperfeiçoar as lacunas em busca de conhecer mais e de aprimorar a pós-graduação brasileira.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE NETTO, Carlos. Princípios para um novo modelo de avaliação da pós-graduação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 3, p. 47-51, jul. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000300012>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-62, 1991. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042>. Acesso em: 9 nov. 2022.
- ANSOFF, Harry Igor. **Corporate strategy: an analytic approach to business policy for growth and expansion**. New York: McGraw-Hill, 1965.
- ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades?. **Revista de administração pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 74-86, jul./ago. 1996. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8028>. Acesso em: 13 jan. 2015.
- ARRUDA, Cecília Nascimento *et al.* Processo de institucionalização da autoavaliação dos programas de pós-graduação na Universidade Federal de Pernambuco. *In*: OLIVEIRA, Isabel Cristina Pereira de; GONÇALVES FILHO, Carlos Antônio Pereira; CANTO, José Pereira do. **Desafios da autoavaliação institucional: cursos, programas & pandemia**. Recife: EdUFRPE, 2021. p. 63-75.
- ASSOCIAÇÃO BRITÂNICA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Diretrizes éticas para pesquisa em educação**. 4. ed. Londres, 2018. Disponível em: <https://www.bera.ac.uk/publication/diretrizes-eticas-para-pesquisa-em-educacao-quarta-edicao-2018>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ASSUNÇÃO, Gabriel Gonçalves; ZUIN, Débora Carneiro. Avaliação do programa de Mestrado Profissional em Administração Pública em Rede Nacional – Profiap-UFV – na perspectiva dos discentes. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, n. 20, p. 106-126, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/11656>. Acesso em: 7 jul. 2022.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 32, n. 3, p. 783-803, set./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21573/vol32n32016.68576>. Acesso em: 8 mar. 2022.
- BABBIE, Earl. **Métodos de pesquisas de survey**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- BABINI, Dominique; ROVELLI, Laura. **Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica**. Buenos Aires: Clacso; Fundación Carolina, 2020.
- BALSANELLO, Geomara. **Autoavaliação: o que dizem os egressos da pós-graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul?** 2021. 185 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – *Campus* Chapecó, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

BARATA, Rita Barradas. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 23, e180635, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180635>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BARBOSA, Caio Fernandes. **Ciência em transe: a história da Capes nos anos 1970**. 2013. 124 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História Social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da Educação Superior brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v.13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008>. Acesso em: 3 maio 2023.

BELGACEM, Fethi Bin Muhammad *et al.* Qualitative analysis on the academic work. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 4, e90059, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623690059>. Acesso em: 9 nov. 2022.

BERTÉ, Italoema Agnelo Alves. **Processo de autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde: construindo ferramentas**. 2021. 176 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Biociências e Saúde) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

BETTENCOURT, Maria Beatriz; EARP, Maria de Lourdes Sá. Significados das avaliações do ensino pelos estudantes: um estudo qualitativo na Educação Superior brasileira. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 36, n. 36, 2017. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5995>. Acesso em: 7 jul. 2022.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 366, 10 jan. 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.306, de 2 de setembro de 1999. [Aprova as alterações do Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação]. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 12, 3 set. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 3, 14 abr. 2004.

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; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de

junho de 2007, para contemplar com recursos do Fundeb as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 1, 26 jul. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1 – ed. extra, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 61, 24 mar. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 21, 12 dez. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 656, de 22 de maio de 2017. Declara que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* relacionados em anexo foram devidamente reconhecidos ou descredenciados com a homologação do Parecer CNE/CES no 288/2015, da lavra da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 20, 27 jul. 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 609, de 14 de março de 2019. Reconhece cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) submetidos à Avaliação Quadrienal 2017 e recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e descredencia cursos avaliados com nota inferior a 3 e cursos desativados. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 63, 18 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/566968>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Manual de Comunicação da Secom**: estilo. Brasília, [2022a]. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/siglas>. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Rio de Janeiro. Termo de Autocomposição. **Ação Civil Pública nº 5101246-47.2021.4.02.5001/RJ – Rio de Janeiro**. Procuradores da República: Jessé Ambrósio dos Santos Jr.; Antonio do Passo Cabral. 31 ago. 2022b.

BRASIL. Justiça Federal. Seção Judiciária do Rio de Janeiro. 32ª Vara Federal do Rio de Janeiro. Sentença. **Ação Civil Pública nº 5101246-47.2021.4.02.5101/RJ – Rio de Janeiro**. Juiz de Direito: Antônio Henrique Correa da Silva. 9 set. 2022c.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.238, de 18 de outubro de 2022. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 10, 19 out. 2022d.

BRASIL. Serviços e Informações do Brasil. **Lula reajusta bolsas de estudo e pesquisa e reforça: “educação é o melhor investimento”**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2023/02/lula-reajusta-bolsas-de-estudo-e-pesquisa-e-reforca-201ceducacao-e-o-melhor-investimento201d>. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar *et al.* Avaliação educacional no Brasil: artigos acadêmicos de 1997 a 2018. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08681, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v33.8681>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRUSCHI, Giovana Fernanda Justino; CASARTELLI, Alam de Oliveira. A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de Educação Superior no estado do Rio Grande do Sul. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.28002>. Acesso em: 7 jul. 2022.

BUSCO, Carolina; DOONER, Cecilia; d’ALENCON, Andrés. Universidad de Chile: self-assessment and its effects on university’s management. **Higher Education**, Amsterdã, Holanda, v. 75, n. 3, p. 431-447, mar. 2018. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-017-0148-7>. Acesso em: 7 jul. 2022

CABEZA, Segundo Nelson Castillo; MARÍN, Raúl Alfonso Camacho. Self-evaluation process and university quality in Ecuador. **Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación**, Arequipa, Peru, v. 4, n. 33, p. 28, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8466497>. Acesso em: 7 jul. 2022.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira *et al.* A Capes e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1680>. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARDOSO, Maria Cristina de Oliveira; DANTAS, Regina Maria Macedo Costa. A pós-graduação *stricto sensu*, a avaliação e suas controvérsias. **Revista Scientiarum História**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.51919/revista_sh.v1i1.203. Acesso em: 8 mar. 2022.

CARVALHO, Hilda Alberton de; OLIVEIRA, Oséias Santos de; LIMA, Isaura Alberton de. Avaliação Institucional em uma universidade pública brasileira multicâmpus: processos e desafios na qualificação da gestão. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 217-243, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100012>. Acesso em: 7 jul. 2022.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; OLIVEIRA, Larissa Maria da Costa Fernandes. Avaliação e expansão da pós graduação em Educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-24, e-24454, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59id24454>. Acesso em: 26 abr. 2023.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda; FERRARO Jr., Luiz Antônio. Planejamento participativo: uma estratégia política e educacional para o desenvolvimento local sustentável (relato de experiência do programa Comunidade Ativa). **Educação & sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 161-190, dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002008100009>. Acesso em: 5 fev. 2016.

CHAIMOVICH, Hernan. Brasil, ciência, tecnologia: alguns dilemas e desafios. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 134-143, set./dez. 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142000000300014>. Acesso em: 13 jan. 2015.

CONCERTAÇÃO. In: **DICIONÁRIO da Língua Portuguesa comentado pelo professor Pasquale**. Barueri, SP: Gold Editora, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005a. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87>. Acesso em: 8 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado – 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 145-146, jul. 2005b. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/86>. Acesso em: 8 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 36, de 5 de fevereiro de 2010. [Institui Comissão Especial para elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020]. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 13, 22 fev. 2010a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, 2010b. v. 1. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 2 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **[Página do] Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 20 abr. 2022. (Publicado em: 1º jan. 2012. Atualizado em: 7 mar. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área [Educação] - 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-trienal-2013/sobre-a-trienal/documentos-das-areas-e-comissoes>. Acesso em: 28 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 156, de 28 de novembro de 2014. Aprova o regulamento do Programa de Apoio à Pós-graduação - Proap, que se destina a proporcionar melhores condições para a formação de recursos humanos e para a produção e o aprofundamento do conhecimento nos cursos de pós-

graduação *stricto sensu*, mantidos por instituições públicas brasileiras. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 3 dez. 2014a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Conselho Superior da Capes. Resolução nº 5, de 11 de dezembro de 2014. Estabelece nova periodicidade para a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. **Boletim de Serviço**, Brasília, n. 12, p. 2-3, dez. 2014b. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=885>. Acesso em: 8 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Capes lança Plataforma Sucupira para gestão da pós-graduação**. Brasília, 2014c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-lanca-plataforma-sucupira-para-gestao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 31 mar. 2023. (Publicado em: 27 mar. 2014. Atualizado em: 1º nov. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 141, de 14 de setembro de 2016. Define e disciplina as formas de colaboração e os procedimentos de escolha dos consultores científicos para fins do assessoramento previsto no artigo 3º do Estatuto da Capes. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1 – ed. extra, p. 3, 15 set. 2016a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área [Educação] - 2016**. Brasília, 2016b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/sobre-a-quadrienal/documentos-das-areas>. Acesso em: 28 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 – Educação**. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-administracao-quadrienal-pdf>. Acesso em: 28 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16 ago. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Autoavaliação de programas de pós-graduação: Grupo de Trabalho**. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 150, de 28 de junho de 2019. Regulamenta o apoio da CAPES a cursos novos de pós-graduação *stricto sensu* na CAPES. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 36, 2 jul. 2019b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área – área 38: Educação**. Brasília, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/ciencias-humanas/educacao>. Acesso em: 29 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 292, de 28 de dezembro de 2018. Institui o Programa de Apoio à Qualificação das Instituições de ensino superior Brasileiras para a Elaboração do Planejamento Estratégico da Pós-Graduação (PlanEs). **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 23, 2 jan. 2019d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de avaliação:** grupo de trabalho. Brasília, 2019e. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de avaliação e anexos [da área Educação]**. Brasília, 17 dez. 2020a. (Publicada em: 17 dez. 2019; atualizada em: 29 nov. 2020). 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/educacao>. Acesso em: 10 out. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 19, de 20 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), referente ao período de março de 2020 a fevereiro de 2021, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 78, 21 fev. 2020b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 20, de 20 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Demanda Social (DS), referente ao período de março de 2020 a fevereiro de 2021, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 37, 26 fev. 2020c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 21, de 26 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), referente ao período de março de 2020 a fevereiro de 2021, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 81, 27 fev. 2020d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 18, de 20 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior (PROSUC), referente ao período de março de 2020 a fevereiro de 2021, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 36, 26 fev. 2020e.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG):** uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa. Brasília, 2020f. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-e-grupos-de-trabalho>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 34, de 9 de março de 2020. Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de

pós-graduação *stricto sensu* pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da Capes. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 45, 18 mar. 2020g.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Capes adota modelo inédito de concessão de bolsas**. Brasília, 20 fev. 2020h. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-adota-modelo-inedito-de-concessao-de-bolsas>. Acesso em: 27 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 95, de 14 de junho de 2021. Altera o artigo 11 da Portaria Capes nº 182, de 14 de agosto de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 59, 2 jul. 2021a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plataforma Sucupira**. Brasília, 2021b. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 195, de 30 de novembro de 2021. Avaliação de Propostas de Cursos Novos - APCN - de Pós-Graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 81-82, 1º dez. 2021c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 28, de 12 de fevereiro de 2021. Consolida critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Demanda Social (DS) e de bolsas e auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (PROSUP) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), referente ao período de março de 2021 a fevereiro de 2022, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 125, 19 fev. 2021d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 32, 9 ago. 2021e.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020**. Brasília, 2021f. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em: 18 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES em 2021: novos programas e melhorias na concessão de bolsas**. Brasília, 27 dez. 2021g. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-em-2021-novos-programas-e-melhorias-na-concessao-de-bolsas>. Acesso em: 27 abr. 2022. (Atualizado em: 7 jan. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 212, de 15 de dezembro de 2021. Altera o calendário da CAPES para as atividades do Processo de Avaliação para os anos de 2021 e 2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 180, 16 dez. 2021h.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Resultados: resultado da Avaliação de Propostas de Cursos Novos. Brasília, 4 fev. 2021i. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sistema-nacional-de-pos-graduacao-snpng/entrada/resultado-da-avaliacao-de-propostas-de-cursos-novos>. Acesso em: 3 abr. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Documento Orientador de APCN – Área 38: Educação. Brasília, 2021j. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/EDUCACAO_APCN_21.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria nº 80, de 12 de maio de 2021. Disciplina os princípios, os objetivos e os requisitos mínimos de composição e de funcionamento, de natureza procedimental, das Comissões de Avaliação destinadas às ações da Avaliação Quadrienal da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 323, 13 maio 2021k.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Catálogo de Teses e Dissertações. Brasília, 2022a. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 4 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Dados Abertos Capes. Brasília, 2022b. Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Catálogo de Normas e Atos Administrativos. Brasília, 2022c. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/consulta>. Acesso em: 18 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria nº 40, de 24 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Demanda Social (DS) e de bolsas e/ou auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (Proex), do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc), referente ao período de março de 2022 a fevereiro de 2023, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 86, 25 fev. 2022d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria nº 73, de 6 de abril de 2022. Institui a cota de bolsas de estudo e/ou auxílios escolares da pró-reitoria ou órgão equivalente incumbido dos programas de pós-graduação e altera a Portaria nº 76, de 14 de abril de 2010, a Portaria nº 181, de 18 de dezembro de 2012, e a Portaria nº 149, de 1º de agosto de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 69, 7 abr. 2022e.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria nº 113, de 24 de junho de 2022. Institui Comissão Especial para elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2021-2030. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 42, 28 jun. 2022f.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Concessão de 2022 beneficiará 1,9 mil cursos. Brasília, 25 fev. 2022g. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/concessao-de-2022-beneficiara-1-9-mil-cursos>. Acesso em: 27 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Nota de esclarecimento. Brasília, 16 set. 2022h. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-1>. Acesso em: 31 mar. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Relatório de Avaliação – Educação: Avaliação Quadrienal 2022i. Brasília, 2022i.
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/colégio-de-humanidades/ciencias-humanas/educacao>. Acesso em: 22 dez. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Sobre as áreas de avaliação. Brasília, 16 nov. 2022j. 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/sobre-as-areas-de-avaliacao>. Acesso em: 16 nov. 2022. (Atualizado em: 19 jan. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020. Brasília, 16 dez. 2022k. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em: 12 dez. 2022.
(Atualizado em: 20 dez. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Resultado da Avaliação Quadrienal 2017. Brasília, 20 jan. 2022l. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/resultados/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017>. Acesso em: 22 dez. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Sistema de Informações Georreferenciadas. Brasília, 2022m. Disponível em:
<https://geocapes.capes.gov.br/geocapes>. Acesso em: 26 abr. 2023. (Atualizado em: 29 set. 2022)

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Prazo da APCN é prorrogado para 30 de setembro. Brasília, 5 ago. 2022n. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/prazo-da-apcn-e-prorrogado-para-30-de-setembro>. Acesso em: 8 maio 2023. (Atualizado em: 12 set. 2022)

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Capes adiciona 5,3 mil bolsas à pós-graduação. Brasília, 5 mar. 2023a. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-adiciona-5-3-mil-bolsas-a-pos-graduacao>. Acesso em: 3 mar. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR.
Portaria nº 39, de 3 de março de 2023. [Designa docentes e pesquisadores para o exercício da

função de membros titulares e suplentes do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior]. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 36, 9 mar. 2023b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 40, de 6 de março de 2023. Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Demanda Social (DS) e de bolsas e/ou auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (Proex), do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc), referente ao período de março de 2023 a fevereiro de 2024, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 24, 7 mar. 2023c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Comissão discute novo plano para a pós-graduação**. Brasília, 5 mar. 2023d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/comissao-discute-novo-plano-para-pos-graduacao>. Acesso em: 9 jun. 2023.

COSTA, Francisco José; DIAS, José Jorge Lima. Avaliação da formação superior pelo discente: proposta de um instrumento. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 25, p. 275-296, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200003>. Acesso em: 7 jul. 2022.

COTERA, Aurora Trujillo; LORÍA, Juan Carlos Quiros; MATAMOROS, Ariana Gabriela Acón. La autoevaluación de los programas de posgrado en la Uned. **Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior**, San José, v. 2, n. 1, p. 69-85, maio 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22458/caes.v2i1.419>. Acesso em: 21 jul. 2022.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, Vozes, 2007. p. 31-60.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas: princípios, propósitos e processos**. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, SP, v. 8, n. 1, mar. 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221>. Acesso em: 8 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>. Acesso em: 8 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 15, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011>. Acesso em: 8 mar. 2022.

FAVRETTO, Juliana; MORETTO, Cleide Fátima. Os cursos superiores de tecnologia no contexto de expansão da Educação Superior no Brasil: a retomada da ênfase na educação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 34, p. 407-424, jun. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000200005>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FERREIRA, Maurício da Silva; FREITAS, Antônio Alberto da Silva Monteiro de. Implicações da avaliação institucional na gestão universitária: a experiência da Universidade Católica do Salvador (UCSAL). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 201-221, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100011>. Acesso em: 7 jul. 2022.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino *et al.* Análise epistemológica da avaliação institucional da Educação Superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 531-562, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8f4gGYTC8tXjvVhYrfJd9Lh/?lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GANONG, Lawrence H. Integrative reviews of nursing research. **Research in nursing & health**, v. 10, n. 1, p. 1-11, 1987. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/nur.4770100103>. Acesso em: 9 fev. 2023.

GARCIA, Fabiane Maia. **Escola, democracia e autonomia: uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar**. 2014. 434 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2015.

GARCIA, Fabiane Maia *et al.* A autonomia universitária sob ataque: Financiamento, Future-se e “modelo multidimensional” para regulação e controle da pós-graduação. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 40., 2021, Belém. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. n. p. Disponível em: <https://40reuniao.anped.org.br/paineis-tematicos>. Acesso em: 6 maio 2023.

GARCIA, Fabiane Maia; MAGALHÃES, Luciano Santos. Panorama dos programas em Educação da Região Norte junto à Capes. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-NORTE*, 3., 2021, Palmas. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 1-7. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2020/trabalhos>. Acesso em: 27 abr. 2022.

GARCIA, Fabiane Maia; MAGALHÃES, Luciano Santos; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Pós-graduação em Educação no norte do Brasil: no chão da Amazônia, temas e contextos. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 53, n. 53, p. 81-100, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8077>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. O vazio em tempos trágicos: notas sobre políticas públicas no Brasil atual. **Bolema**, Rio Claro, v. 36, n. 72, p. iv-xxx, abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v36n72e01>. Acesso em: 9 fev. 2023.

GAYA, Tatiana Figueroa Martin; BRUEL, Ana Lorena. Estudos longitudinais em educação no Brasil: revisão de literatura da abordagem metodológica e utilização de dados educacionais para pesquisas em Educação. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política**

Educativa, Ponta Grossa, PR, v. 4, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.015>. Acesso em: 30 mar. 2023.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método: na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GOUVEIA, Nicásio; MOREIRA Jr., Fernando de Jesus; ANSUIJ, Angela Pellegrin. Utilização da Teoria da Resposta ao Item na análise do instrumento da autoavaliação institucional na pós-graduação da UFSM. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 42, p. e8-e8, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2179460X39777>. Acesso em: 7 jul. 2022.

GRIBOSKI, Claudia Maffini; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda; HORA, Paola Matos da. Avaliação externa, autoavaliação e o PDI. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 178-197, mar. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100010>. Acesso em: 7 jul. 2022.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de. Avaliação da Educação Superior no Brasil. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2318133842336>. Acesso em: 7 jul. 2022.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 22 n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>. Acesso em: 8 mar. 2022.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica - para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012, v. 1 e 2.

HU, Juan *et al.* Strategic planning and the stratification of Chinese higher education institutions. **International Journal of Educational Development**, Londres, v. 63, p. 36-43, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.003>. Acesso em: 7 jul. 2022.

HUET, Isabel *et al.* Quality Assurance System to monitor the teaching and learning process at the University of Aveiro (Portugal). In: EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM, 5., 2010, Lyon, França. **Anais eletrônicos [...]** Lyon, França: University Claude Bernard Lyon I, 2010. p. 1-10. Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/9048>. Acesso em: 5 dez. 2022.

HUET, Isabel *et al.* Linking a research dimension to an internal quality assurance system to enhance teaching and learning in Higher Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 29, p. 947-956, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.327>. Acesso em: 5 dez. 2022.

JESUS, Girlene Ribeiro de; BEDRITICHUK, Amanda Guedes Andrade. Autoavaliação institucional: construção e validação de um questionário para o professor. **Avaliação: Revista**

da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 628-647, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000300004>. Acesso em: 7 jul. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2100600>. Acesso em: 23 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Portal de Mapas**. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php>. Acesso em: 30 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2022.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Aline Daniella Rezende. A pós-graduação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG (2011-2020): rupturas e permanências. **Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 19, p. 121-121, set./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2017v9n19p121>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Auto-avaliação institucional. Verbetes. *In*: MOROSINI, Marília (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário**. Brasília, Inep, 2006. p. 459-506. v. 2. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-superior/enciclopedia-de-pedagogia-universitaria-2013-glossario>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro *et al.* A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo Capes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 339-353, jul. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200006>. Acesso em: 8 mar. 2022.

LIMA, Rodrigo Tobias de Sousa *et al.* Health education in times of pandemic: promoting health among indigenous populations in the brazilian Amazon. *In*: AKERMAN, Marco; GERMANI, Ana Claudia Camargo Gonçalves (ed.). **International handbook of teaching and learning in health promotion: practices and reflections from around the world**. Cham, Suíça: Springer Nature, 2022. p. 501-516. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-96005-6_31. Acesso em: 30 jun. 2022.

LOPES, Ana Lúcia Vitoriano; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação da pós-graduação na UFC: as críticas dos coordenadores de programas à Capes. **Revista Amazônica: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas**, Manaus, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29280/rappge.v4i2.7007>. Acesso em: 8 mar. 2022.

LOPES, Susana; BORGES, Maria Manuel. A validação da ciência: dos processos tradicionais aos novos modelos. *In*: BORGES, Maria Manuel; CASADO, Elias Sanz (coord.). **Sob a lente da ciência aberta**. Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2021.

MACCARI, Emerson Antonio; TEIXEIRA, Gislaine Cristina dos Santos. Estratégia e planejamento de projeto para acompanhamento de alunos egressos de programas de pós-graduação stricto-sensu. **Revista de Administração da Universidade Federal de Santa**

Maria, Santa Maria, v. 7, n. 1, p. 101-116, mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1983465910385>. Acesso em: 21 jul. 2022.

MAGALHÃES, Luciano Santos. **Metodologia PEC - Planeação Estratégica e Comunicativa**: aplicação em um programa de pós-graduação de uma universidade pública. 2016. 88 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) - Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

MAGALHÃES, Luciano Santos; ARRUDA, Emanuelle Francisca da Silva. Ingerência política diante da autonomia universitária: a resiliência da comunidade da Unemat em situações de ataque. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 11, n. 32, p. 61-73, 2022. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/694>. Acesso em: 9 nov. 2022.

MAGALHÃES, Luciano Santos; GARCIA, Fabiane Maia. Um novo modelo de concessão de bolsas capes: o fator IDHM e os reflexos para os programas da área Educação na Amazônia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, 2023. Em edição de texto.

MAGALHÃES, Luciano Santos; GARCIA, Fabiane Maia; PAIÃO, Olivie Samuel. Em pauta, a autoavaliação e o planejamento para a pós-graduação: uma revisão integrativa de literatura. *In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO*, 20., 2022, Manaus. **Anais [...]** Manaus: PPGE/Ufam, 2022. p. 1-10. Disponível em: <https://doity.com.br/seminario-interdisciplinar-de-pesquisa-e-pos-graduacao-em-educacao-seinpe>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MAGALHÃES, Luciano Santos; PAES-DE-SOUZA, Mariluce. Metodologia planeação estratégica e comunicativa: tecnologia social para o planejamento de programas de pós-graduação. **Cadernos EBAPÉ.BR**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 84-100, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1679-395169882>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MAGALHÃES, Luciano Santos; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. A pesquisa dos doutorados em Educação da Região Norte: ciência crítica e compromissada com a Amazônia. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED-NORTE*, 3., 2021, Palmas. **Anais [...]** Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p. 1-7. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/norte2020/trabalhos>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MARRARA, Thiago. Liberdade científica e planejamento: uma tensão aparente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 71-80, nov. 2004. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/41>. Acesso em: 5 jun. 2015.

MARTINS, Joice da Costa; RIBEIRO, Jorge Luiz Lordelo de Sales. A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios autoavaliação institucional. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 2, p. 509-530, out. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000200013>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MARTINS NETO, João. **Planejamento como caminho para o desempenho superior de um programa de pós-graduação *stricto sensu***. 2017. 79 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Organizacional) - Faculdade de Gestão e Negócios, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

MARQUEZAN, Fernanda Figueira; SCREMIN, Greice. Planejamento e autoavaliação institucional: articulações possíveis e necessárias. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 139-157, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i1.8356>. Acesso em: 7 jul. 2022.

MELO NETO, José Augusto de. **O mito de Sísifo e o contexto de influência na formulação de políticas nacionais para o uso das tecnologias digitais no sistema público educacional e suas consequências no Amazonas: 2014-2019**. 2020. 180 p. Tese (Doutorado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da Universidade Brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 19, n. 21, p. 289-308, jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.296>. Acesso em: 8 mar. 2022.

MESQUITA, Marcos Paulo; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Conhecimento produzido sobre autoavaliação nos programas de pós-graduação brasileiros. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 18, n. 45, p. 106-125, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.48075/educare.v18i45.30343>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safari de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2010.

MISOCZKY, Maria Ceci Araujo; GUEDES, Paulo. **Planejamento e programação na administração pública**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; [Brasília]: Capes: UAB, 2012.

MONTECINOS, Michel Jean Pierre Valdés *et al.* Good practices in the self-evaluation of graduate distance learning programs. **Apertura**, Guadalajara, México, v. 13, n. 2, p. 158-173, out. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.1994>. Acesso em: 21 jul. 2022.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow de. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, ES, v. 3, n. 2, p. 26-39, set. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso em: 8 mar. 2022.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; DUARTE, Michelle Matilde Semigueem Lima Trombini; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. Planejamento e avaliação institucional: um indicador do instrumento de avaliação do SINAES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 22, p. 373-384, jul. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000200006>. Acesso em: 7 jul. 2022.

NUNES, Enedina Betânia Leite de Lucena Pires; PEREIRA, Isabel Cristina Auler; PINHO, Maria José de. A responsabilidade social universitária e a avaliação institucional: reflexões iniciais. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 165-177, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100009>. Acesso em: 7 jul. 2022.

OGBECHE, Mary Mark *et al.* Strategic planning and staff management as determinants of post-graduate programmes' effectiveness in universities. **Universal Journal of Educational Research**, San José, Estados Unidos, v. 9, n. 12, p. 1962-1970, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.091208>. Acesso em: 21 jul. 2022.

OLIVEIRA, Ivan dos Santos; ROTHEN, José Carlos. Análise bibliométrica da produção acadêmica em periódicos científicos sobre os processos de autoavaliação institucional na Educação Superior brasileira. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 8, n. 22, p. 40-56, 2021. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/462>. Acesso em: 7 jul. 2022.

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: <https://doi.org/10.1590/1679-395166526>. Acesso em: 8 mar. 2022.

PEREIRA, Cleber Augusto; ARAUJO, Joaquim Filipe Ferraz Esteves; MACHADO-TAYLOR, Maria de Lourdes. The Brazilian higher education evaluation model: “SINAES” *sui generis*? **International Journal of Educational Development**, Londres, v. 61, p. 5-15, jul. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.11.007>. Acesso em: 7 jul. 2022.

PEREIRA, Maurício Fernandes. **Administração estratégica**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; [Brasília]: Capes: UAB, 2012.

PEREIRA, Thais Almeida; CUNHA, Celio da. A inserção profissional de mestres e doutores. In: FERREIRA, Valdivina Alves (org.). **Políticas e avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu***: da inserção social local à internacionalização. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 149-165.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300008>. Acesso em: 1º jul. 2022.

PORTO, Angra Santos; GOMES, Marcius de Almeida; SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da. Universidade Multicampi e o processo de interiorização da pós-graduação *stricto sensu*: desafios e possibilidades. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 49, n. 49, p. 57-73, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.04>. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; SOUZA, Maria de Fátima Matos de; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Desenvolver a Amazônia com justiça ambiental: questões para repensar os problemas da educação regional. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 52, n. 52, p. 201-214, 2021. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7982>. Acesso em: 8 mar. 2022.

ROTHEN, José Carlos; GOMES, Luiz Roberto; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. A autonomia-heterônoma na gestão da pós-graduação no Brasil: o caso PPGE-UFSCar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08515, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ea.v33.8515>. Acesso em: 20 jan. 2023.

S. THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira de; ANDREOTTI, Elisa Maria Costa Pereira de. A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: características e contexto. In: FERREIRA, Valdivina Alves (org.). **Políticas e avaliação da Pós-Graduação *stricto***

sensu: da inserção social local à internacionalização. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 103-130.

SANTA CATARINA. Tribunal de Justiça. **Dicas de português**: como escrever siglas. Florianópolis, [2022]. Disponível em: https://www.tjsc.jus.br/web/servidor/dicas-de-portugues/-/asset_publisher/0rjJEBzj2Oes/content/como-escrever-siglas. Acesso em: 26 abr. 2022.

SANTOS, Margareth Guerra dos. Trilhas da avaliação da Educação Superior no Brasil: os (des) caminhos em direção ao Sinaes. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 1, p. 117-138, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5335/rep.v26i1.8355>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; TREVISOL, Márcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Da institucionalização do Sistema de Pós-Graduação ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020): desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1989-2015, out./dez. 2021. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.AO07>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SIAMBI, James K. A review of strategic planning and implementation in universities in Jeddah, Saudi Arabia. **International Education & Research Journal**, Vastral, Índia, v. 7, n. 1, p. 42-46, 2021. Disponível em: <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/2216>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, Camila Ferreira. **(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal**: autonomização dos espaços acadêmicos específicos. Manaus: Edua, 2022.

SILVA, Camila Ferreira *et al.* A universidade pública no Brasil: entre ideais acadêmicos e ataques governamentais. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 11, n. 11, e495111134097, p. 1-12, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34097>. Acesso em: 9 nov. 2022.

SILVA, Camila Ferreira *et al.* Inserção profissional de mestres e doutores em Educação no Norte do Brasil: um estudo com os egressos da UFAM. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2022b. Em submissão.

SILVA, José Marcos da *et al.* Um sistema computacional de coleta de dados e avaliação institucional para apoio à tomada de decisão na Universidade Federal de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 138-161, jan. 2018. Disponível em: <https://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/903>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, Juliano Reginaldo Corrêa da *et al.* A incidência dos mecanismos isomórficos nos processos de autoavaliação institucional. **Navus: Revista de Gestão e Tecnologia**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 173-186, jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2018v11n1p138>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, Marcelo Fernandes da *et al.* Higher education policy: A case study on quality assessment towards a model of university management. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 22, n. 1, p. 249-269, mar. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772017000100013>. Acesso em: 7 jul. 2022.

SILVA, Marcelo Werner da. Análise das dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF/Campos: contribuição para a autoavaliação do programa. *In: SILVA, Werner da; RAMOS, Tatiana Tramontani; RIBEIRO, Daniel de Albuquerque (org.). Pesquisas socioespaciais e ambientais: II Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF: Campos dos Goytacazes. São Carlos: Editora Cubo, 2021. p. 203-215.*

SILVA, Nathália Delgado Bueno da; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: um estudo a partir dos documentos legais. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 27, n. 2, p. 41-61, maio/ago. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n2p41-61>. Acesso em: 20 abr. 2022.

SOARES, Flaviana Polisseni. **Instituição de um sistema eficaz para o acompanhamento de egressos de programas de pós-graduação: o egresso como referência para a autoavaliação do PPGACL.** 2019. 182 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

SOUZA, Andreliza Cristina; DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil - caracterização e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, abr./jun., 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n2.2022.35>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SOUZA, Saulo Rodrigo Alves de; GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira. Autoavaliação institucional da Universidade Federal da Paraíba: diagnóstico a partir da Comissão Própria de Avaliação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 64, p.405-433, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.7213/1981-416X.20.064.AO10>. Acesso em: 7 jul. 2022.

STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia. **Síntese: Revista de Filosofia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 29, p. 21-48, 1983.

TREVISOL, Joviles Vitório; BALSANELLO, Geomara. Uma década de pós-graduação: o que a experiência da UFFS evidencia? **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Chapecó, n. 41, p. 213-239, jan. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.36661/2238-9717.2023n41.13208>. Acesso em: 6 fev. 2023.

TRZESNIAK, Piotr; CABALLERO-RIVERO, Alejandro. A pós-graduação no Brasil: sua formação e os efeitos de suas políticas de avaliação. *In: ACERO GÓMEZ, Manfred (org.). Sistemas de evaluación y edición universitaria.* Bogotá, Colombia: Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Unicamp perde José Dias Sobrinho.** Campinas, 11 set. 2022. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/09/11/unicamp-perde-jose-dias-sobrinho>. Acesso em: 20 abr. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS. **Dicas de português: como escrever siglas.** Lavras, 30 nov. 2018. Disponível em: <https://ufla.br/noticias/ensino/12510-dicas-de-portugues-como-escrever-siglas>. Acesso em: 26 abr. 2022.

URIBE RIVIERA, Francisco Javier. **Agir comunicativo e planejamento social: uma crítica ao enfoque estratégico**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7476/9788575412480>. Acesso em: 13 jun. 2015.

VERHINE, Robert Evan. Reflexões de um avaliador no contexto da educação brasileira: uma jornada pessoal. **Education Review**, Tempe, Arizona, v. 30, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/er.v30.3717>. Acesso em: 18 abr. 2023.

VERHINE, Robert Evan; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Compreendendo a crise recente na pós-graduação brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692021000100146&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2023.

VIANNA, Eduardo; STETSENKO, Anna. Compromisso e posicionamento: ética em pesquisa ativista transformadora. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação: subsídios**. Rio de Janeiro, 2021. v. 2. p. 31-40.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte *et al.* Autoavaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da PUCRS: relato de experiência. In: SCARTON, Alessandra Maria *et al.* (org.). **Avaliação institucional em IES comunitárias**. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2014. p. 111-126.

ZANLORENSSI, Gabriel; GOMES, Lucas. Bolsas da Capes e CNPq completam 9 anos sem reajuste. **Nexo**, 23 mar. 2022. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2022/03/23/Bolsas-da-Capes-e-CNPq-completam-9-anos-sem-reajuste>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ZWICK, Elisa; SILVA, Isabel Cristina; BRITO, Mozar José de. Estratégia como prática social e teoria da ação comunicativa: possíveis aproximações teóricas. **Cadernos Ebape.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. esp., p. 384-400, ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1679-39518694>. Acesso em: 13 fev. 2016.

APÊNDICES

Apêndice A – Análise da Busca Inicial de Literatura

Quadro 19 – Matriz de análise da busca inicial de literatura

(continua)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos internacionais sobre autoavaliação na universidade			
1 - Busco, Dooner e d'Alencon (2018) / Chile	Destacar a experiência da Universidad de Chile em sua autoavaliação da graduação e pós-graduação no período de 2011 a 2014.	Estudo de caso com 3 etapas: documental, entrevistas semiestruturadas com 12 gestores, questionário com 210 professores.	Que a autoavaliação favoreceu impactos na qualidade, nomeadamente na estrutura curricular; na ligação ao meio ambiente; numa cultura de avaliação. A autoavaliação favoreceu um aprendizado organizacional. Favoreceu uma mudança contínua em direção à qualidade. Também favoreceu a relação com atores externos à universidade.
2 - Cabeza e Marín (2020) / Equador	Gerar uma aproximação teórica de aspectos de autoavaliação e avaliação de processos universitários e gestão da qualidade em instituições de ensino superior no Equador	Pesquisa qualitativa documental a partir da regulação nacional do Equador sobre o tema	Processos de autoavaliação estão progredindo no Equador, mas não é uma prática consolidada nas instituições. A autoavaliação deve ser promovida nas instituições não somente no bojo da acreditação governamental destas, mas para melhoria contínua da qualidade, devendo-se ter internamente um acompanhamento institucional de sua autoavaliação e externamente um sistema de garantia de qualidade estatal.
Trabalhos internacionais sobre planejamento na universidade			
3 - Hu <i>et al.</i> (2018) / China	O estudo procura desvelar diferenças de planejamento estratégico entre universidades de diferentes níveis e tipos na China. É parte de um grande estudo sobre o tema no país.	Pesquisa com questionário via correio, de amplitude nacional (China), com os responsáveis pelo planejamento em cada universidade em 2012 e 2013, com 378 instituições tendo respondido, das quais 62 são universidades e as demais não universitárias.	A maioria das instituições de ensino superior pesquisadas tem consciência positiva do planejamento estratégico e o usa para atrair ou integrar recursos. O estudo encontrou diferenciações por tipo de instituição, na qual o planejamento estratégico é ambicioso conforme o tamanho ou nível da instituição, com as grandes universidades tendo grandes expectativas e concentrando esforços em seu planejamento, enquanto as menores instituições focam nos papéis de alunos, ex-alunos e especialistas internos. De outro lado as instituições privadas focam no mercado, mais conscientes da importância do planejamento, mesmo desobrigadas de planejar.
4 - Siambi (2021) / Arábia Saudita	Averiguar o planejamento estratégico e sua implementação em duas universidades de Jeddah na Arábia Saudita	Estudo de caso (multicaso), com coleta de informações por meio de entrevistas.	O autor recomenda um passo a passo padronizado para a realização de um planejamento estratégico, envolver participantes externos, utilizar a gestão da instituição na realização do planejamento ao invés de trazer especialistas externos, trabalhar na implementação do plano, avaliar continuamente a sua implementação.

Quadro 19 – Matriz de análise da busca inicial de literatura

(continuação)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na universidade (no âmbito do Sinaes)			
5 - Oliveira e Rothen (2021) / Brasil (teórico)	Conhecer as características da produção científica na temática autoavaliação institucional no âmbito do Sinaes	Pesquisa bibliométrica de abordagem qualitativa. Utilizou a plataforma Periódicos Capes em 2019 para encontrar os trabalhos que poderiam ser de 2004-2019 e que versassem sobre o tema. Foram encontrados 34 artigos.	O estudo identificou que os trabalhos versaram seis categorias: 1 – Influência da autoavaliação na melhoria dos processos e na construção da identidade institucional, que por sua vez se desdobrou em 3 subcategorias dessa influência: nos processos acadêmicos, no planejamento e na identidade institucional propriamente; 2 – percepção dos sujeitos; 3 – discussões teóricas sobre a política de avaliação e sua implicação para a instituição; 4 – atuação das comissões próprias de autoavaliação; 5 – participação dos sujeitos e 6 – meta-avaliações. Adicionalmente identificaram temas variados nos estudos e em sua distribuição temporal, sugerindo a importância desses estudos para compartilhar experiências, para discussão e busca de soluções.
6 - Bettencourt e Earp (2017) / Brasil (RJ e MG)	Analisa as avaliações do ensino que são realizadas pelos próprios estudantes no âmbito da avaliação institucional das universidades pesquisadas	Qualitativa. Usa observação de campo, entrevistas com estudantes que tenham respondido/participado da avaliação institucional e entrevistas com membros de comissões de autoavaliação (1 membro e 2 estudantes por universidade). O trabalho abarca 10 instituições (3 públicas e 6 privadas do Rio de Janeiro e 1 privada em Minas Gerais)	O trabalho considera que entre os estudantes as respostas foram marcadas pela desconfiança, inclusive pela confidencialidade do processo, especialmente nas universidades onde a participação é obrigatória. De outro lado, outros estudantes têm a crença que a autoavaliação repercutirá na melhor classificação de sua instituição, especialmente entre os estudantes que espontaneamente se prontificam a participar do processo. Marcou também a falta de confiança geral no impacto da autoavaliação quanto a produção de efeitos reais. Assim, as autoras sugerem aproximar mais os estudantes dos processos de preparação da autoavaliação e na discussão dos seus resultados. As autoras também refletem sobre a pouca participação dos gestores das instituições, que em razão da pouca utilização dos resultados da autoavaliação, pouco se importam em também promover a participação dos estudantes. Não se encontrou evidência de utilização da autoavaliação para a melhoria do ensino. “Em vez de se instaurar uma cultura avaliativa de autorregulação institucional, instala-se um ritual de avaliação em que são utilizados instrumentos e procedimentos avaliativos, porque assim está determinado” (p. 142). Afirmam ainda que “A consolidação dos processos de avaliação das IES seria facilitada se a essa avaliação não estivessem associados aspectos classificatórios, com repercussões penalizadoras” (p. 142)

Quadro 19 – Matriz de análise da busca inicial de literatura

(continuação)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na universidade (no âmbito do Sinaes)			
7 - Bruschi e Casartelli (2017) / Brasil (RS)	Identificar a articulação dos resultados de autoavaliações com os processos de planejamento	Qualitativa. Usa entrevistas com gestores de 4 instituições de ensino públicas e privadas do estado do Rio Grande do Sul, sendo 2 universidades privadas, 1 universidade pública e 1 faculdade particular, na qual 1 gestor de cada instituição participou.	<p>Os autores identificaram que apenas uma das instituições não utilizava uma metodologia de planejamento estratégico nos termos convencionais da técnica, ainda que preparasse o seu PDI nos moldes exigidos. Nas que usam o planejamento, este as apoiou na criação de missão, visão, valores, políticas, objetivos e metas, sendo os setores responsáveis por sua condução vista positivamente. A relação autoavaliação e planejamento é fraca, com apenas uma das instituições tendo relação direta entre os setores de autoavaliação e planejamento, nas demais a relação é pontual nos momentos de preparação do plano. Os autores propõem um fluxo de articulação entre autoavaliação e planejamento (p. 186):</p> <div data-bbox="884 931 1420 1301" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center; color: blue;">Fluxo da Articulação</p> <p style="text-align: center;">Figura 2. Fluxo da articulação Fonte: Os autores.</p> </div> <p>Defendem que: O Sinaes “[...] tem como princípio central a integração e a participação, a fim de que haja uma construção coletiva entre os atores da comunidade acadêmica, visando à melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, o Sistema Nacional de Avaliação busca integrar as dimensões da avaliação externa e interna. (p.184)</p>
8 - Ferreira e Freitas (2017) / Brasil (BA)	Analisar a influência da avaliação institucional para a universidade estudada quanto ao seu planejamento e gestão.	Quantitativo. Estudo de caso na Universidade Católica do Salvador (UCSAL) com questionários e entrevistas semiestruturadas, estes utilizados no processo avaliativo da instituição 2014/2015.	Os autores consideram que o processo de autoavaliação realizado contribuiu para tornar o processo de tomada de decisão mais segura, transparente e participativo, notadamente para solidificar seu novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) referente a 2016-2020. Consideram ainda que a autoavaliação pode ser um forte instrumento de gestão educacional por meio do planejamento participativo, contribuindo para a melhoria da instituição e seus cursos.

Quadro 19 – Matriz de análise da busca inicial de literatura

(continuação)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na universidade (no âmbito do Sinaes)			
9 - Nunes, Duarte e Pereira (2017) / Brasil (TO)	Refletir sobre a dimensão “planejamento e avaliação institucional” no âmbito do Sinaes a partir da experiência de construção do PDI 2016-2020 da UFT.	Qualitativo. Estudo descritivo do processo de construção do PDI da UFT para 2016-2020. O estudo relata a experiência de planejamento da instituição.	As autoras refletem que a avaliação se estabelece como necessária no dia a dia da instituição. A partir da relação entre planejamento e avaliação institucional, esta última se consolida como um instrumento de gestão para que a instituição possa desenvolver-se. “A avaliação não pode ser meramente uma ação mecânica para cumprir uma exigência legal, mas um processo sistemático de acompanhamento permanente das instituições de ensino superior em que todos os envolvidos com o processo se aculturem na busca da melhoria da Educação Superior” (p. 382).
10 - Nunes, Pereira e Pinho (2017) / Brasil (teórico)	Refletir sobre a dimensão “responsabilidade social universitária” no âmbito do Sinaes.	Qualitativa. Delineamento bibliográfico documental.	As autoras consideram que a responsabilidade social é marcada por vários aspectos, mas que no conjunto visam a promoção de ações com base numa ética que favoreça o desenvolvimento a partir dos conhecimentos produzidos. Entendem que a universidade deve buscar sua autonomia e legitimidade visando construir uma identidade institucional e atingir sua responsabilidade social. A avaliação dessa dimensão no Sinaes é um reforço para atingir essa missão. “A responsabilidade social universitária na avaliação institucional representa um reforço para a sociedade por ser a universidade o lugar de elevada produção e formação [...]” (p. 176).
11 - Silva <i>et al.</i> (2017) / Brasil (MG)	Relatar os trabalhos de autoavaliação de uma Comissão de Autoavaliação Institucional (CPA) da Universidade Uberaba	Qualitativo. Estudo descritivo dos trabalhos do CPA da Universidade de Uberaba a partir de relatórios 2009-2012 desta disponíveis on-line.	Os autores concluem que os resultados do CPA mostram a avaliação institucional como oportuna e necessária para a gestão da universidade. O CPA tornou possível a identificação de pontos fortes e fracos na instituição, o que permitiu à gestão tomar medidas quanto à qualidade da universidade, atendendo ao Sinaes, mas visando a fins internos. “Não olhamos a avaliação apenas do ponto de vista da acreditação, mas também do ponto de vista da melhoria interna, lutando para alcançar e elevar o nível de qualidade” (p. 266, tradução nossa – lê-se: <i>We did not just look at the assessment from the view of accreditation, but also from the point of view of internal improvement, struggling achieving and raising the level of quality</i>).
12 - Carvalho, Oliveira e Lima (2018) / Brasil (PR)	Refletir os trabalhos de avaliação institucional da UTFPR e como estes contribuem para a gestão da universidade.	Qualitativo. Estudo de caso. Utiliza pesquisa documental observação participante.	Os autores concluem que é necessário haver processos avaliativos consistentes e condizentes com as demandas postas para a universidade às quais esta tem que responder e são esses processos avaliativos que possibilitam a melhoria da gestão da instituição. Se requer “[...] que estejam presentes nos contextos de planejamento e das práticas uma profunda reflexão sobre a qualidade educacional e social almejada em seus documentos orientadores e em suas ações” (p. 240).

Quadro 19 – Matriz de análise da busca inicial de literatura

(continuação)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na universidade (no âmbito do Sinaes)			
13 - Griboski, Peixoto e Hora (2018) / Brasil (teórico)	Discutir a institucionalização do instrumento de avaliação institucional quanto ao PDI e à autoavaliação e os indicadores de qualidade do Sinaes como medidas para avaliar a implementação do PDI	[a pesquisa não descreve, mas apresenta-se como uma pesquisa de delineamento documental que discute a regulação a partir de uma abordagem qualitativa, utiliza inclusive informações de plataformas públicas resultantes da avaliação do Sinaes)	As autoras consideram que uma divulgação isolada do índice geral de cursos (IGC) e do conceito institucional (CI) pode dar menor relevância ao PDI na autoavaliação e gestão das universidades, por isso é importante que se trabalhe mais articuladamente com esses três elementos no processo de avaliação externa e interna, inclusive em sua divulgação à sociedade. Estes podem representar avanços na melhoria do processo de avaliação.
14 - Jesus e Bedritichuk (2018) / Brasil (DF)	Construir e validar questionário para docentes acerca da autoavaliação no âmbito da UnB.	Quantitativa, com pesquisa bibliográfica e grupo focal com	As autoras concluíram pela validade do questionário que poderá ser incorporado na autoavaliação da instituição e que contempla a percepção de docentes acerca de: infraestrutura física e todo conjunto de ações de políticas, planejamento e gestão quanto a este segmento. As autoras consideram ainda que “[...] fica visível a insatisfação dos docentes com o processo de autoavaliação da Universidade de Brasília e sua ânsia por terem sua voz ouvida” (p. 644). Ainda que “a metodologia utilizada pode servir ainda para balizar o desenvolvimento de um instrumento de avaliação a ser respondido [por outros segmentos]” (p. 646).
15 - Martins e Ribeiro (2018) / Brasil (DF, MG, PA, PE, RS)	Compreender a participação de servidores técnicos-administrativos na avaliação institucional de universidades federais	Qualitativa. Pesquisa documento com relatórios de autoavaliação institucional de 2016 das 5 universidades federais melhor conceituadas no IGC 2014 (UFMG, UFPA, UFPE, UnB e UFRGS)	Os autores verificaram uma participação tímida desse segmento nos processos de autoavaliação das instituições pesquisadas. Das 5 universidades, apenas 2 (UFPA e a UFRGS) possuem técnicos como membros da CPA, outras 4 (UFPA, UFPE, UnB e UFRGS) possuem instrumentos de avaliação para colher a percepção do segmento. “A análise do material demonstra um perceptível esforço das IES em, se não proporcionar uma efetiva participação dos servidores TAE no processo de autoavaliação institucional, ao menos demonstrá-la em seus relatórios, o que justifica a constância com que são mencionados” (p. 526). Ainda, chegam “[...] a refletir se uma possível ausência de envolvimento da categoria se deve exclusivamente à inabilidade das IES em realizar uma avaliação efetivamente participativa, ou à falta de compreensão por parte dos servidores TAE sobre a extrema importância da avaliação institucional [...]” (p. 527).

Quadro 19 – Matriz de análise da busca inicial de literatura

(continuação)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na universidade (no âmbito do Sinaes)			
16 - Pereira, Araujo e Machado-Taylor (2018) / Brasil (teórico)	Explicar longitudinalmente o modelo de acreditação que se dá pela avaliação governamental do ensino superior brasileiro, contemplando as alterações do modelo em 2016.	Qualitativa, com delineamento documental a partir de informações e normas da avaliação.	Refletem que o modelo é de uma forte supervisão estatal, o que ao transformar o Estado em regulador tem o desafio de adaptar os controles de qualidade ao contexto dinâmico do ensino superior. Que os índices tanto de conceito institucional, quando dos cursos, apresenta-se como uma alternativa viável para garantia da qualidade num contexto massificado em que ocorrem, em média, 3.500 avaliações externas ao ano. Finalizam considerando que o modelo brasileiro do Sinaes é <i>sui generis</i> no mundo. Obs.: há ótimos mapas conceituais. Possível erro de tradução (usam graduate courses como cursos de graduação ao invés de undergraduate courses)
17 - Silva <i>et al.</i> (2018) / Brasil (SC)	Relatar a construção de um Sistema de Informação para executar os procedimentos de coletas de informações da autoavaliação da UFSC, denominado Collecta.	Qualitativa. Cita-se um delineamento de estudo de caso e pesquisa ação, mas trata-se de um relato de experiência de uma pesquisa aplicada com procedimentos participativos.	Os autores refletem que o Collecta é salutar para o levantamento de informações que, integrado aos demais processos avaliativos, pode ser útil para a gestão e planejamento da universidade, de fundamental apropriação pelos gestores. Com isso evita-se desperdício de esforço nas tarefas de coleta de informações, que se tornam de fácil, construção de séries históricas, fácil análise e projeção de cenários, inclusive a divulgação, com otimização de custos. “Avaliar é uma atividade utilizada para tomada de decisões [...]. Assim, pode-se afirmar que a melhora da qualidade da Instituição está estritamente vinculada à sua avaliação” (p. 159)
18 - Markezan e Scremin (2019) / Brasil (RS)	Discutir a articulação entre autoavaliação e planejamento de uma instituição de ensino superior comunitária.	Qualitativa. [o estudo se coloca como bibliográfico – o que inclui as fontes documentais –, mas é de delineamento documental, tanto da regulação, quanto documentação da instituição]	As autoras anotam que é fundamental uma atuação mais ativa da comissão próprio de autoavaliação junto à gestão da universidade a fim de subsidiar os processos de tomada de decisão, monitorar indicadores e orientar ações de correção respectivas às metas e objetivos. Pois, “o papel da autoavaliação está em acompanhar as ações decorrentes dos processos avaliativos, sedimentando a relação da autoavaliação com a gestão institucional” (p. 156).
19 - Santos (2019) / Brasil (teórico)	Desenhar os caminhos a partir das reformas na Educação Superior no Brasil que propiciaram o atual modelo do Sinaes.	Qualitativo. Documental, a partir da regulação e de normas desde 1960.	A autora reflete que a preocupação com padrões de qualidade, impostos de fora para dentro, contaminou o Sinaes. Sua avaliação se define pela prestação de contas ou accountability com seus sistemas de qualidade, indicadores de rendimento e produtividade, sob um discurso de prestar contas à sociedade. “A resposta contra-hegemônica [...] encontra ressonância no paradigma de um modelo de avaliação participativa, em que estariam presentes os princípios: democracia direta, práxis política, participação dos sujeitos, universidade como bem público” (p. 136).

Quadro 19 – Matriz de análise da busca inicial de literatura

(continuação)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na universidade (no âmbito do Sinaes)			
20 - Silva <i>et al.</i> (2019) / Brasil (SC)	Analisar a incidência de mecanismos isomórficos coercitivos, normativos e miméticos na autoavaliação de uma universidade pública em Florianópolis - SC	Qualitativa. Delineamento documental a partir de informações publicadas no sítio da instituição estudada, no período de 2012 a 2016.	Os autores identificaram incidência de mecanismos isomórficos, tanto coercitivos, quanto miméticos. O primeiro pela imposição legal e o segundo pela replicação de padrões avaliativos e de divulgação, inalterados ao longo de todo período analisado. Já o mecanismo isomórfico do tipo normativo não se conseguiu atestar. Consideram também que é importante em estudos futuros a investigação do desinteresse pelos relatórios por parte dos servidores e se é devido ao processo de aculturação.
21 - Costa e Dias (2020) / Brasil (PB)	Propor um instrumento para realização da avaliação discente no âmbito da autoavaliação institucional do ensino superior.	Quantitativo, orientado na teoria psicométrica da mensuração. Partiu-se de um instrumento já existente na UFPB, (re)construído e validado na IES.	Os autores concluíram que pela evidenciação de validade e confiabilidade do novo instrumento de avaliação institucional para discentes. O novo instrumento permite: autoavaliação da performance do discente; avaliar a performance de seus docentes; avaliar a performance do curso, inclusive a intensidade de vínculo e possibilidade de abandono.
22 - Guerra e Souza (2020) / Brasil (teórico)	Discutir as concepções e modelos de avaliação do ensino superior no Brasil.	Qualitativa. Pesquisa documental, perpassando as primeiras experiências de avaliação sistematizada nacional, em 1976 que foi com a pós-graduação, até o modelo atual do Sinaes.	Os autores consideram que houve profundas transformações ao longo do período desde as primeiras experiências nacionais de avaliação sistematizada até o modelo do Sinaes, um sistema complexo que avalia as instituições de ensino superior em diversos aspectos. O Sinaes é “um sistema composto por processos avaliativos aplicados a diferentes atores, em momentos diversos, apoiado em distintas metodologias que se complementam de modo a produzir uma visão ampla da Educação Superior brasileira” (p. 16).
23 - Souza e Guerra (2020) / Brasil (PB)	Analisar os cinco últimos relatórios de autoavaliação institucional (2014-2018) elaborados pela CPA/UFPB com base no Instrumento de Avaliação Institucional de 2017.	Qualitativo. Delineamento documental que contou com 5 relatórios de autoavaliação institucional (RAAIs), com utilização da matriz SWOT (em inglês, para forças, fraquezas, oportunidades e ameaças)	Consideram que há fragilidades, mas no ambiente interno e, portanto, passíveis de correção. Recomendam o Instrumento de Avaliação Institucional de 2017 para uma análise global da universidade e contemplar as 10 dimensões do Sinaes – embora a universidade não seja abrigada a seguir um modelo externo específico, contudo a mesma autonomia que lhe dá a possibilidade de criar um modelo próprio não pode ser invocada para deixar de atender à Lei. De 50 indicadores deste instrumento de 2017, a UFPB em seus RAAIs atende plenamente a 3, além de a universidade não ter atendido às 10 dimensões do Sinaes, há pouca participação da sociedade civil. “Afim, o papel da autoavaliação é trazer luz ao planejamento, estes são dois processos indissociáveis”, pois “a autoavaliação apresenta as fragilidades eventualmente identificadas e induz a reflexão acerca das alternativas para a superação dessas dificuldades, que serão desenvolvidas durante o processo de planejamento” (p. 430).

Quadro 19 – Matriz de análise da busca inicial de literatura

(conclusão)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na pós-graduação			
24 - Assunção e Zuin (2020) / Brasil (MG)	Identificar a percepção de discentes acerca da qualidade do curso de Mestrado Profissional em Administração Pública da UFV.	Quantitativa. [Se define também como estudo de caso, mas não se verificou um aprofundamento razoável para se enquadrar nesse tipo]. Contou com entrevistas com 41 dos 42 discentes [egressos] da turma de 2016 para verificar a satisfação quanto	Os autores concluem que de forma geral os estudantes (egressos?) buscavam no curso qualificação ou ampliar conhecimentos e aplicar em seu ambiente laboral. Verificam as melhores avaliações para a dimensão tangível (infraestrutura em geral) e piores avaliações para empatia e confiança, sendo ainda sugerida melhorias no processo seletivo. Foi bem avaliado no curso os horários de aulas, dedicação e qualificação docentes, aplicabilidade dos conteúdos; sendo mal avaliada a insuficiência de docentes e/ou orientadores, pouco apoio institucional, alta carga horária e deficiências de tecnologias da informação e comunicação. Além do compartilhamento com a coordenação do curso, os autores recomendam que se faça avaliações periódicas em razão das constantes mudanças demandadas por estudantes, sendo sugerido este como um modelo a outros programas de pós-graduação para autoavaliação deste segmento, ressaltando-se que “a elevada taxa de respostas obtidas neste trabalho reflete a ânsia dos estudantes em serem ouvidos” (p. 124). <i>Obs: o estudo tematiza avaliação, mas num aspecto de planejamento estratégico e gestão, aparentemente com total desconhecimento do campo da avaliação institucional do ensino superior, chegando a tratar de avaliação do ensino superior sem mencionar o Sinaes, mas também não se insere nas discussões sobre políticas de pós-graduação e/ou de avaliação deste nível de ensino e as induções da política liderada pela Capes – mencionando a agência superficialmente.</i> <i>Obs.: este trabalho é de um estudante ou egresso pautando a avaliação deste segmento, por isso é diferente de trabalhos de autoavaliação propriamente ditos (liderados pelo avaliado: o PPG) e que podem suavizar, inviabilizar ou mesmo ignorar a avaliação deste segmento.</i>
25 - Gouveia, Moreira Jr. e Anuj (2020) / Brasil (RS)	Avaliar a qualidade do instrumento de autoavaliação dos cursos de pós-graduação da UFV, no ano de 2016.	Qualitativo, orientando na teoria clássica dos testes e na teoria de resposta ao item.	Os autores concluem que os itens do instrumento de autoavaliação da pós-graduação são adequados e consistentes, com bom poder discriminatório e dentro do intervalo de variação. Concluíram ainda que o instrumento está adequado para fazer a estimativa de discentes que avaliam a instituição bem ou razoavelmente, mas não consegue fazê-lo para os que avaliam muito bem ou muito mal.

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Apêndice B – Análise da Busca Adicional de Literatura

Quadro 20 – Matriz de análise da busca adicional de literatura

(continua)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos internacionais sobre autoavaliação na pós-graduação			
26 - Cotera, Loría e Matamoros (2011) / Costa Rica	Relatar a experiência da Universidad Estatal a Distancia quanto a autoavaliação de seus cursos de pós-graduação	Relato de experiência acerca da autoavaliação institucional da Universidad Estatal a Distancia	Os autores descrevem os processos de autoavaliação realizados na Universidad Estatal a Distancia que conta com 5 cursos de mestrado (maestrías académicas) e 4 de doutorado (programas doctorales), destacando se trata de um processo institucional, com marcos normativos, pressupostos teóricos-metodológicos e apoio da gestão superior da universidade. Os autores destacam que “[...] a auto-avaliação é concebida como um processo participativo e rigoroso, na identificação de debilidades e fortalezas é o elemento crucial para o planejamento estratégico, tendo como norte o horizonte do progresso contínuo da qualidade dos atores sociais em seu desenvolvimento” (p. 81, tradução nossa, lê-se: [...] <i>se concibe la autoevaluación como un proceso participativo y riguroso, en el que la identificación de debilidades y fortalezas es el elemento crucial para la planificación estratégica teniendo como norte u horizonte el mejoramiento continuo de la calidad de y de los actores sociales en su desarrollo</i>).
27 - Montecinos et al. (2021) / Chile	Refletir acerca de boas práticas de avaliação da qualidade dos programas a distância da Universidad Arturo Prat	Qualitativa. Relato de experiência agregando pesquisa documental com foco na autoavaliação proposta pelo Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia (entidade de certificação), critérios da Comissão Nacional de Acreditação e a autoavaliação da própria instituição	Os autores refletem que o órgão governamental prioriza aspectos diversos dos programas, pedagógicos e de infraestrutura, mas pouco considera os discentes. Que foi importante a parceria da universidade com o Instituto Latinoamericano y del Caribe de Calidad en Educación Superior a Distancia, entidade de certificação internacional que ofereceu balizas para de autoavaliação diante da pouca orientação estatal. “A instalação de boas práticas é essencial para que os processos de qualidade sejam cada vez mais assimilados [...] contudo, se a instituição não possui um marco regulatório relevante, é difícil justificar essas ações (p. 170, tradução nossa, lê-se: <i>La instalación de buenas prácticas es fundamental para que los procesos de calidad sean cada vez mejor asimilados [...] sin embargo, si la institución no cuenta con un marco regulatorio pertinente es difícil justificar estas acciones</i>). Bem como é fundamental que esses marcos normativos existam no país para orientar as ações de autoavaliação nas instituições. Os autores destacam ainda que “outro fator a considerar deve ser o planejamento das atividades com objetivos de curto, médio e longo prazo, enriquecidos com um plano de melhoria constante e <i>feedback</i> que permita a avaliação contínua das mudanças necessárias para cada processo” (p. 171, tradução nossa, lê-se: <i>Otro factor a considerar será la planificación de actividades con metas a corto, mediano y largo plazo, enriquecidas con un constante plan de mejora y retroalimentación que permitirá evaluar de manera continua los cambios necesarios para cada proceso</i>).

Quadro 20 – Matriz de análise da busca adicional de literatura

(continuação)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos internacionais sobre planejamento na pós-graduação			
28 - Ogbeche <i>et al.</i> (2021) / Nigéria	Determinar a contribuição do planejamento estratégico e da gestão de pessoas para a efetividade dos programas de pós-graduação das universidades sob estudo.	Quantitativa. Com uso de estatística correlacional para determinar conexões do planejamento estratégico e da gestão de pessoas com a eficácia dos programas de pós-graduação nas duas universidades públicas da Nigéria sob estudo. Responderam a um questionário com questões em escala likert 157 sujeitos, entre pessoal da administração superior e chefes de departamento acadêmico.	Os autores concluem que há vínculos parciais e compostos significados quanto ao planejamento estratégico e a gestão de pessoas para a efetividade dos programas de pós-graduação. Consideram com isso que o estudo “[...] fornece evidências para administradores de programas de pós-graduação para projetar e gerenciar planos estratégicos e funcionários para desempenho ideal e alcance de metas” (p. 1968, tradução nossa, lê-se: <i>provide evidence for administrators of postgraduate’s programmes to design and manage strategic plans and employees for optimal performance and goal attainment</i>). Obs.: trata-se de uma pesquisa opinativa que na verdade revela mais a boa aceitação dos dois termos, sendo o primeiro (planejamento estratégico) um instrumento ainda que com muitas variações, já o segundo é um campo de estudos e, portanto, amplo (os autores não conceituam ambos nem os definem na suas concepções para este estudo).
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na pós-graduação			
29 - Vitoria <i>et al.</i> (2014) / Brasil (RS)	Relatar a experiência de implementação e um processo de autoavaliação dos programas de pós-graduação da PUC-RS.	Relato de experiência da autoavaliação institucional da pós-graduação a partir da sua formulação desde 2009 e em sua aplicação em 2012 e 2013.	A autoavaliação é realizada por meio de um instrumento <i>on-line</i> , o qual a partir de um projeto piloto com quatro programas, se estendeu aos demais. Este organiza-se em 4 sessões: um geral acerca do PPG, outro para as disciplinas, outro para a pesquisa e o último para a orientação – em cada um há questões objetivas e uma questão para comentários. Também ao fim do instrumento há duas questões objetivas e espaço para comentários quanto ao PPG e a este processo avaliativo. Um instrumento é aplicado aos alunos, outro aos professores. O mesmo passou por validação e aprimoramentos, aplicado inicialmente em 2012 e em 2013 (em andamento), nesta última com participação de 40,41% dos discentes e 77,39% de docentes. Os autores consideram que resultados avaliativos a partir de processos internos se aliam aos resultados da avaliação externa da Capes, os quais dão subsídio à gestão institucional da pós-graduação. Os autores destacam ainda que “[...] o processo de autoavaliação dos PPGs significa a possibilidade de promover o debate crítico sobre a realidade, qualificando continuamente os programas” (p. 125).

Quadro 20 – Matriz de análise da busca adicional de literatura

(continuação)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na pós-graduação			
30 - Soares (2019) / Brasil (MG)	Investigar como criar um sistema de acompanhamento de egressos no bojo da autoavaliação do PPG em estudo (da área de Artes)	Qualitativa, com métodos participativos junto ao PPG em estudo.	A autora elaborou um plano de ação para melhorias do sistema de acompanhamento de egressos do PPG quanto à coleta de informações destes em quatro atuações: pesquisas de satisfação ao egresso (via formulário), sensibilização do corpo docente e discente sobre a importância do egresso (com cartilha informativa), pesquisa anual com egressos com caráter longitudinal (via formulário) e melhoria do site do PPG inclusive com um portal do egresso. A autora considera esses sujeitos uma fonte salutar de informações quanto a qualidade do curso, motivo pelo qual é fundamental o Programa acompanhá-los em seu processo autoavaliação.
31 - Leite <i>et al.</i> (2020) / Brasil (teórico)	Apresentar a autoavaliação como elemento da avaliação da Capes	Qualitativo, com ensaio teórico e informações documentais	Os autores trabalham a autoavaliação em detrimento da avaliação externa, conceituando e diferenciando esses dois tipos, seus objetivos e possibilidades quanto às orientações das duas formas. Destacam entre os elementos avaliativos da Capes a nova ênfase dada à autoavaliação e suas possibilidades de contribuir para a melhoria dos programas da pós-graduação a partir desse movimento interno. Encerram afirmando que “[...] a autoavaliação pode ser um momento de parada para refletir, analisar e avançar em direção a inovadores projetos futuros” (p. 351).
32 - Arruda <i>et al.</i> (2021) / Brasil (PE)	Analisar como a autoavaliação está sendo implementada nos programas de pós-graduação da UFPE	Qualitativa. Com análise de documentos no âmbito da UFPE para identificar a implementação desses processos de autoavaliação	Os autores relatam a experiência da UFPE com a implementação da autoavaliação dos seus cursos de pós-graduação destacando que a partir dos diálogos do grupo de trabalho (GT) formado com membros da respectiva pró-reitoria de pós-graduação e da CPA da universidade fora criado um Comitê Institucional de Autoavaliação da Pós-graduação, instituído por deliberação do conselho superior acadêmico da instituição. Esse GT segue acompanhando o Comitê que começou seu trabalho a partir da demanda espontânea de um PPG, contudo o novo órgão ainda está criando seu regimento interno. Os autores destacam a experiência com o GT, geminada a partir de duas perspectivas, “[...] que oportunizou o encontro de diferentes perspectivas e vivências a respeito de avaliação e de pós-graduação” (p. 73).

Quadro 20 – Matriz de análise da busca adicional de literatura

(continuação)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre autoavaliação na pós-graduação			
33 - Balsanello (2021) / Brasil (SC)	Analisar a percepção dos egressos dos cursos de mestrado da UFFS	Quantitativa. Com informações e análise documental e questionário <i>on-line</i> aos concluintes até dezembro de 2019.	Entre os resultados principais da pesquisa está a identificação do perfil do egresso da UFSS, com destaque que 72,1% são do sexo feminino e 74,8% que informaram ter trabalhado no decorrer do curso, estando 61,3% destes em instituições públicas. Também identificou aspectos da trajetória formativa, quanto ao tempo de titulação média de mestrado de 24,6 meses e 71,6% que não foi contemplado com bolsa, havendo ainda 19,1% já ingressado no doutorado. Bem como a qualidade ou satisfação com o curso, sendo mais bem avaliados: o corpo docente, a qualidade do PPG e dos conteúdos disciplinas; mais mal avaliadas: a inserção social, internacionalização e inovação dos cursos. A autora considera que “a participação dos egressos num processo autoavaliativo se torna essencial, considerando que é por meio deles que é possível ter uma maior clareza do impacto e da qualidade do processo formativo” (p. 162)
34 - Berté (2021) / Brasil (PR)	Construir e validar instrumentos para a autoavaliação de um PPG, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná	Quantitativa. Os instrumentos foram construídos, validados em seguida aplicados por meio da ferramenta <i>Google Forms</i> para colher informações de docentes, discentes, egressos e técnicos-administrativos	A autora conclui que os instrumentos foram adequados, contudo é necessário continuar melhorando os instrumentos em sua consistência interna e confiabilidade. Considera ainda que “[...] é possível observar a importância da estruturação da autoavaliação para promoção do autoconhecimento do programa, permitindo analisar a qualidade nos diversos aspectos, indicando pontos fortes e vulneráveis do programa, para que a partir destes, sejam desenvolvidos planejamentos estratégicos tanto pelo Programa quanto pela Capes” (p. 94).
35 - Silva (2021) / Brasil (RJ)	Analisar as dissertações do PPG em Geografia, criado em 2014, da Universidade Federal Fluminense, desde seu início as primeiras defesas	Qualitativa. Com um delineamento documental a partir das 66 dissertações defendidas até o momento no PPG e outras informações do curso	O autor, coordenador de PPG, inicia justificando que “[...] atualmente, os órgãos reguladores da pós-graduação exigem que se faça uma autoavaliação” (p. 203). Descreve brevemente que a autoavaliação começa a ser pautada pela Capes e traça um histórico do PPG recém-criado em Campos dos Goytacazes para então adentrar nas características das dissertações, considerando sua distribuição entre as duas linhas de pesquisa do PPG e os recortes espaciais que os trabalhos tratam – considerando que este PPG é da área Geografia. Os recortes espaciais evidenciam para o autor que “a vocação regional do curso é comprovada quando vemos que 51,51% das dissertações apresentadas no PPG estão relacionadas à cidade de Campos dos Goytacazes ou às regiões Norte e Noroeste fluminenses” (p. 209-210). Considera por fim que “deste modo, estamos colaborando com a autoavaliação exigida pelos órgãos reguladores da pós-graduação brasileira” (p. 209).

Quadro 20 – Matriz de análise da busca adicional de literatura

(conclusão)

Trabalho / País	Objetivo e/ou foco	Metodologia	Principais conclusões
Trabalhos nacionais sobre planejamento na pós-graduação			
36 - Maccari e Teixeira (2014) / Brasil (teórico)	Estruturar um meio de coleta de informações de egressos para o planejamento de um projeto de acompanhamento do egresso em um programa de pós-graduação.	Qualitativa. Trata-se de uma revisão integrativa sobre gerenciamento de projetos para fundamentar a construção deste para fins de acompanhamento de egressos de pós-graduação.	O primeiro autor, que é coordenador de PPG (à época, conforme consta do artigo), inicia o trabalho trazendo expresso no resumo que “nos últimos tempos, a Capes sinalizou a importância de acompanhar a atuação profissional dos alunos egressos como forma de medir a qualidade dos cursos” (p. 101) justificando na demanda da agência a importância de pautar o tema. Os autores refletem que um projeto para acompanhar egressos deve ser planejado de forma que seja flexível de forma que “[...] um processo cíclico de ação e reflexão, tendo como base a criação de planos de curto prazo que possam ser reestruturados a partir das experiências do período anterior” (p. 114).
37 - Martins Neto (2017) / Brasil (MG)	Analisar as ações, as rotinas administrativas e atividades de um PPG da área Biodiversidade sob estudo, desde sua criação em 1999 até 2016, à luz das diretrizes da Capes quanto à evolução do desempenho do programa.	Qualitativa. Estudo de caso com informações de observação de campo e documentais analisados pelas categorias Proposta do Programa; Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual; e Inserção Social, mesmos quesitos avaliativos da Capes à época do estudo.	O autor ressalta que o PPG iniciou com nota 3 e chegou à nota 6 junto à Capes após as várias avaliações desde sua criação. A partir das boas práticas de gestão identificadas no programa foi criado uma ferramenta na forma de um <i>checklist</i> que enumera esses elementos, podendo o mesmo ser utilizado por outros programas para melhorar o desempenho. Destaca que o PPG adota a estratégia como prática no sentido de observar as diretrizes avaliativas da Capes “[...] em ações, primeiramente, emergentes e, depois, em ações e práticas de rotina, de tal forma que as pessoas ingressantes tanto docentes, quanto discentes, absorvem e disseminam essas práticas como suas, criando no ECRN uma cultura organizacional própria” (p. 73-74). <i>Obs.: o checklist é excelente e consta nas páginas 68-70 contemplando várias ações dos grupos: ingressantes, projeto de pesquisa, acompanhamento discente, bolsas, disciplinas, defesa e qualificação, incentivos e concessões, docentes, inserção e visibilidade, transparência.</i>
38 - Magalhães e Paes-de-Souza (2019) / Brasil (RO)	Relatar a experiência de um PPG da Universidade Federal de Rondônia com uma metodologia específica de planejamento estratégica realizada em 2015/2016.	Qualitativa. Pesquisa aplicada, participativa, com informações de diários de observação participante e formulário semiestruturado.	Os autores concluem pela adequação da metodologia de planejamento aplicada para as demandas do PPG sob estudo, bem como sugerem um modelo para o planejamento de outros programas a partir dessa experiência. Destacam que a metodologia de planejamento adotada permitiu ao PPG formalizar um espaço de diálogo com o seu contexto, otimizar suas ações para maior impacto científico e social e com isso ampliar sua relevância na sua comunidade regional e no ambiente acadêmico. “O planejamento convergiu pessoas, instituições e ideias para um projeto comum, também promovendo um clima harmonioso entre os envolvidos” (p. 95).

Fonte: Elaboração própria (2023) com base nos resultados da coleta de dados (2022).

Apêndice C – Análise de Relatos de Autoavaliação-Planejamento no Coleta Capes

Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021

(continua)

PPG	Formulação	Resultados
PPGE-Ufam (ME/DO)	<p>O PPG criou as comissões permanentes de Autoavaliação e a de Avaliação da Produção Técnico-Científica, com docentes e discentes.</p> <p>O PPG criou comissão especial de reestruturação curricular.</p> <p>Houve a contribuição de um avaliador externo, indicado pela Coordenação de área, na autoavaliação do PPG.</p> <p>Informa-se que houve a participação na Avaliação de Meio Termo 2019 da área/Capes.</p>	<p>Criados indicadores de produção intelectual e plano individual de publicação docente com consequente alteração de sua categoria no PPG, suspensão de novas orientações e descredenciamento.</p> <p>Priorização de publicação em periódicos com qualis superiores (A1, A2 e B1) com meta de perfazer 350 pontos por docente no quadriênio.</p> <p>Criação do “Salão dos Egressos” realizado anualmente no evento acadêmico do PPG para socialização das pesquisas e manutenção de vínculo.</p> <p>Mapeamento e divulgação de chamadas abertas de dossiês temáticos de periódicos científicos.</p> <p>Incentivo à publicação, de discentes com o orientador; de egressos que ainda podem publicar textos relativos ao trabalho de conclusão.</p> <p>A autoavaliação motivou a mudança para a categoria de colaborador de três docentes do PPG e houve a reelaboração da proposta curricular considerando os resultados da avaliação de meio termo e da comissão interna de reestruturação para implementação em 2021. Em julho de 2018 o PPG deliberou prazos para defesa com ultimato para que defesas em atraso ocorressem até o final de 2018 e a partir de então se observassem prazos máximos de 24 e 48 meses, respectivamente para mestrado e doutorado.</p> <p>Outras deliberações: (re)publicar de forma impressa, ao final do quadriênio, para circular localmente, as melhores produções originalmente publicadas em periódicos; melhorar o preenchimento do Coleta Capes; melhorar a distribuição de orientandos por orientador; articular (?) a participação de discentes em projetos de pesquisa; ampliar a publicação em periódicos; fortalecer (?) encontros periódicos com discentes; integrar novos docentes com perfil voltado à publicação; melhorar o acompanhamento de egressos; manter a página eletrônica atualizada e com versões em inglês/espanhol; acesso às teses/dissertações via repositório institucional eletrônico da IES; apresentar no evento acadêmico vinculado as produções do PPG; manter e veicular on-line a com livre acesso a revista científica vinculada ao PPG.</p> <p>Critérios específicos deliberados em 2019 para (re)credenciamento como docente permanente: publicação em periódico <i>qualis</i> A1 e A2 (nº de produtos?), apresentação do relatório (qual?), plano de publicação, autoavaliação (participar da AA?) e ministração de disciplinas obrigatórias.</p>
PPGE-UfPA (ME/DO)	<p>O PPG criou sua “Comissão de Elaboração” designado em ato editado em 2021 (?) para planejar o período 2021-2024 em articulação ao PDI da UFPA e ao plano local da unidade acadêmica.</p>	<p>A autoavaliação do PPG identificou que número significativo de egressos (?) atua na graduação e pós-graduação, inclusive coordenando PPGs.</p> <p>O PPG elaborou o plano com 4 objetivos voltados à formação, qualificação, publicações e inter-relações.</p>

Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021
(continuação)

PPG	Formulação	Resultados
<p>PPGEd-UFPA (ME/DO)</p>	<p>A atual comissão de autoavaliação fora designada em 2019, desde quando se passou a realizar seminários anuais de avaliação com a apresentação de informações. Contudo, desde 2015 o PPG desenvolve experiências de autoavaliação quando houve a designação de sua Comissão de Avaliação (CAP). Atualmente o processo de avaliação é participativo, colaborativo e contínuo, com avaliadores externos e comissões internas. A CAP promoveu reuniões junto ao coletivo de docentes se pautando nos critérios de avaliação da Capes, com “esse trabalho realizado ainda no quadriênio passado pela CAP, resultou em Resoluções aprovadas pelo Colegiado, cuja referência se pautaram: a) nas exigências de produção estabelecidas pela Capes; e b) no compromisso de atendimento aos critérios de atuação dos docentes no programa, segundo a Capes”. Em 2019 houve o I Seminário de Autoavaliação do PPG, onde se apresentou um diagnóstico do programa, sobre o novo modelo de avaliação do quadriênio e se deliberou pela criação de uma comissão de autoavaliação. A segunda edição do seminário fora realizada ao final de 2020 <i>on-line</i>, na qual o projeto de autoavaliação pensado no ano anterior fora discutido e o Colegiado o aprovou para implantação em 2021. Há no programa 2 comissões de avaliação: uma para discentes, outra para docentes, estas para avaliação individual. Também os seminários de avaliação e autoavaliação com participação de todos os integrantes e convidados externos.</p>	<p>O PPG elaborou missão, visão e 8 princípios ou valores e informa que elaborou 10 metas para 2021-2024, mas destaca apenas 5 delas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ampliação da relação da Pós-Graduação com a Graduação para alcançar 100% de docentes com orientandos de iniciação científica - Ampliação do número de projetos financiados: mínimo de 70% de projetos com financiamento ao final do quadriênio. - Ampliação da publicação discente, no mínimo, em 30% - Ampliação da publicação qualificada (a1, a2 e b1) dos docentes com seus respectivos orientandos, pelo menos, em 70%) - Promoção de ações de internacionalização, pelo menos, em 70% <p>Ainda que somente metade das metas estejam publicizadas, elas foram lastreadas com indicadores claros em 4 delas, já a última é confusa por não apresentar a base de comparação. Não há prazos, dificultando o monitoramento do seu cumprimento. Houve seminário de autoavaliação em 2017 na qual foram aprovadas pelos integrantes do PPG metas ligadas aos critérios Capes da ficha de avaliação vigente. Contudo, todas as metas não possuem prazos limites ou de acompanhamento e somente a metade possui indicadores definidos. Porém, houve seminários de avaliação em 2018 e 2019 para monitoramento das metas do Seminário de Avaliação. Foram observados: 100% dos discentes cumprindo o prazo médio de conclusão, aumento de publicações em coautoria com discentes e de doutorado sanduíche no exterior e intercâmbio sem bolsa no âmbito nacional (estes sem dados). Não estão detalhadas as ações de (re)credenciamento, mas informa-se que há editais de credenciamento e que a CAP avaliou o corpo docente com respectiva distribuição de vagas a estes nos seletivos discentes dos anos 2017, 2018 e 2019. Há escuta ativa dos discentes por meio de formulário web, além de grupos focais. Atualmente um membro externo também realiza avaliação do PPG com relatório entregue à pró-reitoria e à coordenação para tomada de medidas.</p>
<p>PPGEd-Uepa (ME/DO)</p>	<p>O PPG tem uma política de autoavaliação instituída desde 2019. O planejamento do PPG fora elaborado com as etapas de: autoavaliação, criação de metas, elaboração de ações, cronograma das ações. Contudo, não é possível identificar se o planejamento fora realizado de forma centralizada ou participativa. De todo modo os dados para elaborar o planejamento foram a partir de questionários junto aos docentes e discentes. Já para a autoavaliação há uma comissão, instituída em 2019, que conta com docentes, discentes, técnicos e 2 docentes externos da UFRN e UFT. Quanto ao acompanhamento das metas, a demanda caberá à comissão de avaliação:</p>	<p>A autoavaliação indicou 10 sugestões (de melhorias), em resumo: publicação orientador-aluno, divulgação do currículo do PPG, ampliação de bolsas, divulgação das pesquisas, ações afirmativas na seleção, ampliar quadro técnico, cursos voltados à formação de pesquisadores, aumento do auxílio à discentes para eventos, ampliação da infraestrutura, ampliação do acervo bibliográfico da biblioteca. As metas para 2021-2024 são também, na linha das melhorias a serem providenciadas, contudo não há indicadores nem prazos para nenhuma meta. A autoavaliação do PPG, entre mestrados e doutorados é sintetizada de forma qualitativa, porém sem apresentar quantificações que são importantes para dimensionar os aspectos apresentados pelos participantes e há apenas aspectos positivos.</p>

Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021

(continuação)

PPG	Formulação	Resultados
PPGED- Uepa (ME/DO)	<p>“À comissão responsável pela autoavaliação caberá realizar o acompanhamento sistemático das metas [...], bem como avaliar o relatório apresentado à Capes em relação à formação e produção intelectual [...], visando propor novas estratégias de ação”.</p> <p>O (re)credenciamento de docentes tem por base critérios de produção (não informados), além do cumprimento de atividades regimentais (não informados).</p>	<p>A autocongratulação se estende na avaliação do corpo docente, notadamente sendo estes mesmos os próprios a se avaliarem, como em: “a avaliação da qualidade das orientações para os orientandos na elaboração das teses e dissertações dos mestrandos e doutorandos, os professores destacam na maioria que ‘é muito boa’. Todos acompanham seus orientandos no processo de orientação.”.</p> <p>Há escuta de discentes via reuniões mensais com as turmas e via autoavaliação.</p> <p>Há acompanhamento de egressos desde 2010, via questionários, porém os dados não são apresentados quantitativamente, apenas que há egressos que atuam no ensino superior, em cursos de pós-graduação, se inserem no mercado de trabalho e seguem os estudos. O relatório não informa quais/se docentes foram (re)credenciados, nem os critérios.</p>
PPGE- Unir (ME)	<p>O relatório não traz todo o plano estratégico. Aparentemente o seu texto foi colado na Plataforma Sucupira, de forma que o mesmo não está inteiramente disponível possivelmente por atingir o limite de caracteres do campo no sistema (encontramos +32.000 com espaços), de forma que vai até a ação 17, portanto, pode haver mais ações.</p> <p>O documento é bastante técnico, mas não denota um processo participativo em sua elaboração (realizado por um consultor?).</p> <p>No documento do planejamento informa-se que houve um “diagnóstico estratégico” com docentes, discentes, técnicos e egressos, sem detalhar esse processo, informando que se trata do diagnóstico para o após o Seminário de Meio Termo Capes 2019, a partir do que foram “[...] constatados pontos fortes e fragilidades em relação às ações previstas e realizadas em anos anteriores. Por isso, reforçou as ações bem-sucedidas e estabelecidas novas ações e metas de acordo com as novas diretrizes da Capes, principalmente em relação à autoavaliação e ao planejamento estratégico” (diagnóstico realizado pela coordenação?).</p> <p>O PPG possui uma Comissão de Autoavaliação com docentes, discentes e um técnico. O procedimento de autoavaliação consiste em: formulário para egressos; formulário para os docentes para coletar dados para a Plataforma Sucupira; relatório da Coordenação para apresentação e discussão da avaliação Capes. Informa-se que a constituição da Comissão ocorreu em reunião do Colegiado de 21/10/2020.</p>	<p>O plano do PPG possui 6 “pontos estratégicos”, sendo: formação inovadora e transformadora com excelência acadêmica; internacionalização; inclusão social: ações afirmativas; inovação, geração de conhecimento e transferência de tecnologia na área de educação; modernização de desenvolvimento comunicacional com toda a comunidade acadêmica e sociedade; inserção e impactos social, ambiental, econômica e cultural – local, regional, nacional e internacional. Estes se desdobram em mais de 17 ações, cada uma com uma ou mais metas, de todo modo sem apresentar prazos e indicadores para seu acompanhamento (ações confundidas com objetivos). Já em seu “Plano de Autoavaliação”, o PPG descreve as ações da sua instituição e como esta é avaliada, bem como a atuação de sua pró-reitoria, para então passar a descrever a sua autoavaliação.</p> <p>Apesar de informar que houve na autoavaliação um formulário para egressos, para docentes, bem como relatório da coordenação sobre qualidade da formação, orientação, produção intelectual, os resultados não são apresentados, nem uma apreciação situacional do programa e de seu desempenho. Não é possível concluir com certeza se proposta de autoavaliação chegou a ser executada. O formulário para docentes é apenas para colher dados de produção para declarar na Plataforma Sucupira. O único instrumento que de fato orienta-se para colher <i>feedback</i>, inclusive em vários aspectos, é o questionário <i>on-line</i> para egressos.</p> <p>O relatório cita uma resolução interna de 2017 sobre (re)credenciamento, porém não informa se houve ações de credenciamento ou acompanhamento do corpo docente para reconhecimentos.</p>

Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021

(continuação)

PPG	Formulação	Resultados
<p>PPGE-UFT (ME)</p>	<p>O PPG elaborou seu planejamento estratégico, informando que ele dialoga com o planejamento institucional. É informado que em 2019 houve a designação da “Comissão Permanente de Autoavaliação e Planejamento”, ainda que não esteja explicitado, depreende-se que esta comissão atue no acompanhamento de ambas as práticas.</p> <p>A metodologia indica que houve estudo de uma série de documentos, tanto da área/Capes, quanto da sua comissão de Avaliação Permanente e de sua pró-reitoria. A partir disso foram elaborados pontos fortes e fracos, oportunidades e ameaças internas e externas. Em seguida formulou-se os objetivos e metas, bem como as ações concernentes.</p> <p>O PPG tem um projeto de autoavaliação bem redigido. Fora criada a Comissão de Autoavaliação (CA), com “[...] autonomia e condições para planejar, coordenar, executar e elaborar relatório que subsidiaram a tomada de decisões sobre as providências de gestão administrativa e acadêmica a serem tomadas”. O projeto da autoavaliação possui objetivos definidos, metodologia delineada em etapas: sensibilização e apresentação do projeto; realização da autoavaliação com vários meios de coleta de dados e seminário de socialização dos resultados; sistematização dos dados; análise; divulgação do relatório.</p> <p>O cronograma informa que este projeto de autoavaliação fora aprovado ao final de 2019 já sendo realizado ao final daquele ano.</p>	<p>O plano estratégico do PPG traz 16 pontos fortes e 2 pontos fracos, estes sendo qualidade e adequação dos trabalhos de conclusão ao próprio programa e a internacionalização. Identificam 6 oportunidades e 4 ameaças, 3 externas e 1 interna. Há 9 metas, quanto a: prazos de defesa; acesso às plataformas pelos discentes (Lattes/CNPq, Orcid e <i>Web of Science</i>); publicação de discentes e egressos; melhor adequar os trabalhos de conclusão; melhor proporção de orientação, de publicações, de pesquisa; internacionalização e inserção do PPG. As metas não trazem prazos e indicadores em sua redação (se assemelhando a objetivos), mas isso é suprido com as ações (denominado estratégias).</p> <p>Sobre o (re)credenciamento docente o PPG realiza seminários internos anuais desde 2017 com essa finalidade, havendo comissão específica com membros externos e internos, se endereçando relatórios individuais aos docentes como ação formativa destes e como parâmetro para a redefinição de seu vínculo ao PPG, além do credenciamento de 2 novos docentes via edital em 2019.</p> <p>O PPG informa ter realizado como atividades de autoavaliação: fóruns semestrais para discutir procedimentos e políticas, seminários de egressos a cada 2 anos (tendo havido um em 2018 e o outro planeja-se para 2021), sessões do Colegiado e, destacamento o “[...] Processo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico: em 2019, foi criada a Comissão Permanente de Autoavaliação e Planejamento, com a finalidade de implementar novas práticas de autoavaliação e de planejamento do Programa adotando a metodologia do planejamento participativo”. Os resultados da autoavaliação do PPG não são apresentados no tópico respectivo possivelmente para não os repetir, já que há essa descrição no tópico do planejamento, o que denota possivelmente a interligação de ambos de forma indissociável e o zelo no preenchimento da Plataforma Sucupira.</p>
<p>PPGEduc-UFPA (ME)</p>	<p>Não há um detalhamento da metodologia do processo de planejamento, mas informa que houve seminários de autoavaliação de 2018, 2019 e 2020 e há uma Comissão Permanente de Autoavaliação. Assim “[...] o PPGEduc conseguiu efetivar a sua política de autoavaliação de forma participativa, formativa e dialógica, atento ao diagnóstico das dificuldades com visão de crescimento para redefinir os objetivos, as metas e o aperfeiçoamento das ações futuras em consonância com a missão do Programa”.</p> <p>O PPG credita à autoavaliação efetivada nestes anos a criação de ações necessárias.</p>	<p>O PPG parte do PDI de sua instituição, com base na qual apresenta sua missão e traz “[...] cada dimensão que compõe o planejamento estratégico do PPGEduc, em consonância com o PDI da UFPA e com as recomendações da autoavaliação do programa e a avaliação da Capes”. Há objetivos que visam atender às dimensões: ensino, infraestrutura, internacionalização, impacto social. Contudo, não são apresentadas metas, nem proposto prazos e indicadores.</p> <p>Na autoavaliação o PPG destaca “[...] a) reformulação da proposta curricular do curso; b) monitoramento da formação discente; c) acompanhamento da produção intelectual docente qualificada; d) seminários de autoavaliação”.</p>

Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021
(continuação)

PPG	Formulação	Resultados
PPGEduc -UFPA (ME)	Não há de todo modo um detalhamento da metodologia do processo de autoavaliação (fonte de informações e procedimentos).	Não são apresentados os resultados oriundos de autoavaliação, mas já são indicadas ações corretivas. Há ao final do texto sobre autoavaliação um “plano de metas” com ações que foram realizadas e outras a realizar: produção docente, ampliação de bolsas, internacionalização, efetivar uma política de (re)credenciamento, manter seminários das linhas de pesquisa, infraestrutura, consolidar a autoavaliação.
PPGE - Ufac (ME)	<p>O PPG institui por meio de portaria em 05/05/2020 uma comissão para elaboração, acompanhamento e avaliação do plano de desenvolvimento estratégico do programa com docentes, discentes e técnico-administrativo com foco em 3 dimensões: discentes, docentes e técnicos, PPG. A elaboração observou o planejamento da IES e a avaliação Capes/área. O planejamento partiu da autoavaliação e fora construído de forma participativa com todos os docentes, representantes discentes e egressos (não é mencionado se há integrante do segmento técnico-administrativo).</p> <p>A autoavaliação fora conduzida por comissão designada em portaria de 16/12/2019 com docentes, discentes e técnico-administrativo com uso de múltiplos instrumentos: formulários <i>on-line</i> com docentes, discentes, técnicos, egressos; estudo documental; diligência às instalações físicas. Não há informações sobre a conclusão dos trabalhos.</p> <p>Para docentes, foram avaliados vários elementos, como a atuação e destruição proporcional de docentes nas linhas e vagas ofertadas, orientação; priorizar docentes permanentes na oferta de disciplinas, grupos de pesquisa no diretório CNPq; infraestrutura de atuação docente; como avaliam a coordenação e secretaria. Houve a avaliação de uma disciplina ministrada em 2020/1, com um instrumento que contempla diversos aspectos. O instrumento que avaliou o técnico-administrativo também contempla diversos aspectos, assim como o que avaliou o PPG mais amplamente.</p>	<p>O PPG informa que o planejamento fora elaborado em planilha na qual consta: problema, capacidade de enfrentamento, prazos, indicadores, causas, ações, resultados (informa-se que há um anexo, o qual não se encontra disponível). São elencadas 19 metas, na redação apresentada, mas não trazem indicadores nem prazos – que podem estar no anexo indisponível.</p> <p>Entre os resultados da autoavaliação, o PPG identifica a importância da formação junto aos egressos, mas sem quantificar ou intensificar as respostas para dimensionar os resultados, sendo em geral uma apreciação de aspectos positivos e um ponto negativo quanto a necessidade de melhorar a proximidade estes “[...] para a ampliação das oportunidades acadêmicas no estado, [...] divulgação do resultado das pesquisas, [...] continuidade dos estudos de seus egressos”.</p> <p>A partir da autoavaliação houve a identificação de fragilidades, as quais são listadas sem quantificação ou dimensionar a intensidades ou relevâncias de cada aspecto. Estas fragilidades estão separadas e dão um feedback bastante amplo ainda que não quantificado o que é de todo modo é digno de louvor já que em geral observa-se até aqui mais autocongratulações e pouca autocrítica. Há uma listagem de fragilidades para: discentes, docentes, PPG (não há para técnico). Interessante a confusão na redação, pois esperar-se-ia a constatação da fragilidade apenas, como “[Há] baixo número de Bolsas de Mestrado”, o que ocorre para discentes e docentes, mas toda a lista de fragilidades do PPG está na forma de objetivo, como “[O PPG precisa] melhorar o acompanhamento dos egressos” – a confusão é comum em autoavaliação-planejamento, mas é interessante haver esse padrão aqui apenas na dimensão PPG.</p> <p>Há uma lista de 6 fortalezas, o que contrasta com as fragilidades: são 6 para discentes, 6 para docentes, já para o PPG são 21. Porém é mais adequado considerar a lista do PPG como 21 encaminhamentos e não propriamente fragilidades já que são todos indicativos de ação, porém a autoavaliação foi mais autocrítica do que autocongratulatório, o que é notável.</p>
PPGE - Uerr/IFRR (ME)	O PPG tem intenção de fazer ao final de cada quadriênio seu planejamento estratégico para o quadriênio seguinte, via identificação de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças para então criar estratégias e melhorar o seu desenvolvimento.	O plano apresenta 10 ações, cada ação com objetivo e meta que na verdade é a menção apenas de um prazo e/ou indicador quando cabe. Neste sentido, há realmente uma confusão na forma de objetivos, metas e ações. Em outra parte, o PPG informa como metas:

Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021

(continuação)

PPG	Formulação	Resultados
<p>PPGE - Uerr⁽¹⁾ e IFRR (ME)</p>	<p>O PPG informa que as ações estão articuladas ao planejamento das IES, Uerr e IFRR, e consideram o contexto do programa. O PPG considera o planejamento participativo, contudo ele se desenvolveu no bojo do Colegiado que é composto por todos os docentes permanentes, representantes de discentes e o técnico-administrativo. A autoavaliação fora realizada parcialmente iniciando-se em 2020, assegurando o PPG que ela será concluída em 2021. Há pretensão de realizá-la quadrienalmente e com participação de todos os segmentos internos e membros externos, com a finalidade de contribuir com o planejamento estratégico. O PPG informa que pretende fazer em 2021 seu primeiro processo de (re)credenciamento via edital, pretendendo-se fazer tal processo uma ao final de cada quadriênio.</p>	<p>- consolidação do PPG, em que são indicadas várias ações como parcerias com outras instituições, realizar autoavaliação, etc; - atualização dos docentes permanentes com estágio pós-doutoral, sendo 80% no quadriênio 2021-2024 e 100% no seguinte; - melhoria da infraestrutura e - apoio para participação em eventos.</p> <p>Estas metas estão contempladas no plano, mas neste momento são citadas como se fossem objetivos. De fato, o PPG confunde o que são metas, objetivos, ações, indicadores, prazos, porém há certamente um plano estratégico minimamente construído. A autoavaliação parcial realizada identificou: alta qualidade do apoio técnico, as linhas de pesquisa trabalham com temas relevantes, embora não haja ações afirmativas na seleção os grupos sociais estão inseridos e em meio às congratulações o PPG assegura que está melhorando sua página web, os prazos de conclusão e estão sendo verificados nas dissertações a aderência ao projeto do PPG. Não houve (re)credenciamento docente no período. O PPG informa que faz anualmente uma “enquete” com os egressos, mas não traz os dados apurados.</p>
<p>PPGE - Ufopa (ME)</p>	<p>O PPG possui comissão de autoavaliação e planejamento estratégico, de 23/08/2019, mas não informa seus integrantes. Destaca-se que há articulação do planejamento do programa com o da instituição e orientações Capes, bem como vem sendo realizadas “[...] várias reuniões de planejamento estratégico; até o início de 2021 foram: no final de 2019; outubro e dezembro de 2020; abril de 2021; entre um momento e outro, ocorrem ações de acompanhamento e avaliação das ações, preparando o próximo”. Possivelmente o processo é assistemático, ao invés do planejamento de uma metodologia, elaboração do plano, então o acompanhamento de sua execução. A metodologia cita seminários de planejamento estratégico em 2019 e 2020 e há uma articulada relação entre avaliação e planejamento, de forma que ambas estão indissociáveis, indicando que para a elaboração do plano houve: elaboração da missão, visão e objetivos; diagnóstico; definição de metas; necessidade de definir “[...] agenda de monitoramento (acompanhamento e avaliação de forma contínua)”. O PPG cita que realiza autoavaliação de forma não estruturada desde sua criação, tendo um programa de autoavaliação iniciado de fato em 2016 e em 2017 há a implementação de instrumentos.</p>	<p>O PPG elaborou sua missão, visão e 7 objetivos estratégicos, bem como um diagnóstico bastante completo organizado nos eixos: Programa (21 problemas); Formação (8 problemas); Impactos na sociedade (9 problemas), em seguida já são indicados metas, indicadores e ações. Não há no diagnóstico aspectos positivos (oportunidades – externas – e fortalezas ou forças – interno), o que é uma falha do planejamento e ao mesmo tempo contrasta com outros PPGs que fazem diagnóstico apenas com aspectos positivos (autocongratulações). A redação das metas ocorre na forma de um objetivo, se fixar um prazo. Há indicação de responsável, o que é notável. Os indicadores são em alguns casos pouco factíveis, com o termo “100%”, como em “100% de participação dos docentes e discentes na aula inaugural do semestre”. Uma deficiência também é não haver a descrição das ações para consecução dos objetivos: o que será feito para se obter 100% de presença de discentes e docentes na aula inaugural? O plano é muito longo, a ponto de estar cortado: ultrapassa o limite de caracteres do campo. É um grande número de ações e para contá-las isolamos cada meta (por ex. chama-se “Melhoria na articulação entre as linhas, entre os professores da linha e destes com os discentes” de meta, mas vê-se que é um objetivo, já o que é chamado de indicador dentro deste objetivo e são vários, entre eles por ex. “Uma publicação conjunta das linhas de pesquisa”, consideramos como meta, mesmo sem expressar prazo. Assim, foram 70 metas, até o corte do campo, pois parece ter mais do plano e não coube no espaço.</p>

Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021
(continuação)

PPG	Formulação	Resultados
<p>PPGE - Ufopa (ME)</p>	<p>Em 2019 inicia a elaboração do atual plano de autoavaliação que fora concluído em 23/03/2021.</p>	<p>A autoavaliação a partir de 2017 passa a ser mais sistemática e foca na formação e na produção, com questionários para discentes e egressos; avaliador externo em 2017, 2018 e 2019; avaliação docente; processos de autoavaliação (seminários?) e tomadas de decisão (plano).</p> <p>Os avaliadores externos indicam “[...] necessidade de reforçar a vinculação da graduação com a pós-graduação, ampliar a produção qualificada dos docentes e discentes e o cumprimento dos prazos para a conclusão das pesquisas de mestrado”. Na avaliação de docentes, houve apenas o credenciamento, sem o PPG informar se aconteceram descredenciamentos ou um <i>feedback</i> aos seus docentes.</p> <p>Há um diagnóstico do PPG de 2020 que subsidiou o planejamento e são descritos pontos fortes e fragilidades para a formação de pesquisadores e formação de docentes (seus mestrados); dos egressos (que está quantificada); do impacto das dissertações; da internacionalização. Há um corte no formulário parece que há elementos.</p>
<p>PPGEEProf -Unir (MP/DP)</p>	<p>O PPG não cita se houve designação de uma comissão responsável pela elaboração de todo o planejamento, mas houve momentos em que uma comissão (<i>ad hoc</i>?) fez análise e discussão da regulação Capes sobre o planejamento; esta comissão se envolveu com a comissão de autoavaliação para análises e sistematizações; algumas ações de diagnóstico situacional; elaboração de missão, visão, problemas e objetivos; elaboração de metas, ações, prazos e resultados esperados; elaboração de planos de trabalho e sua implementação; avaliação (monitoramento?) e socialização dos resultados (do monitoramento ou o plano?). Há uma relação direta entre a autoavaliação e planejamento.</p> <p>O planejamento inicia-se em 2019, contudo o PPG não cita datas específicas e nem quando o plano fora finalizado.</p> <p>O PPG informa que inicia em 2020 sua atual política de autoavaliação na qual é apresentado com objetivos definidos e um “[...] Ciclo de Autoavaliação [que] deve ocorrer a cada dois anos e deve prever estratégias por meio de formulários, seminário de autoavaliação, planejamento estratégico e acompanhamento das metas e dos resultados”. O roteiro do que o PPG deseja contemplar em sua autoavaliação contempla e mesmo segue o roteiro da atual ficha de avaliação. O cronograma dá a entender que o projeto fora elaborado, mas ainda não implementado (previsto para dez. 2020 a maio 2021).</p>	<p>O PPG apresenta um diagnóstico situacional da situação externa, já no plano interno o diagnóstico é autocongratatório.</p> <p>Não há um plano estratégico, mas indicações (que são chamados de indicadores e estão na forma de perguntas como “De que forma adota práticas de transparência e compartilhamento de decisões e informações?” em outros momentos, uma listagem como “Percentual de docentes que publicaram artigos em periódicos científicos Qualis A1 ou A2”). Não há metas ou objetivos definidos, podendo ser em razão do corte no texto em razão da colagem além dos caracteres permitidos pelo campo.</p> <p>Quanto à autoavaliação, verifica-se a elaboração da proposta, mas não são apresentados os resultados possivelmente porque não houve a implementação desta com respectiva coleta de dados, tampouco a sua análise.</p> <p>O PPG informa que há uma “Comissão de Credenciamento, Recredenciamento e Descredenciamento” porém não cita os trabalhos e resultados desta comissão, bem como se houve alteração no quadro docente e se há <i>feedback</i> aos docentes acerca de sua atuação.</p> <p>Parece que o PPG apenas elaborou tanto a proposta de planejamento quanto de autoavaliação, mas não aplicou os instrumentos até o envio do Coleta.</p>

Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021
(continuação)

PPG	Formulação	Resultados
<p>PPEB - UFPA (ME)</p>	<p>O PPG centralizou na coordenação a elaboração do planejamento estratégico, porém contou com a consultoria externa, a mesma pessoa que acompanha o PPG desde 2016 em sua autoavaliação. O planejamento iniciou-se em ago. 2019 com finalização no Colegiado, onde fora aprovado, em dez. 2019.</p> <p>Para a autoavaliação há uma comissão com a coordenação e vice-coordenação, um docente e um discente por linha de pesquisa, um egresso e o técnico-administrativo para que esta comissão propusesse a política de autoavaliação. A política de autoavaliação traz princípios, diretrizes e é centrado nas dimensões da qualidade do programa, da formação e da gestão. Foram enviadas fichas aos docentes e questionários aos discentes e egressos e em outubro de 2020 houve um seminário na qual também houve a atividade anual de consultoria externa com sua devolutiva.</p>	<p>Informações do plano estratégico não estão disponíveis, pois diz-se que está anexo, mas informa-se que o documento lista os objetivos: qualificar o processo de formação; definir estratégias e metas de acompanhamento da formação e impacto do programa; desencadear uma política de autoavaliação do PPG e acompanhamento de egressos.</p> <p>Ainda que a autoavaliação esteja mais estruturada e implementada, não há a apresentação de um diagnóstico situacional do PPG, mas cita-se que no seminário de out. 2020 foram feitas partilhas dessas informações com a comunidade do programa: “[...] diagnóstico acerca do processo formativo do programa, questões de infraestrutura a melhorar e sobre os dados de produção docente e discente” bem como “[...] problemas de infraestrutura e informações sobre o impacto do programa na vida profissional e continuidade da trajetória acadêmica de nossos egressos [...]”.</p> <p>A sistemática de (re)credenciamento é o que está mais estruturado com regulamentação própria, de 2020, conduzido pela comissão e avaliação, prevendo-se os critérios para ser docente permanente. Houve edital de credenciamento em 2020 com 6 vagas disponibilizadas, prevendo-se o mesmo para 2021. Já o reconhecimento é previsto para ser feito uma vez por quadriênio, havendo acompanhamento anual da atuação docente.</p> <p>Já o acompanhamento de egressos e alunos ocorre sistematicamente por meio de pesquisa (questionário?) anualmente. Uma síntese das informações desta avaliação não é relatada.</p>
<p>PPGEd- Unifap (ME)</p>	<p>O PPG destaca que o primórdio de seu planejamento ocorre com a participação de docente externo consultor <i>ad hoc</i> que a partir dos Coletas Capes 2017 e 2018 debateu com os docentes possibilidades de estratégias. Ao final de 2019 ocorre o I Seminário de Autoavaliação onde se constroem as metas e ações (apenas indicativos?). Porém fora constituída uma comissão para elaboração do planejamento estratégico e para a política de autoavaliação com todos os docentes, uma docente visitante atuando como consultora <i>ad hoc</i> e representantes de discentes/egressos a qual competiu elaborar o documento.</p> <p>A autoavaliação teve sua política instituída em três dimensões: acompanhamento de discentes, de egressos, avaliação docente. Não são mencionadas datas de elaboração, mas no tocante a docentes houve fora discutida em comissão uma normativa, aprovada em fev. 2021 pelo PPG.</p>	<p>O PPG informa que seu plano estratégico possui definições do perfil institucional e conta com diretrizes estratégicas, sendo que para sua execução anualmente serão elaborados planos de ação a serem sistematizados pela comissão de acompanhamento do planejamento estratégico. Informa-se que o documento está anexo (indisponível), não sendo possível conferir a redação das metas e os elementos do plano.</p> <p>Quanto à autoavaliação, para discentes o PPG informa que faz com estes uma avaliação interna do projeto pedagógico, disciplinas e do desempenho docente e discente, via questionário <i>on-line</i>, mas sem detalhar os resultados. Para egressos, também houve envio de questionário <i>on-line</i>. Não há os resultados.</p> <p>Para o (re)credenciamento docente, tais processos ficaram para após a avaliação Capes, de todo modo definiu-se prazo de vigência do (re)credenciamento para cada categoria, havendo entrega de plano de trabalho na entrada e balanço periódico da atuação por linha de pesquisa, inclusive com seminário anual de cada linha de pesquisa.</p>

Quadro 21 – Síntese de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021

(conclusão)

PPG	Formulação	Resultados
PPPGE-UFT (MP)	<p>Para o planejamento o PPG informa apenas os dados de sua instituição quanto à oferta de cursos em seguida cita várias medidas muito gerais de apoio à pós-graduação em sua instituição. Não há, portanto, nenhuma ação do PPG de formulação de um planejamento estratégico.</p> <p>Já para a autoavaliação o PPG também cita uma ação de sua instituição de pôr em debate um projeto de avaliação institucional não ficando claro se é específico da pós-graduação ou se se trata da CPA institucional.</p>	<p>Não há no relato nenhuma ação estruturada do próprio PPG de autoavaliação-planejamento.</p>
PPGEduc-UFRR (ME)	<p>O PPG cita apenas que em 2020 houve a criação de uma comissão para discutir e elaborar seu planejamento estratégico. Cita-se a criação de normativa sobre (re)credenciamento, mas sem detalhes de suas regras.</p> <p>Para a autoavaliação houve a deliberação do Colegiado em 2020 quanto a designar uma Comissão de Autoavaliação e implementação dessas práticas para 2021.</p>	<p>Informa-se que a comissão do planejamento estratégico apresentou as sugestões de participar em atividades da coordenação de área/Capes e do Forpred sobre a ficha de avaliação. Cita-se que há um “planejamento institucional do PPGE”, contudo não constam metas, apenas intenções ou objetivos, alguns já realizados, como participar de bancas de outros PPGs, organizar a produção docente e vincular-se à Rede Educante, criação de um periódico científico, atualizar e alimentar o sistema de dados da instituição. Poucas ações, portanto, voltadas de fato para o futuro do PPG, focando-se em atuações mais operacionais da gestão.</p> <p>Não há ações estruturadas de autoavaliação, em razão inclusive da recente criação do PPG em 2019, mas cita-se que o PPG faz avaliação (via coordenação?) de um relatório semestral de cada discente, bem como há reuniões periódicas sobre a formação dos discentes em que estes participam. Não há um relato situacional do PPG, nem mesmo uma análise dos relatórios discentes citados (chegaram a ser analisados?).</p>
Edu-canorte - UFPA⁽¹⁾, Ufopa, UEA, UFT, Ufam, Ufac, Unifap, UFRR e Unir (DO)	<p>A Rede informa que seu planejamento estratégico observa a avaliação Capes e o PDI da UFPA bem como das demais universidades vinculadas “[...] especialmente no que tange à expectativa de ampliação de oferta de vagas para a formação de quadros em nível <i>strictu sensu</i> para, e na, Região Norte”. Não é informado acerca de comissão específica, datas e momentos de elaboração de planejamento.</p> <p>Para a autoavaliação em 17/11/2020 foi designada uma comissão encarregada de preparar uma proposta, ainda não concluída, para execução em 2021-2024.</p>	<p>Não há apresentação de um plano estratégico da Rede, em seu lugar, cita-se ações voltadas à pós-graduação no PDI da UFPA e de outras instituições. Especificamente como ações futuras da Rede Educante, cita-se 3 metas, mas sem detalhar prazos e indicadores de seu acompanhamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - aumento do número de vagas ofertadas; - maior qualificação da produção; - acompanhamento semestral da atuação da Rede. <p>Não há ações estruturadas de autoavaliação, sendo citados como momentos de tais práticas os seminários integradores da Rede, tendo ocorrido três desde 2019. Não é apresentada uma síntese de resultados de autoavaliação sobre a situação da Rede.</p>

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações da Plataforma Sucupira (CAPES, 2021b).

⁽¹⁾ IES coordenadora da rede.

Apêndice D – Análise da Motivação à Autoavaliação-Planejamento no Coleta Capes

Quadro 22 – Motivos de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021

(continua)

PPG	Motivações à autoavaliação-planejamento do Programa
PPGE-Ufam (ME/DO)	Internas
	-
	Mistas
	<p>AI – 1: [O PPGE/Ufam] [...] organiza suas ações no atual quadriênio a partir de duas referências: a primeira é seu compromisso histórico de continuar formando profissionais na Amazônia a partir das demandas e necessidades da realidade educativa local e regional. A segunda toma por base os indicadores presentes nas últimas avaliações quadrienais e no Documento de área vigente.</p> <p>AI – 2: O resultado da avaliação externa e a própria dinâmica do Programa condicionaram a realização, em dezembro de 2017, de um processo de avaliação interna, por meio de seminários [...].</p>
	Externas
	<p>AI – 3: Importante destacar que, como movimento contínuo no interior do Programa, as indicações do processo avaliativo do quadriênio passado foram discutidas e acatadas pelo colegiado [...]. Esse tema, pela importância que exerce no cotidiano e na avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, tem ganhado centralidade no PPGE/Ufam [...]. Esse processo levou o Programa a criar duas comissões [...]: a Comissão Interna de Autoavaliação e a Comissão Interna de Avaliação da Produção Técnico-Científica [...].</p> <p>AI – 4: Salientamos que a intenção da coordenação foi evidenciar os processos e rotinas do Programa, fazendo cumprir aquilo que o colegiado em anos anteriores pactuou [com a Capes] e formalizou nos documentos existentes no PPGE.</p> <p>AI – 5: Em 2017 iniciamos o novo quadriênio avaliativo, nesse percurso nos acompanhou a necessidade de dinamizar o PPGE, a partir de uma realidade que aponta uma nota inferior à que tínhamos no quadriênio passado [...].</p>
PPGE-UfPA (ME/DO)	Internas
	<p>PE – 1: Esta é a visão de planejamento estratégico do PPGE e que está em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará, com o Plano de Desenvolvimento da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFPA, com o Plano de Desenvolvimento do Instituto de Ciências da Educação ao qual o PPGE está vinculado, e com o Regimento Interno do Programa.</p> <p>AI – 1: A finalidade era a de que a avaliação tivesse origem dentro do próprio programa e que expressasse sintonia com suas reais necessidades.</p> <p>AI – 2: [...] [O acompanhamento de egressos] expressa as preocupações e anseios de todo(a)s integrantes do PPGE, com vistas à consolidação de uma proposta que possa garantir dentre outros: a construção de clima favorável que permita o real envolvimento da comunidade acadêmica do PPGE, monitoramento da qualidade do programa, de seu processo formativo e de produção de conhecimento, considerando sua atuação e impacto político, educacional, econômico e social; por último, o foco na formação discente pós-graduada na perspectiva da inserção social e/ou científica e/ou tecnológica e/ou profissional, presencial e/ou a distância do programa.</p>
	Mistas
	<p>AI – 3: Com a preocupação de dar continuidade a autoavaliação do Programa, o que se coaduna com as novas orientações da Capes, o PPGE realizou nos dias 22 e 23 de agosto de 2019 o I Seminário de Autoavaliação do PPGE [...].</p>
	Externas
	<p>AI – 4: [...] a avaliação interna, tal qual a externa, é central no processo de avaliação dos programas, ainda que pautada, em parte, por critérios definidos no âmbito da Capes.</p> <p>AI – 5: Esse trabalho realizado ainda no quadriênio passado pela [Comissão de Avaliação do Programa] CAP, resultou em Resoluções aprovadas pelo Colegiado, cuja referência se pautaram: a) nas exigências de produção estabelecidas pela Capes; e b) no compromisso de atendimento aos critérios de atuação dos docentes no programa, segundo a Capes.</p> <p>PE – 2: Após o resultado da avaliação quadrienal, a Coordenação realizou um Seminário de Avaliação, em dezembro de 2017, para debater a ficha de avaliação [da área/Capes] e definir metas e ações a serem discutidas e aprovadas por todos os segmentos do Programa.</p>

Quadro 22 – Motivos de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021
(continuação)

PPG	Motivações à autoavaliação-planejamento do Programa
PPGEd- Uepa (ME/DO)	Internas
	-
	Mistas
	-
	Externas
	<p>PE – 1: A comissão responsável pela autoavaliação caberá realizar o acompanhamento sistemático das metas propostas no Plano de ações do Programa, bem como avaliar o relatório apresentado à Capes em relação à formação e produção intelectual tanto dos docentes quanto dos discentes do PPGE, visando propor novas estratégias de ação.</p> <p>AI – 1: O Programa possui uma política de credenciamento, descredenciamento e acompanhamento de docentes, regulamentada por resolução, tendo por base os critérios de avaliação da produção intelectual da Capes e o regimento do PPGE.</p>
PPGE- Unir (ME)	Internas
	-
	Mistas
	-
	Externas
	<p>PE – 2: Considerando as mudanças realizadas pela Capes, com a atualização dos instrumentos de avaliação, a partir do Seminário de Meio Termo, viu-se a necessidade de repensar as estratégias do programa para tais procedimentos.</p> <p>PE – 3: Para o Planejamento Estratégico [...] foi necessário, primeiro, averiguar as ações anteriores, a fim de identificar no Programa as estruturas que moldaram sua atuação ao longo do período da Avaliação Quadrienal [Capes 2017-2020], para em seguida, definir as metas que o Programa adotaria a médio e longo prazos.</p> <p>PE – 4: A partir do diagnóstico realizado para o Seminário de Meio-Termo da Capes, em outubro de 2019, foram constatados pontos fortes e fragilidades em relação às ações previstas e realizadas em anos anteriores. Por isso, reforçou as ações bem-sucedidas e estabeleceu novas ações e metas de acordo com as novas diretrizes da Capes, principalmente em relação à autoavaliação e ao planejamento estratégico.</p> <p>AI – 2: Diante da necessidade de avaliar, permanentemente as ações e o desenvolvimento do PPGE, bem como fiscalizar o cumprimento das diretrizes gerais, metas, missão e seus objetivos, conforme exigido dos PPGs acadêmicos, o Colegiado indicou a comissão de autoavaliação do Programa de Pós-Graduação- Mestrado Acadêmico em Educação.</p>
PPGE- UFT (ME)	Internas
	<p>AI – 1: A abrangência dos objetivos propostos, pelo PPGE, requer o desenvolvimento de um trabalho que integre os benefícios das informações, garantindo-se a otimização dos resultados obtidos. Deste modo, a autoavaliação em seu sentido amplo deve ser assumida como instrumento de compreensão, análise, reflexão e debate, em torno dos indicadores de qualidade, tendo em vista tomar decisões que suscitem o seu crescimento e aprimoramento.</p>
	Mistas
	<p>AI – 2: Esse conjunto de instrumentos [avaliativos] permitiu que o PPGE tivesse disponível uma maior quantidade e qualidade de informação para a tomada de decisões, uma vez que grande parte das Comissões pressupõe o conhecimento aprofundado de indicadores do Programa, de Documentos de área e Diretrizes da Capes, de Relatório de Avaliação de Meio-Termo e Quadrienal, além de documentos e Programas criados pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade – Propesq.</p> <p>AI – 3: O PPGE apresenta as estratégias para realização da autoavaliação, objetivando desenvolvê-las e consolidá-las em observância as diretrizes da Capes, da Propesq e do próprio Programa, respeitada as peculiaridade e identidade e ao mesmo tempo se constituirá numa experiência que vislumbra elevar os indicadores de qualidade.</p> <p>AI – 4: Assim, o acompanhamento do corpo docente permanente do Programa tem sido objeto de avaliação contínua, tendo como referência os critérios definidos pela Capes da área e do Regimento do Programa [...].</p>

Quadro 22 – Motivos de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021

(continuação)

PPG	Motivações à autoavaliação-planejamento do Programa
PPGE-UFT (ME)	Externas
	<p>AI – 5: A proposta de autoavaliação do Curso desde 2019 está em conformidade com os novos parâmetros da Capes para o aprimoramento da avaliação dos programas de pós-graduação e possui características inovadoras.</p> <p>AI – 6: [Procuramos com a autoavaliação] avaliar as ações de gestão acadêmica e administrativa desenvolvidas no âmbito do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Tocantins, com vistas ao alcance dos indicadores de qualidade adotados a partir das dimensões da avaliação da Capes, que subsidiarão os realinhamentos necessários para um plano de gestão que vise elevar o conceito do Programa.</p>
PPGEduc -UFPA (ME)	Internas
	<p>PE – 1: Faz-se necessário o desenvolvimento de atividades de autoavaliação, com o intuito de retroalimentar permanentemente o aperfeiçoamento das ações do PPGEduc desenvolvidas no âmbito regional, nacional e internacional.</p>
	<p>PE – 2: [...] Efetivamos políticas de avaliação internas e colegiadas com o corpo docente, discentes matriculados e egressos com a finalidade de atualizar ações e propostas curriculares do curso, correspondendo às demandas de formação, conforme o PDI da instituição.</p>
	Mistas
	<p>PE – 3: [...] Trataremos de cada dimensão que compõe o planejamento estratégico do PPGEduc, em consonância com o PDI da UFPA e com as recomendações da autoavaliação do programa e a avaliação da Capes [...].</p>
	Externas
<p>PE – 4: [...] O processo de credenciamento/descredenciamento/recredenciamento docente constitui parte significativa dessa faceta [da autoavaliação], seguindo critérios de produção acadêmica, estabelecidos no Regimento Interno do Programa, com vistas ao Documento de área da Educação e Avaliação da Capes.</p>	
<p>PE – 5: [...] Estabelecemos como meta a obtenção de nota satisfatória na avaliação Capes, no quadriênio 2017-2020, ou seja, buscamos alcançar a nota 4 e, no quadriênio 2021-2024, a nota 5. Com isso, o curso ofertado pelo PPGEduc poderá se tornar referência na ampliação do impacto educacional, social e econômico na região Norte.</p>	
<p>PE – 6: Assim, é com esse propósito que o PPGEduc, como programa de pós-graduação, pretende, nos próximos quatro anos, ampliar sua política de internacionalização no campo da produção do conhecimento científico [...]. Desse modo, as produções acadêmicas realizadas no interior da Amazônia podem ser ampliadas ainda mais para diversos espaços científicos do mundo, como menciona a orientação da Capes.</p>	
<p>AI – 1: Após o resultado da avaliação da Capes relativa ao quadriênio 2013-2016, e tendo por base os indicadores da área da Educação para a avaliação do quadriênio 2017-2020, a Coordenação do PPGEduc instituiu, a partir do ano de 2017, uma política de autoavaliação do Programa, que permitiu a instauração da Comissão Permanente de Autoavaliação [...]</p>	
<p>PE – 7: Com o processo de reformulação curricular, as duas linhas de pesquisa iniciais do Programa — “Educação, Cultura e Linguagem” e “Educação Básica, Tecnologias, Trabalho e Movimentos Sociais na Amazônia” — vigentes no período de 2014 a 2018, passaram por reformulação com vistas a atender às recomendações da avaliação Capes.</p>	
PPGE-Ufac (ME)	Internas
	<p>AI – 1: Com o objetivo de fortalecer o PPGE/Ufac, foi construída a Autoavaliação do Programa. [...] Consideramos que, por meio da avaliação interna, é possível identificar pontos fracos e fortes, fragilidades e potencialidades, possibilitando o estabelecimento de estratégias para superação das limitações, a fim de assegurar a qualidade da Educação e fortalecer o programa em torno de sua missão e de seus objetivos.</p>
	Mistas
<p>PE – 1: O Planejamento de Desenvolvimento Estratégico do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/Ufac foi elaborado visando não só a atender às exigências estabelecidas pela Capes no tocante ao processo de avaliação e autoavaliação dos programas, mas com a perspectiva de termos um planejamento que possa apontar nossos objetivos, metas, ações, perspectivas, traçando estratégias operacionais capazes de alcançar o crescimento e a consolidação do PPGE.</p>	

Quadro 22 – Motivos de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021
(continuação)

PPG	Motivações à autoavaliação-planejamento do Programa
PPGE-Ufac (ME)	Externas
	<p>AI – 2: Os documentos da Capes sobre autoavaliação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> sinalizam que tal processo deve ser gerador de indicadores qualificados. O processo de autoavaliação deve ser uma prática regular, portanto, sistemática e continuada ao ponto de tornar-se “orgânica” junto ao trabalho acadêmico desenvolvido na pós-graduação, conforme destaca a Capes.</p>
PPGE-Uerr ⁽¹⁾ /IFRR (ME)	Internas
	<p>PE – 1: O PPGE passa a realizar, ao final de cada quadriênio e início do próximo, o seu planejamento estratégico para o quadriênio seguinte de acordo com os resultados da autoavaliação a ser realizada no final de cada quadriênio. Essa ação visa identificar as fraquezas, fortalezas, oportunidades e debilidades do Programa de forma a criar estratégias e metas para melhorar seu desenvolvimento. Essas ações estão alinhadas ao planejamento das IES Uerr e IFRR e consideram as necessidades do contexto educacional e social ao qual está inserido e de acordo com a missão do Programa.</p>
	Mistas
	<p>AI – 1: A autoavaliação é um processo no qual a instituição deve analisar diferentes aspectos do Programa, tais como seu perfil, sua missão, sua organização, necessidades e metas a serem alcançadas. Nesse viés, a autoavaliação do Mestrado Acadêmico em Educação (MAE) está inserida nas diretrizes da Capes, em consonância com os preceitos da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa e Inovação da Uerr/IFRR.</p>
	<p>AI – 2: Ao fazermos a autoavaliação estamos sendo coerentes com as determinações da Capes, com as das Instituições a que estamos ligados e a nossa missão [...].</p>
PPGE-Ufopa (ME)	Externas
	-
	Internas
	<p>AI – 1: O projeto de autoavaliação embasa-se nas concepções formativas de avaliação, nos princípios da responsabilização participativa e gestão democrática.</p>
	Mistas
<p>PE – 1: O planejamento estratégico do PPGE tomou como guia a nova política institucional de autoavaliação da Capes, o planejamento estratégico institucional, constante no PDI (2019-2023) da Ufopa, e as políticas específicas do programa que foram elaboradas a partir de 2019, as quais estarão em constante revisão, no quadriênio 2021-2024.</p>	
<p>PE – 2: No processo de avaliação e revisão do planejamento estratégico do PPGE-Ufopa, tendo como objetivo principal atender as necessidades locais e da região e as exigências da área de Educação/Capes, foram realizadas, a partir do segundo semestre de 2019, as seguintes ações e atividades [...].</p>	
PPGEEProf-Unir (MP)	Externas
	-
	Internas
	<p>PE – 3: A partir das alterações propostas pela Capes, no quadriênio 2017-2020, em relação à avaliação e ao planejamento das políticas dos Programas de pós-graduação, iniciou-se, no PPGE Ufopa, um processo mais intenso na definição, já em andamento, mas sem sistematização, por eixos: Programa, Formação e Impacto na sociedade.</p> <p>AI – 2: A implantação da autoavaliação no PPGE vem desde início da atual gestão, culminando no início deste ano, quando foi finalizado o projeto de autoavaliação do PPGE-Ufopa de acordo com o apêndice 2 da Capes [...].</p>
	Mistas
PPGEEProf-Unir (MP)	<p>PE – 1: O PPGEEProfProf vê o Planejamento Estratégico como meio para auxiliar a coordenação, os docentes e os estudantes do programa, para que, de forma integrada e inventiva, possam avançar na definição de estratégias e metas e buscar alcançar resultados que respondam ao interesse público da sociedade de Rondônia e da Região Norte, mas, principalmente, para o alcance de sua missão, que é a formação de professores de outros profissionais da educação que atuam na Educação Básica, mas sem perder de vista os princípios do Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Pós-Graduação.</p>

Quadro 22 – Motivos de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021
(continuação)

PPG	Motivações à autoavaliação-planejamento do Programa
PPGEEProf -Unir (MP)	Mistas
	<p>PE – 2: Todas as ações do PPGEEProf se fundamentam nos parâmetros legais que orientam a promoção da Educação Básica e formação de professores no Brasil e desenvolvimento da pós-graduação emanados pelo MEC, Capes, pelo CNE e nas orientações da própria instituição, a Unir, com respaldo nas metas definidas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) [...].</p>
	<p>PE – 3: Entendemos que a metodologia de planejamento estratégico irá contribuir para que para além daqueles que estão diretamente acompanhando os indicadores nacionais de avaliação (a coordenação e coordenadores de linha), com o planejamento o envolvimento nas definições, desenvolvimento e avaliação das ações do Programa serão muito mais eficazes.</p>
	<p>PE – 4: [...] destacamos que a Comissão de autoavaliação do PPGEEProf entendeu que precisaria partir do levantamento de suas potencialidades e fragilidades a partir de indicadores nacionais, amplamente discutidos por pesquisadores organizados em grupos de trabalhos pela área de Educação/Capes e que produziram orientações sobre aspectos que qualificam os programas de pós-graduação. Com isso, o Planejamento Estratégico considerou os estudos das Comissões da área de Educação, os objetivos da pós-graduação na modalidade profissional no Brasil, as idiossincrasias, especificidades e condições do PPGEEProf, tanto consolidados, em consolidação quanto o almejado.</p>
	<p>AI – 1: Considerando a gestão acadêmica e administrativa do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar articulado com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade Federal de Rondônia (Unir), objetiva-se Sistematizar a Política de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar que deve estar atenta aos indicadores de qualidade da Capes para a tomada de decisões que visem impactos sociais.</p>
<p>AI – 2: O PPGEEProf estabelece como dimensões da autoavaliação a qualidade do programa, a qualidade da formação, os impactos na sociedade (de acordo com a ficha de avaliação da área de Educação), bem como a qualidade da gestão.</p>	
<p>AI – 3: Os resultados [da autoavaliação] devem subsidiar o Programa a manter o foco na área de concentração e nas linhas de pesquisa e concentrar energia nas ações que elevam os indicadores de qualidade estabelecidos pela Capes.</p>	
Externas	
<p>PE – 5: Há obstáculos a serem superados. Obstáculos externos, mas atrelados aos planos e metas para a pós-graduação por parte da Capes.</p>	
<p>PE – 6: Com o resultado da Avaliação Quadrienal o Colegiado vem desenvolvendo reuniões temáticas para discussão, em busca de melhorias dos itens apontados e para a definição de novas metas para os próximos anos.</p>	
<p>PE – 7: No tocante à política sistemática de acompanhamento das metas do PPGEEProf ao final do quadriênio quanto à formação e à produção intelectual dos discentes, é necessário que tais informações constem no Relatório da Plataforma Sucupira [da Capes].</p>	
<p>PE – 8: O monitoramento tem como consequência o uso dos indicadores da autoavaliação realizada no PPGEEProf [...] com a finalidade de subsidiar a tomada de decisão quanto aos esforços necessários para elevar o conceito [do programa junto à Capes].</p>	
PPEB- UFPA (ME)	Internas
	-
	Mistas
	<p>AI – 1: No processo de auto[a]valiação do PPEB/NEB/UFPA concorda-se com a concepção de Leheld (2010) como sendo um processo que, mais do que considerar os aspectos técnicos e quantitativos da avaliação da Capes, preocupa-se com a sua dimensão formativa e os aspectos estruturais e conjunturais em que o PPEB está inserido.</p>
	Externas
<p>PE – 1: O Plano serviu como uma ferramenta de acompanhamento e de desenvolvimento do programa. Instrumento importante exigido pelo sistema de avaliação da Capes (quadriênio 2017-2020) [...].</p>	
<p>PE – 2: A consecução de cada uma das metas propostas apresentadas para os quesitos [de avaliação da Capes:] Programa, Formação e Impactos de nosso Plano Estratégico, são destacadas ao longo do relatório, na medida em que descrevemos as ações do PPEB correspondentes a cada quesito.</p>	

Quadro 22 – Motivos de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021
(continuação)

PPG	Motivações à autoavaliação-planejamento do Programa
PPEB-UFPA (ME)	Externas
	<p>AI – 2: Inspirado em experiências internacionais de avaliação e autoavaliação e na sistemática de avaliação já desenvolvida no Brasil, mas no contexto da Educação Superior, a Capes para este quadriênio, passou a exigir que os programas de Pós-Graduação desenvolvessem, sistematizassem e implementassem de forma sistemática e contínua uma política de autoavaliação. Na nova ficha de avaliação da Capes, “avaliação da autoavaliação”, constituirá um item específico, como componente do quesito Proposta do Programa (CAPES, 2019).</p> <p>AI – 3: Para a avaliação das dimensões qualidade do programa e da formação adotamos os mesmos itens e indicadores estabelecidos pela ficha de avaliação da Capes (2019).</p> <p>AI – 4: A avaliação do docente para fins de recredenciamento ocorrerá uma vez a cada quadriênio de avaliação da Capes.</p>
	Internas
PPGED-Unifap (ME)	<p>AI – 1: Há o reconhecimento do PPGEd da importância e necessidade de uma cultura de Autoavaliação para o Programa, não como ato isolado em si mesmo, mas, sobretudo, como ação articulada institucionalmente.</p>
	Mistas
	<p>PE – 1: Nos anos finais do quadriênio [2017-2020 da Capes] o corpo docente do PPGEd intensificou o levantamento de informações, estudos e encontros com foco na elaboração de seu Planejamento Estratégico, na perspectiva de avaliar e repensar sua trajetória de atuação, sem perder de vista o contexto no qual está inserido, o público a qual se destina, seus objetivos bem como a política institucional.</p> <p>AI – 2: De maneira geral é importante registrar que o estudo que balizou a avaliação docente no PPGEd partiu do entendimento crítico do cenário posto para os Programas de Pós-Graduação ao mesmo tempo em que se buscou o atendimento dos critérios estabelecidos pela área de Educação na Capes.</p> <p>PE – 2: Ficou definido que o credenciamento docente dar-se-á após autoavaliação do Programa no tocante ao seu corpo docente (parametrizada também pela avaliação anual da Capes), com observância da relação harmoniosa entre estabilidade, renovação e inclusão do quadro docente [...].</p>
	Externas
	-
PPPGE-UFT (MP)	-
PPGEDuc-UFRR (ME)	Internas
	<p>PE – 1: O Planejamento estratégico do PPGE enfatiza que os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação são primordiais para o PPGE com vistas a identificar as ações realizadas a partir dos que se consideram como elementos positivos, dificuldades e perspectivas de curto, médio e longo prazo.</p>
	Mistas
	-
	Externas
-	
Educanorte - UFPA ⁽¹⁾ , Ufopa, UEA, UFT, Ufam, Ufac, Unifap, UFRR e Unir (DO)	Internas
	-
	Mistas
	<p>PE – 1: O planejamento estratégico da Rede Educanorte/PGEDA apresenta suas dimensões estruturais relacionadas ao encaminhado pelo sistema de avaliação da Capes em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA em articulação com os demais Planos das nove instituições que compõem a rede, especialmente no que tange à expectativa de ampliação de oferta de vagas para a formação de quadros em nível <i>stricto sensu</i> para, e na, Região Norte.</p>

Quadro 22 – Motivos de autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021
(conclusão)

PPG	Motivações à autoavaliação-planejamento do Programa
Educanorte - UFPA⁽¹⁾, Ufopa, UEA, UFT, Ufam, Ufac, Unifap, UFRR e Unir (DO)	Externas
	<p>AI – 1: Tais processos e procedimentos [de autoavaliação] seguiram a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (Capes), de que os Programas de Pós-Graduação (PPG) desenvolvessem, de forma sistemática e contínua, sua política de autoavaliação.</p> <p>AI – 2: Como resultado preliminar do conjunto de ações acima destacadas, redundou, dentre várias outras ações, a constituição de uma Comissão de Autoavaliação da Rede Educanorte/PGEDA para, não somente articular as demandas apresentadas no âmbito dos Seminários Integrados, mas também, estabelecer a concomitância com o que define a política de autoavaliação para o quadriênio que inicia em 2021. Esta comissão tem por missão elaborar uma proposta de acompanhamento sistemático de autoavaliação do curso, para ser executada no quadriênio (2021 – 2024), tomando por base os princípios de autoavaliação definidos pela Capes/Davi, e pelo Colegiado Geral da Rede Educanorte/PGEDA, visando auxiliar o PPG na gestão, melhoria dos indicadores e métrica da avaliação externa (Capes/Davi).</p>

Fonte: Elaboração própria (2023) a partir de informações da Plataforma Sucupira (CAPES, 2021b).

Nota: AI – avaliação interna; PE – planejamento estratégico.

⁽¹⁾ IES coordenadora da rede.

Apêndice E – Análise de Menções ao PDI e à CPA no Coleta Capes

Quadro 23 – Menções ao PDI e à CPA, área Educação, Região Norte – 2021

(continua)

PPG	Menções no Coleta Capes
PPGE-Ufam (ME/DO)	<p style="text-align: center;">PDI e CPA</p> <p>1 - O PPGE vem se alinhando ao desenvolvimento de políticas e ações de planejamento em conjunto com o planejamento estratégico da pós-graduação e da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Ufam. O foco central desse alinhamento consiste na produção de autoavaliação do programa, para construção de planejamento estratégico de ações para o melhoramento e avanço das ações de ensino, pesquisa e extensão associados à pós-graduação.</p>
PPGED-UFPA (ME/DO)	<p style="text-align: center;">PDI</p> <p>1 - Situado no contexto da região Amazônica, local de grande complexidade, como destacado pelo PDI 2016-2025 desta Instituição, o Programa de Pós-Graduação em Educação se coloca inúmeros desafios, especialmente porque trata de um tema exponencialmente caro a todos nós – a Educação.</p> <p>2 - Esta é a visão de planejamento estratégico do PPGEd e que está em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará [...].</p> <p>3 - O processo de planejamento participativo [...] se articula ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Pará-UFPA [...].</p>
PPGE-Uepa (ME/DO)	<p style="text-align: center;">PDI e CPA</p> <p>1 - A Universidade do Estado do Pará possui um Plano de Desenvolvimento Institucional que norteia as ações da graduação e da pós-graduação e também uma política de avaliação institucional, por meio de plano de ação básico de ações, que desenvolve avaliação dos cursos existentes e levanta as demandas e necessidades de melhorias nas atividades acadêmicas dos cursos de graduação e pós-graduação. Como o PPGEd também tem uma política de autoavaliação desde 2019, explicitada no item a seguir, há uma interação entre as três políticas de avaliação. [...] O Planejamento estratégico do PPGEd foi elaborado com base nas seguintes etapas: (1) autoavaliação, por meio da diagnose das atividades acadêmicas do PPGEd nos anos de 2019 e 2020, buscando-se identificar quais as ações precisavam ser implantadas; (2) a criação de metas e estratégias de ação a serem realizadas no quadriênio; (3) o planejamento das ações e, por fim, (4) o cronograma das ações a ser executado.</p>
PPGE-Unir (ME)	<p style="text-align: center;">PDI</p> <p>1 - As deliberações são tomadas no âmbito do PPGE visando as articulações com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Unir. Observa-se dentre os instrumentos para o desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação, os trabalhos realizados durante a elaboração do PDI 2019-2024, da Unir. Os Grupos de Trabalho tinham por objetivo analisar, revisar e/ou propor objetivos, metas e indicadores na/da Plataforma ForPDI Unir 2019-2024, em conformidade com as políticas de ensino, pesquisa e extensão, alinhados ao instrumento de avaliação externa e demais marcos normativos do Sinaes.</p> <p>2 - Durante a vigência do PDI anterior (2014-2019), foram desenvolvidas algumas ações voltadas para a implementação e consolidação das políticas de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e inovação, que servirão de base para o seu aprimoramento no período de 2019-2024, e neste arcabouço está o Programa de Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE).</p> <p>3 - Metas [...] • qualificar as práticas docentes na escola e na gestão educacional, por meio da ampliação e do aprofundamento de conhecimentos teórico-metodológicos a serem aplicados à criação e/ou revisão do planejamento e da implementação de estratégias de ações contextualizadas e, estabelecer parcerias internacionais visando realizar ações ao fortalecimento do intercâmbio de conhecimentos, informações e pesquisas conforme diretrizes constantes no PDI-Unir (2019-2024) e do planejamento do PPGE.</p> <p>4 - Como pode ser conferido, no documento PDI atual da Unir, com a aprovação desta Resolução, pela Propesq em 2014, as propostas de institucionalização passaram a ser submetidas por meio de formulário simplificado e publicação de portaria no Boletim de Serviço [...]. E dentro desse quadro de Grupos de Pesquisa encontram-se os grupos de pesquisa do PPGE, que servem para além da articulação com as diretrizes da Propesq e do PDI da Unir, inserir os acadêmicos no âmbito da pesquisa científica, porque dentre os critérios de avaliação por parte docente do programa, está a inserção dos ingressantes do PPGE, nos grupos de pesquisas dos seus respectivos orientadores/as.</p>

Quadro 23 – Menções ao PDI e à CPA, área Educação, Região Norte – 2021

(continuação)

PPG	Menções no Coleta Capes
PPGE-UFT (ME)	PDI
	<p>1 - Ao final do processo de autoavaliação, espera-se: [...] b) contemplar a ações estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); o Plano Pedagógico Institucional (PPI) e determinações da PPG; [...]</p> <p>2 - Com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFT para o período 2016-2020, a autoavaliação institucional é reafirmada como prioridade institucional.</p> <p>3 - A autoavaliação do PPGE está, em consonância com o Plano de Desenvolvimento institucional (PDI) da UFT, é um processo de autoconhecimento, coordenado pela Comissão de Autoavaliação (CA) em parceria com a comunidade acadêmica do Programa e alinhada com a política das avaliações externas da Capes e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG).</p> <p>4 - Um programa desenvolve suas atividades norteado pela filosofia educacional exposta na missão e descrita no seu PDI, que resulta de um amplo processo de estudos e reflexões.</p>
PPGEduc-UFPA (ME)	PDI
	<p>1 - O PPGEduc, enquanto subunidade de uma das unidades regionais da UFPA, compartilha da mesma política para o futuro, segundo o planejamento estratégico pela instituição. Nesse sentido, podemos dizer que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) estabelece as bases para a construção do planejamento que iremos elaborar neste Programa. Por isso, inicialmente, apresentaremos alguns elementos do PDI (2016-2025) da UFPA, para que, em seguida, possamos sustentar nossas ações de planejamento. O Planejamento Estratégico da UFPA estabelece como Missão da Instituição [...]. Com base nessa perspectiva, o PPGEduc definiu sua missão [...].</p> <p>2 - O PPGEduc busca desenvolver ações articuladas com o PDI, no que tange: à articulação nacional e internacional em ensino, pesquisa e extensão; à intensificação de atividades integradas de pesquisa, ensino e extensão socialmente relevantes; à instituição de programas de pós-graduação, extensão e pesquisa <i>multicampi</i>, nos <i>campi</i> do interior que possuem cursos de pós-graduação e em projetos que envolvam os <i>campi</i>. Desse modo, trataremos de cada dimensão que compõe o planejamento estratégico do PPGEduc, em consonância com o PDI da UFPA e com as recomendações da autoavaliação do programa e a avaliação da Capes.</p> <p>3 - Por fim, contando com o apoio e a assessoria da Proresp/UFPA, efetivamos políticas de avaliação internas e colegiadas com o corpo docente, discentes matriculados e egressos com a finalidade de atualizar ações e propostas curriculares do curso, correspondendo às demandas de formação, conforme o PDI da instituição.</p>
PPGE-Ufac (ME)	CPA
	<p>1 - No processo de autoavaliação do PPGE/Ufac, temos buscado observar questões que envolvem: [...] • Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) a articulação com as diretrizes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e/ou Pró-Reitoria ou equivalente [...]</p>
	PDI e CPA
	<p>2 - O processo de elaboração do Planejamento Estratégico do PPGE procurou observar o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI/Ufac (2020-2024), o Planejamento e Gestão Estratégica Ufac 2014-2023, a Autoavaliação Institucional, a Ficha de Avaliação e a Autoavaliação do Programa, buscando um alinhamento.</p> <p>3 - O processo [de autoavaliação] foi gerido pela comunidade acadêmica composta por docentes, mestrands, egressos e funcionário do programa e encontra-se atrelada/articulada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/Ufac 2020-2024) da Universidade Federal do Acre e a sua Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ufac.</p>
PPGE-Uerr/IFRR (ME)	-
PPGE-Ufopa (ME)	CPA
	<p>1 - Os processos de autoavaliação institucional subsidiam a realização da avaliação do programa com diálogo relacional e corresponsável, o olhar externo e o olhar interno, iluminando as dimensões e os indicadores significativos para a melhoria da formação de pesquisadores na área educacional, o que reverbera no compromisso social da universidade pública.</p>

Quadro 23 – Menções ao PDI e à CPA, área Educação, Região Norte – 2021

(continuação)

PPG	Menções no Coleta Capes
<p>PPGE-Ufopa (ME)</p>	<p>PDI e CPA</p>
	<p>2 - Vinculados a normativas institucionais (descritas no PDI 2019-2023) e com base nas avaliações internas e externas do PPGE, a comissão de autoavaliação e planejamento do PPGE-Ufopa, juntamente com os integrantes do programa formulou os seguintes direcionadores para a política de autoavaliação do PPGE: [...] a) Desenvolver a prática da avaliação e planejamento participativos nas ações e práticas desenvolvidas no PPGE, considerando as políticas institucionais de autoavaliação. [...] c) Mobilizar os estudantes, professores e técnicos para participação nos processos institucionais de autoavaliação coordenados pela pró-reitoria de pós-graduação da Ufopa, envolvendo todos os programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>. d) Acompanhar o processo de autoavaliação dos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i>, desenvolvido coletivamente sob coordenação da Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação [...].</p> <p>3 - O PPGE considera de suma importância que a pós-graduação da Ufopa tenha uma política de avaliação de seus docentes e definiu como uma de suas metas para o quadriênio de 2021-2024 a “contribuição para aprovação de uma política de Avaliação dos docentes de pós da Ufopa”. Para tanto, aprovou as seguintes ações: [a)] - Levar a CPA da Ufopa proposta de avaliação dos docentes da pós-graduação da universidade e formas de avaliação por parte dos discentes. [...] b) Apresentar a proposta preliminar de avaliação dos docentes de pós da Ufopa nas instâncias e a todos docentes do PPGE. [...]c) Participar da reunião de aprovação da política avaliação dos docentes de pós-graduação da Ufopa (representantes do PPGE) e realizar aplicação dos instrumentos. d) Implementar no PPGE a política de avaliação institucional da Ufopa.</p>
	<p>PDI</p>
	<p>4 - O planejamento estratégico do PPGE tomou como guia a nova política institucional de autoavaliação da Capes, o planejamento estratégico institucional, constante no PDI (2019-2023) da Ufopa, e as políticas específicas do programa que foram elaboradas a partir de 2019, as quais estarão em constante revisão, no quadriênio 2021-2024.</p> <p>5 - A política de gestão deve ser continuamente retomada no processo de revisão das ações do PPGE, sempre alinhada ao planejamento estratégico do programa e ao PDI/Ufopa (2019-2023), e instituindo parâmetros específicos assumindo como critérios a organização colegiada, a representatividade, a autonomia intelectual, a regulamentação de processos e a comunicação interna no programa.</p> <p>6 - O processo planejamento estratégico do PPGE, acompanhado e validado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufopa, mediante agenda de trabalho conjunto, se realiza com procedimentos metodológicos participativos, em sintonia com as diretrizes institucionais previstas no atual PDI-Ufopa (2019-2023).</p> <p>7 - Ação 1 Elaborar, de forma coletiva e participativa, o diagnóstico do PPGE-Ufopa antes dos seminários de planejamento estratégico em 2019 e 2020. [...] - Revisitar documentos da Ufopa (regimento do PPGE; linhas de pesquisa; relatórios dos seminários internos; PDI-Ufopa; planos/projetos do Iced, Pró-Reitoria e outros); [...].</p>
<p>PPGEEProf -Unir (MP/DP)</p>	<p>CPA</p>
	<p>1 - O programa desenvolve políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) a articulação com as diretrizes da Comissão Própria de Avaliação – CPAV. [...] Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação.</p>
	<p>PDI</p>
<p>2 - As ações em torno do Planejamento Estratégico consideram o Plano de Desenvolvimento Institucional [...], pois nele há a previsão de estratégias e metas e sabemos que também o PDI será um limitador para ações que não se alinharem aos propósitos definidos pela/para a instituição. Por outro lado, o Programa não segue isolado ou à margem da política institucional, mas a ele se alinha.</p> <p>3 - O PDI, de forma mais ou menos aprofundada, define política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais, acadêmicos e metas para atingi-la. No PDI há metas de crescimento e melhoria da qualidade dos programas de pós-graduação.</p> <p>4 - O PPGEEProf definiu suas metas para crescimento em vários aspectos: [...] e melhoria da infraestrutura do Programa (PDI - Eixo 05 – Infraestrutura, p. 275) tanto física, pedagógica, acessibilidade como de recursos humanos. Além disso, o PDI também prevê o apoio aos docentes para participação em eventos científicos das diferentes áreas.</p>	

Quadro 23 – Menções ao PDI e à CPA, área Educação, Região Norte – 2021

(conclusão)

PPG	Menções no Coleta Capes
PPGEEProf -Unir (MP/DP)	PDI
	5 - Ao final do processo de autoavaliação, espera-se: [...] b) contemplar a ações estabelecidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); determinações da PPGE; [...].
	CPA e PDI
	6 - Este documento tem por objetivo sistematizar a política de autoavaliação do Programa [...], de forma articulada com a Comissão Própria de Avaliação Institucional (CPAv) e com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com base nos indicadores de qualidade da Capes para a tomada de decisões que visem impactos sociais.
PPEB- UFPA (ME)	PDI
	1 - Este Programa responde também aos objetivos institucionais assumidos no PDI [...]. 2 - As referências aqui pontuadas revelam a convergência entre a missão assumida pelo Programa [...] com os projetos de desenvolvimento dos órgãos de pesquisa nacional e regionais, bem como com o planejamento estratégico da Universidade Federal do Pará, revelado em seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional). 3 - O processo de autoavaliação do PPEB está centrado nas seguintes dimensões: • Qualidade do Programa – A análise/avaliação da relação/coerência da missão, visão, objetivos do PPEB com o PDI da UFPA [...].
	PDI
PPGE- Unifap (ME)	1 – [...] ressalta-se que o marco temporal do Plano coincide com o tempo de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI da Unifap, na perspectiva de alinhar organicamente esses dois instrumentos de gestão.
PPPGE- UFT (MP)	-
PPGEduc- UFRR (ME)	-
Rede Educanorte (DO)	PDI
	1 – O planejamento estratégico da Rede Educanorte/Pgeda apresenta [...] consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA em articulação com os demais Planos das nove instituições que compõem a rede, especialmente no que tange à expectativa de ampliação de oferta de vagas para a formação de quadros em nível <i>strictu sensu</i> para, e na, Região Norte. 2 - Outra frente [...] consiste no acompanhamento acadêmico-pedagógico dos programas de pós-graduação, os quais, vinculam-se aos princípios estabelecidos no PDI para ampliação da pós-graduação com vistas ampliação e capacitação técnico-científica da demanda represada na Região Norte, naquilo que o PDI indica: “para o exercício profissional crítico e autônomo que contribua para o desenvolvimento regional com responsabilidade social. c) Estabelecimento de processos que potencializem os aspectos positivos e mitiguem as fragilidades dos cursos, identificados a partir das avaliações internas e externas.” (UFPA, 2016, p. 68). Tal princípio encontra eco no Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do Amazonas, especialmente no que tange à formação de quadros qualificados para aquele Estado, pois, a política de pós-graduação da Ufam prevê: “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores” (UFAM, 2016, p. 42). <i>Obs.: Ao final do excerto verifica-se um equívoco com esta meta do Plano Nacional de Educação tomada como se fosse meta do PDI da Ufam.</i> 3 - A Rede Educanorte [...] busca atingir nestas duas primeiras edições do processo seletivo a formação de quadros titulados em nível de doutorado com vistas ao atendimento e enfrentamento das demandas da região amazônica [...] com possibilidades de ampliação qualitativa dos quadros das instituições de ensino, não somente superior, como também da educação básica, sob as bases do princípio do PDI UFPA – 2016/2025 “que a formação continuada, especialmente em programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> , é condição <i>sine qua non</i> para a melhoria das condições de oferta tanto de cursos de graduação quanto da interlocução com a sociedade brasileira, com destaque para as comunidades amazônicas.” (UFPA, 2016, p. 67/8). 4 - No que tange às projeções futuras indicamos as metas acadêmicas que estão no horizonte para que ampliemos a qualificação desses quadros no contexto regional, e concretizemos as metas estabelecidas pelos PDIs institucionais com os quais dialogamos de maneira orgânica com todas as ações realizadas e as que serão projetadas [...].
	PDI