

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
***CAMPUS* ERECHIM**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

SALETE TERESINHA TARTARI

AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO:
UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE MESTRADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL (UFFS), *CAMPUS* ERECHIM/RS

ERECHIM
2024

SALETE TERESINHA TARTARI

AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO:

UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE MESTRADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL (UFFS), *CAMPUS* ERECHIM/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zoraia Aguiar Bittencourt

Linha de Pesquisa: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional

ERECHIM
2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Tartari, Salete Teresinha

AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE DOS
CURSOS DE MESTRADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA
SUL (UFFS), CAMPUS ERECHIM/RS / Salete Teresinha

Tartari. -- 2024.

246 f.:il.

Orientadora: Doutora Zoraia Aguiar Bittencourt

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Erechim,RS, 2024.

1. Autoavaliação. 2. Pós-Graduação. 3. UFFS. I.
Bittencourt, Zoraia Aguiar, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

SALETE TERESINHA TARTARI

AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO:
UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE MESTRADO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
FRONTEIRA SUL (UFFS), *CAMPUS* ERECHIM/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Erechim como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 21/06/2024.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **ZORAIA AGUIAR BITTENCOURT**
Data: 15/07/2024 20:06:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Zoraia Aguiar Bittencourt – UFFS
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 **PRICILA KOHLS DOS SANTOS**
Data: 16/07/2024 14:58:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof^ª. Dr^ª. Pricila Kohls-Santos – UCB
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **THIAGO INGRASSIA PEREIRA**
Data: 22/07/2024 10:27:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira – UFFS
Avaliador

Dedico este trabalho a Deus; sem Ele eu não teria
inspiração para elaborar um texto adequado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu bom Deus, que me acompanha em todos os momentos de minha jornada, por ser Aquele que me sustenta frente às dificuldades do dia a dia, dando-me saúde e forças para seguir em frente!

Agradeço, também, aos colegas de trabalho que “seguraram as pontas” em minhas atividades no setor nos dias em que me ausentei para dedicar-me à escrita desta Dissertação, usufruindo das horas de capacitação do Plano de Educação Formal (PLEDUCA), especialmente à colega e amiga Marlei, que me substituiu na Secretaria do Curso da Filosofia na maior parte desse período! Igualmente, agradeço às Tartaretas (meninas da família), que, mesmo de longe, apoiaram-me e incentivaram-me a concluir minha escrita.

Agradeço, ainda, à universidade, pela disponibilidade de um Programa de Mestrado gratuito e de qualidade, aos colegas do PPGPE 2022, pela oportunidade de compartilhar trabalhos, angústias e alegrias pelas conquistas de cada um, a todos os professores que ministraram aulas para a turma de Mestrado a qual fiz parte. Também, agradeço as contribuições dos demais integrantes de minha banca de qualificação e defesa desta Dissertação: professor Thiago e professora Pricila! Meus agradecimentos, em especial, pela parceria da minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Zoraia Aguiar Bittencourt, que me acompanha desde a graduação, pela assistência na elaboração desta Dissertação, dando-me as diretrizes para a construção de um texto coerente. Com certeza, suas dicas, correções e a troca de mensagens no WhatsApp foram cruciais para a conclusão deste trabalho! Agradeço, querida professora por contribuir com minha formação acadêmica e por auxiliar-me a ser uma mestra em área da educação!

Muito obrigada!

“Quem pensa por si próprio, ao invés de refletir o que todo mundo diz, sempre é um cidadão incômodo” (Lucia Helena Galvão).

RESUMO

Esta pesquisa propõe-se à análise dos documentos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim – RS, para responder ao problema de pesquisa: como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim – RS, estão construindo o processo de Autoavaliação dos cursos de Mestrado? O objetivo principal da análise é conhecer como esses Programas estão construindo o processo de Autoavaliação dos cursos de Mestrado. Para isso, foram estabelecidos alguns objetivos específicos, quais sejam: identificar o formato de participação dos sujeitos no processo autoavaliativo, verificar os procedimentos utilizados para a elaboração das Autoavaliações dos cursos, identificar os encaminhamentos que são dados pelas Comissões de Autoavaliação (CA) após a análise dos resultados das pesquisas e averiguar de que maneira os Relatórios são publicizados na Instituição. O percurso metodológico empregado na pesquisa partiu de uma pesquisa bibliográfica, seguida de uma pesquisa de Estado do Conhecimento e de uma pesquisa documental. Dentre os principais resultados da pesquisa bibliográfica, destaca-se que a Pós-Graduação é a etapa ideal para aprofundar a formação acadêmica no tripé ensino, pesquisa e extensão e, desse modo, capacitar o estudante para o exercício profissional. Para isso, a Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG), por meio de instrumentos adequados para a coleta de dados, torna-se uma ferramenta indispensável para identificar e corrigir as fragilidades, bem como expandir as potencialidades. Também, foi realizada uma pesquisa de Estado do Conhecimento, a fim de conhecer o que vem sendo publicado sobre a temática da Autoavaliação na Pós-Graduação. As pesquisas reiteraram a importância da utilização de mecanismos adequados para a obtenção de informações dos agentes envolvidos na execução da Autoavaliação e a indispensabilidade da participação coletiva em todo o processo. Também, identificou-se que há poucas publicações nessa área, o que endossa a realização da presente pesquisa. Por fim, a partir da análise documental, foram explorados os Relatórios de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim, Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo), através dos dados disponibilizados no *site* institucional, bem como nos vídeos dos Seminários de Autoavaliação do PPGICH e do PPGPE disponíveis no Canal *YouTube*. A partir do exame dos objetivos da pesquisa, foram construídas as seguintes Categorias de Análise: i) *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*; ii) *Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*. Após análise, foi possível identificar que os PPG realizam os procedimentos de Autoavaliação de modo diferenciado, dada a discricionariedade de cada um deles e as peculiaridades dos Documentos de Área e das Fichas de Avaliação da CAPES. Quanto à primeira categoria, foi possível identificar que o levantamento dos dados da Autoavaliação do PPGCTA e do PPGGeo é realizado pela CA do respectivo Programa, ao passo que, no PPGICH e no PPGPE, a CA disponibiliza questionários para coleta de informações junto ao público-alvo (docentes, discentes, egressos e Técnicos-Administrativos em Educação (TAE)). Em relação à segunda categoria, constatou-se que o PPGCTA e o PPGGeo realizam Seminários Internos para apresentação dos resultados da Autoavaliação e que o PPGICH e o PPGPE promovem Seminários abertos ao público por meio do Canal *YouTube* do respectivo Programa, para os quais, também, são convidados professores externos à UFFS para contribuírem com as discussões sobre o tema da Autoavaliação. Ao final

do ciclo autoavaliativo, as Comissões dos quatro Programas produzem Relatórios e, a partir dos resultados, elaboram e/ou revisitam os Planejamentos Estratégicos para implementarem os ajustes identificados na pesquisa. Além disso, constatou-se que o PPGICH e o PPGPE disponibilizam esses Relatórios em aba específica na página institucional do respectivo Programa. Ao término da pesquisa, foi elaborado um Diagnóstico, intitulado “Diagnóstico dos Processos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim”, o qual constitui-se no Produto Educacional, exigência do Mestrado Profissional. Espera-se que este trabalho possa agregar reflexões acerca da sistemática da Autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* para a melhoria contínua da educação na Pós-Graduação brasileira.

Palavras-chave: Autoavaliação; Pós-Graduação; UFFS.

ABSTRACT

This research aims to analyze the documents of self-assessment of *stricto sensu* postgraduate programs of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Erechim campus, in order to answer the research problem: how the *stricto sensu* postgraduate programs of the Federal University of Fronteira Sul, Erechim campus, are developing the process of self-assessment of master's degree courses? The main goal of the analysis is to find out how these programs are developing the Self-Assessment process of their Master's courses. For this purpose, some specific objectives were established, such as: identifying the participation format of the individuals in the self-assessment process, verifying the procedures used to prepare the self-assessments of the courses, identifying the steps taken by the Self-Assessment Committees after analyzing the results of the surveys and verifying how the reports are publicized in the institution. The methodological path used in the study has begun with a bibliographic research, followed by a State of Knowledge research and a documentary research. Among the main results of the bibliographic research, it stands out that postgraduate studies are the ideal phase to deepen academic education in the tripod of teaching, research and outreach and, thereby, to qualify the student for professional practice. In order to do this, the Self-Assessment of Postgraduate Programs, through appropriate instruments for data collection, becomes an indispensable tool for identifying and correcting weaknesses, as well as expanding potential. A State of Knowledge survey was also carried out in order to find out what has been published on the theme of Self-Evaluation in Postgraduate Studies. The surveys confirmed the importance of using appropriate mechanisms to obtain information from the people involved in conducting the Self-Assessment and the indispensability of collective participation throughout the process. It was also found that there are few publications in this area, endorsing the realization of this research. Finally, based on documentary analysis, the Self-Assessment Reports of the *stricto sensu* Postgraduate Programs of the Federal University of Fronteira Sul, Erechim campus, were explored, including the Graduate Program in Environmental Science and Technology (PPGCTA – Master's Degree), The Interdisciplinary Master's Degree in Human Sciences (PPGICH), Master's in Education (Professional) (PPGPE) and The Postgraduate Program in Geography (PPGGeo), through the data available on the institutional website, as well as in the videos of the PPGICH and PPGPE Self-Assessment Seminars available on the YouTube Channel. From the examination of the objectives of this research, the following Categories of Analysis were established: i) *Processes of preparation and execution of the Self-Assessment of the Master's Courses of the UFFS, Erechim campus*; ii) *Publicization of the results and referrals made after the Self-Assessments of the Master's Courses of the UFFS, Erechim campus*. After analysis, it was possible to identify that the Postgraduate Programs conduct the Self-Assessment procedures in different ways, due to the discretionary nature of each of them and the peculiarities of the Area Documents and the Assessment Sheets of the Coordination of Superior Level Staff Improvement (CAPES). Concerning the first category, it was possible to identify that the data collection for the Self-Assessment of the PPGCTA and PPGGeo is done by the Self-Assessment Committee of the respective Program, while in the PPGICH and PPGPE, the Self-Assessment Committee provides questionnaires to collect information from

the target audience (teachers, students, graduates and Technical and Administrative Staff). Related to the second category, it was found that PPGCTA and PPGGeo accomplish Internal Seminars to present the results of the self-evaluation, and that PPGICH and PPGPE promote Seminars open to the public through the YouTube Channel of the respective Program, to which faculty members from outside the UFFS are also invited to contribute to the discussions about the topic of self-evaluation. At the end of the self-evaluation cycle, the Committees of the four Programs produce Reports and, based on the results, elaborate and/or review the Strategic Plans to implement the adjustments identified in the survey. In addition it was noted that the PPGICH and PPGPE make these Reports available in a specific tab on the institutional page of the respective program. At the end of the research, a Diagnosis was prepared, entitled “Diagnosis of the Self-Assessment Processes of the *Stricto Sensu* Postgraduate Programs of the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Erechim campus”, which constitutes the Educational Product, a requirement of the Professional Master's Degree. It is expected that this work may add reflections on the system of Self-Assessment in *stricto sensu* Postgraduate Programs for the continuous improvement on education of Brazilian Postgraduate studies.

Keywords: Self-evaluation; Postgraduate Studies; UFFS.

LISTA DE FIGURAS

Figura 2 – Etapas básicas estabelecidas pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES).....	65
Figura 1 – Principais resultados do EC na categoria “Processos e Instrumentos de Autoavaliação”	90
Figura 3 – Principais resultados e/ou expectativas do EC na categoria “Egressos”	96
Figura 4 – Proposta de implementação de estruturas básicas de funcionamento da autoavaliação por Hortale e Moreira (2008).....	98
Figura 5 – Proposições de Maciel <i>et al.</i> (2010).....	98
Figura 6 – Plano de Ação Educacional (PAE) proposto por Soares (2019)	99
Figura 7 – Localização dos <i>campi</i> da UFFS	105
Figura 8 – Interpretação de dados	126
Figura 9 – Contextualização do Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira no Seminário de Autoavaliação do PPGICH - 2022.....	153
Figura 10 – Reflexões da Profª Drª Zoraia Aguiar Bittencourt no Seminário de Autoavaliação do PPGICH - 2022.....	153
Figura 11 – Alguns destaques das falas da Profª Drª Pricila Kohls-Santos no Seminário de Autoavaliação do PPGICH – 2022.....	154
Figura 12 – Considerações do Prof. Dr. Reginaldo José de Souza	155
Figura 13 – Destaques da apresentação da Profª. Dra. Tânia Maria Hetkowski.....	159
Figura 14 – Contribuições do Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco	160
Figura 15 – Considerações do Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS) e Coordenador Adjunto da Área de Educação da CAPES	161
Figura 16 – Aproximações relativas à categoria: <i>Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim</i>	166
Figura 17 – Especificidades quanto à categoria de análise: <i>Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim</i>	167
Figura 18 – Aproximações relativas à categoria: <i>Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim</i>	168
Figura 19 – Especificidades relativas à categoria: <i>Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim</i>	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Algumas referências utilizadas na pesquisa bibliográfica	32
Quadro 2 – Etapas do Estado do Conhecimento	34
Quadro 3 – Principais documentos nacionais analisados na pesquisa documental	35
Quadro 4 – Principais documentos institucionais da UFFS analisados na pesquisa documental	37
Quadro 5 – Documentos dos Programas de Mestrado da UFFS, <i>campus</i> Erechim	37
Quadro 6 – Requisitos para avaliação e reconhecimento dos cursos de Mestrado e Doutorado Profissional	51
Quadro 7 – Objetivos dos cursos de Mestrado e Doutorado Profissional	51
Quadro 8 – Eixos e Dimensões do SINAES.....	61
Quadro 9 – Conceitos atribuídos pelos avaliadores externos às IES.....	61
Quadro 10 – Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 1975 a 2020	68
Quadro 11 – Ficha de Avaliação Aprovada na 182ª Reunião do CTC-ES/2018 para o quadriênio 2017-2020	71
Quadro 12 – Indicadores para o quadriênio 2021-2024	73
Quadro 13 – Resultado da pesquisa no OASISBr	77
Quadro 14 – Resultado da pesquisa no SciELO.....	77
Quadro 15 – Exemplo de quadro da Bibliografia Anotada	78
Quadro 16 – Bibliografia sistematizada	80
Quadro 17 – Título dos trabalhos analisados na etapa da Bibliografia Sistematizada	80
Quadro 18 – Metas de ampliação da educação no Ensino Superior no Brasil	105
Quadro 19 – Organização/constituição dos cursos nos Programas de Pós-Graduação conforme normativas da UFFS	110
Quadro 20 – Conceitos atribuídos às avaliações dos estudantes dos Programas de Pós-Graduação da UFFS e respectivas equivalências numéricas	112
Quadro 21 – Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> da UFFS, <i>campus</i> Erechim.....	116
Quadro 22 – Objetivos da Política de Pós-Graduação da UFFS	118
Quadro 23 – <i>Corpus</i> de Análise	123
Quadro 24 – Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGCTA.....	131
Quadro 25 – Proposta de Autoavaliação do PPGICH	135
Quadro 26 – Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGICH.....	137
Quadro 27 – Síntese da fase inicial de Autoavaliação do PPGPE	141

Quadro 28 – Etapas da metodologia de Autoavaliação do PPGPE sobre a elaboração e execução da Autoavaliação.....	142
Quadro 29 – Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGPE	143
Quadro 30 – Descritores para avaliar a Autoavaliação (Metaavaliação)	148
Quadro 31 – Etapa de publicização dos resultados e encaminhamentos da Autoavaliação do PPGICH	152
Quadro 32 – Etapas da metodologia de publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações.....	156
Quadro 33 – Destaques dos Documentos de Área dos PPG da UFFS, <i>campus</i> Erechim	163

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Representação dos trabalhos do Estado do Conhecimento por nível e ano de publicação	81
Gráfico 2 – Predominância das pesquisas do Estado do Conhecimento por área	82
Gráfico 3 – Realização das pesquisas do Estado do Conhecimento por estado do Brasil	82
Gráfico 4 – Distribuição das publicações entre as categorias de análise do Estado do Conhecimento	84
Gráfico 5 – Distribuição dos cursos de Graduação e Pós-Graduação nos <i>campi</i> da UFFS .	107
Gráfico 6 – Cursos ofertados pela UFFS em percentuais (Graduação e Pós-Graduação)	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AES	Avaliação da Educação Superior
AMAU	Associação dos Municípios do Alto Uruguai
APCN	Avaliação das Propostas de Cursos Novos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
C.E.Su	Centro de Estudos Superiores Universitários
CA	Comissão de Autoavaliação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CCR	Componente Curricular Regular
CEPPEV/FVC	Centro de Pós-Graduação da Fundação Visconde de Cairu
CGAE	Câmara de Graduação e Assuntos Estudantis
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEPE	Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSUNI	Conselho Universitário
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPPGEC	Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CTC-ES	Conselho Técnico-Científico da Educação Superior
DOF	Dor Orofacial
DPG	Diretoria de Pós-Graduação
DTM	Disfunção Têmporo-Mandibular
EBES	Enciclopédia Brasileira de Educação Superior Enciclopédia Brasileira de Educação Superior
EC	Estado do Conhecimento
ENC	Exame Nacional de Cursos
FAP	Fundação de Amparo à Pesquisa
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GT	Grupo de Trabalho
IAD	Instituto de Artes e Design

IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Mestrado Acadêmico
MEC	Ministério da Educação
MP	Mestrado Profissional
OASISBr	Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLEDUCA	Plano de Educação Formal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGACL	Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens
PPGCTA	Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental
PPGDir	Programa de Pós-Graduação em Direito
PPGGeo	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPGICH	Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PPI	Projeto Político Institucional
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
ReCoPI	Reunião de Coordenadores de Programas de Pós-graduação da Área Interdisciplinar
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada

SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TAE	Técnico-Administrativo em Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
THS	Treinamento de Habilidades Sociais
UCB	Universidade Católica de Brasília
UDF	Universidade do Distrito Federal
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UMR	U-Multirank
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
2 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	28
2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	31
2.2 PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO	33
2.3 PESQUISA DOCUMENTAL	34
2.4 ANÁLISE DOS DADOS	38
2.5 PRODUTO EDUCACIONAL	41
3 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL	44
4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	59
4.1 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO	66
4.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM RECORTE SOBRE AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO	75
4.2.1 Das publicações que abordam Processos e Instrumentos de Autoavaliação	84
4.2.2 Das publicações que elencam a participação dos Egressos nas autoavaliações dos PPG91	
5 A UFFS E OS PROGRAMAS DE MESTRADO OFERTADOS NO <i>CAMPUS</i> ERECHIM: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO	102
5.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, <i>CAMPUS</i> ERECHIM	102
5.2 PROGRAMAS DE MESTRADO OFERTADOS PELO <i>CAMPUS</i> ERECHIM DA UFFS	110
5.3 POLÍTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO DA UFFS	119
5.4 UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO DA UFFS - <i>CAMPUS</i> ERECHIM.....	122
5.4.1 Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, <i>campus</i> Erechim.....	126
5.4.1.1 Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA).....	129
5.4.1.2 Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH)	133
5.4.1.3 Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)	138
5.4.1.4 Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo).....	144

5.4.2 Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, <i>campus</i> Erechim.....	147
5.4.2.1 Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA).....	149
5.4.2.2 Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH)	151
5.4.2.3 Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)	156
5.4.2.4 Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo).....	162
5.5 APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES DE CADA PROGRAMA DE MESTRADO	163
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	179

1 INTRODUÇÃO

A Avaliação é primordial para assegurar a melhoria da qualidade na educação em todos os níveis de formação, uma vez que, nos termos trazidos pela Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES), “desde que a educação escolarizada existe, a avaliação acompanha o ato educativo” (Morosini, 2021, p. 396). Nas Instituições de Educação Superior (IES), na esfera nacional brasileira, a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação é regulada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), à qual compete, por intermédio das Comissões de Avaliação¹, realizar, quadrienalmente, a Avaliação dos Programas da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil.

Uma das formas das IES avaliarem o que está bom e o que precisa melhorar na instituição é a Avaliação Institucional, oportunidade em que docentes, estudantes, técnico-administrativos e comunidade regional olham para si e pensam coletivamente caminhos possíveis na busca pela qualificação dos trabalhos e dos serviços prestados. Assim, a “Avaliação institucional refere-se a um projeto de avaliação que permite um balanço dos rumos da instituição em busca de qualidade (missão e funções)” (Morosini, 2021, p. 396). Configura-se em um processo e, como tal, “[...] constitui um serviço prestado à sociedade na medida em que os participantes da instituição podem repensar seus compromissos e metas, modos de atuação, finalidades e resultados de suas práticas institucionais” (Morosini, 2021, p. 396). No Brasil, a Avaliação é o instrumento utilizado pela comunidade universitária a fim de alcançar a qualidade acadêmica almejada para os Mestrados e Doutorados nacionais (Brasil, 2022, s. p.)².

Para organizar este processo de Avaliação Institucional na Pós-Graduação *stricto sensu*, é preciso que as IES considerem as dimensões avaliadas pela CAPES. Assim, o instrumento avaliativo proposto para o quadriênio 2021–2024 é composto por cinco dimensões: 1) *Formação de Pessoal*; 2) *Pesquisa*; 3) *Inovação e Transferência de Conhecimento*; 4) *Impacto na Sociedade* e 5) *Internacionalização*, sendo que “a autoavaliação dos PPGs será um

¹ A Portaria nº 80, de 12 de maio de 2021/CAPES, 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. “Art. 2º As Comissões de Avaliação destinadas às ações da Avaliação Quadrienal, de caráter transitório e com objeto definido, prestarão assessoramento técnico-científico, mediante a elaboração de pareceres destinados a subsidiar a atividade de avaliação desempenhada pela Capes, nos termos desta Portaria. Parágrafo único. As Comissões de Avaliação de que trata esta Portaria atendem necessidades de debate, articulação e trabalho relacionados ao assessoramento técnico-científico prestado à Capes, não desenvolvem atividade deliberativa e não se enquadram no conceito de colegiado (§1º do art. 6º do Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019)” (Brasil, 2021a). Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=6383#anchor>. Acesso em: 19 dez. 2022.

² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 25 jan. 2023.

componente importante da avaliação de cada dimensão no modelo multidimensional” (Brasil, 2020a, p. 24). No âmbito das IES, a atribuição para condução dos processos de Avaliação na Pós-Graduação compete às Comissões de Autoavaliação internas, as quais são responsáveis pela realização de avaliações periódicas e contínuas dos Programas, bem como pela prestação das informações solicitadas pela CAPES, que é a responsável por credenciar e/ou manter o funcionamento dos cursos ofertados. Assim, a Autoavaliação da Pós-Graduação “tem o objetivo de implantar uma sistemática de autoanálise no âmbito dos programas de pós-graduação, que possa também ser componente para a avaliação” (Morosini, 2021, p. 448).

Desse modo, a participação da comunidade acadêmica nos processos de Autoavaliação interna dos Programas possibilita que as Comissões de Autoavaliação (CA) conheçam as potencialidades e as fragilidades dos respectivos cursos (Barata, 2019)³. Além disso, a Autoavaliação realizada pelos Programas de Pós-Graduação permite verificar se as condições de ensino e de aprendizagem estão em conformidade com as expectativas da comunidade acadêmica, bem como os aspectos de infraestrutura e impacto social avaliados pela CAPES. Conforme conceituado pela Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES) (Morosini, 2021, p. 396), “o termo Avaliação da Educação Superior (AES) se emprega para designar duas principais direções de ação. São elas: Avaliação institucional e Avaliação educacional ou da aprendizagem”.

O resultado da Autoavaliação também apresenta um diagnóstico institucional. Nesse sentido, um olhar atento ao Documento de Autoavaliação possibilita às instituições corrigirem os pontos fracos e potencializarem os pontos fortes, buscando a melhoria contínua de suas atividades. Em observância às respostas dadas aos Instrumentos de Autoavaliação, fundamentalmente do público estudantil, as Comissões podem identificar possíveis causas da evasão, corrigir as falhas e proporcionar aos estudantes uma melhor formação acadêmica, que, conseqüentemente, contribui para a atuação profissional desses estudantes e os prepara para o exercício da cidadania.

Esta Autoavaliação “[...] é o processo de se avaliar a si próprio [...] e consiste na Avaliação interna, realizada pela comunidade acadêmica” (Brasil, 2019a, p. 7)⁴. Desse modo, “[...] a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre contexto e políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão” (Brasil, 2019a, p. 7). O processo de

³ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/gBkWRwqC5svbVNL3R8QN4sx/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2023.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Autoavaliação na Pós-Graduação é conduzido pelas Comissões de Autoavaliação (CA), as quais são formadas pela comunidade acadêmica: docentes, discentes matriculados, Técnicos-Administrativos em Educação (TAE) e comunidade externa⁵, mediante aprovação do Colegiado do respectivo curso.

De acordo com as Políticas de Autoavaliação vigentes para os PPG, compete às Comissões de Autoavaliação (CA): elaborar a proposta e desenvolver as etapas de Autoavaliação embasada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); orientar os procedimentos da Autoavaliação; definir as metodologias a serem utilizadas e coletar os dados; sistematizar esses dados mediante análise qualiquantitativa, identificar as “[...] fragilidades, potencialidades, desafios estratégicos-melhorias, desenvolvimentos futuros que emergiram da etapa anterior”; estimular a reflexão, a problematização do diagnóstico apresentado sobre os aspectos a serem qualificados no referido Programa de Pós-Graduação (PPG) referentes à Avaliação da CAPES e à aderência ao Projeto Político Institucional (PPI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); elaborar relatório parcial, com destaque especial às potencialidades e às fragilidades; elencar possíveis ações futuras; publicizar os resultados de forma clara e objetiva ao público-alvo; propor ações e traçar metas futuras; remeter todo o processo à Coordenação do Curso para preenchimento dos formulários de Autoavaliação a serem enviados à CAPES (Brasil, 2019a, p. 25).

No decurso da minha Graduação em Pedagogia (Licenciatura), cursada na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), tive a oportunidade de realizar leituras e estudos de diversos temas que compõem a matriz curricular e senti afinidade, em especial, com a Avaliação Institucional. A partir desse anseio, desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “Avaliação da Educação Superior: uma análise do Curso de Pedagogia da UFFS – *campus* Erechim”. Essa pesquisa abriu a possibilidade de seguimento dos estudos na área da Avaliação e meu olhar voltou-se à Pós-Graduação, corpo discente do qual faço parte. A partir dessa premissa, surgiu o questionamento: como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim – RS, estão construindo o processo de Autoavaliação dos cursos de Mestrado? Para responder a esse problema de pesquisa, minha Dissertação, intitulada “Autoavaliação na Pós-Graduação: uma análise dos cursos de Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim/RS”, tem por objetivo geral conhecer como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da

⁵ À comunidade externa, pertencem “representantes de sindicatos, de associações profissionais, usuários das profissões e egressos” (Morosini, 2021, p. 357).

Fronteira Sul, *campus* Erechim – RS, estão construindo o processo de Autoavaliação dos cursos de Mestrado. Também, possui os objetivos específicos de identificar o formato de participação dos sujeitos no processo autoavaliativo, verificar os procedimentos utilizados para a elaboração das Autoavaliações dos cursos, identificar os encaminhamentos que são dados pelas Comissões de Autoavaliação (CA) após a análise dos resultados das pesquisas e averiguar de que maneira os Relatórios são publicizados na Instituição.

Além disso, a partir do estudo dos Relatórios de Autoavaliação e dos vídeos dos Seminários de Autoavaliação, a pesquisa possibilita conhecer todos os quatro Programas de Mestrado da Pós-Graduação *stricto sensu* do *campus* Erechim: Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo). Portanto, considero que o tema aqui desenvolvido contribua tanto para minha formação pessoal quanto para o meu trabalho profissional, levando em conta que, como profissional da educação, preciso sempre atualizar-me e aprender para, desse modo, poder colaborar melhor com a Universidade. Atualmente, estou lotada na Secretaria Geral de Cursos (SEGEC), da UFFS, *campus* Erechim. Trabalhando diretamente com o público estudantil, percebo a relevância da participação dos estudantes na Autoavaliação Institucional para que as ações de melhoria tomadas pela instituição, a partir da coleta desses dados, sejam condizentes com as suas expectativas.

Dada a singularidade da temática da Autoavaliação na Pós-Graduação, realizei uma pesquisa de Estado do Conhecimento (EC)⁶ nos repositórios Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBr) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) para verificar o que tem sido publicado sobre o tema, tendo sido possível identificar um número exíguo de publicações afins. Não obstante a temática da Autoavaliação estar presente há décadas nos debates que tratam da Avaliação na Educação Superior, somente nos últimos anos ela ganhou destaque na Pós-Graduação (PG) brasileira (Trevisol; Balsanello, 2022). Nesse viés, Leite *et al.* (2020, p. 339) destacam que “[...] a sociedade brasileira ainda não possui cultura favorável ao desenvolvimento de autoavaliação”.

⁶ “*Estado do Conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses dissertações e livros sobre uma temática específica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 21-22, grifo das autoras).

Das publicações encontradas no Estado de Conhecimento⁷, identifiquei que apenas uma foi realizada no âmbito da UFFS, com ênfase na perspectiva dos egressos dos cursos de Pós-Graduação⁸. Nenhuma pesquisa foi encontrada sobre a análise de como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFFS, do *campus* Erechim, estão construindo seus processos de Autoavaliação nos cursos de Mestrado. Nesse contexto, considero que o estudo desenvolvido em minha Dissertação possa contribuir nos processos de Autoavaliação dos cursos de Mestrado da UFFS, fomentando outras concepções para a Autoavaliação dos PPG da Universidade. Nesse sentido, acredito que o olhar atento dos gestores aos processos de Autoavaliação dos Programas de Mestrado e que a implantação de ações de melhoria, a partir dos apontamentos da comunidade acadêmica, sobretudo dos estudantes, também possa contribuir para o acolhimento e a permanência desses estudantes na instituição.

Em sintonia com essa expectativa, realizei uma pesquisa, de caráter documental, empreendida por meio da análise dos documentos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFFS, do *campus* Erechim: PGCTA, PPGPE, PPGICH e PPGGeo e dos vídeos disponibilizados no Canal *YouTube* do PPGICH e do PPGPE sobre os Seminários de Autoavaliação desses Programas. O procedimento analítico baseou-se na Análise de Conteúdo, de Bardin (2011). A análise buscou identificar os seguintes dados dos Relatórios produzidos pelas Comissões de Autoavaliação dos cursos: forma de participação do público envolvido, como as CA elaboram os relatórios e encaminham os resultados da Autoavaliação, bem como a forma de publicação dos resultados.

Após a compilação das informações contantes nos Relatórios de Autoavaliação dos Programas, foi realizada a análise desses dados para constituição do “Produto Educacional”, que corresponde a um Diagnóstico com a sistematização dos dados de cada um dos quatro Programas. Esse Diagnóstico, denominado “Diagnóstico dos Processos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim”, será encaminhado para o Coordenador Geral da Comissão de Autoavaliação (CA) de cada PPG e aos Coordenadores dos respectivos Programas de Mestrado do *campus* Erechim para conhecimento. Esse Diagnóstico poderá agregar novas perspectivas para os Programas de Pós-Graduação, contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento dos processos

⁷ As buscas foram realizadas nos repositórios OASISBr e SciELO, utilizando-se os descritores “Auto-avaliação + Pós-Graduação” e “Autoavaliação + Pós-Graduação”, sem recorte temporal, sendo encontrados 19 (dezenove) trabalhos no total.

⁸ Trata-se de um artigo elaborado por Trevisol e Balsanello (2022), denominado *A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação* e publicado no SciELO.

avaliativos, os quais refletem nas avaliações externas dos cursos e, consequentemente, na melhoria do ensino aos atuais e aos futuros estudantes dos respectivos cursos.

Para dar início ao estudo, foi realizada uma Pesquisa Bibliográfica em publicações de livros, artigos científicos presentes em plataformas digitais referentes à temática da Autoavaliação na Pós-Graduação. O aporte teórico utilizado na pesquisa bibliográfica baseou-se nos conceitos de Diniz (2023); Bianchetti (2009); Bianchetti e Fávero (2005); Buarque (1994); Kuenzer e Moraes (2009); Morosini (2021); Schwartzman (2022), para tecer considerações acerca dos Programas de Pós-Graduação. Para falar sobre Avaliação e Autoavaliação, utilizou-se as obras de Ristoff (2011); Leite (2006); Leite *et al.* (2020); Morosini (2021), e referente às Políticas Educacionais Brasileiras sobre Autoavaliação na Pós-Graduação, foram consultados os estudos de Barata (2019); Bianchetti (2009); Dias Sobrinho (2011); Leite e Genro (2012); Masetto (2004); Neves e Martins (2014); Teixeira e Masetto (2004).

Além disso, conforme já mencionado, foi feita uma pesquisa de Estado do Conhecimento para verificar os artigos científicos, dissertações e teses sobre a Autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação, com o objetivo de identificar as publicações sobre o assunto, em específico, as aproximações e os distanciamentos com o presente estudo, bem como os possíveis avanços propostos nesta Dissertação. Por fim, a partir de uma Pesquisa Documental, foram analisados os Relatórios de Autoavaliação das Comissões de Autoavaliação dos quatro Mestrados da UFFS, *campus* Erechim, e os vídeos disponibilizados no Canal *YouTube* do PPGICH e do PPGPE sobre os Seminários de Autoavaliação desses Programas, a fim de responder ao problema de pesquisa. Esses elementos serviram de base para a edição do Produto Educacional, requisito exigido, já que se trata de um Programa Profissional em Educação⁹.

Esta Dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro é a introdução, na qual é feita a apresentação geral da pesquisa. O segundo capítulo, denominado *Caminhos metodológicos*, faz referência à metodologia de pesquisa que foi utilizada para desenvolver a Dissertação de Mestrado, a qual inclui: i) *pesquisa bibliográfica*, que se refere à análise

⁹ Esta pesquisa está em consonância com o objetivo do Art. 2º do Regimento do Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* do Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), que descreve, no inciso III, “formar profissionais capacitados para a identificação das potencialidades e das demandas originadas no espaço de trabalho, ancorados nos recursos de pesquisa científica e de reflexão crítica para a criação de novas alternativas de ação” e, no inciso IV, “produzir conhecimentos que possam subsidiar políticas, programas, planos e projetos da educação, mormente dos sistemas públicos de educação e movimentos sociais”. Destaca-se que a presente Dissertação filia-se ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), especificamente desenvolvendo o estudo na Linha de Pesquisa 1: Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional, a qual se interessa, dentre outras temáticas, ao debate sobre Políticas e Gestão no Sistema Educacional Brasileiro.

bibliográfica em obras de outros pesquisadores a fim de fundamentar teoricamente a pesquisa científica que aqui se apresenta; ii) *pesquisa de Estado do Conhecimento*, que teve por finalidade colher informações sobre o que está sendo discutido recentemente sobre o objeto de pesquisa no ambiente acadêmico do país; iii) *pesquisa documental*, que compreende os documentos, legislações, relatórios produzidos pelos órgãos competentes, nesta Dissertação de Mestrado, especificamente, sobre os Programas de Pós-Graduação no Brasil e os Relatórios de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim; iv) *análise dos dados* constantes nos documentos de Autoavaliação produzidos pelas Comissões de Autoavaliação dos Mestrados da UFFS, *campus* Erechim; v) elaboração do *Produto Educacional* da Dissertação de Mestrado por meio de um Diagnóstico acerca da análise documental dos processos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim.

Na sequência, no capítulo três, é feita uma explanação geral sobre Universidade e os *Programas de Pós-Graduação stricto sensu no Brasil*, diferenciando entre os Programas *lato* e *stricto sensu*, Programas Acadêmicos e Profissionais com breve retomada histórica desses Programas no Brasil. O quarto capítulo, por sua vez, trata das *Políticas Educacionais Brasileiras sobre Autoavaliação na Pós-Graduação*, no qual é feita uma explanação sobre algumas políticas brasileiras que regulamentam os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Além disso, traz a contextualização da pesquisa de Estado do Conhecimento realizada sobre a Autoavaliação na Pós-Graduação com base em publicações constantes nos repositórios digitais OASISBr e SciELO.

O quinto capítulo refere-se à *UFFS e os Programas de Mestrado ofertados no campus Erechim: uma análise dos Processos de Autoavaliação*. Num primeiro momento, explicita o *locus* da pesquisa e relata um pouco da história da criação e constituição da UFFS e dos cursos ofertados no âmbito institucional da Mesorregião da Grande Fronteira Sul. Na sequência, apresenta os Programas de Mestrado da UFFS – *campus* Erechim e analisa os Relatórios de Autoavaliação de cada um desses Programas. Ao final dessa análise, é elaborado o Produto Educacional, o qual segue em apêndice a esta Dissertação. O sexto, e último capítulo, tece as *considerações finais* da pesquisa desenvolvida ao longo desta Dissertação de Mestrado.

A seguir, esta Dissertação de Mestrado apresenta os caminhos metodológicos percorridos para o desenvolvimento da pesquisa, os quais servem de rumo para a elaboração de trabalhos científicos.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para a realização de todo e qualquer trabalho científico, é necessário, primeiramente, definir quais caminhos metodológicos serão percorridos durante a pesquisa. Porém, antes de contextualizar as escolhas metodológicas, julgo pertinente tecer algumas considerações a respeito do conceito de alguns termos, dentre eles: “metodologia, pesquisa, teoria, proposição e das funções do conceito”, segundo a definição de Minayo (1994).

Seguindo a ordem acima descrita, na visão de Minayo (2003, p. 16, grifo da autora), entende-se por “[...] *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Nesse sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas”. Conforme Minayo (1994), fazem parte da metodologia as concepções teóricas, as técnicas que propiciam a construção da realidade e a inspiração criativa do investigador. Nas palavras de Minayo (1994, p. 16):

enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática.

A autora esclarece que, embora seja necessário seguir as técnicas para a elaboração dos trabalhos científicos, não se deve endeusá-las, sob pena de seguir padrões pré-formatados, nem as desprezar para não cair em outro extremo: do “[...] empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estereis” (Minayo, 1994, p. 16). Minayo (1994, p. 16) acrescenta que “nada substitui, no entanto, a criatividade do pesquisador”.

Quanto à *pesquisa*, Minayo (1994, p. 17) conceitua como “[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. A autora complementa que, “[...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*” (Minayo, 1994, p. 17, grifo da autora). Uma investigação parte sempre de um impasse com um questionamento, com uma incerteza ou com uma indagação, encadeados a conhecimentos prévios de outros autores, sem, contudo, desprezar a constituição de novos referenciais teóricos por parte do pesquisador (Minayo, 1994). “Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa, é chamado *teoria*¹⁰” (Minayo, 1994, p. 18).

¹⁰ “A palavra teoria tem origem no verbo grego ‘theorein’, cujo significado é ‘ver’. A associação entre ‘ver’ e

Segundo Minayo (1994, p. 18), “a teoria é construída para explicar ou compreender um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos. Este conjunto citado constitui o domínio empírico da teoria, pois esta tem sempre um caráter abstrato”. As teorias estão em constante construção e transformação. Partem da síntese de teses e das respectivas antíteses. Porém, essa síntese acaba por tornar-se uma tese, para a qual surgirão outras antíteses e, conseqüentemente, novas teorias, em um ciclo contínuo de descobertas (Hegel, 1999). Ou seja, “nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar todos os fenômenos e processos. O investigador separa, recorta determinados aspectos significativos da realidade para trabalhá-los, buscando interconexão sistemática entre eles” (Minayo, 1994, p. 18).

Nesse contexto, pode-se afirmar que não existem verdades supremas; que as teorias suprem os anseios de determinadas sociedades, em épocas distintas, porém, reinventam-se constantemente. Ou seja, o conhecimento não é estanque, está sempre em construção, acompanhando a dinâmica dos povos, da sociedade, dos ciclos temporais e, acima de tudo, das novas experimentações científicas. As “*teorias*, portanto, são explicações parciais da realidade” (Minayo, 1994, p. 18, grifos da autora). Minayo (1994, p. 19) acrescenta, resumidamente, que “[...] a *teoria* é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação como um sistema organizado de *proposições*, que orientam a obtenção de dados e a análise dos mesmos, e de *conceitos*, que veiculam seu sentido”.

Sobre as *proposições*, Minayo (1994, p. 19) descreve que são “declarações afirmativas sobre fenômenos e/ou processos”. As proposições surgem a partir dos estudos teóricos realizados pelo pesquisador e que suscitam outras hipóteses, além das que se fizeram presentes nas bibliografias. Essas proposições precisam ser caracterizadas por três principais aspectos: “[...] a) serem capazes de sugerir questões reais; b) serem inteligíveis; c) representarem relações abstratas entre coisas, fatos, fenômenos e/ou processos” (Minayo, 1994, p. 19). Ou seja, devem ter uma fundamentação plausível de análise. Minayo (1994) conclui que o indivíduo que deseja percorrer a carreira de pesquisador deve aprofundar os estudos, não apenas em obras de diversos autores que comungam dos temas de seu interesse, mas, também, daqueles que trazem propostas discordantes.

Minayo (1994) diferencia os tipos de construções no processo de pesquisa, denominando-os de construções lógicas para a linguagem científica das proposições e construções de sentido para os conceitos. Complementa que os conceitos contribuem para a

‘saber’ é uma das bases da ciência ocidental” (Minayo, 1994, p. 18, grifos da autora).

ordenação dos objetos e dos processos, bem como para determinar o recorte do que será examinado e construído. Para essa organização, Minayo (1994) classifica as funções dos conceitos em três: cognitivas, pragmáticas e comunicativas. Conforme a autora,

em seu aspecto cognitivo, o conceito é delimitador. [...]. Enquanto valorativos, os conceitos determinam com que conotações o pesquisador vai trabalhar. [...]. Na sua função pragmática, o conceito tem que ser operativo, ou seja, ser capaz de permitir ao investigador trabalhar com ele no campo. Por fim, no seu caráter comunicativo, o conceito deve ser de tal forma claro, específico e abrangente que permita sua compreensão pelos interlocutores participantes da mesma área de interesse (Minayo, 1994, p. 20-21).

Feitas essas abordagens, e conhecendo um pouco melhor o conceito dos termos que foram utilizados na explanação da metodologia científica, passarei a detalhar os caminhos metodológicos que foram percorridos para fundamentar minha Dissertação de Mestrado, intitulada “Autoavaliação na Pós-Graduação: uma análise dos cursos de Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim/RS”. O percurso metodológico utilizado para fundamentar a base teórica da pesquisa e realizar o levantamento de dados envolve cinco momentos assim definidos: i) *pesquisa bibliográfica*, ii) *pesquisa do Estado do Conhecimento*, iii) *pesquisa documental*, iv) *análise dos dados*, e v) *elaboração do Produto Educacional*.

Ou seja, ao término da pesquisa documental, especificamente da análise dos Relatórios das Comissões de Autoavaliação (CA), e a partir dos resultados da pesquisa, faço a análise de dados para sistematização e apresentação do “produto”, o qual é uma exigência para conclusão dos Mestrados Profissionais. O Produto Educacional que apresento consiste na construção de um Relatório com os dados sistematizados. Esse Relatório, denominado por mim de “Diagnóstico dos Processos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim”, será entregue ao Coordenador Geral da Comissão de Autoavaliação (CA) de cada PPG e aos Coordenadores dos respectivos Programas de Mestrado do *campus* Erechim: Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e Mestrado em Geografia (PPGGeo) para que possam analisá-lo e, se julgarem pertinente, implementarem novas ações, a fim de qualificarem ainda mais os processos de Autoavaliação Institucional.

Para fazer tal debate sobre Autoavaliação na Pós-Graduação, é preciso, tal como dito por Minayo (1994), olhar para as teorias, os conceitos e as proposições do estudo. Isso pode ser feito a partir de uma Pesquisa Bibliográfica, uma vez que, dentre as metodologias que o

pesquisador se utiliza para o desenvolvimento de um trabalho científico, a pesquisa bibliográfica possibilita levantar dados sobre o que já foi pesquisado sobre o tema, objeto de estudo. Esse levantamento de informações constitui-se numa ferramenta indispensável para fundamentar teoricamente o trabalho, conforme veremos na próxima seção. Desse modo, a pesquisa bibliográfica foi a primeira etapa da escrita da minha Dissertação de Mestrado.

2.1 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica consiste em verificar o que já foi publicado sobre o tema que se pretende desenvolver. Essa pesquisa permite aprofundar o objeto de estudo, por meio de pesquisas em livros, artigos científicos, teses e dissertações, tornando-se indispensável para o fundamento teórico do trabalho que o pesquisador pretende desenvolver. De acordo com Severino (2007, p. 122), o pesquisador utiliza a base teórica de outros pesquisadores e, nesse sentido, “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados”. Desse modo, há um diálogo teórico entre o pesquisador e as fontes bibliográficas, ou seja,

[...] a pesquisa bibliográfica coloca frente a frente os desejos do pesquisador e os autores envolvidos em seu horizonte de interesse. Esse esforço em discutir idéias e pressupostos tem como lugar privilegiado de levantamento as bibliotecas, os centros especializados e arquivos. Nesse caso, trata-se de um confronto de natureza teórica que não ocorre diretamente entre pesquisador e atores sociais que estão vivenciando uma realidade peculiar dentro de um contexto histórico-social (Cruz Neto, 1994, p. 53).

Segundo Zick (2019, p. 82), “[...] a pesquisa bibliográfica oferece uma base teórica e conceitual pertinente e necessária para o aprofundamento e melhor compreensão do tema investigado, por sua vez, tornando possível a posterior análise dos dados coletados”. Guisso (2019), também, enfatiza a importância de se realizar uma pesquisa bibliográfica no início das pesquisas, sendo essa a primeira etapa de uma investigação. Ou seja, “é preciso fazer uma revisão teórica, um levantamento sobre o que se pretende investigar para que se possa ter uma maior clareza e uma melhor compreensão sobre o que já foi produzido, refletido e apresentado sobre o assunto” (Guisso, 2019, p. 193). Na visão de Morosini (2015, p. 114), “[...] a revisão de literatura engloba não só a perspectiva de paradigmas, de consolidação do arcabouço teórico sustentador das diversas posições relativas à temática, mas engloba aquilo que foi produzido como resultado de pesquisas nos níveis nacional e internacional”, delineando melhor a pesquisa que se pretende desenvolver.

A partir da revisão de literatura, de acordo com Moreira e Caleffe (2008, p. 27), “[...] é possível identificar as principais tendências de pesquisa na área de interesse, as eventuais

lacunas e os conceitos importantes que estão sendo usados”. Desse modo, é plausível ampliar o conhecimento sobre essa área, tendo em vista que “[...] a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global” (Morosini, 2015, p. 102).

Ante às considerações apontadas, evidencia-se a importância da revisão de literatura para a elaboração e a fundamentação teórica adequada de um trabalho científico. Desse modo, para a fundamentação bibliográfica desta Dissertação, foi realizada uma revisão de literatura sobre Autoavaliação Institucional nos Programas de Pós-Graduação, mais especificamente nos Programas *stricto sensu* para verificar alguns estudos que sustentam e orientam os processos de avaliação em cursos de Mestrado.

Primeiramente, foi realizada uma breve contextualização sobre os Programas de Pós-Graduação e, na sequência, uma retomada histórica de algumas políticas de implementação das avaliações na Pós-Graduação. Para amparar teoricamente os conceitos, foi realizada uma pesquisa bibliográfica em obras de alguns autores conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Algumas referências utilizadas na pesquisa bibliográfica

Assunto pesquisado	Autor
✓ Programas de Pós-Graduação	Diniz (2023) Bianchetti (2009) Bianchetti e Fávero (2005) Buarque (1994) Kuenzer e Moraes (2009) Morosini (2021) Schwartzman (2022)
✓ Avaliação, Autoavaliação	Ristoff (2011) Leite (2006) Leite <i>et al.</i> (2020) Morosini (2021)
✓ Políticas Educacionais Brasileiras sobre Autoavaliação na Pós-Graduação	Barata (2019) ¹¹ Bianchetti (2009) Dias Sobrinho (2011) Leite e Genro (2012) Masetto (2004) Neves e Martins (2014) Teixeira e Masetto (2004)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos científicos, teses e dissertações constantes nas plataformas digitais OASISBr e SciELO, que tratam da Autoavaliação na Pós-Graduação, foram analisados em uma seção

¹¹ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/gBkWRwqC5svbVNL3R8QN4sx/?lang=pt>. Acesso em: 01 jul. 2023.

separada denominada “Pesquisa de Estado do Conhecimento”, objeto de estudo da próxima seção deste trabalho.

2.2 PESQUISA DE ESTADO DO CONHECIMENTO

A identificação do Estado do Conhecimento (EC) possibilita verificar e conhecer o que vem sendo discutido na área científica sobre o tema que o pesquisador está se propondo a investigar. Dentre as plataformas digitais que publicizam os trabalhos científicos, as mais reconhecidas são Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹², Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto – OASISBr¹³, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹⁴ e *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*¹⁵.

O conhecimento obtido, a partir do EC, permite ao autor conhecer as publicações correntes, bem como formular novas proposições “[...] para poder viabilizar e inovar na reinvenção de seu trabalho científico” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 125). Na visão de Morosini (2015, p. 102), “[...] estado de conhecimento é identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica”.

Com base nessas premissas, para a realização de EC empreendido nesta Dissertação, utilizei, em especial, as orientações disponibilizadas nos materiais de estudo de Kohls-Santos e Morosini (2021) e de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021). Para tanto, primeiramente, defini os descritores e os repositórios para pesquisa das publicações, o período abrangido e os filtros de busca, correspondentes com o objeto de pesquisa de minha Dissertação de Mestrado.

A sistematização dos resultados da pesquisa seguiu as três etapas denominadas por Morosini (2015) como: 1) Bibliografia Anotada, 2) Bibliografia Sistematizada e 3) Bibliografia Categorizada. Mais recentemente, foi incluída por Kohls-Santos e Morosini (2021) uma quarta etapa, a qual recebe a nomenclatura de Bibliografia Propositiva. Segundo as autoras, a ampliação da proposta com mais uma etapa, conforme a denominação, sugere um posicionamento do EC para além de uma revisão bibliográfica. Considera-se que as regras, devidamente aplicadas, constituem um guia para orientar os passos de um pesquisador. A síntese dessas etapas pode ser visualizada no quadro a seguir:

¹² Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

¹³ Disponível em: <http://oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

¹⁴ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!>. Acesso em: 11 nov. 2022.

¹⁵ Disponível em: <https://SciELO.org/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

Quadro 2 – Etapas do Estado do Conhecimento

Bibliografia Anotada	Bibliografia Sistematizada	Bibliografia Categorizada	Bibliografia Propositiva
Consiste na anotação dos trabalhos que versam sobre os critérios de seleção estabelecidos para identificar e selecionar, a partir da pesquisa por descritores, os materiais que farão parte do <i>corpus</i> de análise.	Nessa etapa, é feita uma leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento das pesquisas, a fim de elencar os que farão parte da análise e da escrita do Estado do Conhecimento.	Consiste na reorganização do material selecionado, ou seja, do <i>corpus</i> de análise, para reagrupamento destes em categorias temáticas.	Organização e apresentação de, a partir da análise realizada, proposições presentes nas publicações e propostas emergentes a partir da análise.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das orientações de Kohls-Santos e Morosini (2021).

Esclarecidas as etapas utilizadas na realização do Estado do Conhecimento (EC), e contextualizada a relevância de se realizar esse estudo, tratarei, a seguir, do passo a passo da pesquisa documental.

2.3 PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental compreende um vasto repertório de materiais, os quais subsidiam a fundamentação teórica dos trabalhos científicos. Severino (2007, p. 122-123) esclarece que esse tipo de pesquisa tem “[...] como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais”. Ou seja, são documentos originais, que não passaram por análises prévias. Nesse sentido, há margem para que o pesquisador desenvolva sua própria investigação e análise dos materiais (Severino, 2007). De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Nas palavras de Fonseca (2002, p. 32), a pesquisa documental oferece um rol ainda mais amplo e abrange “[...] fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.”. Entende-se por documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (Phillips, 1974, p. 187, *apud* Lüdke; André, 1986, p. 38). Para Lüdke e André (1986, p. 38), esses documentos englobam, “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos

escolares”.

Bardin (2011, p. 51) detalha um pouco mais essa conceituação ao definir a pesquisa documental como “[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. A autora recomenda a elaboração de uma ficha catalográfica após a leitura de um documento para apropriar-se do conteúdo e das referências ali contidas. Nas palavras de Bardin (2011, p. 52), “o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento [...]”.

Ante os argumentos expostos sobre a relevância da pesquisa documental e considerando que essa pesquisa foi necessária para construir as bases teóricas desta Dissertação, neste trabalho foram pesquisadas algumas leis e políticas educacionais sobre a avaliação na Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil. Os documentos principais a serem analisados compreendem: *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB)* (Brasil, 1994); *Educação Superior: conceitos, definições e classificações* (Cavalcante, 2000); *Mudanças necessárias na avaliação da Pós-Graduação brasileira (Editorial)* (Brasil, 2018); *Relatório de Grupo de Trabalho Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação* (Brasil, 2019); *Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional* (Brasil, 2020) e *Sumário Executivo 2011-2020 – PNPG* (Brasil, 2021). Segue, abaixo, quadro que explicita um pouco do conteúdo dos documentos e as razões pelas quais foram investigados nessa Dissertação:

Quadro 3 – Principais documentos nacionais analisados na pesquisa documental

Ano	Documento	Assunto	Objetivo da análise
1965	<i>Parecer nº 977/65, C.E.Su, aprov. em 3-12-65.</i>	Definição dos cursos de Pós-Graduação.	Fundamentar a conceituação dos Programas de Pós-Graduação
2018	<i>Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018/CNE/CES.</i>	Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> denominados cursos de Especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências (Brasil, 2018a).	Fundamentar a conceituação dos Programas de Pós-Graduação.
2019	<i>Mudanças necessárias na avaliação da Pós-Graduação brasileira (Editorial)</i>	Contribuições da avaliação nos Programas de Pós-Graduação e a necessidade de revisão dos pressupostos e dos instrumentos da avaliação (Barata, 2019).	Verificar as contribuições da avaliação na Pós-Graduação e as propostas de mudanças.

2019	<i>Relatório de Grupo de Trabalho Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação</i>	“Publicação que divulga os resultados de estudos e proposições advindos de Grupos de Trabalho criados pela CAPES, com a finalidade de aprimoramento do processo e de instrumentos relacionados a avaliação da pós-graduação” (Brasil, 2019a, p. 2).	Verificar os resultados e proposições apresentados pelo Grupo de Trabalho Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação.
2000	<i>Educação Superior: conceitos, definições e classificações.</i>	“Este trabalho decorreu da necessidade de proceder a um cuidadoso levantamento sobre a fundamentação legal que deveria subsidiar o desenvolvimento do Sistema Integrado de Informações Educacionais – Educação Superior (SIED-SUP), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)” (Cavalcante, 2000, apresentação).	Investigar os fundamentos legais que amparam a Educação Superior e os conceitos, definições e classificações da temática.
2020	<i>Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional</i>	“[...] visão compartilhada pelos membros da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG e por todos os atores que, apesar dos excelentes resultados obtidos até o presente, o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento e deve ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (Brasil, 2020a, p. 3) ¹⁶ .	Tomar conhecimento sobre as propostas de aprimoramento dos sistemas avaliativos.
2021	<i>SUMÁRIO EXECUTIVO 2011-2020 – PNPG</i>	“O presente documento tem como objetivo traçar um cenário da pós-graduação brasileira após os dez anos de vigência do Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e apresentar recomendações para o próximo PNPG” (Brasil, 2021b p. 13) ¹⁷ .	Conhecer o Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 e as proposições para o próximo período.
Documentos de Área e Fichas de Avaliação			
2019	<i>Documento de Área 36 - Geografia</i>	Considerações sobre o Estado da Arte da Área, sobre o futuro da Área e outras considerações.	Conhecer os Documentos de Área dos Programas de Mestrado ofertados na UFFS, <i>campus</i> Erechim.
	<i>Documento de Área 38 - Educação</i>		
	<i>Documento de Área 45 - Interdisciplinar</i>		
	<i>Documento de Área 49 - Ciências Ambientais</i>		
¹⁸	<i>Ficha de Avaliação Área 36 - Geografia</i>	Estipula as dimensões, os quesitos de Avaliação e os pesos para cada quesito	Conhecer as Fichas de Avaliação dos Programas de Mestrado ofertados na UFFS, <i>campus</i> Erechim.
	<i>Ficha de Avaliação Área 38 - Educação</i>		
	<i>Ficha de Avaliação 45 -</i>		

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024.

¹⁷ Sumário Executivo. PNPG 2011-2020/CAPES. Brasil, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/09022022_SumrioExecutivoPNPG20112020.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

¹⁸ As Fichas de Avaliação não fazem menção ao ano de publicação.

	<i>Interdisciplinar</i>		
	<i>Ficha de Avaliação Área 49 - Ciências Ambientais</i>		

Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, foi feita uma pesquisa no *site* institucional da UFFS para ter acesso às normativas institucionais e aos Relatórios de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFFS, *campus* Erechim, quais sejam: Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e Mestrado em Geografia (PPGGeo), e aos vídeos disponibilizados no Canal *YouTube* do PPGICH e do PPGPE sobre os Seminários de Autoavaliação desses Programas, com o objetivo de analisar como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim, estão construindo seus processos de Autoavaliação nos cursos de Mestrado, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 4 – Principais documentos institucionais da UFFS analisados na pesquisa documental

Ano	Documento	Assunto	Objetivo da análise
2013	<i>Política de Pós-Graduação</i>	Política de Pós-Graduação	Verificar dados acerca da Política de Pós-Graduação da UFFS.
2017	<i>Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)</i>	Planejamento de desenvolvimento institucional	Conhecer o Planejamento de desenvolvimento institucional da UFFS.
2021	<i>Planejamento Estratégico da Pós-Graduação</i>	Planejamento Estratégico da Pós-Graduação da UFFS (2021-2024)	Conhecer o Planejamento Estratégico da Pós-Graduação da UFFS.
2022	<i>Regulamento da Graduação da UFFS</i>	Normatiza a organização e o funcionamento da Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul	Conhecer a normatização da Graduação da UFFS.
2023	<i>Regulamento da Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul</i>	Normatiza a organização e o funcionamento da Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul	Conhecer a normatização da Pós-Graduação da UFFS.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 – Documentos dos Programas de Mestrado da UFFS, *campus* Erechim

PROGRAMA	DOCUMENTOS
PPGCTA	Regimento do Programa
	Documento relativo à Autoavaliação e Planejamento Estratégico
	Planejamento Estratégico 2017-2020
	Relatório de Autoavaliação e Planejamento Estratégico 2021-2024
	Relatório de monitoramento - Planejamento estratégico 2021-2024
	Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2018

	Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2019 Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2020 Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2022 Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2023
PPGICH	Regimento do Programa Política de Autoavaliação Planejamento Estratégico 2019 Planejamento Estratégico 2020
	Relatório Autoavaliação 2019 Relatório Autoavaliação 2020 Relatório Autoavaliação 2021 Relatório Autoavaliação 2022 Vídeo Seminário de Autoavaliação 2022
PPGPE	Regimento do Programa Política de Autoavaliação Planejamento Estratégico 2019-2021 Planejamento Estratégico 2021-2023 Planejamento Estratégico 2021-2024
	Relatório Autoavaliação 2020 Relatório Autoavaliação 2021 Relatório Autoavaliação 2022 Relatório Autoavaliação 2023 Vídeo I Seminário de Autoavaliação 2020 Vídeo II Seminário de Autoavaliação 2021 Vídeo III Seminário de Autoavaliação 2022 Vídeo IV Seminário de Autoavaliação 2023
PPGGeo	Regimento do Programa
	Relatório do 1º Seminário de Autoavaliação 2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Sequencialmente, iniciei o desenvolvimento das etapas de análise dos documentos de Autoavaliação dos cursos supracitados de acordo aos passos presentes na próxima seção deste capítulo.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

De posse dos documentos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFFS, do *campus* Erechim: Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e Mestrado em Geografia (PPGGeo), e dos vídeos dos Seminários de Autoavaliação do PPGICH e do PPGPE disponíveis no Canal *YouTube*, iniciei os procedimentos para Análise de Conteúdo, a partir das contribuições de Bardin (2011). Na visão de Bardin (2011, p. 48), à Análise de Conteúdo pertencem

todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares.

A partir da análise dos Relatórios, os dados levantados foram tabelados em uma planilha no Programa Excel a fim de identificar as convergências, as divergências e os elementos independentes entre os Relatórios. De acordo com Bardin (2011), essa etapa denomina-se “análise de dados”, fundamentalmente neste trabalho relacionada à “Análise de Conteúdo”, que compreende:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 48, grifo da autora).

Segundo Patton (1980 *apud* Lüdke; André, 1986, p. 42), “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação. Não existe uma forma melhor ou mais correta. O que se exige é sistematização e coerência do esquema escolhido com o que pretende o estudo”. Ou seja, nessa etapa, os dados foram analisados e, após, agrupados por analogia, no intuito de visualizar melhor os resultados obtidos e selecionados. Após organizados, foram reanalisados na intenção de identificar os temas que mais se repetem a fim de definir as categorias de análise.

A palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (Minayo, 1994, p. 70).

A fim de definir os critérios de seleção, Bardin (2011) identifica quatro fases básicas para a Análise de Conteúdo: i) *organização da análise*; ii) *codificação*; iii) *categorização*; e iv) *inferência*. Correspondem à *organização da análise* as ideias iniciais (pré-análise), a partir da leitura flutuante, que possibilitem a seleção e a organização dos documentos que farão parte do *corpus de análise* e a preparação desses documentos. Embora seja uma etapa precisa, pode ser, também, flexível, permitindo a inserção de novos elementos. Em geral, essa primeira fase possui três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2011, p. 125, grifo da autora). Na sequência, é feita a exploração do material para o tratamento dos resultados e suas interpretações. A exploração do material é a fase de análise e de aplicação das decisões definidas na pré-análise.

A segunda fase, denominada por Bardin (2011) como *codificação*, corresponde à definição de regras para codificação, decomposição ou enumeração. No decurso da codificação, realiza-se a transformação dos dados iniciais, a fim de representar o conteúdo, permitindo delinear as características do texto (Bardin, 2011). Essa etapa compreende três escolhas: i) o recorte, que se constitui na definição das unidades de registro (palavra, tema, personagem, documento, dentre outros) e de contexto; ii) a enumeração, que vem a ser a definição das regras de contagem (presença, frequência, intensidade, direção, ordem, co-ocorrência); e iii) a classificação e agregação, que é a definição das categorias pelas qualidades de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade (Bardin, 2011).

Esse procedimento é denominado por Bardin (2011, p. 147) como *categorização*, condizente com a terceira etapa da Análise de Conteúdo. A categorização vem a ser “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”. A autora complementa que “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros” (Bardin, 2011, p. 148), ou seja, o que possibilita o agrupamento são as partes comuns entre os elementos em análise.

Dando forma à análise de dados, conforme a proposta metodológica de Bardin (2011), realizei a constituição das categorias a partir de Unidades de Registro¹⁹ e de Unidades de Contexto²⁰, até a construção das Categorias de Análise do material. Inicialmente, separei os documentos e, posteriormente, reuni-los de acordo com as aproximações temáticas para, a partir de pontos em comum, definir a criação das categorias de análise, nesta etapa denominada categorização.

Essa categorização também levou em conta os objetivos específicos da presente pesquisa. Portanto, de acordo com a análise prévia dos dados constantes nos Relatórios, em sintonia com os objetivos de minha pesquisa, foi possível identificar duas Categorias de Análise, denominadas: i) *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*; ii) *Publicização dos resultados e encaminhamentos*

¹⁹ É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina uma certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o ‘tema’, enquanto que outros se são feitos a um nível aparentemente linguístico a ‘palavra’ ou a ‘frase’” (Bardin, 2011, p. 134).

²⁰ “A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema” (Bardin, 2011, p. 137).

realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim. A partir das Categorias de Análise, organizei separadamente os dados dos Relatórios de cada Programa de Mestrado da UFFS, *campus Erechim*, condizentes com cada uma delas, em uma planilha do excel, para efetuar a etapa da exploração do material, tratamento desses dados e elaboração do texto analítico.

A quarta etapa do método proposto por Bardin (2011) é a *inferência* e compreende a: i) *polos da análise* e ii) *processos e variáveis de inferência*. Os polos da análise referem-se a identificar os possíveis polos de atração entre os elementos da pesquisa e, a partir deles, elaborar as inferências, que podem ser específicas ou gerais. “Em outras palavras, trata-se de realizar uma análise de conteúdo sobre a análise de conteúdo!” (Bardin, 2011, p. 169). Segundo a autora, por meio dos resultados, o pesquisador poderá inferir possibilidades, interpretar as constatações de acordo com os objetivos iniciais ou as novas descobertas que surgiram no decorrer da pesquisa.

Esgotada a etapa de análise e interpretação de dados, iniciei a etapa da elaboração do Produto Educacional. No caso de minha Dissertação de Mestrado, o produto constitui-se na produção de um “Diagnóstico dos Processos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus Erechim*”, contextualizado na próxima seção deste trabalho.

2.5 PRODUTO EDUCACIONAL

A partir do resultado da pesquisa, elaborei um Relatório, o qual denominei de “Diagnóstico dos Processos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus Erechim*”, que consiste no “Produto Educacional”, exigência dos Mestrados Profissionais. No caso dos Mestrados Profissionais em Educação (MPE), esse “Produto” vem a ser uma contribuição para implementação no sistema de ensino, com o objetivo da melhoria dos processos educativos.

O Mestrado Profissional possui uma característica distinta do Mestrado Acadêmico ao exigir do mestrando o desenvolvimento de um processo ou produto educativo para aplicação “[...] em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo” (Brasil, 2016, p. 15). De acordo com o Documento “Requisitos para a Apresentação de Propostas de Cursos Novos” (APCN), não há um formato rígido de “produto”, podendo ser: “[...] uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (Brasil, 2016, p.

15). Nesse sentido, “[...] os cursos de Mestrado e Doutorado profissionais formam pesquisadores, cujas pesquisas focam em práticas, processos e produtos, que possam ser disseminadas para as escolas brasileiras, de modo a qualificar o ensino no País” (Brasil, 2019d, p. 16)²¹.

Sartori e Pereira (2019, p. 29) compartilham um pouco de suas experiências com os cursos de Mestrado em Educação e da aplicabilidade das pesquisas pelos mestrandos:

em nossa experiência em Programas de Pós-Graduação em Educação, antes mesmo da criação da modalidade profissional de Mestrados na área, era possível observar a produção em larga escala de pesquisas que poderiam ser denominadas de aplicadas. Portanto, ao ressaltar essa finalidade da pesquisa, os Mestrados Profissionais assumem uma característica mais próxima do mundo do trabalho e dos dilemas sociais e naturais cotidianos.

Ante ao exposto, pode-se inferir que os produtos oriundos das pesquisas realizadas pelos mestrandos dos Programas de Pós-Graduação Profissional em Educação contribuem com o objetivo da qualificação da educação, uma vez que os profissionais elaboram tais produtos a partir dos resultados das suas pesquisas de Mestrado e com foco nos espaços escolares, ambientes que são bem conhecidos em decorrência de também serem professores. Nas palavras de Sartori e Pereira (2019, p. 29): “em nosso curso da UFFS *Campus* Erechim, conforme já destacamos, é muito relevante a presença de professores(as)-mestrandos(as) que produzem pesquisas a partir de suas realidades profissionais”.

Destaca-se, também, que o Produto Educacional é o “fruto” da investigação dos estudantes dos PPGPE, os quais são produzidos em conformidade ao problema suscitado na investigação. No caso desta Dissertação, o “Diagnóstico dos Processos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim” foi elaborado com base na “Análise de Conteúdo” dos Relatórios das Comissões de Autoavaliação de cada um dos quatro Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFFS, do *campus* Erechim: Mestrado em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Mestrado Profissional em Educação (PPGPE), Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e Mestrado em Geografia (PPGGeo).

A análise buscou identificar os principais destaques dos Relatórios produzidos pelas Comissões de Autoavaliação dos cursos, que dialogam com os objetivos específicos de minha pesquisa: identificar o formato de participação do público envolvido na pesquisa; verificar os procedimentos utilizados para a elaboração das Autoavaliações dos cursos; identificar quais os

²¹ Documento de Área 46: Ensino. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

encaminhamentos que são dados pelas Comissões após a análise dos resultados das pesquisas; e averiguar de que maneira os Relatórios são publicizados na Instituição. O estudo desses Relatórios objetivou a elaboração do Diagnóstico para socialização com o Coordenador Geral da Comissão de Autoavaliação (CA) e com os Coordenadores de cada Programa de Mestrado do *campus* Erechim: PPGCTA, PPGPE, PPGICH e PPGGeo.

Após detalhar os caminhos metodológicos utilizados para esta pesquisa, passo a apresentar agora a primeira etapa, que vem a ser a Pesquisa Bibliográfica, a qual é composta por dois capítulos teóricos. O primeiro deles tem como foco principal os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, e o segundo trata das Políticas Educacionais Brasileiras sobre a Autoavaliação da Pós-Graduação.

3 PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

Antes de adentrar no debate sobre a criação da Pós-Graduação nas universidades do Brasil, torna-se pertinente tecer algumas considerações sobre o que vem a ser a universidade. O termo universidade alude que “[...] ela é uma *instituição social*. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte” (Chauí, 2001, p. 35, grifo da autora). Nesse sentido, conforme definido por Chauí (2001, p. 35), “não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

Historicamente, as primeiras universidades surgiram no período medieval. Esclarecendo melhor, nas palavras de Rossato (2005) e Wanderley (1984 *apud* Pereira, 2014, p. 69),

grande herdeira das instituições e da cultura do mundo greco-romano, [...] a universidade é um fenômeno proveniente do mundo medieval europeu e datam do século XI as suas primeiras formas de organização. Há consenso entre autores que estudam a universidade de que Bolonha (1088) seria a primeira instituição que atingiu de forma plena essa designação.

Entretanto, “[...] é no desenvolvimento da modernidade ocidental que vamos ter a formatação da universidade tal qual a conhecemos hoje” (Pereira, 2014, p. 70). Conforme destacado por Trindade (1999 *apud* Pereira, 2014, p. 63),

[...] é possível vislumbrar quatro períodos quando analisamos a dimensão temporal da instituição universitária. O primeiro período é aquele que vai do século XII até o Renascimento e marca a invenção da universidade. As formações universitárias de Paris e Bolonha vão ser paradigmáticas de uma estratégia corporativa, tanto de professores (Paris) como de estudantes (Bolonha), sofrendo forte influência da Igreja Romana. Em relação às formações oferecidas, destacam-se Teologia (Paris), Direito (Bolonha) e Medicina (Montpellier).

Em que pese a criação em tempos remotos da primeira universidade no mundo, a universidade no Brasil foi criada tardiamente, ou seja, somente na década de 1920, sendo que “[...] já estava implantada em todos os países mais importantes do mundo, seja do ponto de vista econômico, demográfico ou geográfico” (Rossato, 2005, p. 131). De acordo com Rossato (2005), a primeira a ser criada, em 1920, foi a Universidade do Rio de Janeiro, a segunda, em 1927, foi a Universidade de Minas Gerais, seguida pela Universidade Técnica do Rio Grande do Sul e pela Universidade de São Paulo, ambas em 1934, e pela fundação da Universidade Rural do Rio de Janeiro, em 1943. Ainda, segundo Pereira (2014), em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal (UDF).

No período seguinte, “[...] que se estende de 1945 a 1964, observa-se crescimento significativo do número de instituições” (Rossato, 2005). O surgimento das universidades

particulares iniciou-se a partir de 1946, destacando-se a atuação da Igreja Católica, ano em que receberam reconhecimento “a Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro e a PUC de São Paulo; dois anos depois, 1948, a PUC de Porto Alegre atingiu o mesmo padrão” (Rossato, 2005, p. 144). Ainda, conforme Rossato (2005, p. 144), no período entre 1945 e 1960, foram criadas mais sete universidades federais, seis universidades particulares e 28 Instituições de Educação Superior (IES) particulares (faculdades, federações ou escolas isoladas). Desse modo, de acordo com Rossato (2005, p. 144), “no final da década de 1950, o Brasil contava, pois, com 21 universidades e mais de cem instituições de ensino superior”.

É fato que o ensino superior no Brasil “[...] experimentou ondas de expansão desde meados de 1960”, entretanto, a década que iniciou em 1980 “[...] irrompeu essa fase e foi conhecida como a ‘década perdida’ marcada pela instabilidade econômica e a inflação, que tiveram forte impacto negativo sobre a procura pelo ensino superior” (Anhaia; Neves, 2016, p. 13, grifo das autoras). No decurso dos anos de 1990, houve uma retomada do crescimento.

Essas ondas de expansão foram marcadas pela emergência do segmento privado de instituições de ensino superior (IES), que logo assumiu o papel preponderante no atendimento da demanda. O ensino superior público federal e estadual experimentou picos de crescimento desde então, mas não ameaçaram a dominância do segmento privado, que concentrava 73,5% da matrícula em 2013 (Anhaia; Neves, 2016, p. 13).

Assim, ao se falar de universidade, logo vem à mente a oportunidade ímpar de aprofundar os estudos em determinada área. Entretanto, a oportunidade de integrar o corpo estudantil da Graduação no curso desejado vai além da vontade individual, pois o ingresso depende de processo seletivo, que até bem pouco tempo era possível apenas aos que tinham condições de dedicar-se integralmente à preparação para os vestibulares. Ou seja, as vagas disponibilizadas em universidades públicas gratuitas restringiam o acesso aos “filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares [...]” (Chauí, 2001, p. 37).

Em 1998, de acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) “[...] como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas. Na sua quarta edição, em 2001, passou a ser aceito como teste válido para o acesso ao ensino superior, de modo isolado ou combinado ao vestibular tradicional”²². Esse exame, instituído “[...] com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica” [...], em 2009, “[...] aperfeiçoou sua metodologia e passou a ser

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 18 out. 2023.

utilizado como mecanismo de acesso à educação superior”²³. O disposto no portal do INEP complementa que “as notas do Enem podem ser usadas para acesso ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni)”²⁴. Elas também são aceitas em mais de 50 instituições de educação superior portuguesas”. Além disso, “[...] os participantes do Enem podem pleitear financiamento estudantil em programas do governo, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Os resultados do ENEM possibilitam, ainda, o desenvolvimento de estudos e indicadores educacionais”, pois, paralelamente ao ENEM, foram instituídas outras políticas públicas, tais como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), em 2001, Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, e Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007.

Todavia, “[...] o sistema de Educação Superior brasileiro chega ao século XXI de forma elitizada, privada e concentrado nas áreas metropolitanas” (Bittencourt; Pereira, 2022, p. 3). Quer dizer, o acesso à Educação Superior restringia-se a uma fatia privilegiada da população do País, pois “a democratização da Educação Superior é tema recente nas produções acadêmicas, uma vez que são tardias as iniciativas de acesso à universidade por populações historicamente excluídas desses espaços” (Bittencourt; Pereira, 2022, p. 7). Identificada essa situação, “o Brasil viveu um processo de expansão das matrículas da Educação Superior na última década (2007/2017)”, após a implementação de políticas públicas governamentais, cujos objetivos compreendiam a expansão do acesso, o fomento das instituições públicas e a interiorização da oferta (Bittencourt; Pereira, 2022, p. 4). Salienta-se que essas Políticas precisam ser promovidas continuamente para que não retrocedam à estaca zero, pois “[...] sem a ação do Estado no fomento de oportunidades educacionais, a tendência é a reversão dos indicadores positivos verificados nas últimas duas décadas” (Bittencourt; Pereira, 2022, p. 19).

Destaca-se que o acesso à Graduação vem a ser o primeiro degrau da Educação Superior, etapa privilegiada para o início do desenvolvimento de pesquisas científicas tão necessárias para o avanço científico-tecnológico da sociedade. Nesse sentido, “a tarefa primordial da

²³ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Acesso em: 18 out. 2023.

²⁴ “O ProUni é destinado à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para cursos de graduação e sequenciais *[sic]* de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos, oferecendo em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. Podem concorrer à bolsa integral os estudantes cuja renda per capita não ultrapasse um salário mínimo e meio e à bolsa parcial estudantes cuja renda per capita não ultrapasse três salários mínimos. Os professores do ensino básico da rede pública em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição, podem pleitear bolsas para cursos de pedagogia ou licenciatura, não sendo necessário comprovar renda. Além da renda per capita, os estudantes têm que ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de sua inscrição no ProUni, atingindo nota mínima divulgada pelo Ministério da Educação e ter cursado o ensino médio em escola pública ou em instituição privada com bolsa integral.” (Leite, 2006, p. 201).

universidade passa, pois, a ser a pesquisa; o próprio ensino se define pela pesquisa, já que apresenta um caráter de descoberta livre, buscada em comum e que é transmitida num ambiente de liberdade acadêmica entre professores e estudantes” (Rossato, 2005, p. 165). Somente após conquistar o grau acadêmico, é que o estudante tem a oportunidade de ingressar em cursos de Pós-Graduação e dar seguimento a suas pesquisas.

A Pós-Graduação constitui-se num espaço privilegiado para a qualificação profissional tão esperada pela sociedade, mesmo em áreas que não trabalham com tecnologia de ponta. Portanto, “[...] numa sociedade em que o conhecimento é cada vez mais importante, é imperioso a pós-graduação assumir a formação dos profissionais que atendam essa demanda” (Ribeiro, 2005, p. 10). Nesse sentido, a Autoavaliação possibilita aos PPG autoconhecerem-se, na medida em que, sem a realização dos processos de Autoavaliação, “[...] desconhecemos o que se passa no nosso entorno” (Vitória *et al.*, 2016, p. 1)

A temática da Pós-Graduação constitui-se no objeto central desse capítulo teórico e, no intuito de contextualizar de forma mais adequada, buscou-se o amparo legal que define a expressão “Pós-Graduação”. Para isso, foi utilizado como referência o Parecer nº 977/65, definido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como sendo o marco conceitual e regulatório da Pós-Graduação brasileira. No Parecer, consta que os cursos de Pós-Graduação, conforme indicação do termo, são todos os cursos que se sucedem à Graduação e estão divididos em *lato*²⁵ ou *stricto sensu*.

Fazem parte dos cursos *lato sensu* as especializações e à Pós-Graduação *stricto sensu* pertencem os Programas de Mestrado e de Doutorado (Brasil, 1965). Em outras palavras, de acordo ao disposto no artigo 44, inciso III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996)²⁶, a Educação Superior abrange também os cursos e Programas “[...] de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino [...]”. Assim, “[...] pode-se dizer que todos os cursos e programas ofertados a candidatos diplomados em cursos de graduação, exceto os de mestrado e doutorado, podem ser considerados pós-graduação *lato sensu* (em sentido amplo)” (Morosini, 2021, p. 210). Os Cursos de Pós-Graduação *lato sensu*, denominados cursos de

²⁵ A Pós-Graduação *lato sensu* abrange os cursos de especialização e de aperfeiçoamento profissional. Porém, deve-se levar em conta que nem todas as especializações e aperfeiçoamentos exigem diploma de graduação, considerando-se que algumas delas podem ser realizadas em nível de formação técnica de nível médio (Brasil, 1965).

²⁶ Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

Especialização,

[...] são programas de nível superior, de educação continuada, com os objetivos de complementar a formação acadêmica, atualizar, incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no mundo do trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país (Brasil, 2018a, s. p.).

À Pós-Graduação *stricto sensu* pertencem os cursos regulares que se seguem à Graduação, “[...] sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (Brasil, 1965, s. p.). Nesse viés, a Pós-Graduação *stricto sensu* “[...] confere grau acadêmico, que deverá ser atestado de uma alta competência científica em determinado ramo do conhecimento, sinal de uma autêntica **scholarship**” (Brasil, 1965, s. p., grifo do autor). A Pós-Graduação *stricto sensu* caracteriza-se, fundamentalmente, por ser “[...] de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico” (Brasil, 1965, s. p.).

Os Programas de Pós-Graduação *lato* e *stricto sensu* diferem entre si quanto à duração e aos aspectos de formação. A duração mínima dos cursos de Especialização *lato sensu* é de 360 (trezentas e sessenta)²⁷ horas, enquanto os cursos de Mestrado e de Doutorado têm duração mínima de um e de dois anos, respectivamente²⁸. Além da duração, esses cursos diferenciam-se pela “[...] complexidade, aprofundamento e natureza do trabalho de conclusão [...]” (Brasil, 2017b, s. p.). E, quanto à formação, os Programas *lato sensu*, geralmente, aferem formação técnica da prática profissional, para a qual é concedida certificação; ao passo que a formação em cursos *stricto sensu* concede grau acadêmico mediante diplomação, pois objetiva o

²⁷ Resolução da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação CNE/CES nº 1/2018. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. Brasília, 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85591-rces001-18&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jan. 2023.

²⁸ Parecer nº 977/65, C.E.Su.: “Seguindo-se o critério de maior flexibilidade, em vez de duração uniforme e invariável julgamos mais adequado fixar duração mínima em termos de ano letivo. Com base na experiência estrangeira podemos determinar o mínimo de um ano para o mestrado e dois para o doutorado”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/parecer%20cfe%20977-1965.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2024.

Esse é tempo mínimo estabelecido, mas “um mestrado costuma ter duração de 24 meses (dois anos), com carga horária e número de créditos que variam de programa para programa. O mais comum é que, durante o primeiro ano, o estudante curse as disciplinas de embasamento teórico, para trabalhar em sua dissertação durante o segundo ano”. Disponível em: <https://www.pucpr.br/noticias/quais-as-diferencas-entre-mestrado-e-doutorado-entenda-se-eles-sao-para-voce/>. Acesso em: 9 jun. 2024.

Já o doutorado tem duração média de 48 meses (quatro anos) e normalmente requer o dobro do número de créditos de um mestrado. É possível validar disciplinas cursadas no mestrado como créditos de doutorado.

aprofundamento do conhecimento científico ou cultural (Brasil, 1965)²⁹. Ou seja,

normalmente os cursos de especialização e aperfeiçoamento tem objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado. Mas, a distinção importante está em que especialização e aperfeiçoamento qualificam a natureza e destinação específica de um curso, enquanto a pós-graduação, em sentido restrito, define o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos mais amplos e aprofundados de formação científica ou cultural (Brasil, 1965, s. p.).

Definições complementares às anteriormente citadas constam na Resolução CNE/CES nº 7/2017³⁰ e na Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES). De acordo com a EBES (Morosini, 2021, p. 210), “os cursos de pós-graduação *lato sensu*, como indica a expressão latina, não são considerados graus acadêmicos, e, portanto, não fazem jus a diploma, mas a certificado de conclusão”. A Resolução, por sua vez, cita, em seu artigo 1º, os cursos que fazem parte do Programa *stricto sensu*, da seguinte forma:

constituem programas institucionais de pós-graduação *stricto sensu* os cursos de mestrado e doutorado regulares, pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação (Brasil, 2017b, s. p.).

Nessa Resolução, também estão presentes características dos Programas *stricto sensu* expressas no parágrafo primeiro, o qual especifica que os cursos de Mestrado e Doutorado “[...] são orientados ao desenvolvimento da produção intelectual comprometida com o avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade” (Brasil, 2017b, s. p.). Outra especificidade dos Programas *stricto sensu* diz respeito à titulação que pode ser aferida a título Acadêmico ou Profissional³¹, diferenciando-se entre si quanto ao produto. Nas palavras de Ribeiro (2005, p. 15), no Mestrado Acadêmico, “[...] pretende-se pela imersão na pesquisa formar, a longo prazo, um pesquisador”. No

²⁹ Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/documentos/A_pos-graduacao_lato_sensu_a_lei_e_as_normas_do_MEC.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

³⁰ Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72017.pdf?query=Cursos%20profissionais. Acesso em: 18 jun. 2023.

³¹ Portaria CAPES nº 60, de 20 de março de 2019, Art. 3º: Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* profissionais obedecerão às mesmas regras e exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas na Resolução CES/CNE Nº 7, de 11 de dezembro de 2017, dependendo necessariamente de avaliação prévia da Capes. Art. 4º Os títulos de mestres e de doutores obtidos nos cursos profissionais avaliados positivamente pela CAPES, reconhecidos pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, CNE/CES, e homologados pelo Ministro da Educação, terão validade nacional”. Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=884#anchor>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Mestrado Profissional, “[...] também deve ocorrer a imersão na pesquisa, mas o objetivo é formar alguém que, no mundo profissional externo à academia, saiba localizar, reconhecer, identificar e, sobretudo, utilizar a pesquisa de modo a agregar valor a suas atividades, sejam essas de interesse mais pessoal ou mais social” (Ribeiro, 2005, p. 15). A distinção básica é que a Pós-Graduação acadêmica possui natureza científica associada ao ensino, ao passo que Pós-Graduação profissional está direcionada ao mundo do trabalho e das profissões (Schwartzman, 2022).

O Mestrado Acadêmico “[...] visa, primordialmente, o preparo de profissionais para atuação na docência superior e na pesquisa acadêmica”³². Ainda, de acordo à publicação do referido portal³³, o Parecer CES/CFE nº 977/1965/ fornece o conceito que define a Pós-Graduação *stricto sensu*, nas modalidades de Mestrados Acadêmicos e Doutorados. Sintetizando,

as seguintes características fundamentais devem estar presentes nestes níveis de curso: ser de natureza acadêmica e de pesquisa e, mesmo quando voltado para setores profissionais, ter objetivo essencialmente científico. Os cursos de mestrado e doutorado são parte integrante do complexo universitário, necessários à plena realização dos fins essenciais da universidade. Sendo assim, o documento estabelece que além dos ‘interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária’.

O Mestrado Profissional “[...] é voltado para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho”. Ainda, em consonância à Resolução CNECES nº 7/2017 (Brasil, 2017b, s. p.), a definição em relação aos procedimentos de avaliação e reconhecimento dos cursos profissionais é de competência da CAPES, observadas a legislação e as normas vigentes para os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*. Para isso, são analisados os seguintes requisitos:

³² Matéria publicada no portal eletrônico da CAPES, em 19/09/2020 e atualizada em 05/01/2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 20 jul. 2023.

³³ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>. Acesso em: 20 jul. 2023.

Quadro 6 – Requisitos para avaliação e reconhecimento dos cursos de Mestrado e Doutorado Profissional

Requisitos para avaliação e reconhecimento dos cursos de Pós-Graduação Profissionalizantes, conforme Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017.
Capacitação profissional: qualificada para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia.
Papel social: transferência de conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local
Conhecimento contribuição para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.
Inovação: atenção aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações constantes na Resolução nº 7/2017/ CNE/CES, alterada pela Resolução CNE/CES nº 4, de 16 de novembro de 2022.

É oportuno destacar que a modalidade de Mestrado Profissional foi instituída pela Portaria Normativa/MEC nº 17, de 28 de dezembro de 2009³⁴, considerando “[...] a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público”. Por meio dessa Portaria, foi regulada a oferta de Programas de Mestrados Profissionais e a avaliação dos cursos ofertados. A formação Profissional tem por objetivo a capacitação de “[...] profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (Brasil, 2009).

Posteriormente, a Portaria MEC nº 389, 23 de março de 2017³⁵, passou a regular, também, a oferta de Doutorados Profissionais. Dentre as Diretrizes que tratam da formação Profissional, encontra-se a Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Ambas descrevem objetivos semelhantes dos cursos de Mestrado e Doutorado Profissionais, conforme podem ser identificados no quadro a seguir:

Quadro 7 – Objetivos dos cursos de Mestrado e Doutorado Profissional

Contribuições	Portaria nº 389, de 23 de março de 2017/ MEC	Portaria nº 60, de 20 de março de 2019/ CAPES
Capacitação profissional	Capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho.	Capacitar profissionais qualificados para práticas avançadas, inovadoras e transformadoras dos processos de trabalho, visando atender às demandas sociais, econômicas e organizacionais dos diversos setores da economia.

³⁴ Revogada pela Portaria nº 389, do Ministério de Educação (MEC), de 23 de março de 2017.

³⁵ Dispõe sobre o Mestrado e Doutorado Profissional no âmbito da Pós-Graduação *stricto sensu*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24032017-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Papel social	Transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local.	Transferir conhecimento para a sociedade de forma a atender às demandas sociais e econômicas, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local.
Articulação com as demandas da sociedade e inovação	Promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados.	Atentar aos processos e procedimentos de inovação, seja em atividades industriais geradoras de produtos, quanto na organização de serviços públicos ou privados.
Mercado de trabalho	Contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas.	Contribuir para agregação de conhecimentos de forma a impulsionar o aumento da produtividade em empresas, organizações públicas e privadas
Quanto à formação		Formar doutor com perfil caracterizado pela autonomia, pela capacidade de geração e transferência de tecnologias e conhecimentos inovadores para soluções inéditas de problemas de alta complexidade em seu campo de atuação

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações constantes na Portaria nº 389, de 23 de março de 2017/MEC (Brasil, 2017a), e na Portaria nº 60, de 20 de março de 2019/CAPES (Brasil, 2019e).

O portal da CAPES³⁶ elenca três objetivos centrais que justificam a necessidade da oferta de Programas de Mestrados e Doutorados eficientes e de alta qualidade, quais sejam:

1. formação de professorado competente que possa atender a demanda no ensino básico e superior garantindo, ao mesmo tempo, a constante melhoria da qualidade;
2. estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores;
3. assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Hodiernamente, também os Programas de Pós-Graduação no Brasil estão estabelecidos, demarcando um passo expressivo para o desenvolvimento de pesquisas científicas e para a formação de profissionais qualificados nas diversas áreas de atuação. Entretanto, a história retrata que não foi sempre assim. Diga-se de passagem, o Brasil percorreu um longo e demorado caminho até suprir essa lacuna de formação acadêmica. Diniz (2023)³⁷ comenta que

a história da pós-graduação no país não se deu de forma linear, e em muitos momentos foi campo de disputa entre vários setores, em movimentos que influenciaram a própria

³⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/mestrado-e-doutorado-o-que-sao>. Acesso em: 20 jul. 2023.

³⁷ Matéria da jornalista Isis Diniz (2023), publicada na Revista Questão de Ciência (RQC), no portal do Instituto Questão de Ciência (IQC). Diniz é “Jornalista ambiental especializada em divulgação científica. Foi bolsista de divulgação e disseminação científica do CNPq e tem mais de 20 anos de experiência na imprensa e dez anos no terceiro setor”. Disponível em: <https://iqc.org.br/observatorio/artigos/educacao/a-pos-graduacao-no-brasil-evolucao-e-desafios/>. Acesso em: 22 jul. 2023. A Revista Questão de Ciência é uma publicação digital do IQC que se dedica ao jornalismo científico e à divulgação de ciência, alinhada com o objetivo do Instituto de apontar e corrigir distorções no conhecimento científico e promover o pensamento crítico”. Disponível em: <https://iqc.org.br/>. Acesso em: 22 jul. 2023.

trajetória da educação brasileira. Iniciada com traços da herança colonialista, em que os interesses de uma elite financeira e intelectual se sobrepujam aos demais, ela foi aos poucos ganhando identidade própria e se adaptando às características do país.

Os Programas de Pós-Graduação consistem na qualificação da formação acadêmica dos cursos de Graduação, possibilitam a realização pessoal e a capacitação para o exercício profissional. Nesse sentido, a Pós-Graduação “é o melhor espaço da universidade para a reflexão de novas idéias, o centro privilegiado da produção de pesquisas” (Buarque, 1994, p. 223). Sob a visão de Larocca, Rosso e Souza (2011, p. 179)³⁸, no contexto da Pós-Graduação, “[...] a preocupação em avaliar e comunicar adequadamente a produção acadêmica, certamente justifica-se mediante o reconhecimento de que a pesquisa deve gerar produtos fidedignos e que direta ou indiretamente contribuam para melhorar a qualidade da vida coletiva e individual”.

A competência profissional é um quesito fundamental em todas as áreas do conhecimento. Particularmente, na visão de Kuenzer e Moraes (2009, p. 178), a Pós-Graduação foi implantada no Brasil “[...] com o objetivo de formar um professor competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica”. Sob essa mesma ótica, Bianchetti (2009, p. 39) afirma que a Pós-Graduação “[...] seria o lócus de formação de professores e o do desenvolvimento da pesquisa”.

A Pós-Graduação brasileira está presente no campo educacional desde a década de 1930. Esse período define-se como um marco temporal histórico para a edificação da “comunidade acadêmica e um ator social fundamental para o desenvolvimento do País” (Moritz; Moritz; Melo, 2011, p. 3)³⁹. Ao passar dos anos, a instituição da Pós-Graduação no Brasil foi tomando corpo e, “na década de 1940, o termo ‘pós-graduação’ foi usado pela primeira vez no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil” (Diniz, 2023). Outros dois marcos seguiram-se logo após, fortalecendo esse processo, quais sejam a constituição da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951, “[...] e o Parecer Sucupira, em 1965, de Newton Sucupira, professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e considerado o patrono da pós-graduação no país, no citado Conselho Nacional de Educação (CNE)” (Diniz, 2023).

Por conseguinte, a criação da então denominada “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES), que atualmente intitula-se

³⁸ Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/62/59>. Acesso em: 21 jul. 2023.

³⁹ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

“Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, é tida como “[...] um dos marcos mais importantes na história da Pós-Graduação no Brasil. Ela nasceu a partir de uma campanha nacional realizada em 1951 que buscava o aprimoramento das pessoas com nível superior de ensino” (Diniz, 2023). A CAPES foi instituída com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país” (Brasil, 1951)⁴⁰.

Segundo Bianchetti (2009, p. 38), a CAPES foi instituída, formalmente, em 1951,

[...] no bojo de uma política de governo por meio da qual, juntamente com outros órgãos de avaliação, acompanhamento e financiamento, se buscava, via criação de cursos de pós-graduação, estímulo à organização e ao desenvolvimento de projetos, indução à pesquisa, contribuir para melhorar a posição do país no cenário mundial.

Todavia, o autor complementa que a CAPES consolidou-se de fato como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior a partir de 1964. A partir de então, e ao longo de vários anos, atuou, predominantemente, no modelo de formação de quadros para as universidades (Bianchetti, 2009)⁴¹.

Passados quase 15 anos é que a Pós-Graduação no Brasil começou a ser estruturada, após a emissão do Parecer nº 977/65⁴². Em que pese a criação da CAPES representar um passo considerável no processo de constituição da Educação Superior brasileira, “[...] muitos pesquisadores consideram o Parecer Sucupira, aprovado em 3 de dezembro de 1965, como o marco inicial e definitivo da pós-graduação no Brasil” (Diniz, 2023). É a partir do referido Parecer que a Pós-Graduação torna-se, na universidade moderna, um sistema especial para oferta de cursos com qualificação para atenderem às exigências das produções científicas e “[...] pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação” (Brasil, 1965).

O Parecer faz uma ressalva ao esclarecer que o objetivo não é reduzir a relevância dos cursos de Graduação no que se refere à preparação de profissionais e à formação elementar dos pesquisadores. Conforme disposto no referido Parecer, “não se trata, portanto, de transferir,

⁴⁰ Decreto nº 29.741, de 11 de junho de 1951. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jul. 2023.

⁴¹ Do início da década de 1990 em diante, há uma alteração desse paradigma predominante que passa a priorizar a formação de pesquisadores (Bianchetti, 2009).

⁴² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

pura e simplesmente, para o âmbito da pós-graduação todo esforço de treinamento científico. Mesmo porque a grande maioria contenta-se com a graduação para os seus objetivos profissionais ou na formação cultural”. Por outro prisma,

[...] seria frustrar as aspirações daqueles que buscam ampliar e aperfeiçoar seus conhecimentos senão lhes proporcionássemos um ciclo mais elevado de estudo onde pudessem ser aproveitados seus talentos e capacidades. Além disso as exigências da formação científica ou tecnológica em grau avançado não poderiam satisfazer-se com os cursos de graduação, como infelizmente parece ser a regra geral na universidade brasileira, ressalvadas as clássicas, mas bem escassas, exceções (Brasil, 1965).

Segundo Bianchetti e Fávero (2005, p. 3), é possível analisar a Pós-Graduação em educação no Brasil sob diversas perspectivas históricas⁴³. Dentre elas, i) ante o ponto de vista das legislações, com o estudo dos “[...] documentos fundantes e aqueles que provocaram inflexões ou reencaminhamentos”, como é o caso do Parecer nº 977/65, do Centro de Estudos Superiores Universitários (C.E.Su); ii) com o levantamento dos direcionamentos emanados por meio dos cinco planos nacionais de Pós-Graduação que foram elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); iii) mediante análise das razões pelas quais “[...] uma iniciativa do vulto da pós-graduação teve o seu maior impulso e expansão em pleno regime militar”; e, por fim, iv) com o debate acerca do principal paradigma predominante nos quarenta anos da história da Pós-Graduação, a “[...] formação de professores ou a busca de suprir os quadros docentes das universidades brasileiras com mestres e doutores, formação essa algumas vezes organicamente ligada à formação de pesquisadores” (Bianchetti; Fávero, 2005, p. 3). Entretanto, independentemente do ângulo escolhido para análise, tratam-se de

[...] ‘vias interrompidas, de possibilidades bloqueadas, de itinerários desprezados que devem ser compreendidos e afirmados e indicados como alternativas possíveis não só do passado, mas também do presente, pelo menos como alternativas teóricas, percursos diferentes, integradores e corretores de um modelo’ (Cambi, 1999, p. 38 *apud* Ristoff; Bianchetti, 2012, p. 789).

Ao final desse mesmo ano (1965), “[...] foi aprovado o primeiro mestrado em educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio)” (Bianchetti; Fávero, 2005, p. 3). Logo após, foi criado o sistema de cursos de Pós-Graduação no Brasil. Para a área da educação, ocorreu mediante a proposição da Reforma Universitária de 1968 e seus desdobramentos, e, para a área da ciência e da tecnologia, “[...] sobretudo a partir do Ministério do Planejamento e suas agências de desenvolvimento, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos

⁴³ Estou afinilando todo o debate para o específico da Educação por estar vinculada a um Mestrado nesta área.

(FINEP)” (Schwartzman, 2022, p. 228-229)⁴⁴. Schwartzman (2022, p. 229) complementa que a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 28 de novembro de 1968⁴⁵, deu origem à área da educação e “estabeleceu que a admissão e promoção de professores nas universidades deveriam ser feitas em razão de sua titulação e produção científica e que as universidades deveriam ampliar progressivamente o número de professores contratados em regime de dedicação exclusiva”. Essa reforma, também, “[...] profissionalizou a academia, institucionalizou a pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e incrementou uma política de formação de recursos humanos com vistas à criação do potencial científico tecnológico nacional” (Neves; Martins, 2014, p. 97)⁴⁶.

Sequencialmente, o Decreto-Lei nº 465, de 11 de fevereiro de 1969, previu “[...] que todos os professores assistentes das universidades federais deveriam ter título de mestrado, dando um prazo de seis anos para isso, e que os cargos de professor adjunto e titular deveriam ser ocupados por pessoas com doutorado” (Schwartzman, 2022, p. 229)⁴⁷. Ainda, de acordo com Pereira (2015 *apud* Schwartzman, 2022, p. 229),

na área de ciência e tecnologia, o sistema federal de financiamento só começa a se organizar na década de 1970, com a transferência do antigo Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq) para o Ministério do Planejamento, agora com o nome de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; e o estabelecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT) e da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) como responsável por sua administração.

No ano de 1970, a CAPES consolidou-se “[...] como organizadora do universo da pós-graduação. Nesta época são estabelecidos os Centros Regionais de Pós-Graduação e a sede da Capes transfere-se do Rio de Janeiro para Brasília” (Diniz, 2023). Conforme dados registrados por Diniz (2023), até o ano de 1979, o Brasil contava com o credenciamento de apenas 97

⁴⁴ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/mM4ZbvgxfKYSjWv6bwL7fMg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

⁴⁵ “Alagoano formado em direito e filosofia pela Universidade Federal de Recife, Newton Lins Buarque Sucupira integrou o primeiro grupo de intelectuais que compôs o Conselho Federal de Educação, atualmente Conselho Nacional de Educação (CNE). Ele presidiu o grupo de trabalho que elaborou a Lei da Reforma Universitária no Brasil, em 1968, e ficou conhecido como patrono da regulamentação da pós-graduação brasileira – ou pai da pós-graduação – pela criação de cursos de pós no país após dez anos de atuação no Conselho” (Diniz, 2023).

⁴⁶ Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

⁴⁷ “Na década de 1970, em um acordo do Ministério da Educação e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, cria-se a Comissão Permanente do Regime do Tempo Integral e Dedicação Exclusiva (Concretide) que trabalhou para operacionalizar esses objetivos. O total de professores em regime de tempo integral e dedicação exclusiva passou de 6.417 em 1974 para 34.356 em 1984, e o número de professores com mestrado ou doutorado passou de 4.635 para 18.348 no mesmo período (Sousa, 2008; Vieira, 2016). Criada em 1951, a então Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes) se transformou na principal agência de coordenação da pós-graduação brasileira, avaliando os programas e administrando um amplo sistema de bolsas de estudo para seus alunos, tanto no Brasil quanto no exterior” (Schwartzman, 2022, p. 229).

curso de Mestrados e 53 de Doutorados. Conforme apontado por Kohls-Santos (2020, p. 46), a Pós-Graduação expandiu-se no final do regime da Ditadura Militar, período esse que registrou um significativo incremento “[...] no número de matrículas na Educação Superior, principalmente na primeira década, mas esse avanço ocorre em número três vezes maior no setor privado”.

Os anos que se seguiram, de 1982 a 1989, segundo Diniz (2023), significaram estabilidade para a CAPES, não obstante ser um período de transição entre a ditadura e a nova democracia. A jornalista também destaca a forma de acesso ao portal da CAPES. Na década de 1990, se dava a partir de um aplicativo, que era baixado no computador e acessado somente pelos coordenadores de Pós-Graduação das instituições cadastradas. A partir de 2014, o sistema de acesso foi aprimorado e migrou para a Plataforma Sucupira, ferramenta que disponibiliza os dados *on-line* e possibilita o acesso às informações em tempo real e abertamente (Diniz, 2023).

Diniz (2023) apresenta alguns dados recentes sobre matrículas e titulação de mestres entre os anos de 2019 e 2021. Nas palavras de Diniz (2023), o número de alunos matriculados para Programas de Mestrado na Pós-Graduação cresceu “[...] de 130.471 (2019) para 145,422 (2021). Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 45.369 estudantes ganharam a titulação de mestres em 2021. Em 2020, foram 46.060 e, em 2019, 54.131 mestres”. Após essa trajetória, e apesar de atravessarmos um período de pandemia,

[...] o Brasil chega em 2022 com 7022 cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado acadêmico e profissional e doutorado acadêmico e profissional – avaliados e reconhecidos pela Capes. Além disso, dispõe de cursos *lato sensu* nas mais diversas modalidades como programas de especialização que devem ter duração mínima de 360 horas, com especificações descritas em artigos do Ministério da Educação (Diniz, 2023).

Porém, para assegurar uma formação qualificada, é preciso que as IES passem por avaliações periódicas. Nas palavras de Neves e Martins (2014, p. 115), “o sistema de avaliação visa impulsionar o aprimoramento acadêmico de todo o sistema nacional de pós-graduação, apontar para cada programa seus pontos fortes em termos acadêmico, e os desafios que ele necessita enfrentar para alcançar um elevado nível de qualidade acadêmica”. Além do mais, o processo de avaliação anui o avanço de cada programa, individualmente, bem como do sistema avaliativo em sua totalidade, pois “[...] tem dotado o país de um eficiente banco de dados sobre a situação e a evolução da pós-graduação, e também oferecido importantes subsídios para a definição da política de desenvolvimento do sistema nacional de pós-graduação” (Neves; Martins, 2014, p. 115). Para isso, é necessária a regulamentação legislativa que defina padrões

e parâmetros dos processos avaliativos. Essas abordagens são temas de estudo do próximo capítulo desta Dissertação.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS SOBRE AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Após discorrer sobre as principais características dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, torna-se necessário destacar a importância das políticas públicas sobre Avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) e dos Processos de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação. A Avaliação, segundo a Enciclopédia Brasileira de Educação Superior, “[...] refere-se à avaliação de programas, sistemas, cursos, escolas, universidades, instituições, organizações. Nessa denominação, inclui-se, via de regra, a avaliação de políticas públicas” (Morosini, 2021, p. 396). O sentido do termo Avaliação

contém a palavra ‘valor’ e, por isso mesmo, não podemos fugir dessa concepção valorativa. Quando dizemos que avaliar tem a função de (a)firmar valores, estamos dizendo também que negamos a suposta neutralidade do instrumento e do processo de avaliação para admitir que eles são sempre resultado de concepção impregnada de valores, sejam eles científicos-técnicos, didático-pedagógicos, atitudinais, éticos, políticos ou outro (Ristoff, 2011, p. 46).

Nesse sentido, atribuir valor ao processo avaliativo refere-se ao comprometimento com a qualidade da educação institucional, que é uma exigência para que as IES credenciadas mantenham o padrão que serviu de parâmetro para o credenciamento inicial e, desse modo, possam assegurar o credenciamento. Em suma, a Avaliação da Educação Superior (AES) “[...] é concebida justamente como instrumento fundamental para a construção do projeto acadêmico-pedagógico e administrativo capaz de sustentar a resistência a favor da universidade pública” (Ristoff, 2011, p. 38). Conceituando amplamente, “[...] a avaliação é um ‘organizador qualificado’. Organiza e coloca em escaninhos as informações coletadas sobre uma instituição, sobre as pessoas que transitam nela, sobre o conhecimento que produz e os efeitos (impactos) que este conhecimento traz para a sociedade” (Leite *et al.*, 2020, p. 342, grifo dos autores).

As políticas públicas educacionais da Educação Superior são orientadas pelo princípio da garantia da qualidade, conforme prevê o artigo 206, inciso VII, da Constituição Federal de 1988. Essa premissa objetiva a formação de cidadãos críticos para “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (Brasil, 2022, p. 20). Para que esse direito seja garantido, torna-se imprescindível que as instituições sejam avaliadas, sob a coordenação do Ministério da Educação. A Avaliação inicial é necessária para a autorização e o funcionamento dos cursos e, posteriormente, para o credenciamento desses cursos, pois “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente,

após processo regular de avaliação” (Brasil, 2022, p. 34)⁴⁸. Cita-se que incumbe à União “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino” (Brasil, 2022, p. 13). A Avaliação da CAPES é uma temática que, em decorrência de sua singularidade para as universidades e Pós-Graduação brasileira “[...] sempre gera muitas indagações quanto ao seu ordenamento nas universidades e programas” (Souza, 2022, p. 83).

Caso, durante a avaliação das IES, sejam identificadas inconsistências, será estipulado um prazo para saná-las. Findo esse prazo, “[...] haverá reavaliação que poderá resultar em suspensão temporária de atribuições de autonomia, em desativação de cursos e habilitações, em credenciamento ou em intervenção na instituição [...]” (Brasil, 2017d, p. 62)⁴⁹.

As políticas públicas sobre avaliação passaram por alguns marcos temporais de implementação. Consoante Macedo e Araújo (2022), a cronologia das políticas públicas que tratam da avaliação da Educação Superior no Brasil pode ser classificada em ciclos consecutivos. O primeiro deles compreende o período de 1983 a 1992, marcado por iniciativas organizacionais dos processos de avaliação, em que eram realizadas avaliações isoladas, tais como as previstas no Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU). O ciclo seguinte esteve, “[...] de 1993 a 2003, focado na formulação de políticas e consubstanciada no Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e marcado pela consolidação da proposta governamental do Exame Nacional de Cursos e do Provão (ENC/Provão)” e, por último, de 2004 até os dias atuais, o denominado Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Macedo; Araújo, 2022, p. 8).

A Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) é quem coordena e supervisiona os processos avaliativos realizados pelo SINAES. Uma das ações (ou processos) vinculadas ao SINAES relaciona-se com os atos de credenciamento e de credenciamento das IES e, para subsidiar esses processos, é utilizado o “Instrumento de Avaliação Institucional Externa”. Esse Instrumento está organizado em cinco eixos⁵⁰, contemplando as dez dimensões guias de avaliação do SINAES, conforme quadro abaixo:

⁴⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96).

⁴⁹ Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.

⁵⁰ Nos cursos de graduação, esses eixos fazem parte, também, das autoavaliações institucionais internas e integram os questionários das Comissões Próprias de Avaliação (CPA).

Quadro 8 – Eixos e Dimensões do SINAES

Eixos	Abrangência das dimensões
Eixo 1 <i>Planejamento e Avaliação Institucional</i>	“No Eixo 1, considera-se a dimensão 8 (Planejamento e Avaliação) do Sinaes. O foco desse Eixo é a descrição e a identificação, por intermédio do documento Relato Institucional, dos principais elementos do processo avaliativo da IES em relação ao seu PDI, aos relatórios elaborados pela CPA e aos demais documentos institucionais avaliativos do período que constitui o objeto de avaliação” (Brasil, 2014b, p. 5).
Eixo 2 <i>Desenvolvimento Institucional</i>	“[...] O Eixo Desenvolvimento Institucional assume o papel de induzir maior comprometimento da IES na construção de seu PDI, priorizando sua coerência e evolução. [...] Contempla as dimensões 1 (Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional) e 3 Responsabilidade Social da Instituição) do Sinaes” (Brasil, 2014b, p. 7).
Eixo 3 <i>Políticas Acadêmicas</i>	“No Eixo ‘Políticas Acadêmicas’ analisam-se os elementos constitutivos das práticas de ensino, pesquisa e extensão, considerando como meta o aprendizado. Enfatiza-se também a relação entre as políticas acadêmicas, a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente Este Eixo contempla as dimensões 2 (Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão), 4 (Comunicação com a Sociedade) e 9 (Políticas de Atendimento aos Discentes) do Sinaes” (Brasil, 2014b, p. 11).
Eixo 4 <i>Políticas de Gestão</i>	“O Eixo ‘Políticas de Gestão’ tem como foco a verificação do desenvolvimento das políticas de pessoal e da organização e gestão da instituição. Abrange, ainda, elementos do planejamento e da sustentabilidade financeira da IES para garantir o seu pleno desenvolvimento de forma sustentável. [...] Contempla as dimensões 5 (Políticas de Pessoal), 6 (Organização e Gestão da Instituição) e 10 (Sustentabilidade Financeira) do Sinaes” (Brasil, 2014b, p. 18).
Eixo 5 <i>Infraestrutura Física</i>	“No Eixo ‘Infraestrutura Física’, verificam-se as condições que a IES apresenta para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão. Esse Eixo contempla a dimensão 7 (Infraestrutura Física) do Sinaes” (Brasil, 2014b, p. 22).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes no Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES (Brasil, 2014b, p. 5-18).

Os avaliadores externos, ao preencherem o formulário eletrônico correspondente às dimensões de cada eixo, devem atribuir conceitos indicativos de qualidade que vão da escala 1 a 5, em ordem crescente conforme os requisitos de excelência. Somente a partir do conceito “3” uma instituição poderá ser credenciada, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 9 – Conceitos atribuídos pelos avaliadores externos às IES

Conceito	Descrição
1	Não existe(m)/ não há, não estão relacionadas
2	Insuficiente
3	Suficiente
4	Muito bom/muito bem
5	Excelente

Fonte: Instrumento de Avaliação Institucional Externa do SINAES (Brasil, 2014b).

Aos cursos de Graduação autorizados e em funcionamento compete realizarem, anualmente, os processos de Autoavaliação, os quais consistem numa autoanálise. Esse

procedimento é realizado pelas Comissões Próprias de Avaliação (CPA), dos quais participam a “[...] comunidade envolvida, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas” (Leite, 2006, p. 466). Ou seja,

a autoavaliação, desenvolvida de forma sistemática e contínua, visa assegurar proximidade entre avaliador e avaliado e permite aprofundamentos de natureza qualitativa e contextualizada. Uma vez que é planejada, conduzida, implementada e analisada por pessoas elas próprias formuladoras e agentes das ações a serem avaliadas, a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre contexto e políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão. Como reporta a literatura, os resultados da autoavaliação são melhor apropriados quando são frutos do trabalho participativo. Neste sentido, a autoavaliação deverá resultar em ações que, em última análise, implicarão mudanças que buscam melhorias (Brasil, 2019d, p. 10)⁵¹.

No que tange aos Programas de Pós-Graduação, os processos de avaliação para credenciamento e credenciamento dos cursos compete à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). “O sistema de avaliação serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais”⁵². Além disso, “os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios)”. Nesse sentido, justifica-se a missão da CAPES, fundação do Ministério da Educação (MEC), que é a “[...] expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil”. Entretanto,

as avaliações das instituições, cursos e programas que se implantaram a partir das reformas dos anos 1990 se fazem presentes no hoje das instituições de Educação Superior (IES) da América Latina e Caribe. Tais reformas mudaram o cenário da Educação Superior, e surgiram sob a inspiração dos princípios do liberalismo, em sua vertente utilitarista (Leite; Genro, 2012, p. 20).

Tais princípios trazem o âmago do regime democrático e da representatividade de cunho liberal, os quais orientam as escolhas dos cidadãos (Leite; Genro, 2012). “Seriam argumentos empregados para justificar a necessidade de avaliação, credenciamento, classificação, *rankings* e tipologias de instituições universitárias”, afirmam Leite e Genro (2012, p. 20). De acordo com as autoras, essa coerência endossa a concepção de uma nova demanda, que vem a ser

⁵¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

⁵² Matéria publicada no Portal gov.br, em 01/01/2012 e atualizada em 01/09/2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 18 jun. 2023.

a necessidade de escolha das instituições que melhor servissem aos propósitos de cada cidadão e de sua família. Esta escolha seria possibilitada pelos resultados de avaliação das IES tornados públicos pelas agências avaliadoras e pelos governos e seus ministérios de educação. Nesse contexto, tais reformas, em verdade, colocaram as IES na rota dos processos de globalização neoliberal (Leite; Genro, 2012, p. 20-21).

Ou seja, inserir-se nos sistemas de Educação semelhantes a outros países assegura a “acreditação⁵³” e, conseqüentemente, o retorno financeiro almejado. O intuito principal da acreditação é o de “[...] controlar, medir, assegurar ou garantir a qualidade de uma instituição, de um curso, de um título ou diploma” (Dias Sobrinho, 2011, p. 25). Desse modo, “[...] os processos de acreditação estão a cada momento se transformando em poderosos definidores das instituições de educação superior e de seus currículos de graduação e do perfil que deve ter um docente ou um pesquisador”, enfatizam Leite e Genro (2012, p. 56). “Ou seja, há uma preocupação explícita em atender às recomendações da CAPES, o que pode resultar em aumento de conceito diante da avaliação e, dessa forma, incremento financeiro e, conseqüentemente, potencialização da captação de recursos nos órgãos de fomento” (Rubin Oliveira, 2011, p. 119).

Contudo, paralelamente ao anseio pela excelência equiparada aos padrões internacionais, “[...] a CAPES consegue impor um modelo de avaliação que pouco espaço permite para a heterogeneidade que constitui o Brasil” (Bianchetti, 2009, p. 41). Ou seja, os referenciais hegemônicos das Políticas de Avaliação e Acreditação indicam às universidades o caminho único de sua internacionalização “[...] sem que tenham resgatado o caminho sensível da sua localização em sua região” (Leite; Genro, 2012, p. 87).

É notável a diversidade interna na relação entre Programas e, especialmente, entre áreas do conhecimento, contudo ela ultrapassa as fronteiras do País ao dialogar com países de onde provêm indicadores de excelência (Bianchetti, 2009). Nesse sentido, “a margem de manobra dos Programas e das áreas é muito pequena. Quer dizer, fazer parte do sistema garante legitimidade e propicia financiamento. Em contrapartida, paga-se um preço: submeter-se a um padrão praticamente único de parâmetros uniformes de avaliação” (Bianchetti, 2009, p. 41).

Assim, conforme apontado por Masetto (2004, p. 8), os Programas de Pós-Graduação dedicaram a maior parte de seus tempos para “[...] compreender discutir e analisar contínua e exaustivamente os múltiplos, controvertidos, sempre modificados e complexificados critérios de avaliação da Capes”. Nesse cenário, o escasso tempo restante é utilizado para “[...]”

⁵³ “Embora já amplamente utilizado há muito tempo nos Estados Unidos, somente nas últimas décadas o termo acreditação vem adquirindo notável relevância nos países latino-americanos e caribenhos, a ponto de muitas vezes ter maior protagonismo que a avaliação” (Dias Sobrinho, 2011, p. 17).

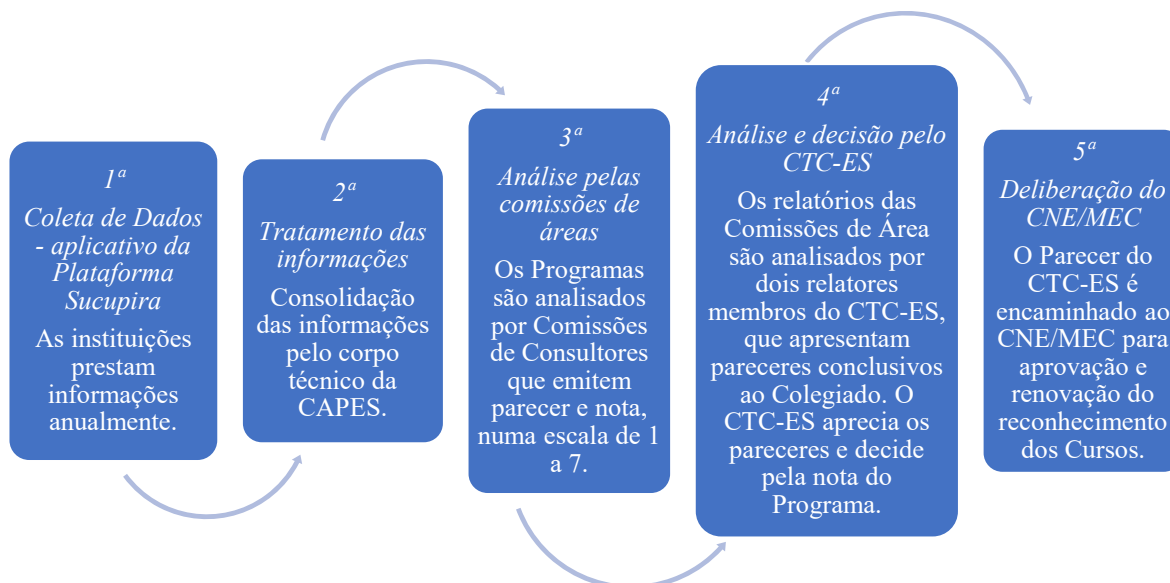
preenchimento de relatórios que constituem verdadeiros calvários para professores e coordenadores dos programas” (Masetto, 2004, p. 8). Sob essa ótica, entende-se que “a avaliação dos programas deve ser compreendida como um *processo crítico-transformador* e não como uma tarefa tecnoburocrática. Isso significa associar a avaliação da pós-graduação e os seus resultados a uma política de construção de uma universidade democrática e justa” (Teixeira; Masetto, 2004, p. 43, grifo dos autores).

No Brasil, o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) “é o colegiado que delibera sobre a avaliação quadrienal, principal instrumento de controle de qualidade da pós-graduação brasileira”. Esse colegiado é composto “[...] por diretores da CAPES e representantes de cada uma das grandes áreas do conhecimento e de associações de relevância para pós-graduação brasileira”, sendo 18 membros titulares com seus respectivos suplentes⁵⁴. Essa representatividade atribui isonomia à composição do CTC-ES (sendo seis por colegiado) e engloba as cinco regiões do País (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul). A avaliação quadrienal vem a ser o instrumento fundamental de monitoramento da qualidade da educação na Pós-Graduação brasileira, sendo realizada nas 50 áreas de avaliação, “[...] seguindo sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES)”⁵⁵ e compreende cinco etapas, a saber:

⁵⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/conselho-tecnico-cientifico-da-educacao-superior-elege-novos-membros>. Acesso em: 22 jan. 2023.

⁵⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 30 abr. 2024.

Figura 1 – Etapas básicas estabelecidas pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES)



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados sobre Avaliação Quadrienal da CAPES⁵⁶.

O padrão exigível para funcionamento dos Programas está expresso na Portaria nº 321, de 5 de abril de 2018⁵⁷, que dispõe sobre a avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*. Nos termos do artigo 1º da Portaria, “o desempenho dos programas de pós-graduação *stricto sensu* será avaliado em termos do padrão mínimo exigível para seu pleno funcionamento, para a validade do ensino ministrado e do diploma registrado”. Essa Portaria ainda determina que o resultado obtido “[...] mediante processo de avaliação fundamentará a aprovação ou a não aprovação, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior - CAPES, dos programas de pós-graduação *stricto sensu*”. Após, “os Programas avaliados pela CAPES estarão sujeitos ao reconhecimento pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação - CES-CNE, e à homologação do Ministro de Estado da Educação, o que os caracterizará como programas regulares” (Brasil, 2018d, s. p.). A referida Portaria delibera, ainda, que os Programas já credenciados e em atividade (os Programas regulares) serão submetidos a avaliações periódicas realizadas pela CAPES e que tanto essas quanto a avaliação de novos cursos serão efetuadas em concordância com os critérios e os indicadores definidos e aferidos pela CAPES (Brasil, 2018d, s. p.).

⁵⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em: 02 mai. 2024.

⁵⁷ Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-321-2018-04-05.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Entretanto, de acordo com Masetto (2004, p. 34), cada Universidade, cada Pós-Graduação, cada Programa é único, “[...] não se repetem nem se copiam”. Dada essa singularidade, “conhecer um pouco da trajetória teórica e de algumas experiências de avaliações institucionais nos ajuda a não repetir erros históricos nem reproduzir simplesmente o que já foi feito. Serve de luz para encontrarmos o nosso próprio caminho, e com sucesso” (Masetto, 2004, p. 34). E, como nada é estanque, destaca-se que os processos, procedimentos e instrumentos de avaliação, propostos pela CAPES, estão em constantes construções e ajustes na perspectiva de encontrar as melhores formas para realizar essa importante tarefa. Para compreender melhor algumas dessas mudanças, segue um breve histórico na próxima seção deste capítulo.

4.1 INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

A avaliação na Pós-Graduação foi implantada pela CAPES em 1976⁵⁸. A partir de então, tem cumprido uma atribuição de suma importância para o desenvolvimento dos Programas de Pós-Graduação e, também, da pesquisa científica e tecnológica no país. Abarca dois processos: a Avaliação das Propostas de Cursos Novos (APCN)⁵⁹ e a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação, os quais são geridos por comissões de consultores vinculados a IES de diversas regiões do Brasil e que possuem habilitação para o exercício da função⁶⁰. Nesse mesmo ano foi implantado o sistema de classificação com “[...] escala conceitual alfabética de A a E, sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles contemplados com o conceito A” (Brasil, 2010, p. 125)⁶¹.

Após, em 1998, passou a vigorar o modelo de avaliação com notas de 1 a 7, “[...] sendo considerados cursos de padrão internacional aqueles classificados com os conceitos 6 e 7, os

⁵⁸ Matéria publicada no Portal gov.br, de 18/12/2020. “Nos casos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado acadêmico ou profissional - para que um curso funcione é necessário que a instituição de ensino superior brasileira (IES) preencha o aplicativo para Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) aberto anualmente, em período previsto pelo calendário de atividades da Diretoria de Avaliação da CAPES. O calendário é publicado no Diário Oficial da União e divulgado na página da CAPES”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 18 jun. 2023.

⁵⁹ “Nos casos de cursos de pós-graduação *stricto sensu* - mestrado e doutorado acadêmico ou profissional - para que um curso funcione é necessário que a instituição de ensino superior brasileira (IES) preencha o aplicativo para Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN) aberto anualmente, em período previsto pelo calendário de atividades da Diretoria de Avaliação da CAPES. O calendário é publicado no Diário Oficial da União e divulgado na página da CAPES”. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 18 jun. 2023.

⁶⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sistema-nacional-de-pos-graduacao-snp/gerenciamento/avaliacoes-anteriores/avaliacao-trienal-2004-1/caracterizacao-do-sistema-de-avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 22 jan. 2023.

⁶¹ Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020. Volume I. CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

curso 7 ocupando o topo do sistema” (Brasil, 2010, p. 125). Inicialmente, as avaliações eram realizadas anualmente e, posteriormente, nesse ano, passou a ter a periodicidade trienal (com exceção dos cursos 6 e 7 que teriam um prazo maior). Porém, de acordo com o Sumário Executivo do Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020, na primeira metade do decênio, a periodicidade passou a ser quadrienal para todos os PPG, independentemente da nota obtida na avaliação (Brasil, 2021b).

Em conformidade com o Portal da CAPES⁶², a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), nos moldes estabelecidos a partir de 1998, segue as orientações da Diretoria de Avaliação da CAPES e conta com consultores da comunidade acadêmico-científica nomeados temporariamente. A principal atividade da avaliação consiste em assegurar, bem como manter a qualidade dos cursos de Pós-Graduação em Mestrado e Doutorado no Brasil. Destacam-se dois objetivos da avaliação. O primeiro deles diz respeito à “certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa)”. O segundo objetiva a “identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional”. Por sua vez, o SNPG tem por objetivos: “formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino; formação de recursos humanos qualificados para o mercado não-acadêmico; fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação”.

Ainda, em 1998, foi implementada uma ficha única de avaliação composta por sete quesitos: “[...] 1 – Proposta do Programa; 2 – Corpo Docente; 3 – Atividades de Pesquisa; 4 – Atividades de Formação; 5 – Corpo Discente; 6 – Teses e Dissertações; 7 – Produção Intelectual” (Brasil, 2018b, p. 5). Esses sete requisitos abrangiam “[...] 28 itens, com a possibilidade de inclusão de itens específicos pelas áreas. Esta ficha foi utilizada nas avaliações trienais de 2001 e 2004” (Brasil, 2018b, p. 5). Após, houve uma reformulação no formulário de avaliação, o qual passou a ser aplicado a partir do triênio 2007. O formulário compilou em quatro os sete itens da ficha anterior e acrescentou a dimensão social, passando a contar com cinco itens principais: 1 – Proposta do Programa, 2 – Corpo Docente, 3 – Corpo Discente, Teses e Dissertações, 4 – Produção Intelectual e 5 – Inserção Social (Brasil, 2018b). Além da redução dos quesitos, os itens avaliados foram reduzidos para 21, com a ressalva da possibilidade do adendo de itens específicos pelas áreas dos cursos (Brasil, 2018b).

⁶² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 22 jan. 2023.

Depois de ser utilizada na avaliação trienal de 2007, a ficha passou por uma Comissão que avaliou a aplicabilidade e propôs alterações, da qual resultou a manutenção dos cinco quesitos básicos e a redução para 18 itens. Esse novo modelo “[...] foi aplicado nas avaliações trienais 2010 e 2013, e na avaliação quadrienal 2017, sendo os pesos definidos no regulamento de cada avaliação” (Brasil, 2018b, p. 6). De acordo com o Relatório do GT (Brasil, 2018b), a avaliação quadrienal 2017 teve uma novidade com a inserção de novo modelo de ficha a ser utilizado pelos Programas em rede, em especial, os Mestrados Profissionais. “Essa ficha era composta de 4 quesitos: 1 – Avaliação da Rede e suas Associadas; 2 – Discentes e Egressos; 3 – Corpo Docente e 4 – Inserção Social. Para o quesito 2, foi atribuído peso de 40%, sendo que os demais quesitos receberam peso de 20% cada um” (Brasil, 2018b, p. 6).

Periodicamente são editados planos nacionais para assegurar a qualidade da educação na Pós-Graduação, denominados “Plano Nacional de Pós-Graduação” (PNPG). “O PNPG, plano elaborado sob gestão da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo definir diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil”⁶³. O primeiro plano teve início em 1975, época em que estavam sendo elaboradas importantes diretrizes para a avaliação na Pós-Graduação. Os primeiros PNPG protagonizaram significativas etapas históricas na Pós-Graduação no País, as quais são demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 10 – Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) de 1975 a 2020

Plano	Período	Etapas
1º	1975-1979	“Capacitação dos docentes das universidades, formando o primeiro contingente de pesquisadores e especialistas em âmbito federal” (Brasil, 2010, p. 16).
2º	1982-1985	“Preocupação com o desempenho e a qualidade” (Brasil, 2010, p. 16).
3º	1986-1989	“Integração da pesquisa desenvolvida na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional” (Brasil, 2010, p. 16).
4º	Não foi promulgado, mas as diretrizes foram adotadas pela CAPES	“Flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização” (Brasil, 2010, p. 16).
5º	2005-2010	“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 sociedade, resultando na incorporação da inovação no SNPG e na inclusão de parâmetros sociais no processo de avaliação. Destaca-se assim um forte componente de continuidade na gestão e na condução das atividades da agência face à sua missão

⁶³ Matéria publicada no Portal gov.br, em 27/02/2019 e atualizada em 19/04/2021. Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/assuntos/ensino-e-pesquisa/copy_of_defesa-e-academia/plano-nacional-de-pos-graduacao-pnpg-2020-2031. Acesso em: 26 jan. 2023.

		institucional, aí incluída a efetiva participação da comunidade científica” (Brasil, 2010, p. 16).
6º	2011-2020	“Importância do apoio à educação básica e outros níveis e modalidades de ensino, bem como a necessidade da criação de programas de pós-graduação em formatos inovadores que ofereçam maior interdisciplinaridade e flexibilidade curricular” (Brasil, 2020b).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes no Plano Nacional de Pós-Graduação PNPG - 2011-2020⁶⁴ (Brasil, 2010) e nos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG): uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa (Brasil, 2020b)⁶⁵.

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) seguinte ampliou o prazo de vigência e compreendeu o decênio 2011-2020. Esse Plano trazia em seu bojo os princípios norteadores do sistema de avaliação da respectiva década, quais sejam: “[...] a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento, que deverão ser observados pelos Comitês e as instâncias superiores” (Brasil, 2010, p. 127). O PNPG 2011-2020 pontuou que o sistema de avaliação deveria passar por alterações, mesmo que não resultasse em novo modelo. Contudo, assegurou a permanência do modelo de avaliação em “[...] escala numérica de 1 a 7, com a nota 3 sendo considerado o padrão satisfatório para implantação” (Brasil, 2010, p. 22). Nessa dinâmica dos processos de avaliação, Barata (2019, p. 1) destaca que

é inegável a contribuição que a avaliação dos programas de pós-graduação, instituída pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), prestou ao desenvolvimento da formação pós-graduada e da produção científica no país. No entanto, como em qualquer processo avaliativo, após quase vinte anos de aplicação, durante os quais pequenas modificações incrementais e operacionais foram sendo agregadas, o atual modelo precisa ser revisto.

As experiências da CAPES andam nesse mesmo sentido. No decorrer do decênio, em 2018, foi elaborado um novo modelo de ficha de avaliação, em observância à recomendação do Relatório Final da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG-2011-2020 (Sumário Executivo de 2016) de rever o modelo vigente para aproximá-lo dos modelos internacionais, “[...] tendo como objetivo a busca pela excelência em padrões internacionais. Esta reflexão deve necessariamente envolver as Universidades como protagonistas” (Brasil, 2017c, p. 15). Para chegar a esse produto, em 2018, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação, por meio da Portaria nº 148, de 14 de julho de 2018, “[...] com o objetivo de rever e simplificar as fichas utilizadas no âmbito da CAPES para a avaliação de programas de pós-graduação” e, posteriormente, encaminhar uma nova proposta ao Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) (Brasil, 2018b, p.1).

⁶⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

⁶⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatorioTecnicoPNPGs.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

O novo modelo de Ficha de Avaliação passou por várias reuniões da CAPES, tanto presenciais quanto a distância. O documento elaborado pelo GT (Brasil, 2018b, p. 3) relata que “a primeira versão de proposta de ficha de avaliação foi apresentada no 3º Seminário da Série Repensando a Avaliação: Avaliação Comparada da Pós-Graduação, que foi realizado na CAPES nos dias 3 e 4 de outubro de 2018”. Nesse mesmo evento, ocorreu um debate sobre a “[...] proposta com os coordenadores, coordenadores adjuntos e representantes das áreas que estavam presentes. As sugestões propostas no seminário foram analisadas pelo GT e uma nova versão da ficha foi apresentada na reunião conjunta com os colégios na CAPES no dia 16 de outubro de 2018” (Brasil, 2018b, p. 3).

Após as considerações de cada colégio, a ficha, contendo o resultado dessas discussões, foi analisada pelo CTC-ES na sua 180ª reunião, que ocorreu no dia 18 de outubro de 2018. Na sequência, passou por mais uma discussão na próxima reunião e, finalmente, a ficha de avaliação final, que contempla essas discussões, foi aprovada na 182ª Reunião do CTC-ES. Ou seja, “a necessidade de revisão dos pressupostos e dos instrumentos da avaliação decorre da observação, por parte dos coordenadores de área, dos consultores que atuam na avaliação, e dos dirigentes da CAPES [...]” (Barata, 2019, p. 1). Uma das novidades instituídas no novo modelo está na nomenclatura dos eixos, os quais antes eram denominados quesitos e passam a ser chamados de “Dimensões”, e os itens de cada dimensão também podem ser chamados de quesitos. Além disso, teve a redução para três dimensões⁶⁶: *Programa*, no qual “[...] pretende-se avaliar o funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos”, *Formação*, na qual “[...] a análise abrangerá aspectos como qualidade das teses, dissertações, produção intelectual de alunos e professores e as atividades de pesquisa, bem como a avaliação do egresso”, e *Impacto na Sociedade*, na qual “[...] a avaliação vai verificar o caráter inovador da produção intelectual, os efeitos econômicos e sociais do programa, internacionalização e visibilidade”, restando 12 quesitos/itens, com pesos definidos, distribuídos em cada uma das dimensões, conforme elencados no quadro abaixo:

⁶⁶ “A alteração reduziu o número de quesitos e itens da ficha de avaliação, destacando aqueles que verdadeiramente discriminam a qualidade dos programas. Com isso, se dará mais ênfase à formação e avaliação de resultados do que aos processos. Além disso, a autoavaliação e o planejamento estratégico da pós-graduação realizado pela instituição passarão a ser considerados no processo de julgamento”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/225-noticias/sistemas-1375504326/73911-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-a-pos-graduacao?Itemid=164>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Quadro 11 – Ficha de Avaliação Aprovada na 182ª Reunião do CTC-ES/2018 para o quadriênio 2017-2020

Dimensão	Quesitos/Itens	Peso
1 – Programa	1.1 Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	≥ 25%
	1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	≥ 25%
	1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico 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.	≥ 10%
	1.4 Os processos, procedimentos e resultados da Autoavaliação do Programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	≥ 10%
2 – Formação	2.1 Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	≥ 15%
	2.2 Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	≥ 15%
	2.3 Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	≥ 10%
	2.4 Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	≥ 15%
	2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	≥ 10%
3 – Impacto na Sociedade	3.1 Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	≥ 10%
	3.2 Impacto econômico, social e cultural do programa.	≥ 10%
	3.3 Internacionalização e visibilidade do programa.	≥ 10%

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes na Ficha de Avaliação Aprovada na 182ª Reunião do CTC-ES (Brasil, 2018b, p. 20).

O GT recomendou que esse modelo de ficha, que fora aprovado pelo CTC-ES, já fosse utilizado no quadriênio que estava em andamento em 2018. Esse modelo concede uma nota única ao final do processo avaliativo. Na concepção da Comissão, “este modelo, muitas vezes operacionalizado de forma rígida, nem sempre considerava diferenças de contexto e, por via de consequência, limitava a diversidade da oferta e acentuava assimetrias geográficas e sociais existentes” (Brasil, 2020a, p. 8)⁶⁷. Para o quadriênio seguinte, 2021-2024, o Relatório da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 apresentou uma proposta de aprimoramento da avaliação da Pós-Graduação Brasileira contemplando um modelo “Multidimensional”⁶⁸, “[...] e seus respectivos indicadores, já delineados pela Comissão em

⁶⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 08 abr. 2024.

⁶⁸ A “[...] abordagem multidimensional na avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu realizada pela CAPES [...], utiliza como referência o modelo criado pelo consórcio europeu U-Multirank (UMR) para classificar e ranquear instituições de ensino superior de diversos países”. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/19072019_relatorio-tecnico-dav-avaliacao-multidimensional-pgp.pdf. Acesso em: 06 abr. 2024.

relatório anterior, o qual foi aprovado pelo Conselho Superior da CAPES em 2018” (Brasil, 2020a, p. 4). A Comissão destaca que é preciso atentar, especialmente,

às propostas que envolvem mudanças expressivas com relação ao modelo atual, especificamente a adoção do modelo multidimensional, a extinção do Qualis, adoção de participação de membros externos na comissão de avaliação da dimensão Impacto na Sociedade e a exigência do planejamento estratégico institucional da pós-graduação por parte das ICTs (Brasil, 2020a, p. 28).

O modelo multidimensional é um sistema de avaliação composto por cinco dimensões: 1) *Formação de Pessoal*; 2) *Pesquisa*; 3) *Inovação e Transferência de Conhecimento*; 4) *Impacto na Sociedade* e 5) *Internacionalização*. Conforme apontado na “Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional”⁶⁹, os indicadores fundamentais das Dimensões *Formação de Pessoal* e *Pesquisa* constituem o alicerce do processo avaliativo e já estão consolidados no âmbito do Sistema de Avaliação da CAPES, sendo que a Pesquisa possui uma posição central no modelo de avaliação corrente (Brasil, 2020a).

Quanto à Dimensão *Inovação e Transferência de Conhecimento*, essa “[...] depende de indicadores que captem a interação dos Programas de PG com outros agentes da sociedade, incluindo as entidades públicas, empresas privadas e organizações do Terceiro Setor pesquisa” (Brasil, 2020a, p. 12). No que tange à dimensão *Impacto na Sociedade*, os aspectos sociais e regionais “[...] precisam ter, no processo de avaliação, uma importância mais decisiva, mantendo os critérios de excelência, mas considerando que a excelência também está relacionada a perspectivas sociais e regionais necessárias ao desenvolvimento do país” (Brasil, 2020a, p. 15).

Por fim, sobre a Dimensão *Internacionalização*, a Comissão destacou a primordialidade de prestigiar os PPG que investem nessa dimensão fazendo uso de projetos prolongados, que abrangem todos os que estão comprometidos com a Pós-Graduação, incluindo o quadro técnico e administrativo (Brasil, 2020a). Além de estabelecer “[...] relações institucionais com programas de pós-graduação de outros países, devem ser valorizados o fluxo *in* e *out* de discentes e pesquisadores, projetos de pesquisa conjuntos, dupla titulação de estudantes, oferta de disciplinas conjuntas e cursos em inglês ou em outras línguas” (Brasil, 2020a, p. 17-18). O quadro abaixo sistematiza os principais aspectos de avaliação de cada uma dessas dimensões:

⁶⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

Quadro 12 – Indicadores para o quadriênio 2021-2024

Dimensão	Indicadores - Aspectos básicos de Avaliação
1 – Formação de Pessoal	1.1 A atratividade do curso/programa, ou seja, sua capacidade de atrair candidatos externos à instituição e sua região.
	1.2 Taxa de sucesso na formação de mestres e/ou doutores.
	1.3 Diversidade da oferta de oportunidades de formação, ou seja, a riqueza de oportunidades oferecidas aos alunos para além das disciplinas curriculares e da vinculação a um projeto de pesquisa – seminários, conferências, etc.
	1.4 Envolvimento de docentes e pesquisadores externos em atividades formativas.
	1.5 Grau de satisfação dos alunos.
	1.6 Integração dos egressos no mercado de trabalho e seu desempenho.
2 – Pesquisa	2.1. Regularidade e participação dos docentes e estudantes na produção científica.
	2.2 Impacto da produção.
	2.3 Excelência e relevância internacional.
	2.4 Participação em redes de pesquisa nacionais e internacionais de excelência.
	2.5 Captação de recursos nacionais e internacionais.
3 – Inovação e Transferência de Conhecimento	3.1 Inovações sociais relevantes.
	3.2 Inovações culturais relevantes.
	3.3 Inovações, projetos, produtos ou processos que contribuam para a sustentabilidade ambiental.
	3.4 Produção de valor por meio da transferência de conhecimento.
	3.5 Geração de startups.
	3.6 Cooperação na pesquisa científica e tecnológica com empresas.
4 – Impacto na Sociedade	4.1 Papel dos egressos e das pesquisas desenvolvidas no processo de atração de novos investimentos.
	4.2 Geração de emprego e renda.
	4.3 Desenvolvimento nacional.
	4.4 Redução das assimetrias intra e inter-regional.
	4.5 Ações e atividades fomentadas pelas Fundações de Amparo à Pesquisa (FAP) e outras agências locais numa perspectiva de questões regionais estratégicas.
	4.6 Produção intelectual, formação qualificada de profissionais, impactos sociais, econômicos, ambientais e tecnológicos.
	4.7 Solução de problemas demandados pela sociedade.
	4.8 Políticas Públicas e Projetos de Lei.
5 – Internacionalização	5.1. Financiamento internacional para projetos de pesquisa sob liderança do curso/ programa ou em associação.
	5.2. Relevância da produção em cooperação internacional.
	5.3 Visibilidade do curso/programa em nível internacional conforme indicadores internacionais de desempenho.
	5.4 Atratividade em nível internacional de alunos, pós-docs e docentes/pesquisadores.

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados constantes na *Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional* (Brasil, 2020a)⁷⁰.

Ao término dos ciclos avaliativos, “[...] cada PPG terá um resultado para cada dimensão da avaliação, permitindo assim avaliar os respectivos e diferentes desempenhos em cada uma

⁷⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

delas e, deste modo, reconhecer a diversidade e a qualidade dos PPG nas 5 dimensões da avaliação” (Brasil, 2020a, p. 8). Outro ponto a destacar é que

as dimensões e os indicadores devem ser únicos para todas as áreas de avaliação, mas a operacionalização dos indicadores, suas métricas e critérios de avaliação, bem como os pesos relativos dos indicadores na composição do conceito de cada dimensão seriam definidos pela área de avaliação, de acordo com suas singularidades e características (Brasil, 2020a, p. 33).

Compete às Comissões de Autoavaliação⁷¹ a “[...] condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” (Brasil, 2004). Uma instituição bem avaliada pelo INEP assegura confiabilidade à sociedade, contribuindo para a permanência dos alunos matriculados e para o ingresso de novos estudantes. Nesse sentido, “[...] a permanência na educação superior e processos de autoavaliação são elementos indissociáveis para uma educação de qualidade” (Vitória *et al.*, 2016, p. 1). Ou seja, a Autoavaliação pode certificar a eficiência qualitativa do Programa de Pós-Graduação (Kobayashi, 2023). Portanto, “a autoavaliação sistemática pelo próprio programa deve também passar a ocupar posição de maior importância no processo avaliativo final” (Barata, 2019, p. 3). Ou seja, “é importante que docentes e discentes elaborem uma autoavaliação que possa ser compartilhada com os consultores da comissão de avaliação e permita contextualizar o programa e sua trajetória. Caberá ao programa indicar, para a comissão avaliadora, suas virtudes e eventuais fragilidades” (Barata, 2019, p. 3-4).

Dessa forma, a Autoavaliação de cada Programa “[...] será um dos pontos analisados na nova ficha de avaliação, demandando das instituições uma reflexão sobre os aspectos abordados em cada curso”⁷². Sobre a nova ficha, Robert Evan Verhine, coordenador da área de Educação e do Grupo de Trabalho de Autoavaliação, “[...] ressalta que esta contribuirá para uma melhor avaliação do programa”. Pretende-se, com isso, adicionar elementos à Avaliação externa dos Programas, realizada pela CAPES. Ou seja, “com uma avaliação interna, feita pelo próprio programa, é possível focar não apenas nos produtos, mas na forma de se chegar até eles, sobretudo os processos de formação. Buscamos valorizar a formação e seu processo”.

As informações dos processos de Autoavaliação dos PPG são repassadas ao Instituto

71 A criação de Comissão de Autoavaliação (CA) é de competência do coordenador do PPG, o qual “[...] indica e submete à aprovação do colegiado nomes de docente, discente e técnico/TAE (e possivelmente egresso e/ou empregador) para compor a comissão que coordenará o processo de auto avaliação” (CAPES, 2019b, p. 25). À CA compete: elaborar pré-proposta de plano de Autoavaliação com base “(2.1) na missão do PPG e no PDI institucional; (2.2) resultados que vem obtendo em avaliação CAPES (2.3) monitoria da qualidade do programa e do seu processo de formação” (CAPES, 2019b, p. 25).

72 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/225-noticias/sistemas-1375504326/73911-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-a-pos-graduacao?Itemid=164>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de acordo com as Dimensões e os Quesitos/Indicadores de Qualidade constantes nas Fichas Avaliativas, constituindo-se na denominada Avaliação Externa⁷³. Esses dados são fornecidos, anualmente, pelos Coordenadores da Pós-Graduação por meio do preenchimento do formulário específico para essa finalidade na Plataforma Sucupira. “A CAPES, vinculada ao MEC, é o órgão responsável pela organização do Sistema Nacional de Pós-Graduação. Os dados são coletados anualmente pela Fundação, que recebe via Plataforma Sucupira as informações das coordenações dos Programas de Pós-Graduação de todo o País” (Pereira, 2019, p. 25). A partir da análise dos dados fornecidos pelos cursos, a CAPES determina, quadrienalmente, o desempenho desses Programas, atribuindo uma nota, que varia de 1 a 7 e retrata o desempenho institucional.

Considerando a importância da Autoavaliação nas Instituições de Educação Superior (IES), bem como nos Programas de Pós-Graduação, optou-se por verificar como esse assunto tem sido abordado pelos pesquisadores, também pelo fato de ter sido essa a temática escolhida para a presente Dissertação. Diante disso, foi feita uma pesquisa para verificar o “Estado do Conhecimento” sobre o tema, e o resultado dessa pesquisa é matéria de contextualização no próximo tópico desta Dissertação.

4.2 ESTADO DO CONHECIMENTO: UM RECORTE SOBRE AUTOAVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Visando conhecer um pouco das produções científicas recentes sobre o tema de minha Dissertação, julguei pertinente realizar uma pesquisa de Estado do Conhecimento (EC). O EC é uma espécie de metodologia bibliográfica que vem sendo utilizada cada vez mais para conhecer as discussões correntes das pesquisas sobre uma área específica do conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 34) descrevem que, “num sentido amplo, a finalidade primordial do Estado do Conhecimento é a construção e a compreensão do campo científico de um determinado tema num determinado espaço”. Assim, podemos entender que EC é um levantamento das pesquisas recentes publicadas no meio acadêmico sobre a mesma temática que se pretende pesquisar. Para tal, faz-se uma busca por repositórios de teses, dissertações, artigos para se verificar o que vem sendo dito em tais publicações sobre o assunto, bem como apresentar em que medida o que se pretende

⁷³ “Sem dúvida, a avaliação externa assegura padrões básicos, o que é importante em um país continental, mas tem limitações. Uma delas é o fato de não ser formativa, em que os que estão no processo se envolvam também na solução dos problemas identificados” (Brasil, 2019b, p. 5).

pesquisar se aproxima, se afasta e avança em relação ao que já foi dito sobre o tema em análise. Ainda, em conformidade com as observações de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), na área da educação, por exemplo, tem-se notado um crescimento desse tipo de pesquisa, tanto para integrar escritas de teses e dissertações quanto por pesquisadores para elaboração de artigos científicos.

A fim de atribuir a necessária cientificidade às pesquisas, é imprescindível seguir algumas etapas, de acordo com as autoras que discorrem sobre o assunto. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) orientam a escolha dos repositórios digitais para pesquisa, os descritores (palavras-chave) que serão utilizados para verificação das publicações e a organização dos dados obtidos para viabilizar as análises. O tratamento desses dados passa por quatro etapas, assim denominadas por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021): *Bibliografia Anotada*, *Bibliografia Sistematizada*, *Bibliografia Categorizada* e *Bibliografia Propositiva*. As autoras destacam que “é importante que cada etapa seja realizada criteriosa e minuciosamente. Isso garantirá a cientificidade do método e a qualidade do resultado final do Estado do Conhecimento” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 66).

Seguindo essas recomendações, para a verificação do EC sobre a Autoavaliação na Pós-Graduação *stricto sensu*, em primeiro lugar, defini a utilização dos descritores na busca simples “Auto-avaliação⁷⁴ + Pós-Graduação” e “Autoavaliação + Pós-Graduação”, por entender que eles abrangeriam o conteúdo de minha pesquisa. De acordo com Kohls-Santos e Morosini (2021), a seleção dos critérios para definição dos descritores deve estar alinhada aos objetivos do estudo, assim como os critérios de inclusão ou de exclusão, como, por exemplo, período das publicações que se pretende analisar, áreas do conhecimento, países onde foram publicadas, dentre outros. As anotações dessa etapa expõem um panorama do “[...] contexto sobre o material a ser analisado, por exemplo, quantos foram publicados por região, por ano, por programa, quais as palavras-chave mais recorrentes, etc” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 133).

Na pesquisa prévia, não defini um recorte temporal, pois queria ter uma ideia geral dos trabalhos que iria encontrar. Inicialmente, averigui o repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)⁷⁵, selecionando o filtro: “Título”, porém não encontrei nenhuma

⁷⁴ Considerando que a pesquisa não delimitou um recorte temporal inicial, utilizou-se a palavra “auto-avaliação”, também, para contemplar as publicações anteriores ao novo acordo ortográfico. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508145/000997415.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2022.

⁷⁵ Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

publicação com o primeiro descritor e apenas três com o segundo. Desse modo, prossegui com minha busca nos portais eletrônicos Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (OASISBr)⁷⁶ e SciELO, com o propósito de averiguar a disponibilidade de publicações, nesses repositórios digitais, sobre o tema em pauta. Esclareço que não utilizei filtro para delimitação temporal, pois os portais reportaram poucas publicações. Para a pesquisa no Portal OASISBr, utilizei a “busca avançada”, com os seguintes filtros: “Título”; “Idioma: Português”; “Tipo de documento: Artigo ou Dissertação ou Tese”. No repositório SciELO, realizei a busca simples pelo “resumo”, por não haver encontrado nenhuma publicação com o filtro “Título” nessa biblioteca. Os filtros que utilizei nesse último foram: “Coleções: Brasil”; “Idioma: Português”; “Tipo de Literatura: Artigo”.

Como resultado dessa pesquisa, no OASISBr, obtiveram-se oito publicações⁷⁷, sendo quatro com os descritores “Auto-avaliação + Pós-Graduação” e quatro com os descritores “Autoavaliação + Pós-Graduação”. No SciELO, foram encontrados seis com os descritores “Auto-avaliação + Pós-Graduação” e cinco com os descritores “Autoavaliação + Pós-Graduação”, perfazendo um total de 19 (dezenove) trabalhos publicados entre os dois repositórios até dezembro de 2022, conforme demonstrado nos quadros abaixo:

Quadro 13 – Resultado da pesquisa no OASISBr

Descritores (Palavras-chave)	Repositório	Nº de Títulos encontrados	Campos pesquisados	Filtros
Auto-Avaliação + Pós-Graduação	OASISBr	4	Busca avançada - Título	Idioma: Português; Tipo de documento: Artigo ou Dissertação ou Tese
Autoavaliação + Pós-Graduação	OASISBr	4		

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 14 – Resultado da pesquisa no SciELO

Descritores (Palavras-chave)	Repositório	Nº de Títulos encontrados	Campos pesquisados	Filtros
Auto-avaliação + Pós-Graduação	SciELO	6	Busca simples - Resumo	Coleções: Brasil; Idioma: Português; Tipo de Literatura: Artigo.
Autoavaliação + Pós-Graduação	SciELO	5		

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁶ “O Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto (Oasisbr) é uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) que reúne a produção científica e os dados de pesquisa em acesso aberto, publicados em revistas científicas, repositórios digitais de publicações científicas, repositórios digitais de dados de pesquisa e bibliotecas digitais de teses e dissertações”.

Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/about/home>. Acesso em: 11 nov. 2022.

⁷⁷ Dentre essas oito publicações, duas delas são as mesmas encontradas na BDTD.

Prosseguindo com a pesquisa, passei à leitura flutuante dos dados das publicações para organização de primeira etapa de análise, denominada “Bibliografia Anotada”. A Bibliografia Anotada “[...] consiste na organização da referência bibliográfica completa dos resumos das publicações encontradas”, com o propósito de encontrar os itens necessários para referenciar cada um dos trabalhos (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 64).

Dando seguimento nas etapas delineadas pelas autoras, preenchi um quadro com os itens sugeridos, destacando, sequencialmente, o número do registro, o ano das publicações, a autoria, o título dos trabalhos, as palavras-chave e o resumo de cada um dos 19 trabalhos resultantes da pesquisa. Saliento que fiz um único quadro, o qual abrange as publicações encontradas nos dois portais: as oito primeiras referências fazem alusão aos trabalhos encontrados no repositório OASISBr e a enumeração de nove a 19 (dezenove) compreende o resultado reportado no repositório SciELO. Dos oito trabalhos localizados no repositório OASISBr, foram identificados seis artigos e duas dissertações. Os 11 trabalhos reportados na busca realizada no repositório SciELO referem-se a artigos científicos.

Quadro 15 – Exemplo de quadro da Bibliografia Anotada

Nº	Ano	Autor	Título	Palavras-chave	Resumo
Referência completa da publicação					

Fonte: Elaborado pela autora a partir das orientações de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021).

Após, iniciei a etapa da “Bibliografia Sistematizada”, que corresponde ao aprofundamento sobre o conteúdo das publicações a partir da leitura flutuante dos resumos dos textos a fim de selecionar os que farão parte da análise. Os resumos “[...] apresentam um arcabouço acadêmico e descrevem, de forma sucinta, o objetivo, a metodologia e os resultados alcançados” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 64).

Sobre a leitura flutuante, Bardin (2011) explica que ela consiste num primeiro contato com os documentos que serão analisados a fim de conhecê-los. Kohls-Santos e Morosini (2021) orientam que, realizada a leitura dos resumos, pode-se prosseguir com a seleção e a definição dos trabalhos que farão parte do estudo, deixando claros os critérios, tanto para a seleção dos que integrarão a análise quanto aos porquês da exclusão daqueles que não farão parte da pesquisa. Desse modo, realizei a triagem a fim de definir quais deles tinham alguma relação com minha pesquisa, da qual restaram 12 trabalhos, sendo dez artigos e duas dissertações de Mestrado.

Os sete trabalhos excluídos do *corpus* de análise referem-se aos seguintes critérios de

exclusão: um deles constou três vezes nos repositórios⁷⁸, outro, duas vezes⁷⁹. Além disso, outros três não possuem aproximação com o objeto de estudo de minha Dissertação e um trabalho está publicado na língua inglesa. Os trabalhos que não estão afins com minha pesquisa são: i) *Levantamento das atitudes e crenças dos ortodontistas com relação à disfunção têmporo-mandibular e dor orofacial*, artigo de Estephan José Moana Filho, que objetivou avaliar as atitudes e crenças dos ortodontistas com relação à Disfunção Têmporo-Mandibular (DTM) e à Dor Orofacial (DOF) e analisar se, na opinião dos entrevistados, há demanda para especialistas em DTM e DOF, sendo que a Autoavaliação nesse trabalho refere-se ao resultado do tratamento da referida disfunção; ii) *No contexto da travessia para o ambiente de trabalho: treinamento de habilidades sociais com universitários*, artigo de Almir Del Prette e Zilda Aparecida Pereira Del Prette, cujo objetivo foi descrever a aplicação, o formato e os resultados de um programa de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com um grupo de universitários, sob um delineamento A-B-A, visando a promoção de habilidades sociais para a inserção no mercado de trabalho, e a Autoavaliação refere-se à correspondência entre a autoavaliação no IHS-Del-Prette⁸⁰ e a avaliação dos pares; iii) *Software Educacional: Nematelmintos de Aquisição Passiva*, artigo de Tatiana Damasceno Grincevicius e Suzana Guimarães Moraes, que teve por objetivo desenvolver e avaliar um *software* educacional com base em imagens parasitológicas de helmintos e como os envolvidos na pesquisa avaliaram o programa e autoavaliaram suas aprendizagens a partir da utilização do *software*. Conforme já mencionado, o trabalho que está redigido na língua inglesa, intitulado *Reflections on graduate professor training*, artigo de autoria de Larissa Roberta Alves *et al.*, também não fez parte da próxima etapa de análise.

Após a triagem, Kohls-Santos e Morosini (2021) sugerem a montagem de um novo Quadro⁸¹, a fim de elencar os trabalhos que farão parte da “Bibliografia Sistematizada”, que contemple: número do trabalho, ano de defesa, nome do(s) autor(es), título do trabalho, nível acadêmico (artigo científico, dissertação de Mestrado tese de Doutorado), objetivos, metodologia e resultados. Segundo as autoras, dadas as possíveis exclusões, essa etapa poderá

⁷⁸ Artigo de Hortale e Moreira (2008), intitulado *Auto-avaliação nos programas de pós-graduação na área da saúde coletiva: características e limitações*.

⁷⁹ Artigo de Leite *et al.* (2020), intitulado *A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES*.

⁸⁰ “O IHS-Del-Prette (Del Prette & Del Prette, 2001) é um instrumento de autorrelato para avaliação de habilidades sociais, analisado e aprovado pelo Conselho Federal de Psicologia e disponibilizado em forma de uma caixa com materiais impressos (manual, fichas de aplicação e de apuração), com opção de apuração informatizada online”. Disponível em: <https://www.rihs.ufscar.br/ihs-del-prette-descricao/>. Acesso em: 20 dez. 2023.

⁸¹ Modelo apresentado por Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 135). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 11 nov. 2022.

conter menos trabalhos que a anterior, porém deve-se manter a numeração original. De acordo com as autoras, essa análise possibilita selecionar os trabalhos afins com o objetivo do pesquisador, os quais farão parte do *corpus* de análise do EC. Procedendo com a sugestão de Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), produzi um quadro, mantendo os dados da Bibliografia Anotada e acrescentando as colunas “Nível, Objetivos, Metodologia e Resultados”, conforme abaixo:

Quadro 16 – Bibliografia sistematizada

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS
Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS

Fonte: Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 67).

Explanadas as razões da exclusão de alguns trabalhos, segue a relação dos 12 trabalhos analisados na etapa da Bibliografia Sistematizada, seguindo a sequência por ano de publicação:

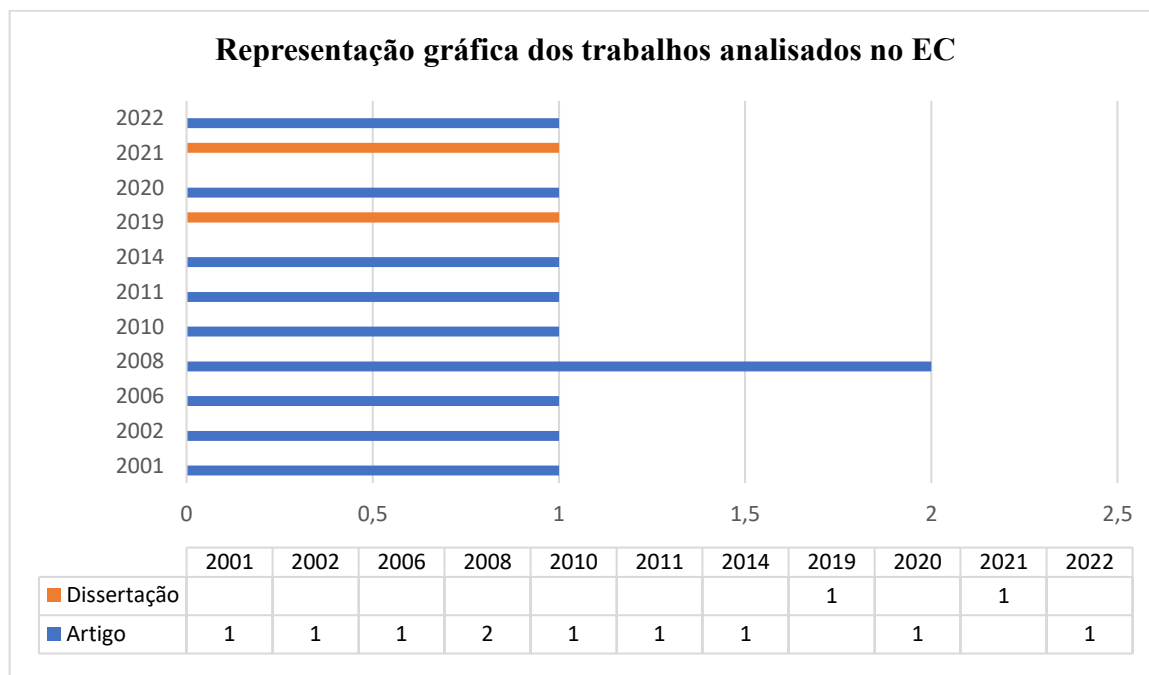
Quadro 17 – Título dos trabalhos analisados na etapa da Bibliografia Sistematizada

Ano	Título
2001	<i>Monitoramento e avaliação da pós-graduação: algumas reflexões sobre requisitos e critérios</i>
2002	<i>A sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP</i>
2006	<i>Auto-avaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação</i>
2008	<i>Auto-avaliação nos programas de pós-graduação na área da saúde coletiva: características e limitações</i>
2008	<i>O Mestrado do Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da UFPel baseado em consórcio de pesquisa: uma experiência inovadora</i>
2010	<i>Avaliação dos egressos do curso de especialização em Saúde da Família no Espírito Santo, Brasil</i>
2011	<i>A autoavaliação da demanda por internacionalização dos Programas de Pós-Graduação: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria</i>
2014	<i>Reflexões Interdisciplinares Sobre a Pesquisa de Pós-Graduação na Área do Direito: um Exercício de Auto-avaliação do PPGDir da UFRGS</i>
2019	<i>Instituição de um sistema eficaz para o acompanhamento de egressos de programas de pós-graduação: o egresso como referência para a autoavaliação do PPGACL</i>
2020	<i>A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES</i>
2021	<i>Processo de autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde: construindo ferramentas</i>
2022	<i>A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da elaboração do quadro, constatei que os trabalhos foram publicados entre os anos de 2001 e 2022. O gráfico a seguir demonstra o resultado dos 12 trabalhos que integram o *corpus* de análise desse Estado do Conhecimento por nível e ano de publicação:

Gráfico 1 – Representação dos trabalhos do Estado do Conhecimento por nível e ano de publicação

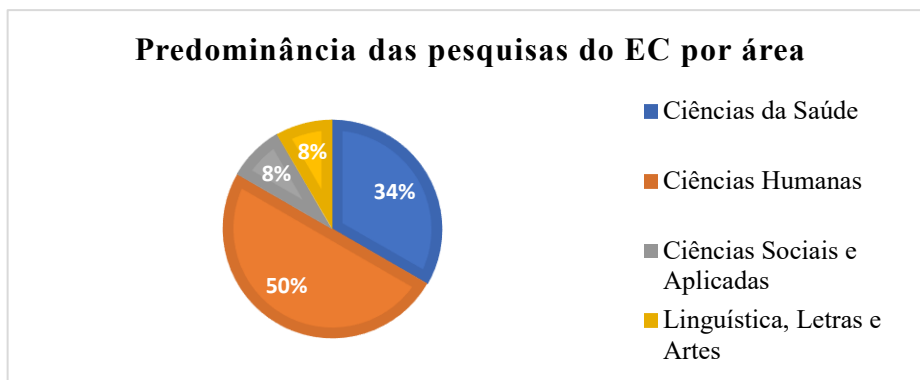


Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo a metodologia proposta por Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), reli os resumos⁸² com o propósito de identificar os objetivos, a metodologia e os resultados alcançados nas publicações e busquei maiores informações com a leitura na íntegra dos trabalhos que não deixaram claros em seus resumos os três itens centrais dessa análise (objetivos, metodologia e resultados). Essa análise possibilitou identificar que, quando se fala em Estado do Conhecimento sobre Autoavaliação na Pós-Graduação, a Área de Ciências Humanas é a predominante, com metade das publicações, sucedida pela Área de Ciências da Saúde, com quatro publicações, as quais servem de referência para o próprio Programa ou, a partir do resultado, otimizar o processo de Autoavaliação em outros Programas. As pesquisas do EC sobre o tema em questão pulverizam-se por áreas diversas: Ciências da Saúde; Ciências Humanas; Ciências Sociais e Aplicadas; Linguística, Letras e Artes, conforme demonstrado no quadro abaixo:

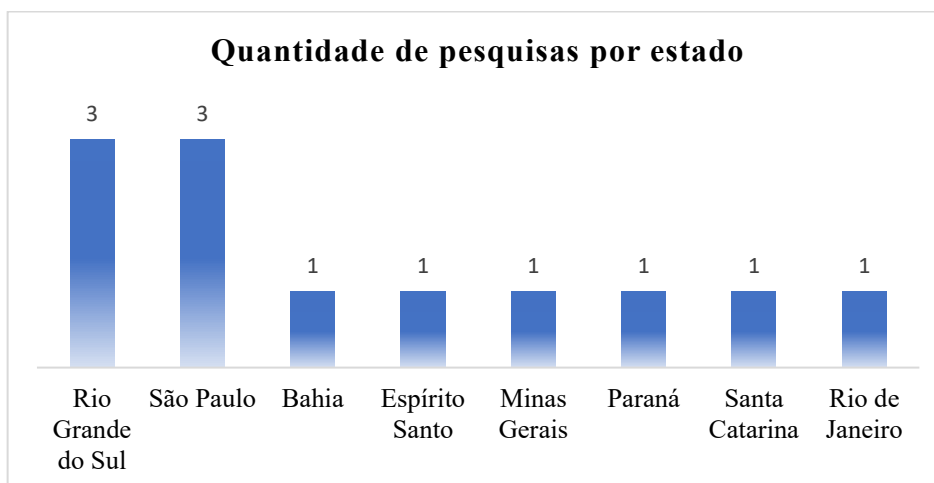
⁸² Embora seja um item das publicações, um dos trabalhos não apresentou o resumo.

Gráfico 2 – Predominância das pesquisas do Estado do Conhecimento por área



Fonte: Elaborado pela autora.

Também, constatou-se que, dentre os métodos/instrumentos para a coleta de dados, quando se pesquisa Autoavaliação na Pós-Graduação, a predominância dos questionários é o principal recurso utilizado pelos pesquisadores. Esse instrumento constou na metodologia de cinco dos 12 trabalhos analisados. Os três trabalhos mais recentes utilizaram os questionários na modalidade *on-line*. Ainda, duas das 12 publicações analisaram os Relatórios das Comissões de Autoavaliação dos PPG, as quais se aproximam da presente pesquisa. Além disso, é pertinente destacar que as pesquisas estão fragmentadas pelos estados do País e a maior concentração está nos estados do Rio Grande do Sul e de São Paulo, conforme ilustrado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Realização das pesquisas do Estado do Conhecimento por estado do Brasil⁸³

Fonte: Elaborado pela autora.

As etapas iniciais, 1 e 2, “Bibliografia Anotada” e “Bibliografia Sistematizada”, também

⁸³ O trabalho destacado no gráfico para o Estado de Santa Catarina refere-se à publicação de Trevisol e Balsanello (2022), pois é o estado no qual está localizada a matriz da UFFS, porém abrange a pesquisa realizada entre os egressos de todos os *campi* da referida instituição.

chamadas de fases exploratórias, precisam ser realizadas de forma criteriosa a fim de facilitar a execução das etapas de categorização e de análise (Kohls-Santos; Morosini, 2021). Enfatiza-se que um trabalho realizado de forma adequada nessas duas etapas tornará a escrita do texto mais fluente. Em outras palavras,

[...] se estas duas primeiras etapas forem criteriosamente realizadas, a fase de análise será nada mais, nada menos que a aplicação das decisões tomadas e a estruturação dessas decisões e inferências na forma de texto. Parece simples, mas a etapa de escrita do texto só é simples, quando respeitada a metodologia do estado do conhecimento ao longo do trabalho, e que esta seja realizada meticulosa e exaustivamente em todas as etapas (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 135).

Concluída a fase de sistematização dos trabalhos, pode-se prosseguir para a análise mais profunda dos conteúdos das publicações a fim de definir as categorias analíticas. Essa fase corresponde à etapa 3, “Bibliografia Categorizada”, à qual compete analisar detalhadamente o “[...] conteúdo dos resumos, metodologia, objetivos e resultados das pesquisas selecionadas” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 136). Nessa fase, os materiais são reorganizados em um terceiro Quadro⁸⁴, valendo-se dos dados esquematizados nas etapas 1 e 2. Nessa fase, os trabalhos são agrupados por analogia, para definição de categorias de análise, levando-se em consideração os blocos temáticos (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Consoante Bardin (2011, p. 147), as categorias “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”. Para classificá-los e definir as categorias, é necessária a análise de cada um dos trabalhos, a fim de identificar o que eles têm em comum (Bardin, 2011).

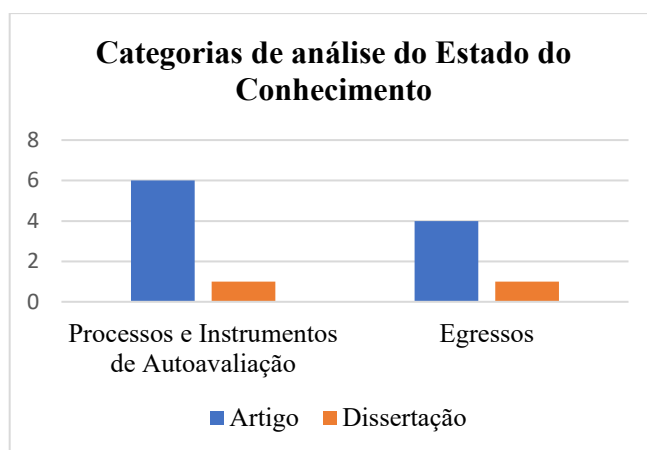
A releitura dos dados constantes na tabela da Bibliografia Sistematizada viabilizou a identificação focal dos trabalhos para a construção da fase da Bibliografia Categorizada. A Bibliografia Categorizada vem a ser a separação e o reagrupamento das publicações com ideias afins, para determinar os blocos temáticos, também chamados de unidades de sentido (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). Para construção das categorias, fiz uma análise das palavras presentes nos títulos e destaquei os objetivos, os resultados e as conclusões constantes nos resumos de cada um dos trabalhos a fim de identificar as aproximações dos trabalhos entre esses quatro itens. A partir desse estudo, foi possível a identificação de duas categorias de análise das temáticas que representam o conjunto das publicações, a saber:

⁸⁴ Modelo apresentado por Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 137). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 11 nov. 2022.

“Processos e Instrumentos de Autoavaliação” e “Egressos”.

Com o propósito de elaborar o texto analítico das 12 publicações, organizei os trabalhos entre as categorias, constatando que, na primeira, foram selecionados sete trabalhos e na segunda outros cinco. Finda essa contextualização, passarei a apresentar a distribuição das publicações que compõem o *corpus* de análise deste Estado do Conhecimento entre as categorias “Processos e Instrumentos de Autoavaliação” e “Egressos”, as quais se subdividem em dez artigos científicos e duas dissertações. Como dito, fazem parte da categoria “Processos e Instrumentos de Autoavaliação” sete trabalhos (seis artigos e uma dissertação), e, na categoria “Egressos”, outros cinco (quatro artigos e uma dissertação), os quais estão demonstrados no gráfico abaixo.

Gráfico 4 – Distribuição das publicações entre as categorias de análise do Estado do Conhecimento



Fonte: Elaborado pela autora.

Na seção seguinte, serão apresentados os trabalhos selecionados para a primeira categoria de análise, denominada “Processos e Instrumentos de Autoavaliação”.

4.2.1 Das publicações que abordam Processos e Instrumentos de Autoavaliação

Os sete trabalhos selecionados na categoria “Processos e Instrumentos de Autoavaliação” (Saul, 2002⁸⁵; Rocha, 2006⁸⁶; Hortale e Moreira, 2008⁸⁷; Méa, Junior e Gomes,

⁸⁵ Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2187>. Acesso em: 5 nov. 2022.

⁸⁶ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KG7gc75Fvhydd5gY8FnRZLj/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

⁸⁷ Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/44980>. Acesso em: 24 jun. 2023.

2011⁸⁸; Santos, Marques e Soares, 2014⁸⁹; Leite *et al.*, 2020⁹⁰; Berté, 2021⁹¹) refletem a importância e a necessidade do desenvolvimento e da utilização de ferramentas adequadas para mensurar a qualidade dos Programas de Pós-Graduação (PPG) e das Instituições de Educação Superior (IES).

O primeiro trabalho a ser analisado nessa categoria trata da publicação de Saul (2002), artigo intitulado *A sistemática de auto-avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP*, que tem por objetivo “[...] debater a sistemática de auto-avaliação, em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo) da PUC/SP”. O texto foi elaborado a partir da participação em um Seminário de Avaliação da Pós-Graduação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em dezembro de 2001. O debate realizado questiona a eficácia da adequação dos Programas de Pós-Graduação aos instrumentos-padrão instituídos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Saul (2002) expõe que a Autoavaliação coloca a área da Educação diante do impasse de se adequar ao arquétipo da CAPES ou então firmar-se no modelo usual e buscar uma reorganização que desvele caminhos legítimos e com maiores significados para os Programas de Pós-Graduação.

De acordo com Saul (2002, p. 97), essa sistemática constitui-se numa “[...] prática valiosa, viável, sobretudo porque se insere no cotidiano do Programa e está sendo re-significada coletivamente pelos professores e alunos deste Programa de Pós-Graduação”. A autora complementa que, atualmente, a discussão quanto à contraposição entre avaliação externa e autoavaliação institucional está superada. Ou seja, a Autoavaliação juntamente com a Avaliação externa formam um modelo interessante, no qual docentes e discentes “assumem solidariamente a reflexão sobre as suas práticas de ensino e pesquisa, visando ao aperfeiçoamento do Programa de Pós-Graduação” (Saul, 2002, p. 97).

A autoavaliação possibilita averiguar não somente a estratificação de um Programa, mas, também, no sentido macro, a instituição educacional de modo geral. Por exemplo, o artigo desenvolvido por Rocha (2006), intitulado *Auto-avaliação de centros de pós-graduação: uma proposta em ação*, teve a finalidade de produzir coletivamente uma proposta de autoavaliação para o Centro de Pós-Graduação da Fundação Visconde de Cairu (CEPPEV/FVC), ou seja, para todos os Programas.

⁸⁸ Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/26123>. Acesso em: 24 jun. 2023.

⁸⁹ Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/view/49887>. Acesso em: 24 jun. 2023.

⁹⁰ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/whfJzmNx7Vgpcr7c6Zj5kXz/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2022.

⁹¹ Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5783>. Acesso em: 24 jun. 2023.

Para coleta de dados, a autora realizou uma pesquisa-ação, por meio de oficinas. Essa dinâmica propiciou a construção coletiva de um diagnóstico institucional, além de detectar os fatores que “[...] facilitam e dificultam o processo educacional, demonstrar a qualidade do que se produz e utilizar os resultados no planejamento e tomada de decisões, para corrigir rumos e alcançar excelência institucional”. Desse modo, foi possível concluir que a Autoavaliação do CEPPEV/FVC, alicerçada “[...] por princípios democráticos, consolida sua responsabilidade social e compromisso científico-cultural”.

Numa perspectiva nacional, num recorte por área, Hortale e Moreira (2008) discutem, em seu artigo, intitulado *Auto-avaliação nos programas de pós-graduação na área da saúde coletiva: características e limitações*, as propriedades e os limites da autoavaliação dos PPG *stricto sensu* especificamente em suas pesquisas na área da Saúde Coletiva. A fim de comporem o trabalho, analisaram Relatórios de Avaliação de 25 Programas nessa área referentes ao triênio 2001/2003. Para o estudo, consideraram três fatores: os instrumentos e procedimentos adotados, os processos de autoavaliação e o resultado alcançado. Hortale e Moreira (2008) constataram uma variedade de procedimentos utilizados nos Programas e a utilização de maneira assistemática. Observaram, também, que a maioria dos Programas não explicitou como ocorreram os processos para chegarem aos resultados apresentados, uma vez que os produtos nem sempre demonstraram linearidade ao desenvolvimento dos processos e ao aprimoramento da qualidade do respectivo Programa.

O artigo desenvolvido por Méa, Junior e Gomes (2011, p. 1), intitulado *A autoavaliação da demanda por internacionalização dos Programas de Pós-Graduação: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Maria*, “[...] buscou as origens da Educação Superior no Brasil, destacando a sua expansão e regulação para situar o surgimento da Pós-Graduação e sua avaliação pela CAPES”. Tal pesquisa objetivou “[...] identificar a demanda por Internacionalização autoavaliada nos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, avaliados pela CAPES com conceitos 5 ou mais” (Méa; Junior; Gomes, 2011, p. 1). Os dados foram obtidos junto aos Cursos de Doutorado, com a utilização do método de “[...] estudo de caso qualitativo, analisando os eixos temáticos adotados na metodologia do Seminário Institucional de Avaliação e Planejamento da Pós-Graduação da UFSM no que se refere à Internacionalização” (Méa; Junior; Gomes, 2011, p. 1).

A partir dessa coleta de dados, pretendem “fornecer subsídios à tomada de decisões, para a manutenção e aperfeiçoamento dos programas já consolidados e desenvolvimento dos emergentes na própria Universidade”, bem como “[...] demonstrar como uma metodologia de

autoavaliação pode contribuir para o desenvolvimento de instituições que procuram qualificação” (Méia; Junior; Gomes; 2011, p. 2). Por fim, ao concluírem a análise dos Relatórios de Autoavaliação dos Programas, Méia, Junior e Gomes (2011, p. 2) constataram ampla apreensão dos PPG na intenção de serem internacionalizados, investindo em suas excelências, especialmente por meio do incremento de “[...] parcerias internacionais, na busca de capacitação de seu corpo docente e discente no exterior ou na busca do aumento de sua produção científica internacional”.

O artigo de Santos, Marques e Soares (2014) resulta de uma pesquisa efetuada no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGDir), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado *Reflexões Interdisciplinares Sobre a Pesquisa de Pós-Graduação na Área do Direito: um Exercício de Auto-avaliação do PPGDir da UFRGS*, a qual refere-se a uma análise feita entre 2002 e 2003 sobre as 100 primeiras dissertações de mestrado do Programa em questão. Esses dados integraram o Relatório de Autoavaliação do referido Programa, cujo resultado constou no Relatório da CAPES. Conforme pontuam Santos, Marques e Soares (2014), a análise da produção científica, na visão do fundador do Programa, Professor Dr. Clóvis do Couto e Silva, é determinada pela perspectiva histórica e prospecção de uma visão de futuro⁹². O ponto central da Análise do Conteúdo das dissertações tece uma crítica à escassa referência à jurisprudência. Conforme comentário dos autores, “[...] a Jurisprudência foi muito pouco utilizada como fonte de esclarecimento e inspiração. Ela chegará ao máximo de 5% de todas as dissertações analisadas” (Santos; Marques; Soares, 2014, p. 253).

No entanto, os autores acreditam que “[...] a análise da Jurisprudência sempre que possível, *[sic]* deva ser uma das fontes mais utilizadas pelos estudiosos da lei como o caminho para o que se poderia chamar de ‘processo dinâmico do Direito’”, pois é essa análise que possibilita novas interpretações e, conseqüentemente, o amadurecimento necessário para desencadear alterações no diploma legal (Santos; Marques; Soares, 2014, p. 253-254, grifo dos autores). Nesse sentido, os autores consideram que, salvo equívocos na análise, “as dissertações, na sua maioria, parecem revelar uma filiação com as conhecidas monografias e comentários que formam o corpo da Doutrina e do direito consagrado [...]” classificadas pelos autores na categoria “lições”, as quais visam manter o dogma conservador no Rio Grande do Sul em detrimento às dissertações propositivas de inovações a partir do estudo das

⁹² “O Direito Comparado foi sempre utilizado como instrumento de permeabilidade (renovação e legitimação) das ordens jurídicas, ao analisar a sua semelhança, o funcionalismo de suas soluções legais e jurisprudenciais de forma a expandi-las e divulgá-las procurando as ‘normas’ comuns e com isso auto comprovando os esforços realizados pelos juristas que elaboram as leis, doutrinadores ou os juristas que as aplicam na prática, a procura de uma justiça ou dogma de validade universal” (Santos; Marques; Soares, 2014, p. 229).

jurisprudências (Santos; Marques; Soares, 2014, p. 253).

O artigo de Leite *et al.* (2020, p. 339), intitulado *A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES*, menciona que “a sociedade brasileira ainda não possui cultura favorável ao desenvolvimento de autoavaliação”. Complementam que, num sistema que tomou grandes proporções, “[...] a valorização das propostas e práticas de Autoavaliação dos Programas na Ficha de Avaliação da CAPES, em todas as áreas do conhecimento, se constitui numa importante oportunidade para uma mudança cultural” (Leite *et al.*, 2020, p. 339). Enfim, para ultrapassar a concepção de avaliação somativa e promotora de *rankings* baseados em indicadores substancialmente quantitativos, é preciso inovar “[...] e experimentar processos autônomos, formativos e com ampla participação da comunidade acadêmica em todos os níveis educacionais” (Leite *et al.*, 2020, p. 339). Em consonância à necessidade de mudança de paradigma dos instrumentos de avaliação, a CAPES lançou mão do desafio de aperfeiçoamento dos processos de avaliação, em especial quanto aos limites da utilização das métricas qualitativas “[...] em avaliações externas de larga escala [...]” (Leite *et al.*, 2020, p. 339).

A última publicação dessa categoria de análise refere-se à dissertação de Berté (2021), denominada *Processo de autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde: construindo ferramentas*. O objetivo da pesquisa foi a construção e a validação de “[...] instrumentos para mediar processo de autoavaliação no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Biociências e Saúde” (Berté, 2021, p. 7). Para a obtenção de dados, a autora realizou uma pesquisa metodológica de natureza quantitativa, que compreendeu dois momentos: o primeiro destinou-se à “[...] construção de instrumentos para subsidiar a autoavaliação do Programa de Pós-graduação, destinados aos docentes; aos agentes universitários envolvidos com as atividades do programa; mestrandos/doutorandos e aos egressos” e o segundo realizou a “[...] validação de conteúdo dos instrumentos produzidos, objetivando identificar a adequabilidade dos instrumentos” (Berté, 2021, p. 7). As respostas dos 63 agentes envolvidos na pesquisa demonstraram maior adequação quanto à Estrutura, com 91%, na sequência o domínio Perfil, com 86,5%, os Resultados, com 86%, e o Processo, 85,75%. Dentre os avaliadores, o grupo de Docentes foi o que mais respondeu de maneira positiva quanto à adequabilidade das questões, seguida pelos Egressos. Os dados, de cunho qualitativo, “[...] emergiram das questões abertas, constituíram-se pelas indicações, sugestões ou outras colocações escritas ao final de cada bloco de validação dos domínios dos instrumentos” (Berté, 2021, p. 7).

A autora qualifica os participantes da autoavaliação “[...] docentes; agentes universitários; mestrandos/doutorandos e egressos” como sendo juízes especialistas, “[...] por serem considerados conhecedores das questões estudadas”, a fim de construir e validarem, coletivamente, instrumentos de subsídio para a realização da autoavaliação do referido Programa (Berté, 2021, p. 7). Os processos de avaliação são necessários para credenciamento e credenciamento dos cursos, considerando que “avaliar processos educativos é a estratégia adequada para compreender como está se dando o processo formativo proposto” (Berté, 2021, p.7).

De acordo com Berté (2021, p. 7), “frente às novas demandas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), emerge a necessidade de desencadear a avaliação sistematizada dos programas de pós-graduação para além dos aspectos quantitativos da produção científica”. No bojo das novas orientações da CAPES, destaca-se a atividade da autoavaliação ou avaliação institucional interna, a qual envolve os sujeitos ou agentes, em sua totalidade, “[...] tanto na formulação como nas ações a serem avaliadas” (Berté, 2021, p. 7). Ao término da pesquisa, a autora concluiu que “[...] construir e validar instrumentos para mediar processo de autoavaliação no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Biociências e Saúde através da avaliação contextual e qualitativa é uma estratégia importante para o programa, pois os resultados de um processo sistematizado de avaliação poderá ser um disparador de mudanças no processo formativo” (Berté, 2021, p. 7).

Dentre os resultados apontados pelo Estado do Conhecimento, na categoria “Processos e Instrumentos de Autoavaliação”, podem-se destacar os seguintes:

Figura 2 – Principais resultados do EC na categoria “Processos e Instrumentos de Autoavaliação”



Fonte: Elaborada para autora.

Ante às publicações do EC, na categoria “Processos e Instrumentos de Autoavaliação”, verificou-se que a autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação, “[...] sustentada por princípios democráticos, consolida sua responsabilidade social e compromisso científico-cultural” (Rocha, 2006, p. 487). Além disso, percebeu-se que é importante elucidar, nos Relatórios dos Programas, como ocorrem os processos de autoavaliação a fim de que esses estejam alinhados com os resultados obtidos. Também, foi possível constatar que os mecanismos envolvidos no processo de autoavaliação precisam ser construídos coletivamente pelos agentes conhecedores do âmbito institucional. As publicações são unânimes em afirmar

a importância da participação coletiva nos processos de avaliação. Ou seja, dada a relevância da instrumentalização adequada para que a autoavaliação reflita com fidelidade os processos avaliativos internos das instituições, não se pode deixar de comentar sobre a influência dos agentes envolvidos, chamados por Berté (2021) de “juízes especialistas”. Dentre esses “juízes”, merece destaque a participação e o estudo do perfil dos “egressos”, tema recorrente nas publicações encontradas neste EC, o qual está proposto para contextualização na próxima categoria de análise.

4.2.2 Das publicações que elencam a participação dos Egressos nas autoavaliações dos PPG

As cinco publicações selecionadas na categoria “Egressos” (Carvalho, 2001⁹³; Barros *et al.*, 2008⁹⁴; Maciel *et al.*, 2010⁹⁵; Soares, 2019⁹⁶; Trevisol e Balsanello, 2022⁹⁷) enfatizam a importância da participação dos egressos dos Programas de Pós-Graduação nos processos de Autoavaliação dos PPG. Considerando que os egressos permaneceram um determinado período nas instituições, ao saírem, podem constatar de que maneira o conhecimento adquirido durante a formação interfere e/ou acrescenta em seu desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, como contribui com a sociedade de modo geral.

O primeiro trabalho, intitulado *Monitoramento e Avaliação da Pós-Graduação: Algumas Reflexões sobre Requisitos e Critérios*, refere-se a um artigo de autoria de Carvalho (2001), que aponta importantes fatores que instigaram a reflexão acerca do monitoramento e da avaliação dos PPG, os quais afloraram junto aos resultados obtidos da avaliação dos primeiros 25 anos de funcionamento do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental do IPU SP (1974-1990). A autora indica a imprescindibilidade da Autoavaliação do curso como recurso para “[...] a validação ou o questionamento de avaliações externas, e sugerem-se alguns critérios de avaliação atualmente pouco contemplados, especialmente participação de alunos na produção científica do programa [...]” e frisa o envolvimento dos egressos nos processos de avaliação do programa (Carvalho, 2001, p. 203). Ou seja,

⁹³ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/GrT6qPH5YGPqXdm3cTTmnFM/>. Acesso em: 24 jun. 2023.

⁹⁴ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/3L58qkVvvScVQ4c5Wz3RxBs/?lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2023.

⁹⁵ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/KjnZ3fjnHMTKhbDFChpy4w/#>. Acesso em: 24 jun. 2023.

⁹⁶ Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/10951>. Acesso em: 24 jun. 2023.

⁹⁷ Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/ZyBVQWMm3wgGkqyxchTFZPr/?lang=pt#>. Acesso em: 24 jun. 2023.

ao lado do destino profissional de ex-alunos, dados sobre sua produção científica durante e após o curso parecem-nos ser as medidas mais diretas da qualidade e impacto social dos programas de pós-graduação, se se tomar como seu objetivo central a qualificação de docentes/pesquisadores para o ensino superior (Carvalho, 2001, p. 217-218).

Obter dados dos estudantes, retrospectivamente, não foi uma tarefa fácil, principalmente porque grande parte das informações não estavam informatizadas “[...] constando apenas de arquivos mortos de difícil acesso e manuseio, e pouco sistematizados” (Carvalho, 2001, p. 216). Contudo, Carvalho (2001, p. 216) afirma que os escassos retornos obtidos “[...] evidenciam a relevância potencial dessas informações para uma avaliação do curso em termos de seu impacto social [...]”, dados esses acerca do destino profissional dos egressos. Ao falar dos egressos, Carvalho (2001, p. 216) destaca que “é relevante desenvolver procedimentos que permitam a obtenção de indicadores quantitativos e qualitativos sobre o impacto do curso na sociedade através do desempenho de seus alunos, além de suas avaliações a respeito do curso”. Na visão de Carvalho (2001, p. 216), “as tentativas de obtenção de dados diretamente com alunos e ex-alunos através de questionários também esbarraram em dificuldades, desde a localização dos respondentes até a devolução dos questionários respondidos”⁹⁸. Nesse contexto, Carvalho (2001) destaca a necessidade de monitorar o destino profissional dos pós-graduados, pois essas informações possuem um potencial relevante nas avaliações dos cursos no que se refere à observância do impacto social dos Programas de Pós-Graduação (PPG).

O segundo estudo foi realizado por Barros *et al.* (2008) e refere-se a um artigo, intitulado *O Mestrado do Programa de Pós-graduação em Epidemiologia da UFPE baseado em consórcio de pesquisa: uma experiência inovadora*, o qual destaca que um dos quesitos que impacta na avaliação externa dos Programas e está presente em todas as dimensões avaliadas relaciona-se com as contribuições sociais das pesquisas. Esse índice é verificado quantitativamente e refere-se às publicações geradas pelos Programas. Nesse quesito, Barros *et al.* (2008) trazem à tona o árduo trabalho de Autoavaliação realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Epidemiologia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) para sanar reveses apresentados no referido curso de Mestrado.

A solução encontrada por Barros *et al.* (2008) foi a inserção de um arranjo curricular baseado em disciplinas de caráter teórico e prático, a fim de possibilitar que os mestrandos redijam seus projetos de pesquisa com base em estudos coletivos e transversais de base

⁹⁸ Destaca-se, porém, que, atualmente, a construção de questionários *on-line* e o armazenamento de dados digitais estão disponíveis em formatos bem mais avançados, os quais facilitam tanto a coleta quanto a busca dos resultados da pesquisa.

populacional. O desenvolvimento desses projetos prima pelas propostas inovadoras do PPG e baseia-se no envolvimento de todos os mestrandos do Programa em uma coleta unificada de dados, denominada pelos autores como ‘consórcio de pesquisa’. Segundo Barros *et al.* (2008, p. 133), “essa estratégia tem garantido a formação de mestres em epidemiologia com forte base teórica e com experiência de preparação e condução de um trabalho de campo”. A inovação viabilizou, também, a redução do tempo de permanência no Programa, aferindo titulação num prazo inferior aos 24 meses previstos para a conclusão (Barros *et al.*, 2008). Um ponto forte destacado pelo Programa é a publicação em periódicos, já que “[...] 80% dos egressos têm publicado pelo menos um artigo baseado em seu mestrado. Destas publicações, quase 90% têm se dado em periódicos classificados como Internacional-A no Qualis da CAPES” (Barros *et al.*, 2008, p. 133).

A terceira pesquisa dessa categoria de análise, intitulada *Avaliação dos egressos do curso de especialização em saúde da família no Espírito Santo, Brasil*, foi desenvolvida por Maciel *et al.* (2010). No artigo, os autores afirmam que os PPG possuem notável relevância na capacitação profissional dos estudantes. Portanto, precisam adequar sistematicamente os conteúdos propostos no processo didático-pedagógico, por intermédio “[...] de uma consistente política de educação permanente que tenha impactos e incorporação nos processos de trabalho” (Maciel *et al.*, 2010). O estudo desenvolvido por Maciel *et al.* (2010) objetivou “[...] descrever o perfil dos egressos e avaliar a contribuição do curso de pós-graduação *lato sensu* em Saúde da Família (PG-PSF), no Estado do Espírito Santo, para a reorientação das práticas em saúde”. O retorno dessa pesquisa “[...] revelou mudanças nas ações de trabalho após os conhecimentos adquiridos durante o curso”, as quais reforçam a repercussão social (Maciel *et al.*, 2010).

O quarto trabalho, intitulado *Instituição de um sistema eficaz para o acompanhamento de Egressos de Programas de Pós-Graduação: o egresso como referência para a autoavaliação do PPGACL*, refere-se à dissertação de Soares (2019), na qual ela afirma que “[...] a visão do ex-aluno fornece dados sobre a formação recebida que servirão de subsídio para que o Programa se autoavalie, perceba suas potencialidade *[sic]* e lacunas, reveja seu planejamento e faça aperfeiçoamentos para a melhoria do curso” (Soares, 2019, p. 8). Ante essa hipótese, desenvolveu uma discussão para constituir um método eficiente para monitorar os egressos do Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens (PPGACL) do Instituto de Artes e Design (IAD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Sua pesquisa teve a pretensão de averiguar a maneira adequada de compor um instrumento eficaz para acompanhar os egressos do Programa de modo que a coleta de dados obtivesse a

participação e o retorno do maior número possível de egressos do Programa (Soares, 2019).

Ao finalizar o estudo, Soares (2019) apresentou um Plano de Ação Educacional (PAE) propondo a adoção de sistema com maior eficiência no acompanhamento dos egressos. Segundo a autora, esse Plano inclui: i) *um questionário on-line para identificar o grau de satisfação do aluno titulado*; ii) *a sensibilização do corpo docente e discente sobre a importância do acompanhamento de egressos, por meio da disponibilização on-line de uma cartilha informativa*; iii) *pesquisa anual com os egressos a respeito da sua trajetória profissional e acadêmica*; e iv) *a melhoria do site do PPGACL e implementação de um portal de egressos*. O PAE apresentado visa não somente a coleta de dados para atender às orientações da CAPES, como também que “[...] forneça informações adequadas para o bom desempenho do Programa” (Soares, 2019, p. 8).

A expectativa de Soares (2019, p. 8) é a de que haja uma contribuição significativa na melhoria da qualidade do curso ofertado pelo PPGACL “[...] para a instituição do sistema mais eficaz para o acompanhamento dos egressos [...]” a partir da implementação do Plano de Ação proposto em sua pesquisa. Conforme seus argumentos, à época da pesquisa, a coleta de informações acerca dos egressos do Programa visava o preenchimento e o abastecimento de dados na Plataforma Sucupira. Talvez, os egressos desconheçam que a CAPES avalia como um de seus itens de avaliação o acompanhamento dos concluintes dos cursos e, por tal razão, não respondam às pesquisas requeridas pelas instituições (Soares, 2019). Porém, há outros fatores que podem interferir na devolutiva das pesquisas pelos egressos.

O último artigo dessa categoria de análise foi desenvolvido por Trevisol e Balsanello (2022), denominado *A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação*. O trabalho teve a finalidade de colher dados dos egressos dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), considerando que a dimensão “egressos”, prevista na ficha de Autoavaliação da CAPES, tem conquistado uma centralidade nos processos de avaliação da Pós-Graduação no País. Desse modo, “a centralidade desses temas motivou a realização do presente estudo, cujo propósito principal foi analisar a percepção dos egressos acerca de seus percursos formativos na pós-graduação” (Trevisol; Balsanello, 2022, p. 470). Por meio de um questionário disponibilizado de forma *on-line*, Trevisol e Balsanello (2022) buscaram obter informações de como os egressos avaliam os seguintes quesitos: “(i) a qualidade dos cursos; (ii) a importância e a relevância da formação realizada; (iii) os impactos do curso na trajetória profissional e; (iv) as potencialidades e as fragilidades e as sugestões de aprimoramento”.

Dentre os principais resultados da pesquisa, foi possível colher as seguintes informações em relação ao perfil da maioria dos egressos: “[...] mulheres (72,1%), brancos (82,4%), com idade de até 35 anos (66,9%) e residentes nos Estados da região Sul (98,8%)”. Em relação às dimensões, as “[...] mais bem avaliadas foram a ‘qualidade do corpo docente’ e a ‘relação entre orientador/orientando’. Os quesitos menos bem avaliados foram a ‘internacionalização’ e a ‘inovação’” (Trevisol; Balsanello, 2022, p. 470).

Segundo Trevisol e Balsanello (2022, p. 470), no contexto geral, a maioria avaliou como boa e ótima a qualidade dos PPG e “[...] a qualificação do corpo docente foi a potencialidade mais citada pelos egressos, enquanto a internacionalização foi considerada a dimensão mais frágil dos programas”. Conforme os autores, quanto à colocação no mercado de trabalho, 87,4% dos egressos estão empregados atuando, principalmente, em instituições públicas. A maioria dos egressos (68,6%) respondeu que o curso realizado contribuiu muito em sua formação, bem como para a carreira profissional. Além disso, outro ponto relevante relaciona-se ao aspecto financeiro, pois “cerca de 63,1% informaram que houve incremento salarial após a conclusão do curso” (Trevisol; Balsanello, 2022, p. 470).

As publicações encontradas nos repositórios digitais, na categoria identificada por “Egressos”, apresentaram resultados e expectativas a partir das análises. Dentre elas, elencam-se as que estão representadas na figura abaixo:

Figura 3 – Principais resultados e/ou expectativas do EC na categoria “Egressos”



Fonte: Elaborada pela autora.

Verificou-se que as publicações encontradas na pesquisa do Estado do Conhecimento sobre a Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG), na categoria “Egressos”, consideram que o *feedback* desse segmento pode agregar novas perspectivas para a Autoavaliação dos PPG. Assim sendo, a construção de ferramentas adequadas, que possibilitem efetivamente o acompanhamento dos egressos, poderá amparar novas perspectivas nos instrumentos avaliativos dos PPG.

Ao término da análise das publicações do Estado do Conhecimento (EC) sobre Autoavaliação na Pós-Graduação, sistematizadas no quadro da Bibliografia Categorizada, constatou-se que alguns autores sugeriram inovações e/ou mudanças nos modelos dos instrumentos avaliativos vigentes⁹⁹. Essas sugestões são denominadas de “Proposições do

⁹⁹ As publicações realizadas no início do século apontam com veemência a dificuldade do levantamento de dados por não contarem com sistemas informatizados adequados para busca das informações.

Estado do Conhecimento”. As proposições sugeridas no Estado do Conhecimento recebem a nomenclatura de “Bibliografia Propositiva”, que vem a ser a quarta etapa da análise das publicações, a qual consiste em “[...] buscar ir além do que está posto, refletir a partir de pesquisas realizadas por pesquisadores de determinada área ou temática, sobre como essas pesquisas te auxiliam a pensar em soluções ou questões para avançar o conhecimento corrente” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 75).

Essa fase refere-se à organização e apresentação das Proposições “Do Estudo”, ou seja, as que foram apresentadas pelos autores das publicações, ou das Proposições “Emergentes”, que são aquelas propostas pelo pesquisador, oriundas da realização do EC (Kohls-Santos; Morosini, 2021, grifo das autoras). Essas Proposições, também, precisam estar em quadros¹⁰⁰ para melhor visualização e análise, utilizando-se dos dados registrados, sobretudo, na etapa da “Bibliografia Categorizada”. Os dados que farão parte do modelo de quadro proposto por Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 138) contemplam: “Nº (que é o rótulo do trabalho, o mesmo desde a Bibliografia Anotada), a Categoria, os Achados e as Proposições do Estudo. [...] Em geral, essa informação é encontrada nos resultados e/ou nas considerações finais”. Sobre as proposições emergentes, as autoras esclarecem que não se trata de criticar as publicações e sim de levantar quais “[...] ideias foram ou poderiam ser suscitadas a partir das publicações que foram analisadas no EC” (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 143).

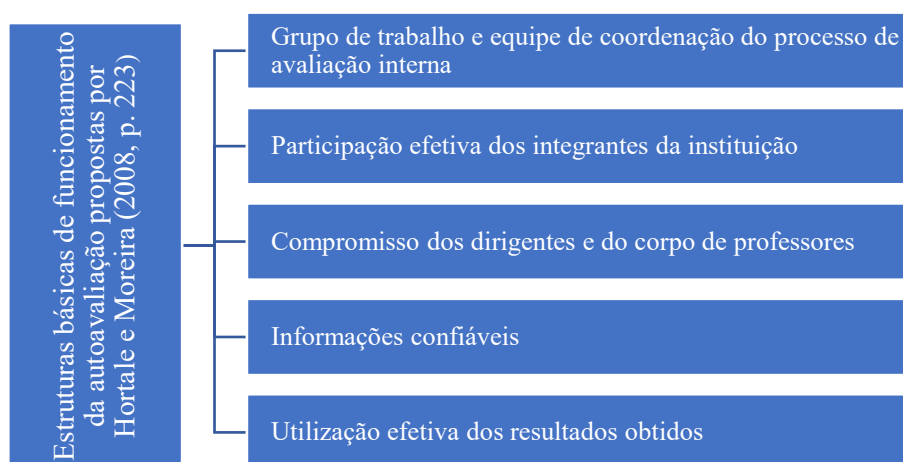
Resumindo, a Bibliografia Propositiva subdivide-se em duas fases: as “Proposições do Estudo”, que são aquelas propostas pelos autores das publicações do EC, e as “Proposições Emergentes”, que se referem às “[...] propostas pelo pesquisador, autor do Estado do Conhecimento, a partir da análise realizada” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 72). Segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), essa etapa possibilita diferenciar a pesquisa realizada a partir do EC de outras tipologias de pesquisas bibliográficas. De acordo com Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021, p. 85), no decorrer das análises, “o pesquisador deixa-se ‘impregnar’ pelo que está escrito nas publicações em análise e delas faz emergir recorrências, tendências para, então, montar suas categorias de análise”.

Embora não seja uma etapa obrigatória, segundo Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), foi possível identificar Proposições do Estudo nas duas categorias de análise, as quais foram sugeridas por Hortale e Moreira (2008), Maciel *et al.* (2010) e Soares (2019). As Proposições do Estudo do EC apresentadas por Hortale e Moreira (2008) recomendam a

¹⁰⁰ Modelo apresentado por Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 137). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 11 nov. 2022.

implementação de cinco estruturas básicas de funcionamento da autoavaliação, a saber: (i) criação de grupo de trabalho e de equipe para coordenação do processo de avaliação interna; (ii) participação efetiva de todos os integrantes da instituição; (iii) comprometimento dos dirigentes e dos professores; (iv) coleta de informações confiáveis; e (v) utilização efetiva dos resultados obtidos nos processos de avaliação, as quais podem ser visualizadas na figura apresentada na sequência:

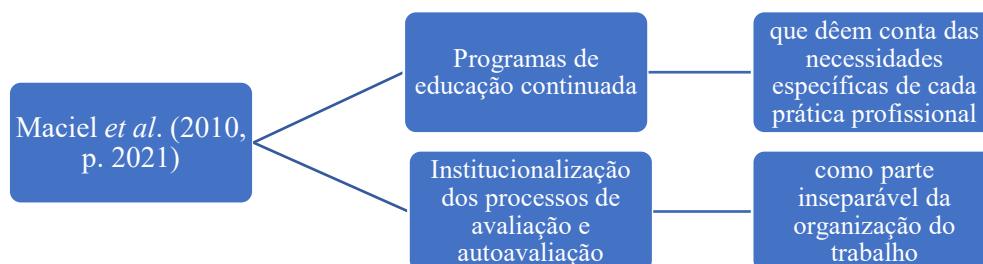
Figura 4 – Proposta de implementação de estruturas básicas de funcionamento da autoavaliação por Hortale e Moreira (2008)



Fonte: Elaborada pela autora.

As proposições de Maciel *et al.* (2010) apontam para a necessidade de implementação de programas de educação continuada que possam dar conta das necessidades das práticas profissionais e da institucionalização dos processos avaliativos como parte integrante para organicidade do trabalho avaliativo. Essas proposições estão demonstradas na figura a seguir:

Figura 5 – Proposições de Maciel *et al.* (2010)

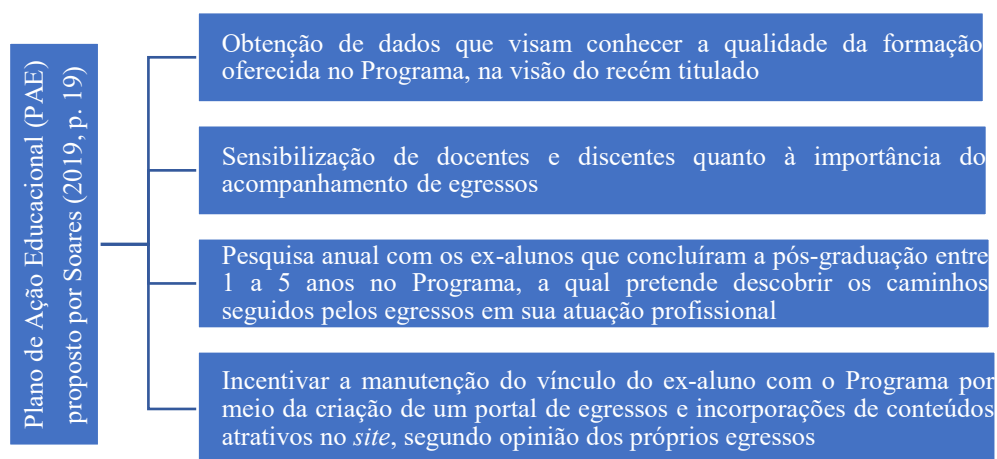


Fonte: Elaborada pela autora.

Soares (2019), por sua vez, apresentou um Plano de Ação Educacional (PAE) que contempla o desenvolvimento de quatro propostas para coleta de dados e acompanhamento dos

egressos, sendo eles: (i) obter dados que possibilitem verificar a qualidade da formação oferecida no Programa, na perspectiva do recém titulado; (ii) sensibilizar os docentes e discentes quanto à relevância do acompanhamento de egressos; (iii) realizar pesquisa anual com os ex-alunos que findaram Pós-Graduação entre 1 a 5 anos no Programa, para acompanhar os egressos em sua atuação profissional; e (iv) incentivar a permanência do vínculo entre o Programa e o egresso, por meio da criação de um portal para divulgação de conteúdos segundo opinião dos próprios egressos. Para melhor visualização, segue a demonstração na ilustração abaixo nas palavras da autora:

Figura 6 – Plano de Ação Educacional (PAE) proposto por Soares (2019)



Fonte: Elaborada pela autora.

Ante estudos tão aprofundados, tanto os que foram realizados pelos autores do Estado do Conhecimento quanto, e principalmente, pelos Grupos de Trabalho da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), torna-se um tanto desafiador realizar Proposições Emergentes, sem cair em redundâncias, dada a complexidade dos processos de Autoavaliação. Entretanto, o que mais chamou minha atenção foi o apontamento de Carvalho (2001) sobre os empecilhos que dificultam o resgate retroativo de dados sobre os egressos. Esse fato causou-me certo desconforto por perceber que muitas informações preciosas acabam por perder-se no andamento dos cursos de Mestrado. Outrora, os controles eram realizados manualmente e, com certeza, muitos dados estão impossibilitados de serem recuperados. A autora relata que a experiência que teve em sua pesquisa “[...] aponta para a conveniência de um monitoramento periódico e sistemático do curso, alimentado com informações provenientes dos alunos e ex-alunos através de procedimentos aplicados com regularidade”. Nessa sua

explanação, retoma duas sugestões feitas em outro trabalho, datado de 1999¹⁰¹. Nesse viés, a proposição sugerida por mim na etapa das Proposições Emergentes refere-se à construção de um formulário *on-line* para cada turma, já que atualmente possuímos essa tecnologia. Diante dessa possibilidade, desde o momento do ingresso dos estudantes nos respectivos cursos de Mestrado, o formulário pode ser preenchido no ato da matrícula e alimentado semestralmente, sob a supervisão de um servidor institucional. Esse acompanhamento possibilitaria, inclusive, diagnosticar eventuais causas de evasões, e, além disso, o documento poderá integrar os dados dos instrumentos de autoavaliação.

Por fim, esclareço que julguei pertinente o levantamento desses dados, considerando a importância de averiguar um Estado do Conhecimento (EC) sobre Autoavaliação na Pós-Graduação. Desse modo, a análise dos resultados das publicações do EC contribuiu com a base teórica das demais pesquisas (bibliográfica e documental) que me propus a desenvolver em minha Dissertação. Destaco que encontrei apenas uma publicação da UFFS sobre a Autoavaliação na Pós-Graduação e essa se encaixou na categoria de análise “Egressos”, não se referindo ao mesmo objeto de meu estudo.

Minha pesquisa relaciona-se à categoria de análise “Processos e Instrumentos de Autoavaliação” e o objeto de meu estudo refere-se à análise dos Relatórios das Comissões de Autoavaliação dos Programas de Mestrado da Pós-Graduação *stricto sensu*, do *campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Das publicações encontradas no EC, o trabalho realizado por Hortale e Moreira (2008) é o que mais aproxima-se de minha pesquisa de Mestrado. Os autores analisaram os Relatórios dos 25 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, de Saúde Coletiva, identificados no portal da CAPES, os quais participaram da avaliação trienal de 2001-2003.

Das demais publicações do EC, nenhuma delas explicitou se analisou os Relatórios das Comissões de Autoavaliação dos PPG. Nesse sentido, minha pesquisa avança ao concentrar o foco nesses Relatórios e estruturar um produto educacional, que vem a ser um Diagnóstico com a sistematização dos dados de cada um dos quatro Programas de Mestrado da UFFS, Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Programa de Pós-Graduação

¹⁰¹ “Duas sugestões nesse sentido são: 1) a criação de um formulário a ser preenchido pelo aluno na ocasião de defesa de tese, no qual seriam atualizados os dados mais relevantes para um banco de dados sobre alunos formados, sobre sua produção científica durante o curso, e sobre sua avaliação do curso; 2) A criação de um banco de dados de produção científica de ex-lunos, alimentado com informações a serem obtidas com a colaboração da SBP e de outras entidades nacionais de Psicologia, com base nas fichas de inscrição de trabalhos em congressos nacionais” (Carvalho, 1999b).

Profissional em Educação (PPGPE) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo). Assim, espero que minha pesquisa possa agregar outras perspectivas para a autoavaliação dos PPG da UFFS e, quem sabe, possa instigar-me a realizar outras investigações a partir das Proposições Emergentes que surgirem da análise desses Relatórios.

Expostas as razões pelas quais realizei um EC, passarei a dialogar sobre os Programas de Mestrado da UFFS no próximo capítulo desta Dissertação. Trata-se do capítulo de Análise dos Dados da presente Dissertação, uma vez que apresentará a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* do *campus* Erechim, bem como trará à baila a análise dos processos de Autoavaliação de cada PPG.

5 A UFFS E OS PROGRAMAS DE MESTRADO OFERTADOS NO *CAMPUS* ERECHIM: UMA ANÁLISE DOS PROCESSOS DE AUTOAVALIAÇÃO

Este capítulo diz respeito à análise de dados e traz um recorte sobre a UFFS e os Programas de Mestrado ofertados no *campus* Erechim. A primeira parte deste debate consiste em especificar o local da pesquisa, que vem a ser a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. Sequencialmente, são apresentados os Programas de Pós-Graduação da UFFS, *campus* Erechim, em nível de Mestrado¹⁰² e, logo após, as Políticas de Autoavaliação da UFFS. Por fim, realizo a análise dos Relatórios de Autoavaliação de cada um dos Programas de Mestrado da UFFS, *campus* Erechim, e dos vídeos dos Seminários de Autoavaliação do PPGICH e do PPGPE disponíveis no Canal *YouTube*, suas aproximações e distanciamentos, culminando com a construção do Produto Educacional, exigência dos Programas de Pós-Graduação Profissionais em Educação (Apêndice I).

5.1 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, *CAMPUS* ERECHIM

O *locus* da pesquisa da minha Dissertação é a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim. Porém, antes de falar sobre a UFFS e a Pós-Graduação *stricto sensu* ofertada pelo *campus* Erechim, tecerei algumas considerações acerca da inserção dessa Universidade no contexto contemporâneo brasileiro. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) é fruto das ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais¹⁰³ (REUNI), instituído por meio do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O REUNI consolidou-se com o objetivo principal de ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. Além disso, com esse programa, “[...] o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior”¹⁰⁴. Nesse contexto, o REUNI surge com uma proposta contraditória,

¹⁰² O Programa de Doutorado, vigente no *campus*, foi aprovado em 2023 e não fará parte da análise porque ainda não tem Relatório de Autoavaliação, já que recém terá seu primeiro Processo Seletivo.

¹⁰³ No Brasil, o acesso à Educação Superior Pública ainda é um privilégio para poucos. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em relação ao Censo da Educação Superior de 2021, 87,6% das instituições de Educação Superior são privadas. Esse percentual retrata que ainda há um déficit do quantitativo de instituições públicas em comparação ao número de instituições privadas.

¹⁰⁴ Disponível em: <https://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>. Acesso em: 27 out. 2023.

pois parte de um diagnóstico de descompasso da oferta do ensino superior brasileiro, que o sistema é majoritariamente privado, que é preciso investir em cursos noturnos e aprofundar processos de interiorização de instituições públicas federais. De certa forma, essa é a agenda de movimentos reivindicatórios da democratização da universidade pública em nosso país. Contudo, para atingir esses objetivos, fixa metas pautadas em indicadores quantitativos (como o número de matrículas e a relação professor/aluno) e condiciona a liberação de recursos financeiros a elas (Pereira, 2014, p. 92).

Desde o princípio dessa expansão, “[...] foram criadas 14 novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação de vagas e a criação de novos cursos de graduação”¹⁰⁵. Esse Programa consistiu-se em uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual viabilizou a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pela Lei nº 12.029¹⁰⁶, de 15 de setembro de 2009. Conforme previsto na Lei mencionada, a UFFS foi implantada com o objetivo de “[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária”.

A UFFS “é uma das universidades públicas federais criadas nos últimos anos com o propósito de atender ao que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE 2000-2010), especialmente no que tange à expansão e interiorização da educação superior pública no Brasil” (Loss, 2018, p. 18). Sua constituição resultou das lutas dos movimentos sociais para instalar na Mesorregião da Grande Fronteira Sul uma universidade *multicampi* que ofertasse a Educação Superior gratuitamente. Nas palavras de Reis (2019, p. 57), “a criação e construção da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), assim como qualquer outra universidade, está inserida em um contexto social, influenciado por questões políticas, econômicas e culturais”. Entretanto, Pereira (2014, p. 37) observa que “construir uma universidade democrática em uma sociedade desigual é um grande desafio”. Nesse sentido, “[...] cabe às universidades se constituírem como instâncias críticas em relação à sociedade que a (re)produz, criando, dentro do possível, canais de intervenção concreta dentro na realidade que a cerca” (Pereira, 2014, p.37).

De acordo com a página institucional da UFFS¹⁰⁷, a Mesorregião estava desassistida pelo poder público, em especial quanto à Educação Superior. Por esse motivo, essa região almejava uma universidade federal há décadas e essa conquista demonstra, com a UFFS, que “[...] é possível desenvolver ensino superior público, gratuito e de qualidade em um ambiente

¹⁰⁵ Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/expansao>. Acesso em: 23 jun. 2023.

¹⁰⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm. Acesso em: 22 jun. 2023.

¹⁰⁷ Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao. Acesso em: 22 jun. 2023.

que recentemente apresentava poucas perspectivas”. Alguns dos aspectos que fomentaram e conduziram o processo para fundação da UFFS referem-se à

[...] exclusão do direito de acesso ao ensino superior público e gratuito e outros tantos problemas que afetam a Mesorregião Grande Fronteira Sul, como a crise da agricultura familiar, o crescente êxodo rural, a estagnação econômica de grande parte dos municípios, a exclusão social e educacional e as desigualdades sociais (Loss, 2013, p. 81).

Quando de sua criação, a inserção regional da UFFS compreendeu cinco *campi*, distribuídos no norte do Rio Grande do Sul, nos municípios de Cerro Largo e Erechim, no oeste de Santa Catarina, no município de Chapecó, onde está situada a Reitoria da UFFS, e no sudoeste do Paraná, nos municípios de Laranjeiras do Sul e Realeza. Inicialmente, esses *campi* disponibilizavam apenas cursos de Graduação (Licenciaturas e Bacharelados). Conforme Pereira (2013, p. 28), “de forma particular, o *Campus* Erechim da UFFS, insere-se num contexto regional historicamente ausente das políticas de expansão universitária, pelo menos no que se refere a instituições públicas federais”. Posteriormente, em 2012, foi criado o Curso de Graduação em Medicina¹⁰⁸, no *campus* Passo Fundo, no Estado do Rio Grande do Sul, e, desde então, a UFFS passou a contar com seis *campi* Universitários. Suas localizações podem ser vistas no mapa abaixo:

¹⁰⁸ Esse curso é o “[...] primeiro curso de Medicina do Brasil instituído através do programa de expansão das escolas médicas do Governo Federal”. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao. Acesso em: 22 jun. 2023.

Figura 7 – Localização dos *campi* da UFFS

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Adaptado)¹⁰⁹.

Os Programas de Pós-Graduação ofertados, atualmente, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), também, resultaram dessa expansão. Nesse mesmo ano (2012), foi criado o primeiro Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos, no *campus* Chapecó. A partir de então, foram desenvolvidos projetos para a criação de novos cursos de Graduação e de Programas de Pós-Graduação, em atenção às metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)¹¹⁰, elencadas no quadro abaixo:

Quadro 18 – Metas de ampliação da educação no Ensino Superior no Brasil

Meta	Objetivo
Meta 12	“Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (Brasil, 2014a, p. 41).
Meta 13	“Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores” (Brasil, 2014a, p. 43).
Meta 14	“Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (Brasil, 2014a, p. 46).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020).

¹⁰⁹

Disponível

em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11166/1/O_Processo_de_estruturacao_cap09.pdf. Acesso em: 24 out. 2023.

¹¹⁰ Na época, o Projeto de Lei nº 8.035/2010, do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020) estava em tramitação no Congresso Nacional.

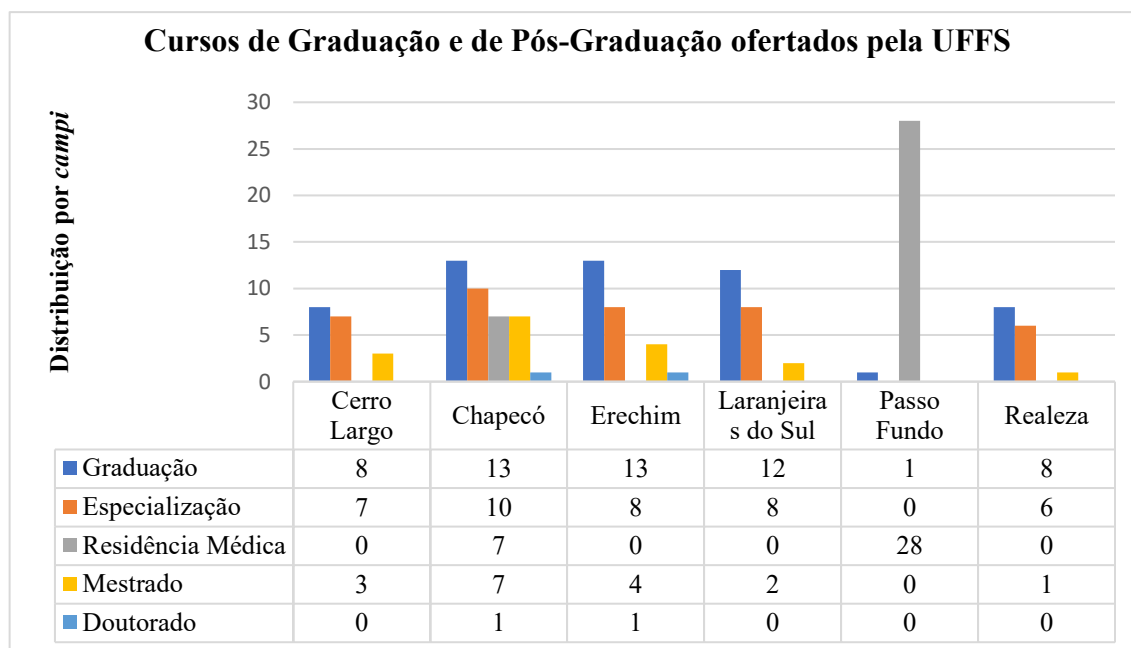
Atualmente, a UFFS oferece possibilidades de formação em cursos de Graduação, oportunidades de capacitação nos cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização (*lato sensu*), Programas de Mestrado e Doutorado (*stricto sensu*). Para isso, conta com os seguintes cursos em andamento: 55 de Graduação (segmentados entre Licenciatura e Bacharelado)¹¹¹, 35 cursos de Pós-Graduação de Especialização *lato sensu*, 18 de Pós-Graduação *stricto sensu* (16 Mestrados e dois Doutorados¹¹²). Além desses, o *campus* Chapecó oferece sete especializações em Residências Médicas. Essas últimas também são ofertadas no *campus* Passo Fundo, as quais se dividem em duas especialidades: Residências Médicas¹¹³, com 27 Programas, e Residências Multiprofissionais¹¹⁴ (área de Concentração em Atenção Básica, Área Temática: Saúde da Família e Comunidade/Atenção Básica/Saúde Coletiva, com um programa, totalizando a oferta de 28 Programas). A título de ilustração quanto à oferta por *campus*, o gráfico abaixo demonstra a distribuição desses cursos entre os seis *campi* da UFFS, observando-se, porém, que o Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) aparece no quantitativo do *campus* Chapecó/SC e do *campus* Erechim/RS, por ser um mestrado *intercampi*:

¹¹¹ Conforme dados constantes no Relato Integrado de Gestão 2022, da UFFS, Prestação anual de contas nº 1/GR/UFFS/2023), “em 2022, a UFFS ofertou 2.342 vagas, distribuídas em 55 cursos de graduação, nos seus seis campi [...]”. Informações atualizadas podem ser consultadas no Relato Integrado 2023. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/reitoria/diretoria_de_comunicacao_social/noticias/uffs-divulga-o-relato-integrado-2023. Acesso em: 09 abr. 2024.

¹¹² O Programa de Doutorado em Ciência e Tecnologia Ambiental da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), “[...] aprovado pela CAPES em julho de 2023, constitui-se no primeiro curso de Doutorado público e gratuito da região do Alto Uruguai, no norte do estado do Rio Grande do Sul”. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-e-doutorado-em-ciencia-e-tecnologia-ambiental/apresentacao>. Acesso em: 17 out. 2023.

¹¹³ “A Residência Médica é uma etapa da formação médica, realizada em nível de pós-graduação *lato sensu* e caracterizada como treinamento em serviço no ambiente médico-hospitalar e ambulatorial, desenvolvido sob a supervisão de profissionais médicos, escolhidos entre os integrantes do corpo clínico dos Hospitais Conveniados”. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/ passo-fundo/residencias/residencias-medicass-passo-fundo/apresentacao>. Acesso em: 13 jan. 2023.

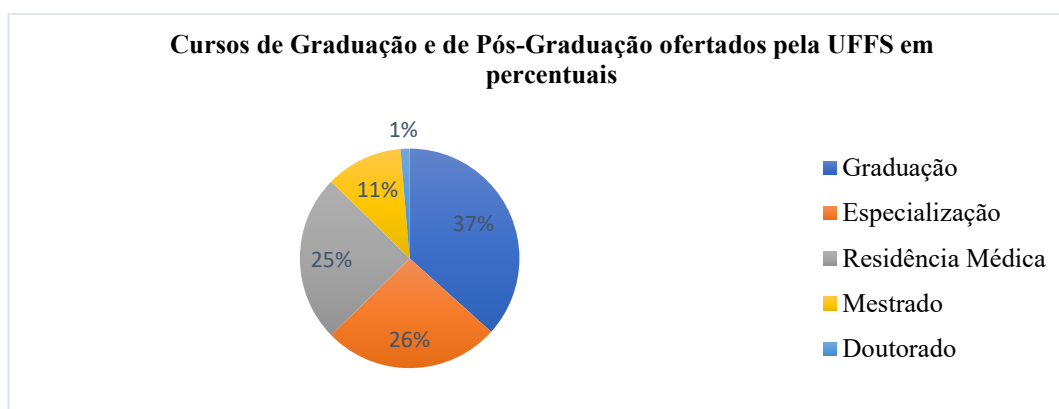
¹¹⁴ “A Residência em Área Profissional da Saúde – uni ou multiprofissional – é regida pelas disposições da Lei Federal n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, pela Portaria Interministerial nº 1.077, de 12 de novembro de 2009, e alterações previstas na Portaria Interministerial MEC/MS Nº 16, de 22 de dezembro de 2014, e pela Resolução nº 1, de 21 de julho de 2015”. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/ passo-fundo/residencias/residencias-multiprofissionais/a-residencia>. Acesso em: 13 jan. 2023.

Gráfico 5 – Distribuição dos cursos de Graduação de Pós-Graduação nos *campi* da UFFS¹¹⁵

Fonte: Elaborado pela autora¹¹⁶.

A representação gráfica abaixo demonstra o percentual da oferta dos cursos pela UFFS nos níveis de Graduação e de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*:

Gráfico 6 – Cursos ofertados pela UFFS em percentuais (Graduação e Pós-Graduação)



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações constantes no *site* institucional da UFFS, nas abas de cada *campi*, seguido pela seleção cursos.

Os cursos de Graduação são disponibilizados a candidatos que tenham integralizado o Ensino Médio ou equivalente e sejam classificados em processo seletivo dentro do número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino (Cavalcante, 2000). Consoante o Regulamento da

¹¹⁵ O Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) aparece no quantitativo do *campus* Chapecó/SC e do *campus* Erechim/RS, por ser um mestrado *intercampi*.

¹¹⁶ As informações sobre o quantitativo de Especializações e de Residências Médicas foram obtidas, em 31 de julho de 2023, por e-mail, junto à Divisão de Pós-Graduação *lato sensu* da UFFS. Quanto aos dados sobre o número de Cursos de Graduação e de Pós-Graduação *stricto sensu*, obteve-se na página institucional da UFFS.

Graduação da UFFS¹¹⁷, “a Graduação constitui-se num tempo-espaço de produção e de difusão do conhecimento que proporciona a formação de nível superior e a obtenção de grau universitário [...]” (UFFS, 2022, s. p.). Na Educação Superior, a primeira titulação é a que é aferida aos estudantes que concluem os cursos de Graduação e, posteriormente, aos concluintes de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*. É de competência da CAPES a criação e a regulação dos Programas de Pós-Graduação. Aos Programas de Pós-Graduação (PPG), no sentido *lato* ou *stricto sensu*, pertencem os cursos abertos a candidatos graduados que preencham as exigências das instituições de Educação Superior (Cavalcante, 2000).

Os PPG da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) são regidos pelas diretrizes nacionais e pelos regramentos institucionais internos. Segundo o Regulamento da Pós-Graduação da UFFS (Anexo I da Resolução nº 55/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2023)¹¹⁸, a Pós-Graduação *lato sensu* “[...] é um nível da educação superior, de caráter temporário, voltado à qualificação acadêmica e profissional em áreas de conhecimento e em campos de atuação profissional”, os quais são relevantes para a inclusão da UFFS como protagonista no fomento do desenvolvimento humano, social, econômico e cultural (UFFS, 2023, s. p.). Conforme disposto no Regulamento da Pós-Graduação (UFFS, 2023), a criação de cursos de Especialização *lato sensu* e de aperfeiçoamento segue o seguinte fluxo: inicialmente, os projetos deverão ser encaminhados, pelos proponentes, à Direção de *campus*, para análise e parecer; na sequência, os projetos seguem para a Diretoria de Pós-Graduação (DPG) e, posteriormente, para a Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), a qual analisa a viabilidade orçamentária e, por fim, a PROPLAN encaminha à Câmara de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura (CPPGEC) para parecer final (UFFS, 2016). “A publicação do edital de oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* poderá ocorrer somente após a aprovação do projeto do curso pela CPPGEC” (UFFS, 2023, s. p.).

Os Programas de Mestrado e de Doutorado fazem parte da Pós-Graduação *stricto sensu* e objetivam dar continuidade à formação acadêmica aos alunos graduados. Conforme disposto no Regulamento da Pós-Graduação da UFFS, a Pós-Graduação *stricto sensu* é um grau acadêmico de Educação Superior “[...] voltado à formação acadêmica e profissional de alto nível, comprometida com o avanço do conhecimento e com a qualificação para o exercício da

¹¹⁷ Resolução nº 40/CONSUNI/CGAE/UFFS/2022. Aprova o Regulamento da Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicgae/2022-0040>. Acesso em: 08 jan. 2023.

¹¹⁸ Resolução nº 55/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2023. Aprova o Regulamento da Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2023-0055>. Acesso em: 06 jun. 2024.

docência, da pesquisa, da extensão e de outras atividades inerentes ao mundo do trabalho e à vida em sociedade” (UFFS, 2023, s. p.). Na organização da Pós-Graduação *stricto sensu* da UFFS, são ofertados cursos de Mestrado e/ou de Doutorado, independentes entre si e conclusivos, sendo que o Mestrado não consiste, necessariamente, um pré-requisito para cursar Programas de Doutorado (UFFS, 2023). A criação dos PPG *stricto sensu* da UFFS são submetidos à aprovação pelo pleno¹¹⁹ do Conselho Universitário (CONSUNI¹²⁰).

Em conformidade com o Regulamento supracitado (UFFS, 2023, s. p.), o Mestrado pode ser organizado nas modalidades de Mestrado Acadêmico (MA) ou Mestrado Profissional (MP), “[...] de acordo com as suas características e vocações, devidamente especificadas no seu projeto de criação” e em sintonia aos objetivos que cada um deles pretende alcançar. Ou seja, o MA propõe-se a desenvolver competências no campo acadêmico e científico fundamentais para a realização de atividades de pesquisa, exercício da docência e outras peculiares do campo do trabalho e à vivência coletiva. Já a modalidade de MP está focada na capacitação de profissionais, nas variadas áreas do conhecimento, com ênfase no estudo de técnicas, de processos ou de temáticas que, de alguma forma, possam suprir as demandas provenientes do mercado de trabalho (UFFS, 2016). Quanto ao Doutorado, o Regulamento da Pós-Graduação define que “[...] tem por finalidade proporcionar formação humana, científica e cultural ampla e aprofundada, promovendo a produção e a difusão do conhecimento científico, artístico-cultural e tecnológico, nas diferentes áreas do saber” (UFFS, 2023, s. p.).

Em suma, os Programas de Pós-Graduação da UFFS estão organizados da seguinte maneira: cursos *lato sensu*: Especialização, Aperfeiçoamento e Residências (Médicas e Multiprofissionais) e Programas *stricto sensu*: Mestrado (Acadêmico e Profissional) e Doutorado. O Regulamento da Pós-Graduação conceitua esses Programas conforme descrito no quadro abaixo:

¹¹⁹ Art. 12 do Estatuto da UFFS: “O Conselho Universitário é composto por: I - reitor e vice-reitor; II - diretores de campus; III - 02 (dois) docentes por campus; IV - 01 (um) técnico-administrativo em educação por campus; V - 01 (um) técnico-administrativo em educação lotado na Reitoria; VI - 01 (um) discente por campus; VII - 01 (um) representante da comunidade regional por estado da federação em que há campus da UFFS; VIII - complementação da representação docente que assegure o cumprimento dos 70% (setenta por cento) da categoria previstos na legislação; IX - os pró-reitores no exercício da presidência das Câmaras Temáticas” Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuni/2015-0031>. Acesso em: 12 jan. 2023.

¹²⁰ “O Conselho Universitário (CONSUNI) é o órgão máximo da UFFS com função normativa, deliberativa e recursal, responsável pela formulação da política geral da Instituição nas dimensões acadêmica, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar”. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/institucional/conselhos/consuni/conselho-universitario>. Acesso em: 12 jan. 2023.

Quadro 19 – Organização/constituição dos cursos nos Programas de Pós-Graduação conforme normativas da UFFS

Programas de Pós-Graduação da UFFS			
<i>Lato sensu</i>	Em Nível de Especialização	“Os cursos de especialização devem cumprir as exigências legais estabelecidas pela legislação nacional vigente e por este regulamento, podendo ser propostos por: I - um ou mais colegiados de curso de graduação e/ou de pós-graduação stricto sensu; II - por um ou mais grupos de pesquisa; III - por uma ou mais Pró-Reitorias” (UFFS, 2023, s. p.).	
	Em Nível de Aperfeiçoamento	“São considerados cursos de aperfeiçoamento aqueles organizados por um ou mais professores, por um ou mais colegiados de curso de graduação e de pós-graduação stricto sensu, pelos grupos ou linhas de pesquisa institucionais, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, desde que cumpridas as exigências legais e o disposto no presente regulamento” (UFFS, 2023, s. p.).	
	Das Residências	“Os Programas de Residências Médicas e os Programas de Residências Uniprofissionais e Multiprofissionais da Área de Saúde da UFFS, em observância à legislação nacional vigente, serão regulamentados por meio de normativas específicas, a serem aprovadas na CPPGEC” (UFFS, 2023, s. p.).	
<i>Stricto sensu</i>	Mestrado	Acadêmico	“[...] visa ao desenvolvimento de competências acadêmicas e científicas essenciais ao exercício de atividades de pesquisa, de docência e outras inerentes ao mundo do trabalho e à vida em sociedade” (UFFS, 2023, s. p.).
		Profissional	“[...] é uma modalidade voltada para a capacitação de profissionais, nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de técnicas, processos ou temáticas que atendam a alguma demanda do mercado de trabalho” (UFFS, 2023, s. p.).
	Doutorado	“[...] tem por finalidade proporcionar formação humana, científica e cultural ampla e aprofundada, promovendo a produção e a difusão do conhecimento científico, artístico-cultural e tecnológico, nas diferentes áreas do saber” (UFFS, 2016, s. p.).	

Fonte: Elaborado pela autora conforme dados presentes no Regulamento da Pós-Graduação da UFFS (Anexo I da Resolução nº 55/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2023¹²¹).

Para que qualquer curso ofertado nas IES, quer sejam eles de Graduação ou de Pós-Graduação, possa manter ou aprimorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, é necessário que realize Autoavaliações periódicas e contínuas. Desse modo, ao se empregar a Autoavaliação como método de gestão, se favorece “[...] um novo cenário para a realização da autonomia universitária e se proporciona um novo processo para que a avaliação seja vista como elemento de aprendizagem, diálogo e debate” (Kobayashi, 2023, p.9). Quanto a esse quesito, a UFFS tem empreendido esforços no sentido de implementar as diretrizes institucionais para subsidiarem os processos de Avaliação e de Autoavaliação, conforme veremos na seção seguinte.

5.2 PROGRAMAS DE MESTRADO OFERTADOS PELO *CAMPUS* ERECHIM DA UFFS

Atualmente, o *campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS),

¹²¹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgtec/2023-0055>. Acesso em: 06 jun. 2024.

possui quatro Programas de Mestrado em andamento: Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo). Esses Programas são resultantes da expansão da oferta de Cursos de Graduação e de Pós-Graduação no âmbito do *campus*.

A organização geral e as diretrizes internas de cada Programa, tais como apresentação, quadro de horários, forma de seleção e ingresso, corpo docente e discente, estrutura curricular, calendário acadêmico, formulários diversos, estão disponíveis para acesso ao público em geral na página institucional da UFFS, nos espaços reservados a cada um dos Programas¹²². Na aba “Legislações e Normas”, é possível encontrar as Instruções Normativas e as Resoluções dos Programas PPGCTA, PPGICH e PPGPE, tais como as normativas específicas e o Regimento do respectivo Programa. O caminho para encontrar o Regimento e os Atos Normativos do PPGGeo é um pouco diferente dos demais: após acessar a página do curso, é necessário clicar em “o programa” seguido da aba “legislação”.

Quanto à duração dos cursos, o Regulamento da Pós-Graduação descreve que a mínima será de 12 e a máxima de 24 meses, “[...] excetuando-se os programas em Rede Nacional, que poderão ter duração de 30 (trinta) meses, em razão de suas especificidades e de acordo com o Regulamento Nacional.” (UFFS, 2023, s. p.).

Referente à matriz curricular, o Regulamento determina que os componentes curriculares subdividem-se nas seguintes modalidades: Obrigatórios, Eletivos e Estágio de Docência¹²³. Os Componentes Obrigatórios são aqueles indispensáveis à formação, que podem ser gerais (para todos os estudantes) ou específicos da linha de pesquisa, em consonância à temática central proposta pelo curso. Os Componentes Eletivos compõem as áreas de concentração de cada programa com conteúdos mais específicos. O Estágio de Docência faz parte da formação do pós-graduando, intencionando prepará-lo para a docência e para a qualificação do ensino de Graduação (UFFS, 2023).

Em concordância com o Regulamento da Pós-Graduação da UFFS, a carga horária mínima dos Mestrados deve estar prevista nos regimentos internos dos cursos e expressas em unidades de crédito, sendo que o mínimo obrigatório é de 24 créditos e cada uma dessas unidades corresponde a 15 horas. Os créditos da grade curricular compreendem as disciplinas

¹²² Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado>. Acesso em: 17 jan. 2023.

¹²³ “O Estágio de Docência é obrigatório para os bolsistas regularmente matriculados nos programas de pós-graduação, cuja bolsa tenha duração igual ou superior a 6 meses” (nova redação dada pela Resolução nº 48/CONSUNI/PPGEC/UFFS/2022)” (UFFS, 2016, s. p.).

regulares e o trabalho de conclusão de curso, ao qual devem ser atribuídas, no mínimo, seis unidades de créditos. Outra exigência dos Programas de Pós-Graduação é a proficiência comprovada em, pelo menos, uma língua estrangeira previamente à qualificação do projeto de mestrado.

Às atividades avaliativas são atribuídos conceitos conforme apresentados no quadro abaixo e a coluna “significado” identifica se o aluno será aprovado ou não. A frequência mínima exigida para aprovação é de 75% da carga horária de cada componente, desde que o mestrando obtenha pelo menos conceito “C” nas avaliações, ou seja, que a nota mínima seja entre 7 e 7,9.

Quadro 20 – Conceitos atribuídos às avaliações dos estudantes dos Programas de Pós-Graduação da UFFS e respectivas equivalências numéricas

Conceito	Significado	Equivalência numérica
A	Excelente = Aprovado	9,0 a 10,0
B	Bom = Aprovado	8,0 a 8,9
C	Regular = Aprovado	7,0 a 7,9
R	Reprovado por aproveitamento	Menor que 7,0
RF	Reprovado por frequência	Menos de 75% de frequência
AC¹²⁴	Aproveitamento	-

Fonte: Regulamento da Pós-Graduação da UFFS (Resolução nº 55/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2023).

O PPGCTA foi o pioneiro a ser recomendado pelo Conselho Técnico e Científico (CTC) da CAPES, em setembro de 2013, e o Colegiado da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu parecer favorável à sua criação em março de 2014, expresso no Parecer CNE/CES nº 58/2014. O Programa tornou-se público por meio da publicação da Portaria do MEC nº 526, de 17 de junho de 2014¹²⁵, no Diário Oficial da União D.O.U. de 18/6/2014, Seção 1, pág. 11. No ano seguinte, em dezembro de 2014, o CTC recomendou o reconhecimento dos Programas PPGICH e PPGPE, e a CES pronunciou-se favoravelmente à criação dos referidos Programas conforme consta no Parecer CNE/CES nº 194/2016. A Portaria de Homologação MEC nº 326, de 9 de março de 2017¹²⁶, foi publicada no D.O.U. de 10/3/2017, Seção 1, Pág. 10. O Programa mais recente é o PPGGeo. Foi recomendado pelo Conselho Técnico e Científico (CTC) da CAPES em setembro de 2018 e

¹²⁴ “O conceito “AC” será atribuído àqueles componentes curriculares cursados pelo pós-graduando em outro programa, externo à UFFS, ou cursados como disciplina isolada em programa de pós-graduação na UFFS”. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2016-0018>. Acesso em: 18 jun. 2023.

¹²⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15565-pces058-14-pdf&category_slug=maio-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2023.

¹²⁶ Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN1942016.pdf?query=nome%20s ocial. Acesso em: 17 jan. 2023.

recebeu parecer favorável da CES em 4/09/2019, por meio do Parecer CNE/CES nº 839/2019, sendo a Portaria de Homologação MEC nº 486, de 18 de maio de 2020, publicada no D.O.U. de 18/5/2020, Seção 1, Pág. 409.

Dentre as principais características desses Programas, destacam-se algumas especificidades: os Programas PPGCTA, PPGICH e PPGGeo são organizados na Modalidade Acadêmica, e o PPGPE é um Mestrado Profissional. Além disso, o PPGCTA e o PPGICH são programas interdisciplinares.

Entende-se por Interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora. (CAPES, 2017e, p. 1)¹²⁷.

Por sua vez, Etges (1993, p. 79) descreve que “a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as diferentes disciplinas, não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade”. O autor complementa que “a interdisciplinaridade é o princípio da ciência, da compreensão de seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade” (Etges, 1993, p. 79).

De acordo ao Artigo 2º do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA)¹²⁸, o Programa “[...] tem caráter interdisciplinar e destina-se a proporcionar formação científica ampla e profunda em ciências ambientais, conduzindo à obtenção do grau acadêmico de Mestre em Ciência e Tecnologia Ambiental” (UFFS, 2022, p. 1). Além disso, o PPGCTA possui a área de concentração em Produção Sustentável e Conservação Ambiental. O centro do programa está “[...] na promoção da sustentabilidade dos agroecossistemas, no desenvolvimento de tecnologias e na manutenção das funções sistêmicas dos ambientes naturais”¹²⁹.

A página institucional do Programa¹³⁰, também, aborda que o foco das pesquisas

¹²⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017INTERDISCIPLINARquadrienal.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

¹²⁸ Resolução nº 52/CONSUNI CPPGEC/UFFS/2022. Aprova Regimento do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Ciência e Tecnologia Ambiental, da Universidade Federal da Fronteira Sul. (Anexo I). Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2022-0052>. Acesso em: 08 jan. 2023.

¹²⁹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-em-ciencia-e-tecnologia-ambiental/apresentacao>. Acesso em: 18 jan. 2023.

¹³⁰ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-em-ciencia-e-tecnologia-ambiental/apresentacao>. Acesso em: 18 jun. 2023.

realizadas está na produção de “[...] conhecimento que possibilite entender o efeito das atividades humanas nos diversos ambientes e contribua no estabelecimento de métodos, técnicas e estratégias que visem ao desenvolvimento sustentável”. Desse modo, espera-se que a composição das pesquisas possa levar à “[...] proposição de estratégias, métodos e tecnologias que visem à sustentabilidade dos sistemas produtivos, aliada à manutenção das funções sistêmicas dos ambientes naturais”.

O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) possui a Área de Concentração denominada “Saberes e Identidades”. Em conformidade à apresentação do Programa PPGICH, na página institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)¹³¹, no contexto interdisciplinar, o campo de estudos ramifica-se em várias peculiaridades de “[...] conhecimento que envolvem os saberes, a produção de identidades e de formas de subjetivação e os processos e práticas sociais, nos contextos sociais em que emergem, se desdobram, produzem e transformam”. Nesse amplo contexto de estudos, são destacadas “[...] as propostas investigativas que privilegiem múltiplos olhares sobre as sociedades, procurando perceber como os sujeitos constroem suas experiências, dotando-as de sentido”. Portanto, nesse viés, a produção do conhecimento abarca, imperiosamente, perspectivas interdisciplinares com a atuação de profissionais de distintas áreas formativas, “[...] o que redundará numa formação acadêmica, em nível de mestrado, complexa e multifacetada, com objetivo de suprir a demanda regional de produção de pesquisa qualificada no âmbito da Universidade, nas Humanidades”.

Sob a perspectiva da formação científica de pesquisadores na região da Fronteira Sul, e em consonância à característica interdisciplinar do PPGICH¹³², o Programa oferece “[...] as ferramentas para a produção autônoma de pesquisas interdisciplinares, capazes de integrar conceitos e métodos, superando a chave disciplinar de construção do conhecimento”. Desse modo, a qualificação dos egressos é pautada no conhecimento intrínseco do PPGICH “[...] como Educação, Filosofia, Antropologia, Ciências Sociais, História, Linguística, Urbanismo e Literatura” e em áreas interdisciplinares de pesquisa, “[...] que, a partir da necessidade de tomar os objetos e metodologias sob o viés interdisciplinar, capacite os pesquisadores a transcender os limites da ordem disciplinar e possibilite a criação de teorias e métodos inovadores, com excelência e legitimidade acadêmica”.

¹³¹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas>. Acesso em: 18 jun. 2023.

¹³² Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas>. Acesso em: 18 jun. 2023.

Contudo, a qualificação do egresso não se restringe à pesquisa. Ele estará apto, também, ao exercício da docência em geral. Desse modo, o egresso estará habilitado a “[...] seguir carreira acadêmica em doutorados interdisciplinares e disciplinares, além de atuar nos diversos níveis da administração pública, no gerenciamento de políticas sociais, de ciência e tecnologia e de educação, em organizações e afins”¹³³.

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)¹³⁴ é o único Mestrado Profissional ofertado pelo *campus* Erechim da UFFS. Sua construção “[...] foi orientada sempre por princípios, objetivos, metas e ações que foram delineando seu escopo de atuação e projeto político e pedagógico”¹³⁵. Segundo a página institucional do PPGPE, a área de concentração do Programa está nas Práticas Educativas, associadas aos elementos de pesquisa referentes aos processos pedagógicos, bem como às políticas e à gestão educacional (formal e não formal). Ainda, conforme a apresentação do PPGPE, na mesma página, o eixo principal associa-se ao delineamento e à efetivação de processos pedagógicos no dia a dia da Educação Básica na escola; na formação docente; na qualificação da gestão escolar; na mobilização e no estímulo da educação não formal; nas vivências dos movimentos sociais; nas bagagens de saberes “[...] históricos, políticos e culturais dos sujeitos envolvidos no processo educativo de emancipação humana”.

As pesquisas realizadas nos Mestrados Profissionais (MP) visam à formação plena do mestrando a fim de torná-lo apto ao exercício profissional. Por meio da Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, a qual dispõe sobre Mestrado e Doutorado Profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são definidas as regras para criação de Mestrados e Doutorados Profissionais. A modalidade profissional foi instituída levando em consideração “a relevância social, científica e tecnológica dos processos de formação profissional avançada, bem como o necessário estreitamento das relações das instituições de ensino e de pesquisa com os diferentes setores públicos e privados de atuação profissional” (Brasil, 2019e, p. 1). A estrutura curricular vincula-se a sua especificidade, interligando o ensino à aplicação profissional, exigindo o desenvolvimento de trabalho final (Dissertação) com a apresentação de “[...] projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo

¹³³ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas>. Acesso em: 18 jun. 2023.

¹³⁴ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/apresentacao>. Acesso em: 18 jun. 2023.

¹³⁵ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/planejamento-estrategico/repositorio-planejamento-estrategico/planejamento-estrategico-ppgpe>. Acesso em: 11 abr. 2024.

com a natureza da área e os fins do curso” (Cavalcante, 2000, p. 18).

O Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo)¹³⁶ é um curso *intercampi* oferecido nos estados de Santa Catarina, no *campus* Chapecó, e no Rio Grande do Sul, no *campus* Erechim. A distância entre eles é de cerca de 100km, e as disciplinas ofertadas nos *campi* são diferentes, ou seja, “[...] os discentes podem escolher as disciplinas eletivas, podendo cursar CCRs em ambos os *campi*”. O PPGGeo “[...] visa proporcionar formação de recursos humanos em Geografia, aprimorando competências acadêmicas e científicas essenciais ao exercício de atividades de pesquisa, docência e outras inerentes ao mundo do trabalho e da vida em sociedade”.

Na área de concentração do PPGGeo¹³⁷ “Natureza, sociedade e espaço geográfico”, “o espaço geográfico é entendido como condição, produto e processo de desenvolvimento da sociedade e suas interações com a natureza”. O estudo do espaço geográfico vai além do senso comum do estudo das regiões, fatores climáticos, relevo e vegetação, dentre outros conceitos rasos. Ou seja, não pode ser estudado como um dado isolado, mas, também, é preciso considerar as interferências que ele exerce na sociedade. Portanto, entende-se a Geografia como uma construção científica. “[...] Em seus entrecruzamentos epistemológicos, a compreensão do espaço geográfico constituiu-se do ponto de vista relacional, a fim de contemplar as dinâmicas que o contato entre os sujeitos sociais e a natureza constroem, produzindo hibridações e espacialidades em diferentes escalas”¹³⁸.

Abaixo, segue um quadro que compila as principais características de cada um dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado ofertados no *campus* Erechim:

Quadro 21 – Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFFS, *campus* Erechim

	PPGCTA	PPGICH	PPGPE	PPGGeo
Portaria de Homologação do MEC	Nº 526, de 17 de junho de 2014	Nº 326, de 9 de março de 2017		Nº 486, de 18 de maio de 2020
Modalidade	Mestrado Acadêmico	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Mestrado Acadêmico
Área de concentração	Produção Sustentável e Conservação Ambiental.	Saberes Identidades. e	Práticas Educativas	Natureza, sociedade e espaço geográfico

¹³⁶ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-geografia/apresentacao-1>. Acesso em: 12 jan. 2023.

¹³⁷ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-geografia/apresentacao-1>. Acesso em: 18 jun. 2023.

¹³⁸ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-geografia/o-programa/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 02 abr. 2024.

Linhas de pesquisa	Linha 1) Sustentabilidade dos Agroecossistemas; Linha 2) Conservação dos Recursos Naturais.	Linha 1) Saberes, Processos e Práticas Sociais; Linha 2) Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas; Linha 3) Sujeito e Linguagem.	Linha 1) Pesquisa em Processos Pedagógicos, Políticas e Gestão Educacional; Linha 2) Pesquisa em Educação Não-formal: Práticas Político-Sociais.	Linha 1) Produção do espaço e dinâmicas naturais; Linha 2) Produção do espaço urbano-regional.
Objetivo geral	Formar profissionais capazes de entender o efeito das atividades humanas nos diversos ambientes e contribuir no estabelecimento de estratégias, métodos e tecnologias visando a sustentabilidade dos agroecossistemas, aliada à manutenção das funções sistêmicas dos ambientes naturais.	Qualificar profissionais voltados para as discussões relacionadas às Ciências Humanas, pautadas no imperativo interdisciplinar e pertinentes à área de concentração Saberes e Identidades.	Formar mestres na Área da Educação.	Proporcionar formação de recursos humanos em Geografia, aprimorando competências acadêmicas e científicas essenciais ao exercício de atividades de pesquisa, docência e outras inerentes ao mundo do trabalho e da vida em sociedade.
Créditos mínimos para obtenção da titulação¹³⁹				
Disciplinas obrigatórias	10 créditos	12 créditos	10 créditos	4 (quatro) créditos
Disciplinas eletivas	14 créditos, podendo incluir o estágio de docência com dois créditos	12 créditos	11 créditos em disciplinas eletivas	20 créditos
Atividades Curriculares complementares (ACCs)	XXX	XXX	XXX	6 (seis) créditos
Dissertação	6 (seis) créditos	6 (seis) créditos	60 créditos	60 créditos
Total	30 créditos	30 créditos	30 créditos	84 créditos
Características gerais				
Modalidade de ensino	Presencial	Presencial	Presencial	Presencial
Turno	Integral	Vespertino e Noturno	Matutino e Vespertino	Integral
Duração do curso	Mínima de 12 e máxima de 24 meses.	Mínima de 12 e máxima de 24 meses.	Mínima de 12 e máxima de 24 meses.	Mínima de 18 e máxima de 24 meses.
Número de vagas anuais	25	20	24	15
Organização administrativa - Gestão	I - Colegiado do Programa; II - Coordenação do Programa; III - Secretaria do Programa, como órgão auxiliar.	I - Colegiado de Coordenação do Programa (Colegiado); II - Coordenação do Programa; III - Secretaria do Programa;	I - Colegiado Geral; II - Colegiado do curso; III - Coordenação do curso; IV - Secretaria.	I - Colegiado do Programa; II - Coordenação do Programa; III - Secretarias do Programa, como órgãos auxiliares.

¹³⁹ Cada crédito possui carga horária de 15 horas.

		IV - Comissão de Bolsas.		
--	--	--------------------------	--	--

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os dados constantes nos Regimentos dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* dos respectivos cursos.

Os Programas de Pós-Graduação têm por objetivo comum formar profissionais qualificados para atuarem nas diferentes áreas do conhecimento e atenderem às demandas sociais com competência e responsabilidade. De acordo com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), dentre as finalidades da Educação Superior agrega-se o compromisso de “[...] formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua [...]” (Brasil, 1996). Conforme disposto no documento, que trata da Política de Pós-Graduação da UFFS, Anexo I da Resolução nº 7/CONSUNI CPPG/UFFS/2013¹⁴⁰, elencarei, no quadro abaixo, os objetivos da Política de Pós-Graduação da UFFS, em conformidade com os princípios e compromissos institucionais (UFFS, 2013, p. 7-8):

Quadro 22 – Objetivos da Política de Pós-Graduação da UFFS

Objetivos da Política de Pós-Graduação da UFFS	
I. Promover a indissociabilidade entre o Ensino, a Pesquisa e a Extensão e a articulação entre a Graduação e a Pós-graduação.	IV. Capacitar pessoas a propor e a promover mudanças na forma de produção e de consumo, por meio da produção, difusão e socialização de conhecimentos e práticas nas diferentes áreas.
II. Favorecer a cooperação e a inserção dos Pesquisadores da UFFS no âmbito nacional e internacional, bem como sua participação em redes de Pesquisa.	V. Desenvolver estudos e pesquisas, básicas e aplicadas, para atender às demandas da sociedade contemporânea.
III. Proporcionar ambiência acadêmica que favoreça a construção de conhecimento emancipatório, promova a formação humana e capacite para o mundo do trabalho.	VI. Formar pós-graduados com autonomia intelectual e capazes de conviver com a pluralidade de ideias e de culturas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes na Política de Pós-Graduação da UFFS (Resolução nº 7/CONSUNI CPPG/UFFS/2013).

Especificamente, os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* concentram-se “[...] em torno de áreas e de temáticas claramente definidas e objetivam o aprimoramento da formação humana e a produção de conhecimento científico e tecnológico” (UFFS, 2013, p. 12). A fim de acompanharem se os objetivos propostos, tanto em nível comum quanto específicos de cada Programa, estão em sintonia com as expectativas da comunidade universitária, os Programas de Mestrado da UFFS realizam, periodicamente, processos de Autoavaliação conduzidos pelas Comissões de Autoavaliação. Esse procedimento é realizado por meio da disponibilização de

¹⁴⁰ Resolução nº 7/CONSUNI CPPG/UFFS/2013. Aprova a Política de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/cppg/2013-0007>. Acesso em: 18 jan. 2023.

instrumentos de pesquisa aos diferentes segmentos da comunidade universitária (estudantes - matriculados e egressos), docentes e Técnicos-Administrativos em Educação (TAE)) e possibilita colher informações sobre a atuação de cada um dos Programas. A partir dos resultados, as Comissões de Autoavaliação, em observância às Políticas de Autoavaliação da UFFS, sistematizam os dados em Relatórios. Esse *feedback* propicia um acompanhamento das atividades dos PPG que favorece a potencialização das ações positivas e a melhoria dos pontos frágeis.

5.3 POLÍTICAS DE AUTOAVALIAÇÃO DA UFFS

Em harmonia com as normativas nacionais de Avaliação e de Autoavaliação Institucional, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) está em fase de consolidação dos instrumentos e das políticas internas sobre o tema em questão. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFFS (PDI) 2019-2023¹⁴¹, em atenção à liberdade dos *campi* da UFFS e da Comissão Própria de Avaliação (CPA), atualmente, a coordenação é descentralizada, ou seja, “todas as equipes da CPA de cada *campus* têm autonomia para promover discussões referentes ao processo de autoavaliação institucional, respeitando-se as peculiaridades de cada *campus* ou região de atuação da UFFS”. A sistematização dos dados é encaminhada à coordenação para discussão com membros da CPA de outros *campi* da UFFS. Basicamente, os Instrumentos de Avaliação abrangem três tipos: i) *Autoavaliação institucional*; ii) *Avaliação dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação* e iii) *Avaliação dos Componentes Curriculares Regulares (CCRs)*¹⁴² (UFFS, 2019). Os dados referentes à Avaliação dos cursos de Graduação, bem como o *modus operandi* da realização dos processos e respectivos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA), conforme as diretrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), estão disponíveis para consulta na página institucional da UFFS, na aba “Comissões - Comissão Própria de Avaliação”¹⁴³.

As Políticas de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação, foco de análise dessa Dissertação de Mestrado, estão em fase de estudo e de sistematização pela UFFS. A Pró-

¹⁴¹ Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019-2023 (UFFS, 2019). Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/planos-antigos/pdi-2019-2023. Acesso em: 03 nov. 2023.

¹⁴² Conforme expresso no PDI 2019-2023, “atualmente, o sistema da UFFS encontra-se preparado para realizar somente a autoavaliação institucional, que consiste de um formulário com 44 questões, pelas quais são avaliados os cinco eixos previstos pelo SINAES: Eixo 1 – Planejamento e Avaliação Institucional; Eixo 2 – Desenvolvimento Institucional; Eixo 3 – Políticas Acadêmicas; Eixo 4 – Políticas de Gestão; Eixo 5 – Infraestrutura”.

¹⁴³ Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/comissoes/comissao_propria_de_avaliacao/apresentacao. Acesso em: 19 out. 2023.

Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG)

tem como política de autoavaliação fundamental, de maneira responsável, profissional e indissociável o ensino, pesquisa e extensão, os pilares norteadores que regem a UFFS em seu PDI a partir de instrumentos amplos que pautem todos os protagonistas da Pesquisa e Pós-Graduação¹⁴⁴.

Dentre as metas do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 da UFFS, no que se refere à Autoavaliação da Pós-Graduação, consta “introduzir uma sistemática de autoavaliação dos PPGs de acordo com os documentos de Área da CAPES e as políticas institucionais da UFFS” (UFFS, 2019, p. 74). A participação dos agentes diretamente envolvidos é importante “[...] para que os resultados sejam úteis na tomada de decisões. Mais do que o diagnóstico, é importante que a descrição da situação atual aponte para possíveis ações de melhoria do fluxo de informações, ações ou decisões” (UFFS, 2019, p. 262). Sobre a Autoavaliação, o texto da página institucional da “Pós-Graduação: Autoavaliação” traz o seguinte teor:

atendendo as políticas institucionais, a Conferência de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFFS, e o plano de desenvolvimento institucional da UFFS nos anos de 2019-2023, concebe-se como autoavaliação aquele processo de tornar consciente e pleno como a pós-graduação da UFFS se encontra diante do objetivo proposto a priori. Esta análise é realizada a partir dos resultados obtidos por instrumentos elaborados pelos programas e pela própria Universidade por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA)¹⁴⁵.

Para isso, a Diretoria de Pós-Graduação (DPG/PROPEPG) realizou um Seminário *on-line* para os docentes da UFFS inseridos na Pós-Graduação com a Prof^a. Denise Leite no dia primeiro de setembro de 2020¹⁴⁶. Do Seminário, resultou a constituição de um Grupo de Trabalho (GT), responsável pela elaboração dos Instrumentos de Autoavaliação para os Programas de Pós-Graduação da UFFS a fim de atender os pré-requisitos de avaliação da CAPES, por meio da Portaria nº 1121/GR/UFFS/2020¹⁴⁷ (revogada pela Portaria nº

¹⁴⁴ Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pos-graduacao/politicas_de_pos-graduacao/autoavaliacao. Acesso em: 12 jan. 2024.

¹⁴⁵ Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pos-graduacao/politicas_de_pos-graduacao/autoavaliacao. Acesso em: 30 out. 2023.

¹⁴⁶ “Denise Leite é Professora Titular aposentada da UFRGS e tem experiência na área de Educação atuando principalmente em Ciências Humanas- Educação - Educação Superior e Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais e Subtemas Inovação Pedagógica, Avaliação Institucional, Avaliação Participativa, Avaliação de Redes de Pesquisa e Colaboração. Além disso, integrou o GT Autoavaliação da pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pos-graduacao/politicas_de_pos-graduacao/autoavaliacao. Acesso em: 28 out. 2023.

¹⁴⁷ Disponível em: https://www-mgm.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pos-graduacao/politicas_de_pos-graduacao/autoavaliacao. Acesso em: 02 nov. 2023.

1811/GR/UFS/2021). De acordo com o Documento, o GT, instituído pela Portaria nº 1121/GR/UFS/2020, “[...] tem em sua meta a elaboração de modelos de instrumentos padronizados e que atendam aos programas de pós-graduação da UFS”. Esse GT realizou três encontros *on-line* para tratar da temática da Autoavaliação dos PPG. A Portaria nº 1811/GR/UFS/2021¹⁴⁸, em vigor, atribui ao GT a responsabilidade “[...] pela elaboração dos instrumentos de autoavaliação para os programas de Pós-Graduação da UFS a fim de atender os pré-requisitos de avaliação da CAPES”¹⁴⁹.

Conforme disposto no Regulamento da Pós-Graduação da UFS, Subseção II, dentre as Competências da Coordenação do Curso, cabe “IX - promover, em conjunto com o colegiado, ao menos uma vez ao ano, um seminário de avaliação do programa, com a participação dos docentes, discentes e convidados”¹⁵⁰. Paralelamente, os PPG da UFS, *campus* Erechim, estão organizando suas normativas, a fim de respaldarem os processos avaliativos. Os Programas de Pós-Graduação têm a liberdade para estipular a maneira de realizar seus processos de Autoavaliação. Quer dizer, “cada programa poderá propor um delineamento de autoavaliação apto a captar aspectos pertinentes a sua missão e seus objetivos, incluindo aqueles relativos à sua inserção no contexto social/internacional e a suas escolhas científicas específicas” (Brasil, 2019a).

Neste trabalho, além das Políticas de Autoavaliação, objetiva-se detalhar os Programas de Mestrado ofertados pelo *campus* Erechim, por estarem em consonância com a presente pesquisa, já que serão deles os Relatórios de Autoavaliação em análise. Portanto, na próxima seção, seguem algumas observações gerais sobre esses Programas, em conformidade com o conteúdo do Regulamento da Pós-Graduação da UFS e as especificidades e características de cada um deles.

A análise dos Relatórios de Autoavaliação dos Programas de Mestrado da UFS, *campus* Erechim, é o mote de estudo de minha Dissertação de Mestrado, sendo realizada no desenvolvimento da presente pesquisa. A contextualização dessa análise também está disposta na próxima seção deste trabalho.

¹⁴⁸ Disponível em: <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2021-1811>. Acesso em: 28 out. 2023.

¹⁴⁹ A designação dos membros do GT consta na PORTARIA Nº 1812/GR/UFS/2021. Disponível em: <https://www.ufs.edu.br/atos-normativos/portaria/gr/2021-1812>. Acesso em: 28 out. 2023.

¹⁵⁰ Disponível em: <https://www-mgm.ufs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consuniecpgg/2023-0055>. Acesso em: 02 nov. 2023.

5.4 UMA ANÁLISE DOS RELATÓRIOS DE AUTOAVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO DA UFFS - *CAMPUS* ERECHIM

Para fins didáticos, descrevo, detalhadamente, o passo a passo do procedimento adotado, nesta Dissertação de Mestrado, para análise dos instrumentos avaliativos dos Programas de Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim: Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA) Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo).

Primeiramente, verifiquei os Relatórios e demais documentos sobre Autoavaliação constantes no *site* institucional da UFFS, bem como dos vídeos dos Seminários de Autoavaliação disponíveis no Canal *YouTube*, a fim contemplar a totalidade dos documentos na análise. A análise segue a metodologia indicada por Bardin (2011, p. 15), na qual ela esclarece que a Análise de Conteúdo é “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Essa análise ocorre por meio de técnicas científicas e respeitam uma organicidade a fim de se chegar a resultados adequados. Compreende, portanto, quatro etapas analíticas, que, segundo Bardin (2011), recebem, conforme já explicitado no capítulo metodológico deste trabalho, a seguinte designação: i) *organização da análise*; ii) *codificação*; iii) *categorização*; e iv) *inferência*.

A partir da juntada do material, iniciei a primeira fase, denominada **organização da análise** proposta por Bardin (2011), que, por sua vez subdivide-se em três etapas: i) *pré-análise*, ii) *exploração do material* e iii) *tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

A pré-análise compreende a organização do material e “corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (Bardin, 2011, p. 125). Conforme destaca a autora, essa fase requer que observemos alguns passos: 1º) realizar uma leitura flutuante, 2º) escolher os documentos, 3º) formular as hipóteses e objetivos, 4º) referenciar os índices e elaborar os indicadores e 5º) preparar o material.

De acordo com o primeiro passo, fiz uma *leitura flutuante* para colher as primeiras impressões dos materiais. A autora esclarece que a *leitura flutuante* recebe essa denominação em analogia à atitude do psicanalista, que se deixa invadir pelas impressões iniciais. No passo seguinte, *escolher os documentos*, defini os materiais a serem analisados, os quais compõem

“[...] o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado” (Bardin, 2011, p. 126). Os materiais selecionados constituem o *corpus* de análise de minha pesquisa. “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras” (Bardin, 2011, p. 126).

Os documentos que compuseram o *corpus* de análise de minha pesquisa incluem os Relatórios de Autoavaliação dos quatro Programas de Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim: PPGCTA, PPGICH, PPGPE e PPGGeo, bem como vídeos dos Seminários de Autoavaliação do PPGICH e do PPGPE disponíveis no Canal *YouTube*. Tais documentos estão assim definidos:

Quadro 23 – *Corpus* de Análise

PROGRAMA	DOCUMENTOS
PPGCTA	Regimento do Programa Documento relativo à Autoavaliação e Planejamento Estratégico Planejamento Estratégico 2017-2020 Relatório de Autoavaliação e Planejamento Estratégico 2021-2024 Relatório de monitoramento - Planejamento estratégico 2021-2024
	Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2018 Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2019 Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2020 Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2022 Apresentação da Reunião de Avaliação e Planejamento 2023
PPGICH	Regimento do Programa Política de Autoavaliação Planejamento Estratégico 2019 Planejamento Estratégico 2020
	Relatório Autoavaliação 2019 Relatório Autoavaliação 2020 Relatório Autoavaliação 2021 Relatório Autoavaliação 2022 Vídeo Seminário de Autoavaliação 2022
PPGPE	Regimento do Programa Política de Autoavaliação Planejamento Estratégico 2019-2021 Planejamento Estratégico 2021-2023 Planejamento Estratégico 2021-2024
	Relatório Autoavaliação 2020 Relatório Autoavaliação 2021 Relatório Autoavaliação 2022 Relatório Autoavaliação 2023 Vídeo I Seminário de Autoavaliação 2020 Vídeo II Seminário de Autoavaliação 2021 Vídeo III Seminário de Autoavaliação 2022 Vídeo IV Seminário de Autoavaliação 2023
PPGGeo	Regimento do Programa
	Relatório do 1º Seminário de Autoavaliação 2020

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, em atenção à etapa da *formulação de hipóteses e objetivos*, aprofundi a leitura e observei que os Programas apresentaram processos diferentes para realização de suas Autoavaliações. A formulação de hipóteses “trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros” (Bardin, 2011, p. 128). E, quanto aos objetivos, esses vêm a ser a “[...] a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados” (Bardin, 2011, p. 128). Em meu trabalho, os resultados da pesquisa têm por objetivo subsidiar a elaboração do Produto Educacional.

No quarto passo, *referenciar os índices e elaborar os indicadores*, foi o momento em que analisei os documentos do *corpus* de análise para recortar os fragmentos condizentes com meus objetivos da pesquisa, a fim de iniciar a compilação desses dados em meio informatizado. Essa organização segue a metodologia proposta por Bardin (2011, p. 130, grifo da autora) em que “desde a pré-análise devem ser determinadas operações de *recorte* do texto em unidades comparáveis de *categorização* para análise temática e de modalidade de *codificação* para o registo dos dados”.

Por fim, iniciei a ordenação e seleção do material que compõe o *corpus* de análise de minha pesquisa, condizente com o 5º passo da pré-análise (*preparar o material*). Essa seleção possibilitou a escolha dos documentos que serviram de fonte de informações para as categorias de análise, os quais colocam em prática a proposta de Autoavaliação de cada Programa, e estão dispostos no *corpus* de análise acima descritos.

Dando prosseguimento, iniciei a segunda etapa da pré-análise, denominada *exploração do material*, que, de acordo com Bardin (2011, p. 131), é uma fase que, “[...] longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”, na qual são administradas as técnicas sobre o *corpus* de análise. Por tratar-se de uma análise documental, organizei as informações em uma tabela no excel para efetuar a etapa do tratamento dos dados que possuem fragmentos condizentes com os objetivos de minha pesquisa.

Esgotada a fase da exploração do material, com a análise dos processos de Autoavaliação dos Programas de Mestrado da UFFS, *campus* Erechim, iniciei a fase seguinte, *tratamento dos resultados, inferência e a interpretação*. É nessa fase que ocorre a interpretação das informações com maior ênfase, a partir da qual pode-se elaborar “[...] quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 2011 p. 131). Segundo a autora, por meio dos resultados, o pesquisador

poderá inferir possibilidades, interpretar as constatações de acordo com os objetivos iniciais ou as novas descobertas que surgiram no decorrer da pesquisa.

Na sequência, iniciei a segunda fase da Análise de Conteúdo, denominada **codificação**. Para a codificação, “torna-se necessário saber a razão *por que* se analisa, e explicitá-la de modo a que se possa saber *como* analisar” (Bardin, 2011, p. 133, grifo da autora). Esse é o momento que o pesquisador define qual código utilizará para a definição das categorias de análise. Lüdke e André (2012, p. 45) esclarecem que “a forma de codificação pode variar muito” podendo ser definida por “números, letras ou outras formas de anotações que permitam reunir, numa outra etapa, componentes similares [...]”. Em minha pesquisa, optei pela utilização de números romanos.

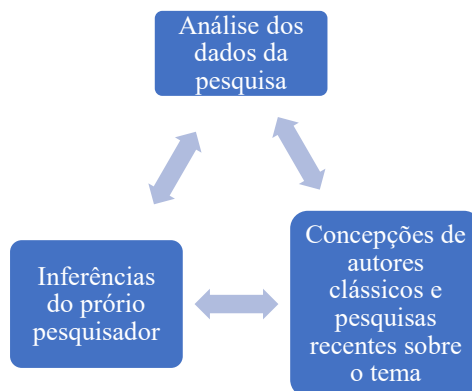
Concluída essa etapa, segui para a terceira fase, da **categorização**. Esse foi o momento em que revisei os objetivos de minha pesquisa no intuito de definir as categorias de análise, etapa denominada por Bardin (2011) como categorização. “A palavra *categoria*, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série” (Gomes, 2001, p. 70, grifo do autor). Ou seja, “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações” (Gomes, 2001, p. 70). A partir dessas orientações e do exame dos objetivos de minha pesquisa, estabeleci as seguintes Categorias: i) *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*; ii) *Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*, por julgar que elas contemplam os objetivos propostos em minha Dissertação de Mestrado.

Após, realizei a quarta fase da Análise de Conteúdo, denominada **inferência**. Essa fase requer a organização lógica do conteúdo tabulado nas categorias de análise (Bardin, 2011). Portanto, esses dados são descritos nas categorias, passando, a seguir, pela inferência, que é a comparação dos elementos constantes nas mensagens e, a seguir, a interpretação dos dados categorizados com as teorias científicas que fundamentam a análise (Bardin, 2011). Assim, essa última etapa de análise compreende um processo de triangulação em que se busca entrelaçar as fontes de informação, a fim de

contemplar as concepções de autores clássicos, bem como pesquisas recentes referentes aos temas apresentados para fundamentar, de forma coesa e significativa, numa tríple discussão entre os dados, os conceitos teóricos dos estudiosos da área e as inferências do próprio pesquisador (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 85).

De acordo com Bardin (2011), esse procedimento denomina-se interpretação de dados, que é quando se chega à síntese entre a pesquisa realizada, as inferências do autor e as bases teóricas.

Figura 8 – Interpretação de dados



Fonte: Elaborada pela autora a partir da obra de Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt (2021).

Prosseguindo com a pesquisa, iniciei a análise dos materiais condizentes com a primeira categoria, intitulada “*Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*”, que é objeto de estudo na próxima seção dessa Dissertação de Mestrado.

5.4.1 Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, *campus Erechim*

Para início de debate, destaca-se que as propostas de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação devem ser elaboradas com base nas Diretrizes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir delas, cada PPG formaliza suas Políticas de Autoavaliação, as quais precisam contemplar as especificidades dos Documentos da Área de Atuação. Conforme apontado por Rubin Oliveira (2011), os critérios de Avaliação dos distintos Programas seguem diretrizes comuns. Entretanto, há alterações entre as diferentes Áreas do Conhecimento, sendo que as mais significativas “[...] referem-se, principalmente, aos pesos dos diferentes critérios”. Especialmente, essas especificidades centram-se “[...] nos quesitos referentes às Propostas dos Programas (áreas de concentração e às linhas de pesquisa; à estrutura curricular; à infraestrutura) [sic] Corpo Docente; Corpo Discente, Teses e Dissertações; Produção Intelectual e Inserção Social” (Rubin Oliveira, 2011, p. 70). Os Documentos de Área de cada Programa

são referência para os processos avaliativos, tanto na elaboração e submissão de propostas de cursos novos quanto na avaliação quadrienal dos cursos em funcionamento. Neles estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 50 áreas de avaliação¹⁵¹.

Além disso, essas Políticas precisam convergir com os Planos Estratégicos do respectivo Programa, estarem alinhadas aos preceitos do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), bem como ao Planejamento Estratégico da Pós-Graduação da Instituição à qual estão vinculados. De acordo com a CAPES, o Planejamento Estratégico apresenta vários benefícios, dentre eles: organização dos processos; assertividade das ações a serem executadas; maior racionalidade nas tomadas de decisão; priorização de tarefas; incremento no comprometimento da equipe com o benefício do aumento de produtividade; clareza nas estratégias a serem adotadas; prevenção de problemas, bem como desenvoltura para solução daqueles que porventura surgirem; otimização no tempo, tornando a execução de tarefas mais ágil.

O Planejamento Estratégico da Pós-Graduação da UFFS (2021-2024) está organizado de acordo com o modelo multidimensional de Avaliação da CAPES, composto por cinco dimensões: 1) *Formação de Pessoal*; 2) *Pesquisa*; 3) *Inovação e Transferência de Conhecimento*; 4) *Impacto na Sociedade* e 5) *Internacionalização*. No referido documento, foi definido o objetivo específico para cada uma das dimensões e foram projetadas as ações necessárias para alcançá-lo, bem como “[...] os responsáveis pela ação e a periodicidade dessa”¹⁵².

Especificamente sobre essa categoria de análise (*Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado*), dentre as ações estratégicas previstas para a *Dimensão I – Formação de Pessoal*, estipulou-se o objetivo de elaborar instrumentos de Autoavaliação que permitam identificar: i) *disparidades entre as CCRs do programa com o objetivo do curso*; ii) *disparidades entre os egressos do programa com o objetivo do curso* e iii) *deficiências na formação dos alunos*. Portanto, ressalta-se que

a autoavaliação deve estar intimamente articulada com a autoavaliação mais ampla, institucional, tendo por base o Plano Estratégico Institucional da Pós-Graduação, identificando o grau de alinhamento com as estratégias institucionais com relação ao crescimento e qualidade do seu sistema de pós-graduação e sua relação com a

¹⁵¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em: 10 abr. 2024.

¹⁵² O documento, na íntegra, pode ser consultado na página institucional da UFFS. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/pro-reitorias/pesquisa-e-pos-graduacao/pos-graduacao/politicas_de_pos-graduacao/planejamento-da-pos-graduacao. Acesso em: 17 fev. 2024.

sociedade onde está inserida, em termos de formação e de protagonismo no processo e desenvolvimento social e econômico (Brasil, 2018c, p. 19).

Desse modo, é imprescindível considerar que uma Autoavaliação, quando é bem estruturada, “[...] promove processos de autoconhecimento, criando uma cultura avaliativa e permitindo um olhar qualitativo e holístico do programa que contempla processos de formação e de outras dinâmicas inerentes à pós-graduação brasileira” (Brasil, 2018c, p. 19). Sendo a Autoavaliação um procedimento imprescindível para a qualificação dos Programas de Pós-Graduação, “[...] a busca de excelência na pós-graduação passa pelo olhar avaliativo dos docentes, estudantes, do setor administrativo e, inclusive, de agentes externos, sobre as ações, processos e produtos realizados e desenvolvidos com vistas a construir soluções para as dificuldades encontradas” (Brasil, 2019d, p. 10). Nesse mesmo viés, conforme observa Teixeira e Masetto (2004, p. 43), é preciso atentar que “toda avaliação só será bem-sucedida se contar com a cooperação e o envolvimento de todos os participantes dos programas”, inclusive dos egressos. Assim, “avaliar a qualidade da formação discente deve ser ponto central da avaliação dos programas de pós-graduação. Dessa forma, o acompanhamento dos egressos de cada curso deve ser fundamental para a avaliação” (Brasil, 2018c, p. 14). Trata-se de um processo de Autoavaliação, conforme destacam Teixeira e Masetto (2004, p. 43).

Os procedimentos adotados pelos PPG para a realização das Autoavaliações, bem como os resultados obtidos nas pesquisas, precisam ser registrados, tanto para acompanhamento interno de cada Programa, quanto para o acompanhamento institucional. Ou seja, as anotações da Autoavaliação permitem a produção “[...] de diferentes relatórios ou sínteses que serão elaborados, tendo em vista as diferentes ‘audiências da avaliação’: públicos interno e externo” (Saul, 2002, p. 106, grifo da autora). Além disso, os dados devem alimentar os formulários da Plataforma Sucupira para subsidiarem as avaliações quadrienais da CAPES.

Essas reflexões contribuíram para iniciar a exploração dos dados constantes nos documentos sobre a categoria de análise *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*. Primeiramente, verifiquei os excertos que organizei, previamente, em uma planilha do excel, sobre os dados dos documentos de Autoavaliação dos Programas de Mestrado da UFFS, *campus Erechim*: Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPPE), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo), condizentes com essa categoria. Pelas especificidades dos Programas, essa análise é realizada nas subseções a seguir, as quais tratam separadamente dos Processos de

Autoavaliação dos Programas de Mestrado acima citados, para melhor entendimento dos procedimentos utilizados por cada um deles. Após esta apresentação individual, os dados dos quatro PPG são aproximados e confrontados no intuito de buscar recorrências e especificidades entre os processos de autoavaliação de cada um deles. A análise é feita respeitando a ordem crescente e sequencial da criação dos referidos Programas, iniciando pelo PPGCTA.

5.4.1.1 Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA)

Para o Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), a Avaliação e a Autoavaliação são procedimentos essenciais para analisar, compreender e refletir sobre os resultados alcançados nos atos educativos e formativos. Portanto, desde o início de suas atividades, em 2014, o PPGCTA estabeleceu um Planejamento Estratégico. Neste contexto, os procedimentos de Avaliação e Autoavaliação do Programa são parte constituinte, primordial e orientadora de seu Planejamento Estratégico. De acordo com a CAPES,

o planejamento estratégico é caracterizado como um processo sistêmico e dinâmico de indicação de meios para alcance de um ou mais objetivos organizacionais e pela criação de alternativas e tomadas de decisão acerca do posicionamento da organização (o que é, o que faz, onde pretende chegar)¹⁵³.

O Colegiado do PPGCTA, nas reuniões que realizou para avaliação e planejamento, entendeu que os primeiros três anos do funcionamento (2014-2016) representaram uma fase de fortalecimento do Programa como agente promotor de conhecimento, para desenvolvimento de experiências integradas à sociedade. Ou seja, o PPGCTA estabelece suas ações de Autoavaliação por meio de Planejamentos Estratégicos, os quais são elaborados de acordo às diretrizes de avaliação da Área de Ciências Ambientais da CAPES, às particularidades do PPGCTA e às orientações do Planejamento Estratégico da UFFS. Desse modo, no início de cada quadriênio, o Colegiado realiza reuniões específicas de Avaliação e Planejamento para apresentação geral dos dados do Programa, avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no planejamento vigente e elaboração do planejamento do quadriênio seguinte.

Em conformidade com as diretrizes da CAPES, encontra-se a necessidade de os PPG elaborarem seus Planejamentos Estratégicos “[...] a cada quadriênio, à luz dos resultados do quadriênio anterior” (Brasil, 2019d). Nesse quesito, após a primeira edição, o PPGCTA elaborou os Planos Estratégicos para os quadriênios de 2017 a 2020 e de 2021 a 2024. Conforme

¹⁵³

Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19042023_DocumentoPEI.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

destacado pelo Programa,

o planejamento estratégico e a autoavaliação são processos e ferramentas de ampla relevância no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental, estando presentes em seu processo de formação e consolidação, potencializando melhorias na condução e execução das atividades de pesquisa e pós-graduação como um todo.

Desde 2014, o PPGCTA promove atos de Avaliação e de Planejamento, para atingir os objetivos propostos pelo Programa. Desse modo, o formato das Autoavaliações foi sendo aperfeiçoado com o tempo, resultante do amadurecimento do Programa e do corpo docente que o integram, no intuito de atender ao aperfeiçoamento do PPGCTA, bem como às demandas institucionais e às novas abordagens suscitadas pela CAPES. Um exemplo disso ocorreu a partir de 2019, no qual a Autoavaliação foi aprimorada com base nas orientações apresentadas no Seminário de Meio Termo da Área de Ciências Ambientais¹⁵⁴.

Desse modo, as Autoavaliações passaram a basear-se nas alterações propostas na nova ficha de avaliação, discutida no referido Seminário, bem como as informações disponibilizadas no Documento de Área 49: Ciências Ambientais. Esse Documento estabelece que a Autoavaliação “[...] é um processo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica e requer um exercício de autonomia responsável dos programas”. Assim sendo, “[...] deve ser participativa e incluir distintos atores da academia e representantes da sociedade, tais como docentes, discentes, egressos e técnicos, ou seja, desde os níveis mais operacionais até os mais estratégicos para o Programa” (Brasil, 2019g, p. 12)¹⁵⁵.

O Documento de Área 49 define que a metodologia utilizada para a Autoavaliação precisa contemplar alguns critérios:

monitoramento da qualidade do programa, seu processo formativo, produção de conhecimento, atuação e impacto político, educacional, econômico e socioambiental, com foco na formação de mestres e doutores na perspectiva da inserção social e/ou científica e/ou tecnológica e/ou profissional, presencial e a distância do programa (Brasil, 2019g, p. 13).

154 Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/Ciencias_ambientais.pdf. Acesso em: 03 abr. 2024.

155 Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/C_amb.pdf. Acesso em: 03 abr. 2024.

Após a institucionalização dos Processos de Autoavaliação do PPGCTA, as reuniões para Avaliação e Planejamento passaram a ocorrer no âmbito da Comissão de Autoavaliação (CA). A primeira reunião de Autoavaliação realizada pela CA ocorreu em setembro de 2018; a segunda foi realizada em outubro de 2019; a terceira, em janeiro de 2021; a quarta teve início em outubro de 2022 e culminou em 2023. Após as reuniões, a Comissão compila as informações para elaboração dos Relatórios, os quais são submetidos à apreciação do Colegiado do Programa. Informações detalhadas, bem como as estruturas e os objetivos das reuniões, estão organizadas no quadro abaixo:

Quadro 24 – Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGCTA

Ano	Público envolvido	Metodologia
2018	Comissão de Planejamento no Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA).	Reuniões de Avaliação e Planejamento
2019		Reunião de Autoavaliação
2021		Reunião de revisão, avaliação e atualização do Plano Estratégico do PPGCTA (2021-2024)
2022		
2023		

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme disposto no Regimento Interno do PPGCTA, seguindo as diretrizes do Regulamento da Pós-Graduação da UFFS, atribui a seguinte competência ao Coordenador do Programa: “promover, em conjunto com o Colegiado, ao menos uma vez ao ano, um seminário de avaliação do Programa, com a participação dos docentes, discentes e convidados”¹⁵⁶. Desse modo, os processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGCTA são realizados, anualmente, por meio de Seminários de Avaliação e Planejamento, os quais visam à avaliação e ao planejamento qualitativo, com foco nas diretrizes da CAPES, nas orientações do Documento de Área 49 e nos Planos Estratégicos quadrienais do PPGCTA.

Os Seminários são realizados internamente, entre outubro e novembro de cada ano, com duração de um ou dois dias. São precedidos de outras etapas que se iniciam dois meses antes. Basicamente, o planejamento dos Seminários inclui as etapas de preparação, apresentação, discussão, reflexão e uso dos resultados, sintetizados da seguinte maneira:

1) Preparação: cerca de dois meses antes, é realizada uma ação conjunta entre a Coordenação do PPGCTA e uma Comissão de Autoavaliação (CA) definida pelo Colegiado do Programa para elaboração da proposta de organização do Seminário e coleta de dados. Primeiramente, a CA comunica aos docentes e discentes do Programa sobre essa etapa e solicita

¹⁵⁶ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/UFFS/atos-normativos/resolucao/consunicppgpec/2023-0060>. Acesso em: 17 fev. 2024.

que atualizem seus Currículos Lattes. Após, a Comissão inicia a etapa de organização dos dados, tais como produção intelectual (dos docentes, dos discentes e dos egressos) e impacto social dessas produções, tempo de defesa e orientações das Dissertações, oferta de disciplinas no Curso, inserção social do Programa, destino, atuação e acompanhamento dos egressos, Projetos de Pesquisa em andamento e finalizados, financiadores, dentre outros.

2) Apresentação: a Comissão apresenta em tela, em formato de *slides*, os dados levantados para apreciação dos participantes do Seminário, momento em que são esclarecidas as dúvidas e realizados os ajustes nos dados (se necessário). Durante a apresentação, as ações planejadas são confrontadas com as ações executadas, conforme estabelecidas no Planejamento Estratégico e nas atualizações decorrentes dos seminários anteriores.

3) Discussão e reflexão: essa etapa constitui-se num momento de grande importância no processo, pois é a oportunidade em que as partes envolvidas (docentes, discentes e servidores técnicos) exteriorizam suas percepções. O ponto central dessa etapa requer a atenção aos objetivos do Programa, aos objetivos propostos no Planejamento Estratégico, no perfil do egresso, na identificação das fragilidades e dos pontos fortes e o foco de atuação para melhorias”¹⁵⁷.

Nesses Seminários, participam os integrantes da Comissão de Autoavaliação (CA), os docentes do Curso, representantes discentes e Técnicos-Administrativos em Educação (TAE), que integram o Colegiado do Programa. É a partir das discussões e reflexões promovidas entre os pares, durante a realização dos Seminários, que o PPGCTA efetua a Autoavaliação do Programa, dispensando a utilização de questionários para tal fim. Conforme destacado pelo Programa, os Seminários promovem um espaço para avaliação e definição coletiva das ações e das estratégias, que possibilitam uma visão ampliada das ações desenvolvidas, permitindo aos docentes e discentes avaliarem sua atuação dentro do PPGCTA. Durante a realização dos Seminários, transcorrem momentos específicos de Avaliação e Autoavaliação das atividades do PPGCTA, constituindo-se na estratégia principal para Avaliação e Planejamento do Programa. Portanto, a Autoavaliação mostra um diagnóstico da situação atual e o Planejamento possibilita delinear as metas futuras.

Finda a exposição dos Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGCTA, passarei a apresentar os procedimentos realizados pelo PPGICH nessa mesma categoria de análise.

¹⁵⁷ O “Uso dos resultados” será debatido na próxima categoria de análise, *Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*, seção 5.3.2.1.

5.4.1.2 Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH)

O Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH)¹⁵⁸, em fase de fortalecimento, dispõe-se a colaborar para que a produção do conhecimento científico, bem como a inovação tecnológica, “[...] façam parte de um projeto de desenvolvimento que priorize a formação humana, a inclusão social e a preservação das riquezas naturais, combatendo as desigualdades regionais e garantindo o acesso à formação superior na própria região”. Contudo, para que se concretize e se fortaleça a produção acadêmica interdisciplinar, é preciso “[...] que a comunidade científica esteja realmente disposta a produzir interdisciplinarmente, promovendo, desde modo, verdadeiros espaços de diálogo, de interação e de sinergia entre os pesquisadores de diversas áreas do conhecimento científico” (Coelho, 2015, p. 146). Nesse sentido, o PPGICH “[...] busca intensificar os processos avaliativos e de planejamento para desenvolver produções científicas de excelência e de forte inserção social”.

Segundo a proposta de Autoavaliação do PPGICH, “a avaliação é um ato político e dialógico, de tomada de decisão coletiva”. É mediante a análise conjunta que se torna possível a reflexão e o debate sobre o andamento das atividades dos PPG. Nesse sentido, “[...] a avaliação, compreendida como um processo permanente, assume características peculiares, conforme o contexto real da instituição em sua missão, em seus princípios político-pedagógicos e em seu compromisso acadêmico e social”.

Diante disso, a construção de uma Autoavaliação sólida e democrática somente acontece mediante o comprometimento e a participação ativa dos agentes envolvidos no processo. É nesse sentido que “a avaliação participativa permite ao coletivo o reconhecimento de pertença nos processos, a leitura do contexto acadêmico e a reflexão crítica do seu projeto educacional”.

O Documento de Área 45: Interdisciplinar, ao qual o PPGICH está vinculado, considera que “a autoavaliação também permitirá, seja nas Reuniões de Acompanhamento, seja na Avaliação Quadrienal, uma percepção mais cristalina, pela Área, de problemas e questões emergentes” (Brasil, 2019e, p. 12). Além do mais, “[...] vislumbra-se o desenvolvimento de parâmetros mais adequados, podendo concretizar, futuramente, a ambição de definição de critérios multidimensionais, que permitirão uma avaliação mais rigorosa, mais precisa e também mais completa e plena” (Brasil, 2019c, p. 12).

¹⁵⁸ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/autoavaliacao-1/repositorio-autoavaliacao/proposta-autoavaliacao-ppgich>. Acesso em: 02 nov. 2023.

O objetivo da avaliação, para o PPGICH, contempla várias perspectivas: “a melhoria da qualidade de seus serviços prestados, do aperfeiçoamento dos processos educativos e formativos e a integração das avaliações internas e externas”. Além disso, o instrumento avaliativo “[...] implica em ações de coleta de informações dos envolvidos no processo educativo e formativo para a construção do diagnóstico referente aos avanços, potencialidades, resistências, dificuldades e fragilidades do próprio programa”. Assim, a Autoavaliação do PPGICH é uma ferramenta necessária para planejar, promover mudanças e propor intervenções possíveis. Ou seja, ela “[...] é fundamental para a elaboração de metas e ações, as quais objetivam o desenvolvimento qualitativo do Programa”. Conforme expresso na proposta de autoavaliação do PPGICH, “[...] por meio da autoavaliação, é possível o diagnóstico de evidências que permitam monitorar e interferir nas condições que fragilizam ou potencializam a obtenção dos objetivos do PPGICH”.

Nesse sentido, a Autoavaliação compreende uma ampla esfera de ações. Ou seja, para o PPGICH, “o processo de avaliação consiste em uma ação que é intrinsecamente ligada ao processo de planejamento, de organização e do pensar a dinâmica da instituição”. A Avaliação é primordial “[...] para análise, compreensão e elaboração de críticas e reflexões acerca dos resultados obtidos em qualquer ato educativo e formativo”. Nesse contexto, a participação coletiva confere maior credibilidade à coleta de dados.

Para estabelecer as primeiras Diretrizes de Autoavaliação, o PPGICH, com base nas discussões institucionais sobre o tema da Avaliação e nas “[...] orientações do Seminário de Meio Termo, da Área Interdisciplinar, ocorrido de 01 a 04 de outubro de 2019 na CAPES, em Brasília, realizou atividades sistemáticas para a construção de seu Plano Inicial de Autoavaliação”. A partir disso, organizou atividades que compreenderam:

- a) socialização da leitura do Documento da Área Interdisciplinar e dos Relatórios dos Grupos de Trabalho; b) socialização do Seminário de Meio Termo da Área Interdisciplinar; c) organização da comissão para a construção da proposta de Plano de Autoavaliação; d) apresentação do Plano Inicial de Autoavaliação ao colegiado para aprovação; e) execução do Plano de Autoavaliação para o planejamento do Programa para 2020.

Após essa estruturação, o PPGICH, com vistas a implementar a Autoavaliação do Programa, estabeleceu, em sua proposta de Autoavaliação, elaborada pela Comissão de Autoavaliação (CA), sete etapas, quais sejam: i) *Público-alvo*; ii) *Periodicidade da autoavaliação*; iii) *Ferramentas e técnicas de coleta*; iv) *Categorias para a coleta de informações*; v) *Categorias para a análise*; vi) *Sistematização do documento de autoavaliação*; e vii) *Seminário integrador: Apresentação do Relatório*. As seis primeiras referem-se à

categoria analisada nessa seção¹⁵⁹ e maiores detalhes dessa proposição estão descritos no quadro abaixo:

Quadro 25 – Proposta de Autoavaliação do PPGICH

Etapas dos processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGICH	
Etapa 1: <i>Público-alvo</i>	Docentes, discentes regulares, técnicos-administrativos e, dentro das possibilidades, comunidade regional.
Etapa 2: <i>Periodicidade da autoavaliação</i>	A autoavaliação ocorrerá no mês de outubro de cada ano letivo.
Etapa 3: <i>Ferramentas e técnicas de coleta</i>	A coleta das informações dar-se-á mediante a utilização de questionário <i>on-line</i> , com questões dissertativas, o qual sempre será reavaliado pela Comissão da Autoavaliação.
Etapa 4: <i>Categorias para a coleta de informações</i>	a) Articulação do programa em seu caráter interdisciplinar b) Linhas de pesquisa e matriz curricular do PPGICH c) Infraestrutura como suporte às ações interdisciplinares d) Gestão acadêmica e formação do quadro técnico-administrativo e) Perfil do corpo docente e sua atuação no PPGICH f) Perfil dos discentes do PPGICH g) Qualidade e relevância das dissertações
Etapa 5: <i>Categorias para a análise</i>	Aspectos de fragilidades; Pontos fortes; Melhorias e ações imediatas; Metas futuras.
Etapa 6: <i>Sistematização do documento de autoavaliação</i>	A Comissão, com base nos resultados, fará o Relatório da Autoavaliação do ano letivo e divulgará na página do Programa e nos endereços eletrônicos de cada membro do PPGICH. O relatório será documento a ser discutido em Reunião de Colegiado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações constantes na proposta de Autoavaliação do PPGICH.

A Autoavaliação do PPGICH também é parte integrante dos seus Planejamentos Estratégicos. Conforme disposto na Proposta de Autoavaliação do Programa, “a autoavaliação do PPGICH é compreendida como um instrumento significativo para o planejamento, para promover mudanças e proposições de intervenções possíveis”. O Planejamento Estratégico é crucial para orientar as ações dos PPG em todas as frentes de atuação. De acordo com o Documento de Área 45, “a área interdisciplinar considera como positiva e relevante a inserção do planejamento estratégico dos PPG no contexto da IES, como observado no quesito Programa da nova ficha de avaliação” (Brasil, 2019c). Ou seja, o Planejamento Estratégico do Programa precisa estar articulado com o Planejamento Estratégico 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”¹⁶⁰. A nova Ficha de Avaliação da Área da Área Interdisciplinar (2020),

¹⁵⁹ A sétima etapa será discutida na próxima categoria de análise.

¹⁶⁰ Nesse quesito, a nova ficha de Avaliação traz o seguinte teor: “o Programa deve apresentar, explicitamente, o planejamento estratégico, entendido como planejamento de metas e ações (processos e procedimentos), bem como sua adequação aos objetivos e missão do Programa e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) ou

que contempla um peso maior do item Programa, também possibilitará uma compreensão mais detalhada e concreta do perfil interdisciplinar de cada programa em sua intersecção com metodologias e estratégias de pesquisa, ensino e extensão inovadoras, permitindo a percepção da sua aderência à Área (Brasil, 2019c).

Ao citar a importância da realização de um Planejamento Estratégico, a CAPES descreve que ele sistematiza o percurso e indica os meios para alcançar os objetivos organizacionais propostos, a construção de caminhos e escolhas em relação ao posicionamento da organização; o que a define, o que faz e o objetivo que pretende alcançar¹⁶¹. Nesse sentido, Berté (2021, p. 14) argumenta que

a estratégia proposta pela CAPES objetiva proporcionar aos programas de mestrado e doutorado, um formato de avaliação mais precisa e detalhada, permitindo analisar a qualidade em diversos aspectos, indicando pontos fortes e vulneráveis de cada programa, para que a partir destes, sejam criados os planejamentos estratégicos em aspectos micro, nos programas, e macros, na própria CAPES.

De acordo com o PPGICH, o Plano Estratégico emerge das metas e ações especificadas no PDI da UFFS e “[...] das reflexões e análises das diferentes comissões constituídas pelo colegiado do programa, de acompanhamento de egressos, da produção docente, da autoavaliação e da consultoria externa ocorrida nos dias 18 e 19 de novembro de 2020, na modalidade virtual”.

Os planejamentos estratégicos elaborados pelo Programa em 2019 e em 2020 objetivaram “aprimorar a prática de autoavaliação, de planejamento estratégico e de acompanhamento de egressos”. Para isso, os planejamentos estipularam como metas “organizar e orientar as comissões para avaliação, planejamento estratégico e acompanhamento de egressos com participação de representantes dos diferentes grupos interessados: docentes permanentes, colaboradores, discentes, egressos e comunidade externa à universidade”. Em especial, “[...] as informações que advêm dos egressos auxiliam os programas a direcionarem as ações futuras, ajudam na tomada de decisões e na definição das metas que farão com que o curso possa se desenvolver e crescer” (Soares, 2019, p. 64). Para atingir essas metas do

equivalente de sua instituição, ressaltando sua singularidade ou complementaridade perante os demais Programas de graduação e pós-graduação da instituição. Os seguintes aspectos serão considerados: I. As forças e fragilidades internas e as oportunidades e restrições externas; II. As metas e ações do programa, em consonância com a avaliação acima, visando sua sustentabilidade. III. O apoio institucional para o cumprimento de metas, visando tanto a melhoria e modernização das linhas de pesquisa quanto o atendimento das demandas relacionadas ao corpo docente; IV. As estratégias para adequação e atualização da formação e

produção discente; V. As metas que garantam adequado espaço físico para estrutura laboratorial, para a plena atividade do programa de pós-graduação e seu desenvolvimento; VI. A política de cotas e ações afirmativas”.

Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_INTERDISCIPLINAR_ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 02 abr. 2024.

¹⁶¹ Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19042023_DocumentoPEI.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

PPGICH, foram estabelecidas algumas ações que visam a “realização de ciclos anuais de autoavaliação, planejamento e de acompanhamento de egressos, para análise e formalização de ações efetivas para o desenvolvimento do Programa”, relativas aos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023, cuja responsabilidade compete à Coordenação do Curso, ao Colegiado e às Comissões.

Desse modo, em observância ao disposto nos Planejamentos Estratégicos e nas Diretrizes da CAPES, o PPGICH tem realizado suas Autoavaliações anualmente. Conforme dados disponibilizados na página institucional do Programa, a primeira Autoavaliação foi realizada em 2019, a segunda ocorreu em 2020, a terceira, em 2021, e o quarto Relatório Anual do Processo de Autoavaliação refere-se ao ano de 2022. Para coleta de dados, a CA do PPGICH utiliza questionários disponibilizados *on-line* ao público-alvo, integrado por docentes, discentes regulares, Técnicos-Administrativos em Educação (TAE), estudantes de disciplinas isoladas, a partir dos quais colhe as percepções desses segmentos, as quais são trabalhadas para a elaboração dos Relatórios de Autoavaliação do Programa. Para fins didáticos, as principais informações quanto à elaboração e à execução da Autoavaliação do Programa estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 26 – Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGICH

Ano	Público-alvo	Metodologia	Período
2019	Docentes Discentes regulares	Questionário <i>on-line</i> misto, de caráter qualitativo, com questões abertas e fechadas	Segunda quinzena de novembro
2020	Técnicos-administrativos		Segunda quinzena de outubro
2021	Estudantes de disciplinas isoladas		
2022	Docentes Discentes regulares Técnicos-administrativos	3 formulários <i>on-line</i> voltados para os setores específicos da organização do PPGICH: docentes, técnicos administrativos e discentes.	Não especificou

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes nos Relatórios de Autoavaliação do PPGICH¹⁶².

A Comissão de Autoavaliação (CA) do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) “[...] considera que a autoavaliação é um processo fundamental para se conhecer fragilidades e pontos fortes das ações de todo o conjunto de pessoas e processos envolvidos no Programa [...]”¹⁶³. Além disso, o instrumento de Autoavaliação fornece “[...] informações importantes para que sejam apropriadas por docentes, discentes e

¹⁶² Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/autoavaliacao-1>. Acesso em: 17 jan. 2024.

¹⁶³ Disponível em: https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/autoavaliacao-1/repositorio-autoavaliacao/relatorio-autoavaliacao-ppgich-2021final_rev. Acesso em: 20 jan. 2024.

técnicos com vistas a aprimorar os conhecimentos sobre as demandas necessárias ao bom funcionamento do curso”

Desse modo, ao término do processo de Autoavaliação de cada período avaliado, a CA elabora um Relatório de Autoavaliação de cada ano letivo, no qual sistematiza os resultados da pesquisa. Após, o Relatório é submetido à apreciação do Colegiado e divulgado na página institucional do Programa, bem como “[...] nos endereços eletrônicos de cada membro do PPGICH”¹⁶⁴. Esgotada a contextualização do PPGICH, será debatido, na próxima seção dessa categoria de análise, como o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) efetua seus Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação.

5.4.1.3 Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)

Ao conceituar a Autoavaliação, o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) utiliza-se da mesma definição utilizada pela CAPES. Ou seja, conforme o próprio termo a define, trata-se de um processo de avaliar a si próprio, com o objetivo na formação e na aprendizagem. Considerando que “[...] é planejada, conduzida, implementada e analisada por pessoas elas próprias formuladoras e agentes das ações a serem avaliadas, a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre contexto e políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão” (Brasil, 2019a, p. 7).

Conforme disposto no Planejamento Estratégico 2021-2023, do PPGPE¹⁶⁵, as atividades do Programa estão integradas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG)¹⁶⁶, à Área de Avaliação 38 da CAPES, à estrutura administrativa da UFFS e do *Campus* Erechim. Quanto à Autoavaliação, o Documento de Área 38: Educação julga pertinente expandir a percepção do processo avaliativo. Destaca ainda que a Autoavaliação visa a formação dos estudantes, trazendo à luz problemas para serem solucionados. Nesse sentido, a Autoavaliação “[...] favorece a construção da identidade, heterogeneidade e envolvimento dos programas avaliados, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa (Brasil, 2019b, p. 9)¹⁶⁷.

Nessa mesma linha, o Documento Orientador de APCN, Área 38: Educação, dispõe que

¹⁶⁴ Maiores detalhes sobre a divulgação dos resultados do PPGICH será objeto de análise na próxima categoria de análise condizente com o tema (subitem 5.4.2.2).

¹⁶⁵ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/planejamento-estrategico/repositorio-planejamento-estrategico/planejamento-estrategico-ppgpe-2021-2023>. Acesso em: 12 abr. 2024.

¹⁶⁶ “O SNPG permite ao país implantar programas estratégicos, incluindo parcerias com órgãos governamentais, agências de fomento, associações científicas, iniciativa privada, organizações nacionais e estrangeiras”. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/pos-graduacao-no-brasil-sem-plano-sem-rumo/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

¹⁶⁷ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 28 out. 2023.

“a política de autoavaliação deve estar em consonância com a desenvolvida pela IES por meio da sua Comissão Permanente de Avaliação (CPA), ou equivalente, com explícita indicação de como se dá/dará a implementação da política de autoavaliação” (Brasil, 2023, p.7)¹⁶⁸. Dentre os aspectos relevantes citados no Documento Orientador de APCN, Área 38: Educação, sobre a proposta de cursos, encontra-se o relacionado “[...] à política e procedimentos de autoavaliação previstos [...]” (Brasil, 2023, p. 6).

No que tange à Autoavaliação, também, consta no referido documento que, no *checklist* da APCN, é avaliado se “na proposta é apresentada a política de Autoavaliação e estratégias para sua implantação” (Brasil, 2023, p. 26). Ainda assim, no Regimento do Curso deve estar presente a “[...] forma de implementação da política de autoavaliação do programa e critérios de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes”¹⁶⁹, em que constem “[...] aspectos que versem sobre a política de autoavaliação do curso” (Brasil, 2023, p. 7). Sobre a Autoavaliação, em consonância com o disposto no Regulamento da Pós-Graduação da UFFS, o Regimento do PPGPE, em seu Artigo 10, inciso IX, estipula que compete à Coordenação do Curso “promover, em conjunto com o colegiado, ao menos uma vez ao ano, um seminário de avaliação do programa, com a participação dos docentes, discentes e convidados”.

Para o PPGPE, acolher a Avaliação Externa, bem como elaborar a Autoavaliação, são etapas fundamentais para “[...] o planejamento e a consequente qualificação das atividades formativas do Programa”¹⁷⁰. Diante disso, o PPGPE reconhece que “[...] deve avançar em seu processo de autoavaliação, tendo uma política que estabeleça bases conceituais e metodológicas”. Nesse sentido, o documento que trata da Política de Autoavaliação do PPGPE descreve que “[...] a autoavaliação é um processo estratégico para a consolidação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)”¹⁷¹. Para isso,

[...] anualmente o PPG se envolverá em sistemática de autoavaliação. Coordenada pela Comissão própria do Colegiado, serão organizadas ações que subsidiem o planejamento estratégico do Programa, bem como atuem no envolvimento dos diversos sujeitos sociais vinculados ao curso.

¹⁶⁸ 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_DocumentoOrientador_APCN_2023.pdf. Acesso em: 28 out. 2023.

¹⁶⁹ Esses critérios estão explícitos no Regimento do PPGPE, no Capítulo III - Do Corpo Docente. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/legislacao-e-normas/regimento>. Acesso em: 12 abr. 2024.

¹⁷⁰ Política de Autoavaliação do PPGPE - 2020. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/autoavaliacao/repositorio-autoavaliacao/politica-de-autoavaliacao>. Acesso em: 12 abr. 2024.

¹⁷¹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/autoavaliacao/repositorio-autoavaliacao/politica-de-autoavaliacao>. Acesso em: 16 jan. 2024.

O processo de Autoavaliação do PPGPE¹⁷² é parte integrante de seu Planejamento Estratégico¹⁷³ e pode ser realizado por meio da aplicação de questionários, entrevistas e grupos focais. Segundo informações do Programa, as primeiras experiências de Autoavaliação foram bastante ‘artesaniais’, representando tentativas de “[...] realizar ações, de testar possibilidades e avaliar a própria autoavaliação. [...] Nesse sentido, é possível caracterizar o estágio da autoavaliação do PPGPE como em processo de consolidação”. Destaca-se que “uma autoavaliação robusta e concreta permitirá o *[sic]* PPG identificar se está atingindo suas metas e objetivos atuais e se ele pode avançar para novas frentes de trabalho”¹⁷⁴. De acordo com Berté (2021, p. 49), “a avaliação se constitui num elemento essencial para planejar e tomar decisões, permitindo mudanças ou redirecionamentos em qualquer etapa do serviço oferecido, visando à melhoria dos resultados”.

Além disso, de acordo com as Políticas de Autoavaliação do PPGPE, com a proposta da melhoria contínua, o PPGPE prosseguiu aperfeiçoando “de forma mais sistemática, depois de algumas tentativas em 2017 e 2018 em formulários eletrônicos (questionário disponibilizado no Google)”. Sequencialmente, “a partir de 2019 o Colegiado passou a estudar o assunto com base no relatório do Grupo de Trabalho de Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação da CAPES (2019)”. Em síntese, segue a cronologia correspondente ao período inicial da realização das Autoavaliações do Programa:

¹⁷² De acordo com a Política de Autoavaliação do Programa, “a autoavaliação do PPGPE está articulada com as diretrizes da CPA e PROPEPG, bem como está amparada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), na Política de Pós-Graduação (Resolução nº 7/2013 – Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação do Conselho Universitário) e no Regulamento da Pós-Graduação (Resolução nº 18/CONSUNI/CPPGEC/2016 e suas alterações) da UFFS”.

¹⁷³ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/planejamento-estrategico>. Acesso em: 17 jan. 2024.

¹⁷⁴ Disponível em: <https://ufsb.edu.br/proppg/dgppg/coordenacao-de-criacao-monitoramento-e-avaliacao/autoavaliacao>. Acesso em: 12 abr. 2024.

Quadro 27 – Síntese da fase inicial de Autoavaliação do PPGPE

Ano	Ações
2015	Início das atividades letivas do PPG. Entrada da 1ª turma (agosto).
2016	Realização das primeiras bancas de qualificação de dissertação. Avaliação de Meio Termo (CAPES) nota 3.
2017	Conclusão das primeiras dissertações. Início do novo ciclo avaliativo CAPES.
2018	Primeiras experiências de acompanhamento de egressos(as), autoavaliação e publicação do novo Regimento (RESOLUÇÃO Nº 15/CONSUNI/CPPGEC/UFS/2018). Realização do 1º SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DE PESQUISAS DO PPGPE, com ênfase na Linha de Pesquisa 1 (com a participação de egressos/as).
2019	Participação do PPGPE no Seminário de Meio Termo CAPES (Brasília, setembro). Reorganização da sistemática de autoavaliação e aplicação de questionário piloto. Mudança de coordenação para o biênio 2019/2021. Realização do 2º SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DE PESQUISAS DO PPGPE, com ênfase na Linha de Pesquisa 2 (com a participação de egressos/as).
2020	Reorganização da Comissão de Autoavaliação do PPGPE (Portaria nº 1142/GR/UFS/2020). Aprimoramento do instrumento de autoavaliação e aplicação via internet do questionário. Realização de Seminário Interno de Autoavaliação do PPGPE (de forma remota nos termos da Portaria nº 303/GR/UFS/2020). Coleta quadrienal CAPES (2017/2020) – 1º ciclo avaliativo completo do PPGPE.

Fonte: Política de Autoavaliação do PPGPE.

Após algumas ações da Coordenação do Curso, a Comissão de Autoavaliação (CA) do PPGPE foi institucionalizada e definiu a metodologia para execução da Autoavaliação do PPG, baseada no modelo proposto do Grupo de Trabalho da CAPES¹⁷⁵. A CA dedicou-se à criação da Política de Autoavaliação do Programa organizada em três eixos fundamentais: i) Geral: em atenção às normativas da CAPES e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG) da UFS; ii) Interno: a partir de “[...] discussões no âmbito do Colegiado, aplicação de instrumento de pesquisa (questionário) e sistematização de dados. Realização de Seminário Interno de Autoavaliação” e iii) “Procedimental: criação de fluxo de trabalho que considere a análise do relatório do GT pertinente da CAPES, estudo de referências sobre autoavaliação na pós-graduação e aperfeiçoamento dos instrumentos e espaços de autoavaliação no Mestrado”.

¹⁷⁵ “O relatório apresenta a proposta de uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos programas de pós-graduação, com a intenção de se tornar um componente relevante para a avaliação realizada pela CAPES”. Também, “[...] divulga os resultados de estudos e proposições advindos de Grupos de Trabalho criados pela CAPES, com a finalidade de aprimoramento do processo e de instrumentos relacionados a avaliação da pós-graduação. As publicações estão disponíveis para download gratuito no formato PDF. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/relatorios-tecnicos-dav>. Acesso em: 16 jan. 2024.

Conforme menção do Programa, esses eixos são guias para organização e geração de ações atreladas à Política de Autoavaliação, focando, sobretudo, no processo (caminho), e não no resultado (fim). Portanto, “a política de autoavaliação do PPGPE deve orientar o processo no âmbito do Programa, bem *[sic]* constituir procedimentos para o sucesso da empreitada”, sendo que “[...] o principal objetivo é a construção de uma cultura de autoavaliação, considerando as peculiaridades do PPGPE”, cujas ações subsidiem “[...] o planejamento estratégico do Programa, bem como atuem no envolvimento dos diversos sujeitos sociais vinculados ao curso”. Ou seja, os sujeitos do processo de Autoavaliação “[...] são as pessoas que integram o cotidiano do PPG, especialmente os docentes, os discentes, os servidores, os egressos e os atores externos (empregadores, especialistas, colaboradores, etc.)” (Trevisol; Balsanello, 2022, p. 477).

O documento que trata da Política de Autoavaliação do PPGPE enfatiza a importância da participação coletiva ao citar que “os instrumentos de autoavaliação têm como público-alvo discentes, egressos(as), docentes, servidores(as) técnico-administrativos(as) e podem envolver a comunidade regional”. Desse modo, “observa-se a ênfase no papel ativo da comunidade acadêmica que deve, ela própria, se (re)pensar. Por isso, a (auto)avaliação é um ato político, pois considera a participação do(a) avaliado(a) no processo avaliativo”.

Por fim, o documento mencionado destaca que a metodologia e a execução da Política de Autoavaliação do Programa fundamentam-se na proposta do GT da CAPES. Esse modelo compreende cinco etapas metodológicas: i) *Políticas e Preparação*; ii) *Implementação e Procedimentos*; iii) *Divulgação de Resultados*; iv) *Uso dos Resultados*; e v) *Metaavaliação*. As duas primeiras condizem com a categoria de análise *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*, conforme demonstradas no quadro a seguir¹⁷⁶:

Quadro 28 – Etapas da metodologia de Autoavaliação do PPGPE sobre a elaboração e execução da Autoavaliação

Etapas de elaboração e execução da Autoavaliação do PPGPE	
Políticas e Preparação	• Sensibilização • Diagnóstico • Elaboração do projeto
Implementação Procedimentos	• Método • Instrumentos • Ida a campo • Análises

¹⁷⁶ As demais serão apresentadas na próxima categoria de análise.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes na Política de Autoavaliação do PPGPE.

As Autoavaliações do PPGPE de 2020, 2021, 2022 e 2023, respectivamente, foram realizadas pela Comissão de Autoavaliação (CA) com base nesse modelo. A cada período avaliativo, o PPGPE reavalia o instrumento de pesquisa do ano anterior a fim de aperfeiçoá-lo. A novidade apresentada na Autoavaliação de 2023 foi a aplicação de um questionário *on-line* direcionado à comunidade externa, que foi encaminhado por *e-mail* à 15ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), à Secretaria Municipal de Educação e à Associação dos Municípios do Alto Uruguai (AMAU). A síntese dos processos de elaboração e execução da Autoavaliação dos anos acima mencionados consta no quadro a seguir:

Quadro 29 – Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGPE

Ano	Público-alvo	Metodologia	Eixos/Quesitos da pesquisa ¹⁷⁷	Período para participação
2020	• Docentes do Programa • Discentes regulares • Discentes egressos • Discentes especiais¹⁷⁸	Questionário misto (<i>on-line</i>), por meio da Plataforma Google	• Perfil dos participantes • Período de vínculo com o PPGPE • Programa	De 11 a 27 de novembro

¹⁷⁷ No geral, os questionamentos buscaram identificar se o público participante da pesquisa considera que: a área de concentração e os objetivos do curso são de conhecimento geral; o site institucional está bem construído e é a principal ferramenta de informações do curso; o perfil do corpo docente é adequado à área de formação do curso; a secretaria do curso atende aos seus objetivos de ser suporte às ações do PPGPE; a coordenação do PPGPE atende aos seus objetivos de ser suporte às demandas do Curso; a estrutura curricular do curso está bem organizada, com disciplinas pertinentes aos objetivos formativos do curso; as linhas de pesquisa do PPGPE atendem aos objetivos do Mestrado Profissional em Educação e apresentam clareza em sua ementa; a infraestrutura do PPGPE (laboratórios, biblioteca, salas de aula e de estudos, acesso à internet, espaços multiuso e individuais para orientação) permite a adequada realização do curso; o agendamento de bancas avaliadoras do PPGPE apresenta bom fluxo de organização e divulgação. Conhecimento/opinião sobre: acesso no repositório às dissertações defendidas; adesão e participação nos projetos de pesquisa; relevância da produção acadêmica dos docentes e dos discentes do PPGPE para a área da educação; se os eventos promovidos pelo Programa auxiliam na formação acadêmica; se as disciplinas ofertadas atendem à formação pretendida; se os Produtos Educacionais incrementam a Educação Básica, da Educação Superior e Técnica/Profissional e dos espaços não formais ou não escolares da Região do Alto Uruguai/RS; se os projetos de extensão vinculados ao PPGPE contribuem para o desenvolvimento da educação regional; se o colegiado (docentes e discentes) do PPGPE está inserido em fóruns, associações e demais espaços coletivos e deliberativos da relevância social na região de abrangência do Campus Erechim da UFFS. Percepções/opiniões dos participantes sobre: critérios para concessão de bolsas; qualidade e praticidade dos portais institucionais e do site institucional do PPGPE; acervo da biblioteca, processo de orientação das pesquisas e agendamento de bancas; auxílios disponibilizados para participação em eventos. Apontamentos gerais sobre: pontos fortes; aspectos de fragilidades; melhorias e ações imediatas; metas futuras, bem como comentários, críticas ou sugestões de maneira livre.

¹⁷⁸ Conforme Art. 108, *caput*, do Regulamento da Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul, “em consonância com o regimento do programa, poderá ser concedida matrícula em componentes curriculares eletivos, na condição de aluno especial, a interessados que tenham concluído curso superior ou que estejam cursando o último semestre do curso de graduação. [...] § 3º A condição de aluno especial conferirá direito, unicamente, à certificação de conclusão da(s) disciplina(s) cursada(s), na qual deverá constar, o nome do programa, carga horária (créditos), frequência, conceito obtido pelo estudante e a situação. § 4º Os créditos obtidos na forma do *caput*, observado o disposto no regimento do programa, poderão ser aproveitados caso o interessado venha a ser selecionado para o curso”. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgec/2023-0055>. Acesso em: 10 jun. 2024.

	• Técnico-administrativos	Formulários, que contou com questões abertas e fechadas	• Formação • Impactos na sociedade • Considerações gerais	
2021	Docentes			
2022	Discentes com matrícula ativa – regular e especial Discentes egressos/as Servidores/as administrativos/as vinculados/as ao PPGPE		• Perfil dos participantes • Programa	De 27 de outubro a 21 de novembro
2023	Docentes Discentes regulares Técnicos-administrativos Comunidade externa (15ª CRE, Secretaria Municipal de Educação e Associação dos Municípios do Alto Uruguai - AMAU)	Questionário misto (<i>on-line</i>), por meio da Plataforma Google Formulários, que contou com questões abertas e fechadas	• Formação • Impacto na sociedade • Considerações gerais	De 03 a 10 de novembro

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes nos Relatórios de Autoavaliação do PPGPE.

Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/autoavaliacao>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Após o término da pesquisa, a Comissão de Autoavaliação (CA) organiza os dados e elabora um Relatório de cada período avaliado. Os resultados das questões fechadas são apresentados por meio de gráficos, os quais são gerados pela própria plataforma virtual, já os resultados das questões abertas são apresentados “[...] de forma categorizada, buscando uma melhor compreensão de seu conteúdo”. A partir na análise dos Relatórios, constatou-se que os egressos do PPGPE também respondem aos questionários de Autoavaliação do Programa. Desse modo, aos agentes envolvidos na Autoavaliação cabe “[...] planejar, conduzir, implementar e analisar os resultados do processo” (Trevisol; Balsanello, 2022, p. 477).

Finda a exposição dos Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGPE, passarei a dialogar, na próxima seção, sobre Autoavaliação do PPPGeo, nessa mesma categoria de análise.

5.4.1.4 Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo)

Para o Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo), a Autoavaliação objetiva monitorar a qualidade do Programa¹⁷⁹. A proposta de Autoavaliação do PPGGeo “[...] tem por objetivo dar conta do monitoramento da qualidade do programa, do processo formativo, da produção de conhecimento, da atuação e impacto político, educacional, econômico e social”.

¹⁷⁹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-geografia/repositorio/relatorio-do-1o-seminario-de-autoavaliacao-ppggeo.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2023.

Além disso, a Autoavaliação “[...] destaca o foco na formação discente na perspectiva da inserção social e/ou científica e/ou tecnológica e/ou profissional, presencial e/ou a distância do programa”. “[...] A autoavaliação de caráter formativo acaba por se constituir em expressiva fonte de dados, que, quantificados e analisados qualitativamente, resultam em variáveis e indicativos passíveis de se tornarem instrumento para subsidiar a gestão acadêmica na universidade” (Vitória *et al.*, 2016, p.1)

Por ser um Programa em fase de estruturação, as Políticas de Autoavaliação, bem como o Instrumento de Autoavaliação, estão em processo de estudos pela Comissão de Autoavaliação (CA) e pelos representantes discentes do PPGGeo. É preciso considerar que a Autoavaliação “[...] deve também estabelecer uma discussão participativa com os itens da ficha de avaliação da CAPES, no qual o Programa se posicione diante das diversas facetas analisadas pelo documento” (Brasil, 2019h)¹⁸⁰. Após a formalização dos Processos de execução e definição do instrumento avaliativo do PPGGeo, esse instrumento será aplicado junto à Comunidade Acadêmica. Nesse sentido, de acordo com o Documento de Área 36: Geografia,

a inserção e o fortalecimento dos critérios voltados à autoavaliação, ao planejamento estratégico, à inovação, internacionalização e impacto social relativizam o peso dos aspectos quantitativos e, por sua vez, requerem um preenchimento especialmente detalhado nos campos próprios no instrumento de coleta (Brasil, 2019h).

No Regimento Interno do PPGGeo, consta que é de competência do respectivo Coordenador articular-se com a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEPG) “[...] para acompanhamento, execução e avaliação das atividades do Programa”¹⁸¹, estando em conformidade com o disposto no Documento de Área 36: Geografia, o qual dispõe que

os programas devem buscar estabelecer diálogo contínuo com as pró-reitorias diretamente responsáveis, visando a construção de um modelo de planejamento estratégico no qual as ações previstas para o seu desenvolvimento estejam coadunadas com as metas e designações estabelecidas pela IES para o período (Brasil, 2019h).

Para isso, o Coordenador do PPGGeo conta com o apoio da CA para levantamento dos dados do Programa, tais como informações sobre a produção e a atuação docente e discente, de acordo com a Ficha de Avaliação da Área de Geografia na CAPES. “A nova ficha aprovada reflete o modelo atual de avaliação que vem sendo implantado pela CAPES, e busca o amadurecimento de um processo que visa imprimir uma abordagem mais qualitativa à avaliação dos PPG” (Brasil, 2019h). Nesse sentido, destaca-se que

¹⁸⁰ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/geografia-pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

¹⁸¹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-geografia/regimento-do-ppggeo/regimento-interno>. Acesso em: 13 abr. 2024.

a composição com os novos critérios exigirá um cuidado rigoroso das atividades e produtos registrados na Plataforma Sucupira, no momento de preenchimento pelos coordenadores de PPG, de modo a que incluam as produções consideradas mais relevantes de cada docente e que apresentem coerência entre a área de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos e as disciplinas. O mesmo cuidado deve ser dispensado à produção discente, de inscritos e egressos dos PPG, que passa a ter um papel determinante na avaliação, o que demanda dos programas especial zelo no registro desses dados (Brasil, 2019g).

De acordo com a sistemática vigente no PPGGeo, os dados apurados pela CA são apresentados em Seminários Internos de Autoavaliação e servem de apoio para alimentar o Relatório na Plataforma Sucupira. Nesses Seminários, são convidados a participar todos os docentes e discentes com vínculo ativo no Programa. Com início das atividades em 2019, o PPGGeo realizou, até o momento, dois Seminários de Autoavaliação, sendo que o 1º Seminário ocorreu em 2020¹⁸² e o segundo, em 2023¹⁸³.

Conforme relato do Seminário realizado em 2020, a Autoavaliação do PPGGeo foi composta por cinco etapas procedimentais, sendo que duas delas dizem respeito aos *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação*: i) *preparação*; ii) *implementação*; iii) *divulgação*; iv) *uso dos resultados*; e v) *metaavaliação*¹⁸⁴.

No Seminário, foram apresentados dados e informações do PPGGeo, da Plataforma Sucupira, foram debatidos temas como Avaliação, Planejamento, Processo Seletivo, ofertas de CCRs, resultados de Seminário de Projetos e, por fim, uma Mesa redonda virtual para discussão da Pós-Graduação *multicampi*. Conforme apresentado no Relatório, essas informações condizem com as duas primeiras etapas da Autoavaliação, que é a preparação e a implementação dos dados relativos ao Programa.

Apresentados os principais aspectos sobre os Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGGeo, passarei a analisar como se dá a *Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*, que é a temática da segunda categoria de análise dos dados.

¹⁸² Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/chapeco/cursos/mestradoch/mestrado-em-geografia/repositorio/relatorio-do-1o-seminario-de-autoavaliacao-ppggeo.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

¹⁸³ Contudo, o Relatório desse último não está concluso, não sendo possível extrair os dados referentes a minha pesquisa.

¹⁸⁴ As duas primeiras serão apresentadas nessa categoria de análise e as outras três serão apresentadas na próxima.

5.4.2 Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, *campus* Erechim

A Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação passa pelas fases de planejamento, execução e registro dos resultados. Para Berté (2021, p. 49), ordenar a avaliação de um serviço concedido possibilita identificar “[...] a qualidade e aplicabilidade dos resultados alcançados, o que irá retroalimentar os envolvidos no processo de produzir esses resultados com informações do que precisa ser modificado, melhorado ou mantido”. É nesse sentido que o compartilhamento das informações colhidas na realização das Autoavaliações permite o olhar criterioso de todos os agentes da pesquisa. Diante disso, “os resultados parciais apresentados, de forma coletiva e cooperativa, podem estimular a comunidade acadêmica a novas reflexões e debates que conduzam ao descobrimento de outras dimensões da realidade e outras necessidades” (Rocha, 2006, p. 504).

A socialização do resultado das Autoavaliações entre os agentes envolvidos no processo possibilita que, juntos, definam as ações futuras. Ou seja, “a reflexão sobre os resultados obtidos é central ao processo e leva em conta a correção de trajetórias e de futuros projetados. É uma forma de avaliação que exige tempo, recursos e dedicação” (Leite *et al.*, 2020, p. 342). A publicação dos resultados da Autoavaliação dos PPG constitui-se em uma das etapas sugeridas pela CAPES, a qual recomenda que

muita atenção deve ser dedicada à divulgação dos resultados, especialmente em relação a dois aspectos: 1) eles devem ser conhecidos a tempo de informar as tomadas de decisão (percebibilidade) e de serem utilizados; e 2) a divulgação deve adotar linguagem clara, objetiva, de forma a ser acessível a todos os seus públicos-alvo. Se necessário, deve ser adotado mais de um meio/formato de divulgação (Brasil, 2019a, p. 14).

Destaca-se que o uso dos resultados precisa ser incentivado e monitorado, pois, “se os processos avaliativos tiverem sido participativos, a tendência é de apropriação dos resultados, mas é necessário que os resultados sejam efetivamente úteis” (Brasil, 2019a, p. 14). Portanto, “a reflexão sobre os resultados obtidos será central ao processo e levará em conta a correção de trajetórias e de futuros percebidos” (Brasil, 2019a, p. 7). Além disso, é importante que os programas realizem a metaavaliação, recomendada pela CAPES.

Define-se por metaavaliação aquela realizada após o término da Avaliação e caracteriza-se dentro de uma abordagem somativa, quer dizer, após ter ocorrido todo o processo avaliativo (Dias Sobrinho, 2003). Ou seja, “os diferentes processos avaliativos – dentre eles, a auto-

avaliação – não se encerram nas conclusões de seus relatórios ou nas ações realizadas a partir de seus resultados” (Gimenes, 2007, p. 227). Além disso, a metaavaliação serve para

[...] apreciar se o processo de avaliação interna implementada pela IES estudada transpôs as exigências legais estabelecidas pelos governos federal e estadual, e se atingiu os objetivos propostos em seu programa institucional de avaliação, tornando-se um processo gerador de mudanças e de consolidação da identidade da instituição (Gimenes, 2007, p. 227).

Essa etapa requer que as Comissões de Autoavaliação dispendam de momentos “[...] para avaliar a própria sistemática de avaliação adotada pelo Programa durante um determinado ciclo, ajustando-a, caso necessário” (Brasil, 2019a, p. 14). Para avaliar a Autoavaliação, é imprescindível utilizar descritores. A CAPES orienta organizar o trabalho com um descritor geral, seguindo três etapas, conforme demonstrado a seguir:

Quadro 30 – Descritores para avaliar a Autoavaliação (Metaavaliação)

Descritores para Metaavaliação segundo a CAPES		
Geral	Um programa que monitora a sua qualidade realiza autoavaliação contemplando etapas que envolvam a definição de políticas e preparação, a implementação de procedimentos e a geração de resultados com foco na formação discente e nos impactos e/ou inserção social.	
Etapas	<i>Políticas e Preparação</i>	Uma etapa de políticas e preparação que está bem desenvolvida possui uma concepção; envolve as pessoas e sensibiliza as mesmas para aspectos políticos, técnicos e culturais da autoavaliação; realiza diagnóstico identificando pontos fortes e pontos fracos do programa a partir da avaliação Capes do quadriênio anterior; formula um pré-plano de autoavaliação.
	<i>Implementação</i>	Uma etapa de implementação de procedimentos que está bem desenvolvida possui métodos e instrumentos especificados de acordo com a concepção adotada; critérios e indicadores para monitoramento da qualidade da formação discente; agrega, sistematiza e analisa dados gerando informações qualitativas e quantitativas sobre o programa.
	<i>Disseminação e uso dos resultados</i>	Uma etapa de geração de resultados que está bem desenvolvida realiza autoanálise crítica a partir das informações qualitativas e quantitativas geradas nas etapas anteriores; discute e problematiza as informações, identificando o rol de mudanças e inovações a serem implementadas subsidiando o planejamento estratégico; elabora relato descritivo contendo síntese de todo o processo de autoavaliação desenvolvido; divulga o relato na página do Programa; posta informações a serem solicitadas no sistema CAPES.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes no documento da CAPES sobre Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação (Brasil, 2019a).

Portanto, os resultados das Autoavaliações dos PPG, quando socializados com a comunidade acadêmica, fomentam reflexões e ajustes nos Planejamentos Estratégicos dos Programas, conforme veremos nessa categoria de análise: *Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*. Assim como na categoria anterior, a análise dos excertos dos Processos de Autoavaliação condizentes com essa categoria será realizada nas subseções

seguintes, com a análise, em separado, dos Relatórios de cada um dos Programas de Mestrado ofertados no *campus* Erechim da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Igualmente, a análise feita na ordem crescente da criação desses Programas, sendo o primeiro deles o Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA).

5.4.2.1 Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA)

A Comissão de Avaliação e Planejamento do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA) é a instância responsável por organizar os resultados das Autoavaliações. O Programa conta, também, com a consultoria externa da área de Ciências Ambientais. Essa consultoria é realizada ao final do ciclo avaliativo anual e ao término do preenchimento do Relatório Coleta CAPES, para que profira sugestões e/ou críticas e apontamentos a respeito das atividades desenvolvidas no PPGCTA. O consultor, após análise, emite parecer descritivo para apreciação da coordenação do Programa.

Também, sempre que possível, o PPGCTA realiza uma reunião da Comissão responsável pelo preenchimento da Plataforma Sucupira ou do Colegiado do Programa com o Consultor de Área, a fim de debater os apontamentos do consultor e verificar as possibilidades de ajustes nas ações do Programa. Esse momento é valioso, pois o olhar externo pode identificar fragilidades que o público interno não identifica, pela vivência cotidiana.

Os resultados das Autoavaliações, depois de aprovados pelo Colegiado do respectivo Programa, são registrados na Plataforma Sucupira pela Comissão encarregada por essa tarefa. A Plataforma Sucupira possibilita “[...] maior transparência dos dados, maior facilidade no acompanhamento da avaliação, controle gerencial mais eficiente, redução de tempo e imprecisões pelo SNPG durante a avaliação” (Soares, 2019, p. 34).

Também, no segundo semestre de cada ano, são realizados Seminários Internos para apresentação do resultado da Autoavaliação, os quais passam pela validação em reuniões do Colegiado no mês seguinte à realização dos Seminários. Nas reuniões da Comissão de Avaliação e Planejamento, são reexaminados os Planejamentos Estratégicos vigentes e, mediante análise dos dados, discussões e reflexões do resultado das Autoavaliações são propostas reestruturações no planejamento do PPGCTA, tomando por base as metas alcançadas e as que foram abandonadas e/ou revisadas. Portanto, a Autoavaliação precisa

estar alinhada ao Planejamento de Desenvolvimento Institucional ou equivalente e contemplar: objetivos, estratégias, método - técnicas, instrumentos, formas de análise, frequência de coleta de dados, cronograma; recursos; equipe de implementação/responsabilidades; formas de disseminação dos resultados;

monitoramento do uso dos resultados. Esses resultados devem publicitar de modo claro, objetivo e acessível a todo o público-alvo envolvido, em tempo de subsidiar as tomadas de decisão pelos gestores (Brasil, 2019g, p. 13).

Após a organização das percepções e das propostas discutidas nas reuniões de Avaliação e Planejamento do PPGCTA, essas são apresentadas ao Colegiado do Programa para apreciação e incorporação efetiva no Planejamento Estratégico. A partir dessa reanálise, são estabelecidas novas ações, com foco nos recentes objetivos e metas, que foram (re)estabelecidos no Planejamento Estratégico. Nas reuniões de Avaliação e Planejamento do PPGCTA, os resultados da Autoavaliação são estruturados e apresentados com exposição geral das informações sobre defesas de dissertações, orientações em andamento, produções intelectuais de cada período avaliativo, perfil do corpo docente, dentre outros dados. Também, nessas reuniões, são reavaliados os objetivos e metas pré-definidos e, a partir desse balanço, são estimadas as novas diretrizes para os períodos vindouros, numa perspectiva do aperfeiçoamento das técnicas e da projeção do Programa.

Como resultado dessa reflexão e revisão do Planejamento, são implementados os ajustes e as melhorias necessárias para o respectivo quadriênio, de modo a alcançar, cada vez mais, a formação almejada do egresso e para aperfeiçoar a formação dos mestrands e qualificar os trabalhos de conclusão e seus produtos. Desse modo, o resultado das Autoavaliações do PPGCTA fomenta a revisão do Planejamento vigente e as estratégias para elaboração do Planejamento Estratégico do quadriênio seguinte, a partir da identificação dos fatores que precisam ser melhorados e/ou potencializados na perspectiva interdisciplinar inerente ao Programa.

Deve-se levar em conta que “a interdisciplinaridade é uma emergência oriunda de grandes problemas contemporâneos, dentre os quais as questões ambientais, que requerem nova epistemologia baseada na complexidade que demanda colaboração e coprodução entre diversos campos de conhecimento” (Brasil, 2019g, p. 9). Por isso, dentre os principais desafios para consolidar a Área de Ciências Ambientais, encontra-se a “promoção da interação entre os Programas de Ciências Ambientais com Programas de outras áreas de conhecimento” (Brasil, 2019g, p. 12).

Nesse sentido, as produções científicas e tecnológicas, decorrentes da formação acadêmica, agregam valor à sociedade, possibilitando ao Programa o reconhecimento pela qualidade na geração de conhecimento, na correspondente Área de Ciência e Tecnologia Ambiental, na produção sustentável e na conservação ambiental, suscitando soluções para os

vastos problemas ambientais comuns da sociedade, em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas (ODS-ONU)¹⁸⁵.

Diante disso, o Relatório de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do PPGCTA (2021-2024) destaca que, dentre as preocupações essenciais pautadas nas diversas etapas de Autoavaliação e no andamento do Planejamento Estratégico do período de 2017 a 2020, foram sugeridas, para serem observadas na elaboração do Planejamento para o quadriênio de 2021 a 2024: ampliar da produção intelectual, focar na formação desejada do egresso e ampliar a inserção social do Programa. Assim, conforme disposto nos documentos do Programa, esses apontamentos, somados a outras ações que foram aventadas na Autoavaliação e à luz das Diretrizes da Ficha-Modelo da CAPES e do Documento da Área 49, serviram de guias para o Planejamento Estratégico do PPGCTA 2021-2024.

Explanadas as formas de publicização dos resultados e os encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações do PPGCTA, passarei a discorrer, na próxima seção, sobre os procedimentos do PPGICH nessa mesma categoria de análise.

5.4.2.2 Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH)

De acordo com informações constantes na página do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), após a apreciação pelo Colegiado do Curso, os Relatórios Anuais de Autoavaliação são divulgados por intermédio de Seminários Integradores, denominados encontros formativos. Nesses Seminários são debatidos os aspectos centrais da Autoavaliação e são apresentados e analisados os resultados dos Relatórios para discussão coletiva. De acordo com o Relatório da Autoavaliação (2022) do PPGICH,

esse seminário é relevante pelas orientações teórico metodológicas no campo da interdisciplinaridade. Considera-se que o fortalecimento deste seminário poderá, ano após ano, colaborar para que se supere, cada vez mais, perspectivas disciplinares e se construa um consenso sobre a interdisciplinaridade.

Esse formato de socialização dos resultados das Autoavaliações corresponde à sétima etapa da Proposta de Autoavaliação do PPGICH, condizente com essa categoria de análise, demonstrada no quadro a seguir:

¹⁸⁵ “Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), também conhecidos como Objetivos Globais, foram adotados pelos países-membros das Nações Unidas em 2015 como um apelo universal à ação para acabar com a pobreza, proteger o planeta e garantir que até 2030 todas as pessoas desfrutem de paz e prosperidade. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>”. Acesso em: 10 jul. 2024.

Quadro 31 – Etapa de publicização dos resultados e encaminhamentos da Autoavaliação do PPGICH

Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações do PPGICH	
<i>Etapa 7: Seminário integrador: Apresentação do Relatório</i>	Anualmente, ocorrerão encontros formativos para a discussão dos resultados da autoavaliação apresentados no relatório, tendo como objetivo proporcionar a reflexão e a problematização em termos do diagnóstico feito e de aspectos a serem qualificados pelo PPGICH

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações constantes na proposta de Autoavaliação do PPGICH.

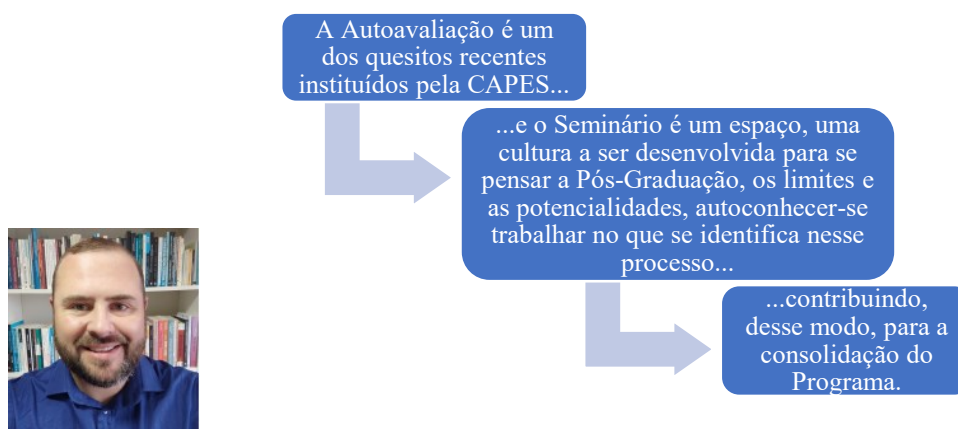
Os Seminários do PPGICH para apresentação dos Relatórios de Autoavaliação do PPGICH são transmitidos na modalidade *on-line* de forma síncrona, pela plataforma de videoconferências e reuniões *Cisco Webex Meetings* e nas redes sociais do Programa e, posteriormente, são disponibilizados no Canal *YouTube* do Programa. Previamente à realização, a programação é divulgada para os sujeitos envolvidos no Processo de Autoavaliação. Os Seminários contam, também, com a participação de convidados externos para contribuir com as discussões internas do Programa¹⁸⁶.

Por exemplo, no Seminário realizado em abril de 2022¹⁸⁷, fizeram parte da mesa de debates o mediador do Seminário, e integrante da CA, Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira, a Coordenadora do Programa, Prof^a Dr^a Zoraia Aguiar Bittencourt, a convidada externa, Prof^a Dr^a Pricila Kohls dos Santos, da Universidade Católica de Brasília (UCB), e membros representantes da Comissão de Autoavaliação (CA). Também, participaram do evento docentes do Programa, mestrandos, egressos e servidores Técnicos-Administrativos em Educação (TAE). Na ocasião, foram debatidas questões relacionadas à importância da participação coletiva nas etapas da Autoavaliação, tendo em vista que há uma autorreflexão dos sujeitos avaliadores durante a realização de todo o processo que possibilita olhar para si e ser, ao mesmo tempo, um espelho do Programa. Dentre as exposições realizadas pelos integrantes da mesa, destacam-se as que estão representadas nas figuras abaixo:

¹⁸⁶ Essa análise buscou trazer as contribuições dos participantes externos à UFFS para os Programas de Mestrado. No Canal *YouTube* do PPGICH, está disponível apenas esse vídeo dos Seminários do Programa.

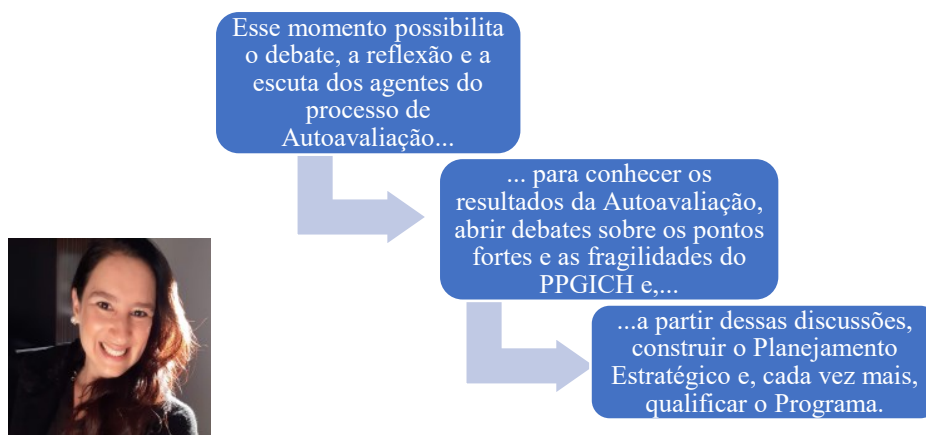
¹⁸⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MpgaAtNTNxs>. Acesso em: 13 abr. 2024.

Figura 9 – Contextualização do Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira no Seminário de Autoavaliação do PPGICH - 2022



Fonte: Elaborada pela autora a partir do vídeo do Seminário de Autoavaliação do PPGICH realizado em abril de 2022 e disponibilizado no Canal *YouTube* do Programa.

Figura 10 – Reflexões da Profª Drª Zoraia Aguiar Bittencourt no Seminário de Autoavaliação do PPGICH - 2022



Fonte: Elaborada pela autora a partir do vídeo do Seminário de Autoavaliação do PPGICH realizado em abril de 2022 e disponibilizado no Canal *YouTube* do Programa.

No referido Seminário, a Profª Drª Pricila Kohls-Santos comentou que a Autoavaliação possibilita refletir na razão de existir do Programa constante nos documentos e, também, nas questões: *quem somos, por que somos, o que fazemos e para quê?* E, a partir dessas inquietudes, avaliar o que tem sido concretizado e qual a repercussão dessas ações na sociedade. Informa que as atividades realizadas pelo PPG refletem, também, a razão de ser e a missão da Universidade na sociedade. A razão de ser de uma Universidade é a formação de sujeitos para atuarem em sociedade, e o processo de Autoavaliação possibilita visibilizar o que está sendo feito e o que ainda precisa melhorar, afirma Kohls-Santos.

Algumas das observações apresentadas por Kohls-Santos, durante a realização do Seminário, podem ser identificadas na figura abaixo:

Figura 11 – Alguns destaques das falas da Profª Drª Pricila Kohls-Santos no Seminário de Autoavaliação do PPGICH – 2022



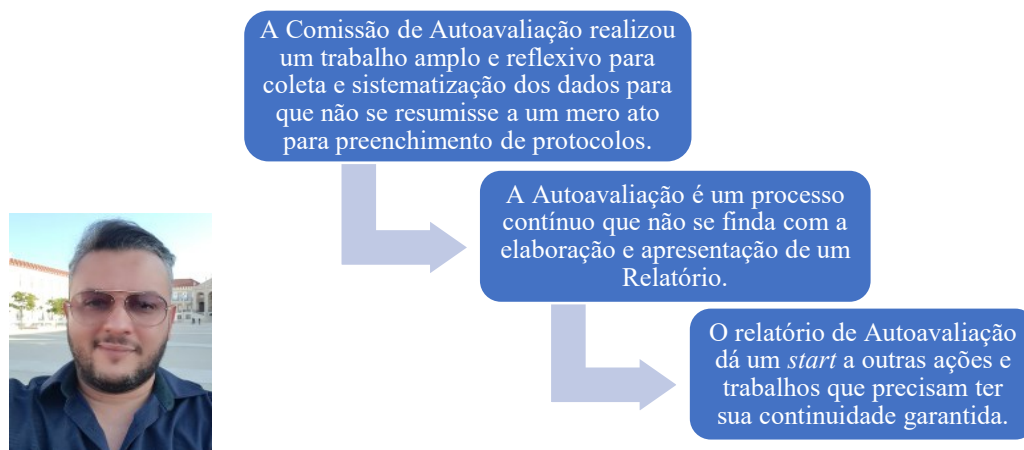
Fonte: Elaborada pela autora a partir do vídeo do Seminário de Autoavaliação do PPGICH realizado em abril de 2022 e disponibilizado no Canal *YouTube* do Programa¹⁸⁸.

Num segundo momento do Seminário, foram apresentados, pelo integrante da CA, Prof. Dr. Reginaldo José de Souza, os resultados da Autoavaliação do PPGICH, constantes no Relatório de Autoavaliação, realizada em 2021. Ao iniciar a apresentação, ele esclareceu que, conforme disposto na Política de Autoavaliação do Programa, os dados coletados foram organizados em Categorias de Análise para melhor interpretação dos dados e entendimento do público-leitor, assim denominadas: “[...] Aspectos de fragilidades; Pontos fortes; Melhorias e ações imediatas; Metas”. Por conseguinte, com a clareza das informações, “[...] o leitor irá perceber que foram apresentados quadros de transcrição das respostas dos participantes, acompanhados de descritores como ações de melhoria ou ações de manutenção”, conforme explicita o Relatório Anual da Autoavaliação (2022) do PPGICH.

A seguir, o representante da CA projetou o Relatório em tela aos participantes do Seminário. Sobre o processo de Autoavaliação realizado pela CA, emitiu algumas considerações que podem ser visualizadas na figura abaixo:

¹⁸⁸ As linhas de pesquisa do PPGICH, citadas na figura, são: Linha 1: Saberes, Processos e Práticas Sociais; Linha 2: Educação, Culturas e Cidades Contemporâneas; Linha 3: Sujeito e Linguagem. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-interdisciplinar-em-ciencias-humanas/linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 13 abr. 2024.

Figura 12 – Considerações do Prof. Dr. Reginaldo José de Souza



Fonte: Elaborada pela autora a partir do vídeo do Seminário de Autoavaliação do PPGICH realizado em abril de 2022 e disponibilizado no Canal *YouTube* do Programa.

Após a realização do Seminário, a CA disponibiliza o Relatório da Autoavaliação Anual, na página institucional do Programa, a todos os envolvidos no PPGICH, conforme atribuição que lhe é conferida pela Política de Autoavaliação do Programa. Dessa forma, cumpre com o disposto no referido documento, pois “[...] a avaliação como processo democrático requer a transparência e a ética em relação à utilização e divulgação dos seus resultados”. Conforme mencionado no início da seção, o Colegiado do Programa também aprecia os resultados da Autoavaliação para definição de estratégias e encaminhamentos necessários pertinentes a essa instância. Desse modo, a Autoavaliação constitui-se numa oportunidade “[...] de grande relevância para o curso porque, com este processo, é possível identificar as ações de melhorias e de manutenção para que todo o colegiado e a coordenação possam se organizar a fim de aprimorar a qualidade das atividades formativas e do programa como um todo”. Ato contínuo, essas ações passam a integrar as metas estabelecidas no Planejamento Estratégico.

Após concluir a análise da publicização dos resultados e encaminhamentos realizados ao término das Autoavaliações do PPGICH, apresentarei os procedimentos adotados pelo PPGPE nessa mesma categoria de análise.

5.4.2.3 Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)

A Autoavaliação Anual do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) é conduzida pela Comissão de Avaliação (CA)¹⁸⁹. Ao término da Autoavaliação periódica, a CA apresenta os resultados da pesquisa à Coordenação do PPGPE e, posteriormente, são apreciados em reunião do Colegiado do Programa. Após aprovação, os resultados são socializados em Seminários Internos de Autoavaliação, a fim de publicizar os resultados apurados em cada uma das edições. Apesar de serem chamados de Seminários Internos, são abertos para participação da comunidade.

Após a finalização da coleta, interpretação e sistematização dos dados da pesquisa, a CA elabora o Relatório da Autoavaliação anual. Esse Relatório passa por três fases, a saber:

Quadro 32 – Etapas da metodologia de publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações

Etapas de publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações do PPGPE	
<i>Divulgação de Resultados</i>	Por meio de Seminários
<i>Uso de Resultados</i>	• Autoanálise crítica • Subsídio ao planejamento estratégico
<i>Metaavaliação</i>	Análise crítica do processo de Autoavaliação

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes na Política de Autoavaliação do PPGPE¹⁹⁰.

Os Seminários Internos realizados pelo PPGPE condizem com a primeira etapa de socialização realizada após a elaboração do Relatório, denominada *Divulgação de Resultados*. A programação dos Seminários é divulgada, antecipadamente, para participação coletiva de toda a comunidade envolvida no processo de Autoavaliação do PPGPE (Docentes do Programa, discentes regulares, discentes egressos, discentes especiais e Técnicos-Administrativos em Educação (TAE)). Tais Seminários são realizados na modalidade *on-line*, por meio das plataformas de comunicação do PPGPE (*Facebook*, *Cisco Webex* UFFS, redes sociais) e compartilhados no Canal *YouTube* do Programa¹⁹¹.

¹⁸⁹ Informações constantes na Política de Autoavaliação e/ou nos Relatórios de Autoavaliação disponíveis na página institucional do PPGPE.

¹⁹⁰ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/autoavaliacao/repositorio-autoavaliacao/politica-de-autoavaliacao>. Acesso em: 14 fev. 2024.

¹⁹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/c/PPGPEUFFS>. Acesso em: 14 fev. 2024.

O primeiro Seminário Interno de Autoavaliação do Programa foi realizado em 2020¹⁹²; o II ocorreu em 2021¹⁹³; o III, em 2022¹⁹⁴; e o IV, em 2023¹⁹⁵. Contaram com a participação da Comunidade Acadêmica (Docentes do Programa, discentes regulares, discentes egressos, discentes especiais e Técnicos-Administrativos em Educação (TAE)) para análise dos Relatórios de Autoavaliação de cada período avaliativo. Também, participam convidados externos, que, por vezes, são professores de outras IES para compartilharem suas experiências e contribuir no debate do respectivo Seminário. Em geral, os Seminários são conduzidos pelo Coordenador do Programa, na sequência é aberto espaço para o convidado externo fazer suas contribuições e, após, a CA apresenta o resultado das pesquisas para debates entre os presentes.

No I Seminário, realizado em 2020, o Coordenador do Programa, Prof. Dr. Thiago Ingrassia Pereira, salientou que a Autoavaliação do PPGPE não se resume a um momento específico, e sim tem por objetivo criar uma cultura de Autoavaliação, de olhar para si e identificar os limites e, também, o que já foi construído. Assim, a Autoavaliação fortifica-se com as atividades fomentadas pelo Programa. O Coordenador esclareceu que a edição da Autoavaliação de 2020 encerra o primeiro ciclo quadrienal de Avaliação do Programa.

Complementou que o debate originado pelo procedimento de Autoavaliação ocupa uma função importante, aferindo experiências para o Programa, e que esse processo é parte integrante do Planejamento Estratégico. Simultaneamente, os momentos de Autoavaliação são oportunidades típicas de repensar a atuação do Programa, os pontos fortes e os que precisam melhorar, bem como aqueles que ainda não foram desenvolvidos, afirma o Coordenador.

Destacou, também, que “a Política de Autoavaliação do Programa tem, de fato, o exercício da escuta da nossa comunidade, mas, também, tem auxiliado/implicado em algumas ações estratégicas do Programa, a partir dos apontamentos dos participantes da pesquisa”. Ou seja, com esse olhar crítico e participativo, o Programa pode qualificar seus processos. Com base nesses debates, o PPGPE elabora o Planejamento Estratégico, efetivando, assim, a etapa denominada *Uso dos Resultados* da Autoavaliação. Conforme esclarecido pelo Coordenador, é a partir do Planejamento que o PPGPE determina suas bases, aquilo que fundamenta sua atuação, podemos dizer, sua razão de ser, que é formar pessoas, que é investir numa formação em pesquisa, comprometida com a Educação Básica, que é o caso do PPGPE, uma formação,

¹⁹² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3xOOC_GWb9g. Acesso em: 14 fev. 2024.

¹⁹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M6EO6NDLLa0>. Acesso em: 14 fev. 2024.

¹⁹⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YOhT9EXzigo>. Acesso em: 14 fev. 2024.

¹⁹⁵ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LaBSCzp_pCw. Acesso em: 14 fev. 2024.

portanto, continuada de professores e professoras.

O comprometimento com a formação de docentes-pesquisadores que possam contribuir para o fortalecimento da Educação Básica está expresso, dentre os objetivos do Programa, no Planejamento Estratégico do PPGPE¹⁹⁶, sendo um dos princípios norteadores do Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)¹⁹⁷ e, conforme consta no referido PDI, também, é tema de debates nas Conferências de Ensino, Pesquisa e Extensão (COEPE) promovidas pela UFFS. Desse modo, o PPGPE cumpre seu compromisso com a Educação Básica e, conseqüentemente, com o desenvolvimento regional, com o disposto nas diretrizes internas da UFFS e com as determinações nacionais¹⁹⁸.

Nesse sentido, o Coordenador do Programa destacou que os Seminários Internos constituem-se em momentos importantes na agenda de consolidação acadêmica do PPGPE,

tendo em vista que a Autoavaliação não apenas é um quesito de Avaliação do Programa diante da CAPES mas, sobretudo, é um momento fundamental onde a nossa comunidade pensa sobre o seu próprio processo. Onde a gente consegue, talvez, ter mais clareza naquilo que nós já caminhamos para continuar a caminhada e, nesse ponto de vista, é sempre um momento acadêmico privilegiado para nós pararmos para refletir e tentarmos buscar subsídios para o nosso Planejamento Estratégico e para os grandes desafios que nós temos para consolidação e da expansão que nós temos no nosso horizonte também com a oferta de Doutorado Profissional em Educação.

Considera-se que o intercâmbio das experiências dos procedimentos das Autoavaliações entre as Instituições de Educação Superior (IES) agrega aprendizado. Portanto, os convidados externos relataram um pouco de suas vivências e contribuíram com reflexões para a Autoavaliação dos PPG. Dentre as falas dos convidados externos, docentes de outros Programas de Mestrado, que participaram dos debates nos Seminários do PPGPE, destaquei, abaixo,

¹⁹⁶ “Contribuir com a formação de docentes-pesquisadores(as) que possam fortalecer a Educação Básica na criação de práticas curriculares e produtos de aplicação imediata no desenvolvimento educacional, considerando a reflexão sobre a vivência pedagógica, ampliando o horizonte dos saberes docentes embasados na experiência e na experimentação da docência e da gestão escolar”. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/planejamento-estrategico/repositorio-planejamento-estrategico/planejamento-estrategico-ppgpe-2021-2023>. Acesso em: 17 abr. 2024.

¹⁹⁷ “Atendimento à Política Nacional de Formação de Professores para a educação básica, em especial as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, cujo principal objetivo é coordenar os esforços de todos os entes federados no sentido de assegurar a formação de docentes para a educação básica em número suficiente e com qualidade adequada”. Disponível em: https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/plano_de_desenvolvimento_institucional/planos-antigos. Acesso em: 17 abr. 2024.

¹⁹⁸ Dentre as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 encontra-se: “Estimular a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro e cinco anos”.

alguns recortes no sentido de ampliar o horizonte das perspectivas de uma Autoavaliação reflexiva e que contribua para a melhoria integrada da qualidade dos PPG.

A Prof^a. Dr^a Tânia Maria Hetkowski, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), foi a convidada para participar do II Seminário Interno do PPGPE, realizado em 2021, a qual apresentou desafios da Autoavaliação no Mestrado Profissional em Educação e a experiência da UNEB.

Figura 13 – Destaques da apresentação da Prof^a. Dra. Tânia Maria Hetkowski



Fonte: Elaborada pela autora a partir do vídeo do II Seminário de Autoavaliação do PPGPE realizado em dezembro de 2021 e disponibilizado no Canal *YouTube* do Programa.

O convidado para participar do III Seminário Interno de Autoavaliação do PPGPE, realizado em 2022, foi o Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), cujos principais apontamentos estão destacados na figura a seguir:

Figura 14 – Contribuições do Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco



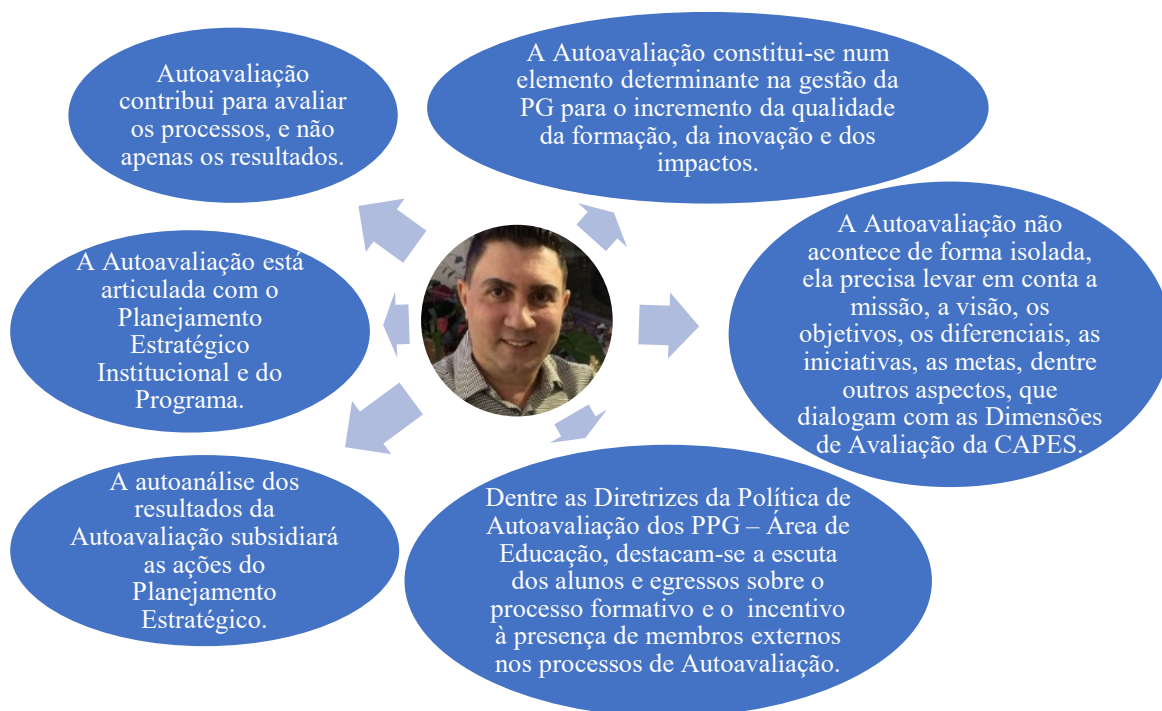
Fonte: Elaborada pela autora a partir do vídeo do III Seminário de Autoavaliação do PPGPE realizado em dezembro de 2022 e disponibilizado no Canal *YouTube* do Programa.

Pacheco complementou que a Autoavaliação traz a oportunidade de rever uma concepção de Pós-Graduação, aquela que cria a dualidade, o confronto dialético entre um Mestrado Profissional e outro Acadêmico, em que aquele tem maior relevância na produção intelectual, pela ideia de que para pensar é necessário abster-se de movimento, enquanto a produção deste se dá pela prática. Diante disso, propôs as seguintes reflexões: i) *acabar com a dualidade entre Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional*; ii) *tornar o Mestrado Profissional como um lugar de produção do conhecimento, que ultrapasse a perspectiva da resolução de problemas*; e iii) *refere-se à citação do Documento de Área 38 – Educação, da CAPES¹⁹⁹, de que o Mestrado Profissional visa à preparação de docentes para atuarem na Educação Básica, “[...] porque oferecer um Programa de Mestrado para quem atua na Escola Básica é oferecer uma oportunidade de estudo para um grupo de pessoas que social e historicamente é entendida como menos, com menos potência”*.

¹⁹⁹ “Por outro lado, é importante que o doutorado profissional não acabe desconfigurando o atual mestrado profissional, preparando seus egressos para atividades no campo da educação básica, e venha a contribuir com o incremento da formação de quadros altamente qualificados para atuação profissional. Atualmente, no Brasil, há significativo déficit de profissionais com grau de mestre na educação básica, daí decorre a necessidade de se privilegiar a oferta de mestrado profissional, com vistas ao incremento da qualidade da educação básica” (Brasil, 2019b, p. 15).

O Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda, da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) e Coordenador Adjunto da Área de Educação da CAPES, foi o convidado para participar do IV Seminário Interno PPGPE realizado em 2023 e algumas das considerações estão presentes na figura abaixo:

Figura 15 – Considerações do Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda (USCS) e Coordenador Adjunto da Área de Educação da CAPES



Fonte: Elaborada pela autora a partir do vídeo do IV Seminário de Autoavaliação do PPGPE realizado em dezembro de 2023 e disponibilizado no Canal *YouTube* do Programa.

Após os Seminários, o PPGPE realiza a *Metaavaliação*²⁰⁰ de cada edição da Autoavaliação, pois, para o PPGPE, tão importante quanto a socialização dos resultados das Autoavaliações anuais “[...] é a criação de momento de avaliação da autoavaliação (metaavaliação), pois o processo deve ser contínuo de qualificação dessa experiência formativa”²⁰¹. Conforme definido pelo Programa, a Metaavaliação é a análise crítica do processo de Autoavaliação.

Finda a exposição de como o PPGPE publiciza os resultados e quais os encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações, passarei a dialogar, na próxima seção, sobre os procedimentos do PPGGeo nessa mesma categoria de análise.

²⁰⁰ O PPGPE não deixou claro em seus Relatórios de Autoavaliação como realiza a metaavaliação.

²⁰¹ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/autoavaliacao/repositorio-autoavaliacao/politica-de-autoavaliacao>. Acesso em: 16 jan. 2024.

5.4.2.4 Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo)

Os resultados da Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) são divulgados por meio de Seminários, nos quais a Comissão de Autoavaliação (CA), juntamente com a Coordenação do Curso e demais participantes do evento, identificam as potencialidades e as fragilidades do Programa. Desse modo, “o processo deve-se guiar pelo reconhecimento dos pontos fortes e potencialidades do Programa, assim como dos seus pontos fracos e estabelecimento de oportunidades e metas para o futuro” (Brasil, 2019h).

Após a realização do Seminário, a Comissão trabalha para formatar as ações necessárias para sanar tais lacunas, em observância ao Documento de Área 36: Geografia, o qual chama a atenção para “[...] a necessidade inicial de construção conjunta para um clima favorável à autoavaliação, de modo que permita confiança e pressuponha autonomia de expressão dos participantes” (Brasil, 2019h). Para isso, o PPGGeo, ao término da Autoavaliação, elabora um Relatório, o qual é disponibilizado “[...] para toda a equipe do PPGGeo, com o objetivo de realizar uma autoavaliação do Programa durante o ciclo avaliativo, ajustando-a, caso necessário”, compreendendo etapas iii) *divulgação* e iv) *uso dos resultados* do Processo de Autoavaliação do Programa. Conforme previsto no Documento de Área 36, “a autoavaliação deverá resultar em tomadas de decisão que implicarão em mudanças na condução das ações do Programa” (Brasil, 2019h, p. 21).

Conforme informações da CA, esse Relatório é submetido à apreciação e aprovação do Colegiado do Programa “[...] contendo as metas e o plano estratégico para os anos seguintes, vencendo desta forma a etapa v) meta-avaliação”. Contudo, o Relatório não deixa claro como é realizada a metaavaliação do Programa e não localizei os referidos Planejamentos Estratégicos para poder contextualizá-los nessa pesquisa.

Esclarecidos os procedimentos de publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações do PPGGeo, passarei a analisar as aproximações e especificidades de cada Programa de Mestrado da UFFS, *campus* Erechim, na próxima seção desta Dissertação.

5.5 APROXIMAÇÕES E ESPECIFICIDADES DE CADA PROGRAMA DE MESTRADO

Da análise empreendida, foi possível conhecer cada um dos quatro Programas de Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim: Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo). A partir da análise dos Relatórios de Autoavaliação de cada PPG, percebeu-se aproximações entre os procedimentos de Autoavaliação, bem como especificidades na condução dos processos autoavaliativos realizados pelas Comissões de Autoavaliação (CA).

Referente aos objetivos de minha pesquisa, identifiquei que o modo de realizar os procedimentos de Autoavaliação dos Programas de Mestrado, PPGCTA, PPGPE, PPGICH e PPGGeo, é diferenciado e presumi que as escolhas decorrem das peculiaridades e da discricionariedade de cada um deles. Por parte dos Programas de Pós-Graduação (PPG), essa liberdade possibilita estabelecer seus próprios critérios de pesquisa, de divulgação dos resultados e dos encaminhamentos resultantes da Autoavaliação. Por parte do pesquisador, essas singularidades dificultam as buscas por não haver uma padronização nos processos avaliativos. Entretanto, esse estudo faz parte do percurso empreendido pelo pesquisador ao lançar-se na construção de um trabalho científico.

Nesse viés, é preciso considerar que os Documentos de Área também possuem perspectivas diferentes e tecem considerações intrínsecas ao desenvolvimento de sua Área de Conhecimento, visando à consolidação da Área, dentre elas, a Autoavaliação, objeto de estudo de minha Dissertação de Mestrado. Alguns recortes desses Documentos, que endossam essa exposição, podem ser visualizados a seguir:

Quadro 33 – Destaques dos Documentos de Área dos PPG da UFFS, *campus* Erechim

Área	Destaques
PPGCTA Área 49 Ciências Ambientais	Dentre os desafios da Área 49 está a “indução de ações para o planejamento e autoavaliação como elementos fundamentais do processo avaliativo, bem como para promoção continuada de melhorias no âmbito dos programas” (Brasil, 2019g, p. 9). “A avaliação dos programas deve valorizar a inovação, a transferência de tecnologia e os impactos acadêmico, social e econômico de suas atividades e formação de recursos humanos, em nível local, nacional e internacional” (Brasil, 2019g, p. 10).
PPGICH Área 45 Interdisciplinar	A Área 45 “[...] considera positiva a adoção da autoavaliação como parte da avaliação dos PPGS. Historicamente, tem estimulado a autoavaliação por meio de diversas estratégias. Uma primeira forma foram as Reuniões de Acompanhamento. A partir de 2004, instituiu reuniões de acompanhamento com os coordenadores dos programas, que receberam o nome de ReCoPI - Reunião de Coordenadores de Programas de Pós-graduação da Área Interdisciplinar. Nessas reuniões, foi empregada dinâmica semelhante à utilizada pela Área

	em suas atividades de avaliação, com reuniões setoriais no âmbito das Câmaras Temáticas e reuniões plenárias envolvendo todos os participantes. As ReCoPI contribuíram para o aprimoramento dos critérios de avaliação, consistindo em oportunidade para o debate sobre a Pós-graduação e a Área Interdisciplinar” (Brasil, 2019e, p. 11).
PPGPE Área 38 Educação	“A Área de Educação entende ser necessário ampliar o foco do processo avaliativo, reconhecendo que a autoavaliação, hoje muito utilizada nas experiências internacionais, pode trazer mais subsídios para o desenvolvimento de programas de pós-graduação com qualidade. 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” (Brasil, 2019b, p. 9).
PPGGeo Área 36 Geografia	O Documento de Área 36 descreve que, “com as transformações ocorridas no processo de avaliação dos PPGG, a CAPES entende ser necessário ampliar o seu escopo, reconhecendo que a autoavaliação, hoje muito utilizada internacionalmente, pode trazer mais subsídios para o desenvolvimento dos PPGG e do sistema como um todo. A CAPES acredita ainda que a autoavaliação favorece a construção da identidade, heterogeneidade e envolvimento dos programas avaliados, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa. Essa mudança de enfoque se coaduna ainda com a premissa norteadora corrente de suas ações, que compreende que o papel dos PPGG é o de priorizar a formação discente, e não unicamente o resultado obtido na produção do conhecimento” (Brasil, 2019h, p. 21).

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados constantes nos Documentos de Área dos respectivos Programas.

Os Documentos de Área, também, trazem outros enfoques a respeito da Avaliação a serem levados em conta. O Documento de Área à qual pertence o PPGCTA realça a pertinência das alterações estabelecidas no procedimento de avaliação dos Programas para a melhoria do SNPG brasileiro. “Estas mudanças têm como motivação principal aumentar a qualidade da formação de mestres e doutores, focando mais em indicadores de aprendizagem e menos em aspectos estruturais” (Brasil, 2019g, p. 22). Outra mudança apontada no Documento é sobre o enfoque do processo avaliativo “[...] de um viés mais quantitativo para mais qualitativo, com especial atenção para o processo formativo e para o impacto na sociedade dos Programas” (Brasil, 2019g, p. 22). Desse modo, é necessário problematizar a Avaliação da Pós-Graduação, no intuito de “[...] equilibrar abordagens qualitativas e quantitativas. Partindo do pressuposto anteriormente mencionado de que avaliar exige atribuir valor ao que se está analisando. Sendo assim, não há precedentes para escapar dessa tarefa ou permanecer em uma posição de neutralidade” (Kobayashi, 2023, p. 81). Sobre os indicadores de qualidade, o Documento de Área 49 destaca, ainda, que

o aprimoramento do modelo de avaliação propõe a utilização de menos itens métricas; delega mais protagonismo aos Programas que indicarão seus principais produtos por docente, justificando a sua escolha. Também envolve mais as IES por meio da inclusão da necessidade do planejamento estratégico da PG e da autoavaliação que deverá ser implementada até o próximo processo avaliativo.

A Área das Ciências Ambientais julga a necessidade premente dos Programas sistematizarem as informações a respeito dos egressos, a fim de averiguar “[...] a inserção dos profissionais no mercado de trabalho, associada com dados quantitativos disponibilizados pela

CAPES/CGEE; bem como analisar o impacto dos discentes destacando casos exitosos de profissionais egressos de seus cursos” (Brasil, 2019g, p. 22).

Conforme reflexão de Coelho (2015, p. 140), “o fio condutor da Pós-Graduação Interdisciplinar, de acordo com o documento da área de avaliação interdisciplinar (CAPES), é, em suma, formar profissionais/pesquisadores com formação híbrida e preparados para lidarem com sistemas ditos complexos”. A Área Interdisciplinar, à qual vincula-se o PPGICH, destaca-se por ser “[...] uma das áreas que mais tem recebido propostas de novos programas/cursos de Pós-graduação” e tem contribuído para a diminuição das assimetrias regionais. Como exemplo, o Documento da Área cita “[...] a evolução da região Norte, no quadriênio 2013-2016, com a ampliação dos programas e a avaliação de programa de mestrado/doutorado acadêmico para nota 6 e um curso de mestrado profissional para nota 5” (Brasil, 2019e, p. 22).

O Documento de Área 38: Educação, ao qual o PPGPE filia-se, considera que a Área pode expandir-se para as regiões mais carentes, tendo por objetivo a preparação profissional dos estudantes para atuação na Educação Básica, assegurando a qualidade da formação acadêmica. Nesse sentido,

é imprescindível que os programas sejam proativos no monitoramento e promoção de sua própria qualidade, através da adoção de procedimentos institucionalizados de planejamento estratégico e de autoavaliação. Além disso, a avaliação realizada quadrienalmente pela CAPES tem que ser aperfeiçoada, baseada em critérios que são coletivamente construídos, claramente especificados, amplamente divulgados e que captam a essência das finalidades principais da pós-graduação, ou seja, a formação discente, a produção de conhecimento e o impacto social.

O Documento de Área 36: Geografia, ao qual vincula-se o PPGGeo, destaca que a nova Ficha de Avaliação da CAPES “[...] busca o amadurecimento de um processo que visa imprimir uma abordagem mais qualitativa à avaliação dos PPG” (Brasil, 2019h, p. 32). Diante disso, a inclusão e a consolidação “[...] dos critérios voltados à autoavaliação, ao planejamento estratégico, à inovação, internacionalização e impacto social relativizam o peso dos aspectos quantitativos e, por sua vez, requerem um preenchimento especialmente detalhado nos campos próprios no instrumento de coleta” (Brasil, 2019h, p. 32).

Assim como observado por Souza (2022, p. 83), pode-se dizer que, por intermédio de seus documentos, a CAPES vem, ao longo de sua trajetória, “[...] desenvolvendo meios para a ampliação de medidas que visem auxiliar as universidades e programas *stricto sensu* do País a alcançarem as metas desejáveis para uma melhor avaliação dos cursos”. É assim que a Autoavaliação tem se transformado numa ferramenta para aprimorar as Universidades e os Programas no Brasil (Souza, 2022).

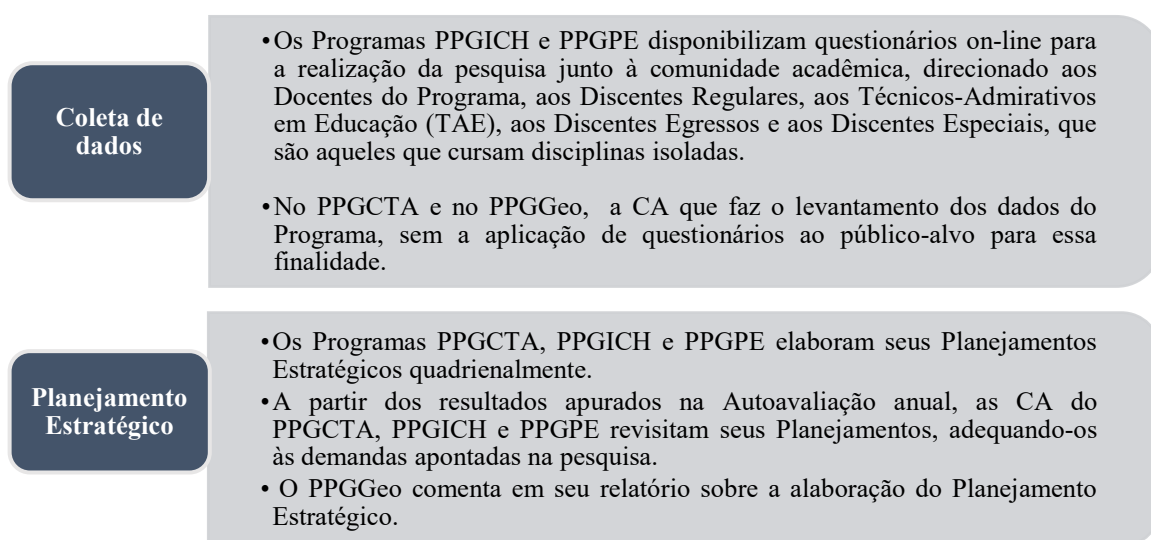
Complementa-se que, no modelo de Ficha de Avaliação da CAPES, os itens são os mesmos para todos os Programas, porém cada PPG pode atribuir pesos diferentes para os quesitos, dependendo do foco da Área de Conhecimento. Quer dizer,

cada área expressa os pontos principais da sua avaliação no documento de área baseada numa ficha de avaliação aprovada anteriormente pelo CTC-ES. Esta ficha de avaliação é comum a todas as áreas em termos dos quesitos e itens a serem avaliados, sendo que cabe as *[sic]* áreas propor como esses quesitos e itens serão avaliados, bem como, dentro dos limites estabelecidos pelo regulamento da avaliação, propor os pesos dos mesmos (Brasil, 2019f)²⁰².

Nesse sentido, justificam-se os procedimentos diferenciados entre os Programas de Mestrado da UFFS, *campus* Erechim, percebidos durante a exploração dos processos de Autoavaliação dos PPG correspondentes às Áreas acima citadas. Identifiquei que há aproximações e especificidades quanto aos processos de elaboração e execução, bem como da divulgação dos resultados das Autoavaliações desses Programas.

Dentre as aproximações, relativas à primeira categoria de análise: *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*, destacam-se a coleta de dados e a elaboração dos Planejamentos Estratégicos, conforme seguem:

Figura 16 – Aproximações relativas à categoria: *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*



Fonte: Elaborada pela autora.

²⁰² Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 06 abr. 2024.

Quanto às especificidades constatadas nos documentos dos Programas relacionadas à presente categoria de análise, percebeu-se que o PPGPE é o que mais contempla a participação dos egressos nos questionários de Autoavaliação, estando presente em quase todas as edições. Outras especificidades estão elencadas a seguir:

Figura 17 – Especificidades quanto à categoria de análise: *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*

Os Seminários Internos realizados pelo PPGCTA são a principal estratégia de Autoavaliação Programa, pois, durante a realização dos seminários, ocorrem momentos específicos de Avaliação e Autoavaliação das atividades.

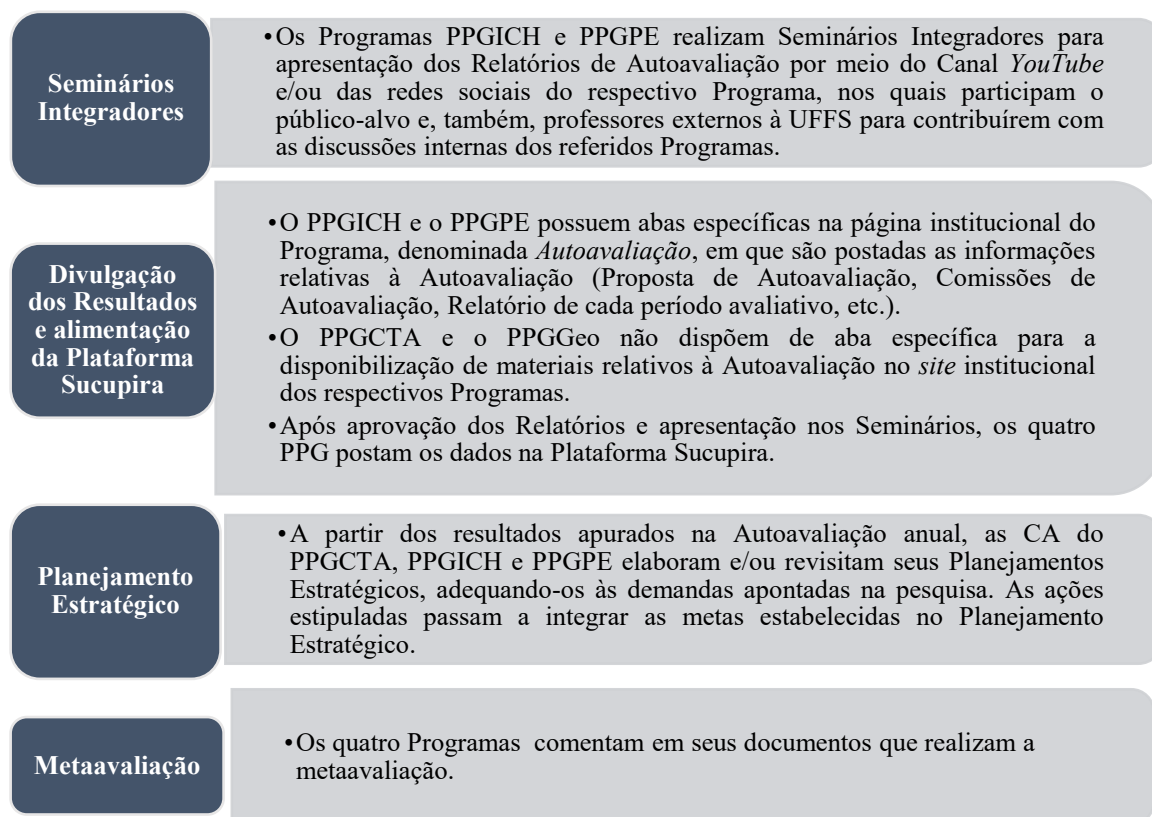
O PPGCTA estabelece suas ações de Autoavaliação por meio de Planejamentos Estratégicos.

Os processos de elaboração e de execução da Autoavaliação do PPGCTA são realizados, anualmente, por meio de Seminários de Avaliação e Planejamento.

Fonte: Elaborada pela autora.

Já, em relação à segunda categoria, *Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*, foi possível perceber as seguintes aproximações:

Figura 18 – Aproximações relativas à categoria: *Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*



Fonte: Elaborada pela autora.

Sobre essas aproximações, foi possível constatar que a realização de Seminários de Avaliação do Programa, com a participação da comunidade acadêmica interna e convidados, cumpre com o disposto no Regulamento da Pós-Graduação da UFFS²⁰³. Em sintonia com essa diretriz, Souza (2022, p. 39) comenta que

a avaliação das Instituições de Educação Superior tem caráter formativo e visa ao aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. Tal ocorre, em especial, quando conta com a participação efetiva de toda a comunidade interna e, ainda, com a contribuição de atores externos do entorno institucional.

Em relação às especificidades constatadas nos documentos de Autoavaliação desses PPG, nessa mesma categoria de análise, enfatizam-se os seguintes:

²⁰³ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/resolucao/consunicppgpec/2023-0055>. Acesso em: 06 jun. 2024.

Figura 19 – Especificidades relativas à categoria: *Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*

O PPGPE disponibiliza no *site* do Programa os links para acesso aos Seminários Internos de Autoavaliação no Canal *YouTube*.

Os resultados da Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo) são divulgados por meio de Seminários de Autoavaliação, nos quais participam todos os docentes e discentes com vínculo ativo no Programa. Nesses Seminários, a Comissão de Autoavaliação (CA), juntamente com a Coordenação do Curso e demais participantes do evento, identificam as potencialidades e as fragilidades do Programa para fins de elaboração do Planejamento Estratégico.

Fonte: Elaborada pela autora.

Cabe citar que a Autoavaliação dos PPG resulta na melhoria dos próprios Programas, como experienciado internacionalmente. Portanto, “a valorização da autoavaliação em todo e qualquer programa avaliativo – seja uma acreditação ou uma avaliação feita por agências, ou seja, um programa institucional – segue a tendência mundial” (Brasil, 2019d, p. 5). Portanto, em seu sentido amplo, a Autoavaliação “[...] deve ser assumida como instrumento de compreensão, análise, reflexão e debate em torno dos indicadores de qualidade, possibilitando, ao programa, tomar decisões que suscitem o seu crescimento e aprimoramento”²⁰⁴.

Outra fase da Autoavaliação, que consta na proposta do Grupo de Trabalho da CAPES, é sobre a metaavaliação. Nesse sentido, os Documentos de Autoavaliação dos PPG da UFFS, também, preveem que, ao término do ciclo avaliativo, seja realizada essa etapa. Conforme descrito por Marins, Ferreira e Filho (2016, p. 38), “a utilidade da meta-avaliação consiste em verificar a qualidade de um processo avaliativo já concluído, a fim de oferecer subsídios para a revisão e aprimoramento da própria avaliação”. Por essa razão, de acordo com esses autores, a metaavaliação possui um viés somativo, possibilitando ampliar a credibilidade dos resultados. Em cumprimento dessa etapa, Rocha (2006, p. 492) destaca que

a proposta de Auto-Avaliação do CE PPEV está sendo desenvolvida através de uma Matriz, que serve de roteiro para o levantamento de dados e análise crítica das atividades desenvolvidas, contando ainda com o desenvolvimento do processo de meta-avaliação para avaliar a eficiência/eficácia do processo avaliativo e melhorar, cada vez mais, a dinâmica do modelo utilizado.

Tão importante quanto a socialização dos resultados das Autoavaliações anuais “[...] é a criação de momento de avaliação da autoavaliação (metaavaliação), pois o processo deve ser

204

Disponível em:
https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/planejamento_da_autoavaliacao_do_ppgmpe.pdf
 . Acesso em: 01 jun. 2024.

contínuo de qualificação dessa experiência formativa”²⁰⁵. Portanto, a Autoavaliação é um processo composto por várias etapas que vão desde o planejamento, a organização, a execução e a apuração dos resultados, até a reavaliação de todo o procedimento. Precisa ser realizado sistematicamente a fim de acompanhar o desenvolvimento do Programa de modo criterioso, independentemente dos instrumentos utilizados para a coleta de informações.

Sobre os instrumentos, os questionários para a Autoavaliação, direcionados aos sujeitos no processo autoavaliativo, possibilitam um retorno quanto ao grau de satisfação dos respondentes em relação ao Curso e à própria Universidade. Refletem, também, o conhecimento que os segmentos possuem sobre os procedimentos internos dos PPG, sobre as Dimensões de Avaliação da CAPES, os quesitos que cada uma delas abrange, os pesos atribuídos a cada quesito conforme a Área do Conhecimento. Muitas vezes, esses aspectos passam despercebidos pelo público envolvido na pesquisa e, desse modo, os Programas podem trabalhar no sentido de melhorar essa visibilidade com o fomento de ações interativas entre os segmentos e os PPG.

Essas ações podem envolver um tempo dedicado à explicação de como funciona a Autoavaliação dos PPG, qual a importância da Avaliação Externa da CAPES para o conceito dos Programas, quais os itens avaliados pela CAPES, no modelo multidimensional, e o impacto da Avaliação na vida dos professores, dos TAES, dos acadêmicos e dos egressos. Outra ação que poderia vir na sequência dessa é referente ao sistema de matrícula/rematrícula dos alunos. Poderia ser implementada no sistema uma funcionalidade no ato da rematrícula semestral que previsse, como requisito para prosseguir, um item para realizar a Autoavaliação do período anterior. Essa opção poderia colher percepções de um número maior de estudantes, diminuindo as distorções, considerando que “[...] quanto maior o tamanho de uma amostra, menor a margem de erro. À medida que um tamanho de amostra se aproxima do tamanho da população, os resultados se tornarão cada vez mais representativos e precisos”²⁰⁶.

Por outro lado, e complementando o rol de informações a respeito da Autoavaliação, os dados internos referentes às produções previstas nas Dimensões: 1) *Formação de Pessoal*; 2) *Pesquisa*; 3) *Inovação e Transferência de Conhecimento*; 4) *Impacto na Sociedade* e 5) *Internacionalização* (e respectivos quesitos, previstos na Ficha de Avaliação da CAPES) só podem ser levantados por meio das CA e/ou de outros mecanismos internos de busca definidos pelos PPG.

²⁰⁵ Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/erechim/cursos/mestrado/mestrado-profissional-em-educacao/autoavaliacao/repositorio-autoavaliacao/politica-de-autoavaliacao>. Acesso em: 16 jan. 2024.

²⁰⁶ Disponível em: <https://delighted.com/pt-br/blog/survey-sample-size-statistics-guide>. Acesso em: 05 jun. 2024.

Assim, a pesquisa de satisfação do público-alvo, aliada aos dados levantados pelas CA, complementam-se e dão subsídio para a construção de uma Autoavaliação consistente, servindo, dentre outras, como fonte de informações para:

- ✓ a elaboração dos Relatórios de Autoavaliação;
- ✓ a realização de Seminários de Autoavaliação;
- ✓ a reavaliação das ações para ajustes nos Planejamentos Estratégicos;
- ✓ o registro das atividades e produtos na Plataforma Sucupira;
- ✓ a metaavaliação.

Nas palavras de Pereira (2019, p. 26-27), “a Plataforma Sucupira é uma ferramenta de coleta de informações subsidiárias à realização de análises e avaliações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* nacionais, sendo a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG”. Quanto à alimentação dos dados na Plataforma Sucupira, o Documento de Área 36 destaca que a composição com os novos critérios do modelo de Ficha de Avaliação da CAPES

[...] exigirá um cuidado rigoroso das atividades e produtos registrados, no momento de preenchimento pelos coordenadores de PPG, de modo a que incluam as produções consideradas mais relevantes de cada docente e que apresentem coerência entre a área de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos e as disciplinas. O mesmo cuidado deve ser dispensado à produção discente, de inscritos e egressos dos PPG, que passa a ter um papel determinante na avaliação, o que demanda dos programas especial zelo no registro desses dados.

Para além da contabilização das produções acadêmicas, entende-se que a Autoavaliação leva em conta o processo de ensino e de aprendizagem como um todo, “[...] sendo extremamente necessária como ferramenta de gestão para os Programas de Pós-Graduação, por considerar aspectos não contemplados pela avaliação externa” (Kobayashi, 2023, p. 5). De acordo com Dias Sobrinho (2003), a Avaliação produz efeitos oriundos do aprendizado conquistado durante a pesquisa, sendo que esses resultados são variados, uma vez que diversos são os meios avaliativos, ou seja, “existem vários processos avaliativos e autoavaliativos que se entrelaçam durante a vida acadêmica, proporcionando novas demandas a serem respondidas pelo programa” (Kobayashi, 2023, p. 81).

Depreende-se, portanto, a relevância da Autoavaliação para a consolidação dos PPG. É pela Autoavaliação periódica que os Programas identificam suas fraquezas e suas potencialidades, podendo, a partir desse diagnóstico, corrigir aquelas e fortalecer estas, na busca

da melhoria contínua da formação dos estudantes de modo a contribuir técnica e cientificamente com o desenvolvimento da sociedade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de olhar para si com criticidade talvez seja uma das atitudes mais difíceis de serem empreendidas, contudo ela oferece oportunidades ímpares de reflexão, potencialização de pontos fortes e correção de trajetórias. Esse critério se faz imprescindível, em especial, nas Instituições de Educação Superior (IES), pois são elas as produtoras de conhecimento e as responsáveis pela oferta de uma educação de qualidade para a formação de sujeitos qualificados para o exercício de suas profissões.

Desse modo, a Autoavaliação dos Cursos de Pós-Graduação possibilita o autodescobrimento para, assim, conhecerem-se, reinventarem-se, inovarem em suas produções científicas, no ímpeto da melhoria incessante dos Programas. Afinal, a busca pelo aperfeiçoamento ascendente é uma meta a ser atingida continuamente, considerando que nada é estanque e que a oferta de Cursos de qualidade afere confiabilidade aos Programas e às instituições.

Para além disso, a Autoavaliação anual realizada pelos PPG é uma prerrogativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para credenciamento de novos Programas, bem como para garantir o credenciamento dos Programas vigentes. Um Programa bem avaliado pela CAPES confere credibilidade à universidade, contribuindo para a permanência dos alunos matriculados e para o ingresso de novos estudantes.

Por ser mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim e, pressupondo que a Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG) é uma ferramenta indispensável para assegurar a qualidade da formação acadêmica e profissional dos estudantes, surgiu a seguinte indagação: como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim – RS, estão construindo o processo de Autoavaliação dos cursos de Mestrado? Para responder a esse problema de pesquisa, delineou-se como objetivo principal dessa pesquisa de Mestrado conhecer como os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Erechim – RS, estão construindo o processo de Autoavaliação dos cursos de Mestrado.

Para fundamentar o aporte teórico, primeiramente, realizei uma Pesquisa Bibliográfica em obras de autores que tratam do tema da Autoavaliação e em legislações nacionais para verificar as Políticas Educacionais Brasileiras sobre Autoavaliação na Pós-Graduação. Percebeu-se que a Pós-Graduação é um marco para qualificar a formação acadêmica no indissociável tripé composto pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão e, desse modo, capacitar

o estudante para exercer sua profissão e contribuir para o desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, os processos de Autoavaliação dos PPG precisam ser instrumentalizados por intermédio de recursos adequados para a coleta e a sistematização de dados, que possibilitem identificar e corrigir as fragilidades, bem como expandir as potencialidades dos Programas.

A fim de aprofundar a análise, busquei identificar o que vem sendo discutido sobre o tema da Autoavaliação na Pós-Graduação no Brasil. Para isso, realizei uma pesquisa de Estado do Conhecimento (EC) para verificar as produções acerca dessa temática, nos repositórios OASISBr, busca pelo título, e SciELO, busca pelo resumo, utilizando os descritores “Auto-Avaliação + Pós-Graduação” e “Autoavaliação + Pós-Graduação”, sem delimitação temporal. Foram encontrados 19 trabalhos, incluindo os dois descritores, e, após a triagem, restaram 12 trabalhos que fizeram parte do *corpus* de análise. As publicações do Estado do Conhecimento foram organizadas em duas categorias: “Processos e Instrumentos de Autoavaliação” e “Egressos”, que é o que mais vem sendo estudado sobre o assunto quando se pesquisa sobre a Autoavaliação na Pós-Graduação, quer seja a forma de implantação e a participação dos egressos.

As publicações endossaram o que tem sido sustentado nessa pesquisa, de que a Autoavaliação dos Cursos de Pós-Graduação, quando aplicada com a utilização de instrumentos apropriados para coleta de dados junto à comunidade acadêmica, oferece maior segurança nos resultados das pesquisas. Além dos meios apropriados, os processos avaliativos precisam ser desenvolvidos continuamente na ânsia do aperfeiçoamento dos procedimentos, cada vez mais eficazes, os quais repercutem na acreditação dos PPG. Todavia, em nosso País, os debates sobre instrumentos avaliativos estão em andamento e os caminhos adequados ainda não estão desbravados completamente.

Além disso, constatou-se a indispensabilidade da participação coletiva em todo o processo, desde a construção da proposta até a finalização da edição. Nesse sentido, não somente a comunidade interna deve ser contemplada, uma vez que a participação dos egressos torna-se imperiosa, pois quem vivenciou todo o percurso, desde o ingresso até a obtenção do diploma, e está imerso no mercado de trabalho, pode contribuir para apontar as forças e as fragilidades, contribuindo, assim, para o aprimoramento do Programa no qual participou.

A dimensão “egressos”, prevista na Ficha de Autoavaliação da CAPES, tem conquistado uma centralidade nos processos de avaliação da Pós-Graduação no País. Uma das pesquisas de Estado do Conhecimento teve a finalidade de colher dados dos egressos dos Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição à qual se filia a

presente Dissertação. Os resultados apontaram que a maioria dos respondentes avaliou a qualidade dos PPG da UFFS como boa e ótima, com destaque para a qualificação do corpo docente, sendo que a dimensão Internacionalização foi considerada a mais frágil. Além disso, a maioria dos egressos respondeu que está empregada, majoritariamente, com atuação na rede pública de ensino. A maior parte dos egressos, também, afirmou que os Cursos contribuíram consideravelmente na sua formação acadêmica, repercutindo no incremento em suas receitas.

Para atingir o objetivo geral da pesquisa, tornou-se necessário conhecer os procedimentos utilizados pelos PPG da UFFS, *campus* Erechim, para realização de suas Autoavaliações. Para tal, foram percorridos alguns caminhos metodológicos: pesquisa bibliográfica, pesquisa de Estado do Conhecimento e pesquisa documental. Desse modo, como etapa final da pesquisa, realizei uma análise documental dos Relatórios de Autoavaliação dos quatro Programas de Mestrado da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Erechim: Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia Ambiental (PPGCTA), Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) e Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo), e dos vídeos dos Seminários do PPGICH e do PPGPE, disponibilizados no Canal *YouTube*, a fim de reunir as informações necessárias para a análise.

De posse desses documentos, pelo viés da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), estabeleci duas Categorias de Análise: i) *Processos de elaboração e de execução da Autoavaliação dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*; ii) *Publicização dos resultados e encaminhamentos realizados após a efetivação das Autoavaliações dos Cursos de Mestrado da UFFS, campus Erechim*, as quais contemplam os objetivos específicos de minha pesquisa: identificar o formato de participação do público envolvido na pesquisa; verificar os procedimentos utilizados para a elaboração das Autoavaliações dos cursos; identificar quais os encaminhamentos que são dados pelas Comissões após a análise dos resultados das pesquisas; e averiguar de que maneira os Relatórios são publicizados na Instituição.

No tocante à primeira Categoria de Análise, identificou-se que os Programas de Mestrado, PPGCTA, PPGPE, PPGICH e PPGGeo, realizam os processos de Autoavaliação de modo diferenciado em decorrência das especificidades de cada um deles, alinhados aos respectivos Documentos de Área e aos quesitos das Fichas de Avaliação da CAPES. O levantamento dos dados para a Autoavaliação dos Programas PPGCTA e PPGGeo é realizado pelas respectivas Comissões de Autoavaliação (CA), ao passo que as CA do PPGICH e do

PPGPE²⁰⁷ aplicam questionários ao público-alvo (Docentes, Discentes regulares, Técnicos-Administrativos em Educação (TAE), Estudantes de disciplinas isoladas) e, a partir das respostas, elaboram os Relatórios de Autoavaliação referentes à satisfação dos respondentes a respeito das cinco Dimensões de Avaliação da CAPES: 1) *Formação de Pessoal*; 2) *Pesquisa*; 3) *Inovação e Transferência de Conhecimento*; 4) *Impacto na Sociedade* e 5) *Internacionalização*.

No que diz respeito à segunda Categoria de Análise, foi possível perceber que os PPG acima mencionados possuem distintas formas de publicizar os resultados das Autoavaliações. Em termos de socialização e divulgação dos resultados, o PPGICH e do PPGPE aproximam-se ao realizarem Seminários Integradores, abertos ao público-alvo, pelo Canal *YouTube* do respectivo Programa. Além disso, disponibilizam os Relatórios no *site* institucional, em aba específica para a Autoavaliação. E o PPGCTA e o PPGGeo²⁰⁸, também, aproximam-se entre si, quanto à coleta de informações pelas CA, por não disponibilizarem os Relatórios de Autoavaliação em aba específica do *site* institucional e por realizarem Seminários Internos para análise desses Relatórios.

Por conseguinte, dentre outras finalidades, os dados levantados nos Processos de Autoavaliação realizados pelos PPG contribuem para: a elaboração dos Relatórios de Autoavaliação; a realização de Seminários de Autoavaliação; a alimentação/registro das atividades e produtos na Plataforma Sucupira; a elaboração dos Planejamentos Estratégicos e a reavaliação das ações para ajustá-los, a fim de corrigirem eventuais rumos e não desviarem de seus objetivos iniciais, assegurando o cumprimento da razão de ser de um PPG. Consequentemente, o resultado das Autoavaliações favorece o alinhamento das necessidades registradas pela comunidade acadêmica e regional aos Planejamentos Estratégicos dos PPG, possibilitando assegurar a qualidade da educação.

Identificou-se que a Autoavaliação anual realizada pelos PPG efetiva-se, de fato, com a participação de toda a comunidade acadêmica, desde a formulação das propostas até a conclusão do processo. Quando se fala em participação coletiva, é preciso incluir mestrandos, docentes, Técnicos-Administrativos em Educação (TAE) e discentes egressos. Contudo, tanto a pesquisa do EC quanto a análise dos Relatórios de Autoavaliação dos cursos de Mestrado da UFFS, *campus* Erechim, demonstrou que é preciso ampliar a participação dos egressos nos

²⁰⁷ O PPGPE também aplicou questionário aos egressos na maioria das edições de Autoavaliação.

²⁰⁸ Embora seja possível localizar o link de acesso ao Relatório do PPGGeo no Google, ao visitar a página institucional do Programa, não é possível localizá-lo. Talvez esteja em alguma pasta oculta.

processos de Autoavaliação dos PPG. Nesse sentido, instigo a refletirmos nas seguintes indagações: A pequena participação dos egressos retrata o desconhecimento desse segmento a respeito dos itens e quesitos avaliados pela CAPES? Será que possuem ciência de que o resultado da Autoavaliação é considerado na Avaliação Externa realizada pela CAPES, a qual impacta nos conceitos dos PPG e, conseqüentemente, espelham a atuação dos egressos na sociedade? Será que as Comissões e os respectivos Programas estão integrando os egressos nas atividades acadêmicas dos PPG como convidados a fazer palestras, compartilhar suas pesquisas em disciplinas do PPG, participar dos Grupos de Pesquisa dos orientadores, publicar suas pesquisas em eventos dos próprios PPG, publicar suas dissertações em coautoria com seus orientadores em eventos e revistas científicas?

Alguns desses apontamentos podem ser justificados pela dificuldade de contatar os egressos e, nessa perspectiva, fica a sugestão de realizar um acompanhamento dos discentes, desde o ingresso na Pós-Graduação, já que, atualmente, temos diversos recursos informatizados que permitem a aproximação dos Programas aos estudantes. Também, pode-se fomentar ações dos docentes dos Programas e/ou das CA, no decurso das aulas, a fim de criar a cultura da importância da participação estudantil nas Autoavaliações dos PPG, inclusive após a titulação.

A partir dos resultados da pesquisa, infere-se que a utilização do instrumento de coleta de dados realizado por meio de questionários possibilita que o público-alvo emita seu parecer acerca do PPG que está sendo autoavaliado. Essa metodologia acrescenta a visão dos diversos segmentos envolvidos, para além dos dados internos levantados pelas CA. Desse modo, é possível incrementar os resultados da Autoavaliação, ao contemplar os anseios e as críticas desse público, aliados aos resultados objetivos dos Programas, apresentados pelas CA. Além disso, a publicização desses resultados na página institucional do Programa possibilita que o público interessado conheça melhor cada um dos PPG ofertados pela instituição.

Essa pesquisa não finda a temática, até mesmo porque a Autoavaliação é um processo dinâmico e, por essa razão, está em contínuo aperfeiçoamento. Dessa maneira, permanece, no horizonte, a possibilidade de ampliação e/ou realização de novas pesquisas, quer seja no âmbito dos PPG de outros *campi* da UFFS, que permitam identificar as aproximações com os PPG do *campus* Erechim, ou de outras IES. Afinal, nenhuma pesquisa abrange a totalidade das discussões e vieses de um tema, já que cada pesquisador observa por um prisma e realiza um recorte do objeto de sua pesquisa.

O que se pretende, sim, com essa Dissertação de Mestrado, é atribuir uma visão dos processos de Autoavaliação dos quatro Programas de Mestrado da UFFS, *campus* Erechim, não

no sentido de compará-los ou emitir juízo de valor, mas no intuito de demonstrar outras possibilidades, levando em consideração que cada Programa desenvolve suas Políticas de Autoavaliação de forma independente. Além disso, a partir desses apontamentos, as Coordenações e/ou Comissões de Autoavaliação (CA) poderão perceber como os outros Programas organizam suas Autoavaliações e, se julgarem pertinente, explorar e implementar perspectivas diferentes das que são costumeiramente utilizadas em seus cursos.

Além do mais, tem-se a expectativa que a UFFS avance na formulação das Políticas de Autoavaliação dos PPG, levando em conta que a meta do Grupo de Trabalho (GT), constituído para essa finalidade, consiste na formulação de instrumentos de Autoavaliação para os PPG da UFFS que atendam aos pré-requisitos de Avaliação da CAPES. Essa normatização poderia dar um foco para a elaboração das Políticas de Autoavaliação aos atuais e aos futuros PPG, pois, a partir da análise dos dados, foi possível identificar que nem todos os Programas de Mestrado da UFFS, *campus* Erechim, consolidaram essas Políticas.

Por outro lado, percebeu-se que, embora possuam metodologias distintas de aplicação da Autoavaliação, quer seja quanto à instrumentalização, quer seja quanto ao compartilhamento e divulgação dos resultados e encaminhamentos oriundos de todo o processo, todos primam pela excelência da educação, que reflete na qualificação acadêmica e profissional dos mestrandos e egressos.

Ante o exposto, entende-se que uma universidade *multicampi*, na qual todos os cursos e Programas estão bem-organizados nos procedimentos internos e no *website*, demonstra uma estrutura sólida para a sociedade, potencializando a visibilidade institucional.

REFERÊNCIAS

- ANHAIA, Bruna Cruz de; NEVES, Clarissa Eckhert Baeta. Os caminhos da inclusão: uma análise do Programa Universidade para Todos. *In*: MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; SILVA, Eduardo Henrique Oliveira da (Orgs). **A Educação Superior no Brasil e a Democratização do Acesso**: Alcances e Limites do Prouni. 1. ed. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2016, p. 13-26.
- BARATA, Rita Barradas. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface**, Botucatu, 2019, v. 23, n. 180635, p. 1-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.180635>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, Georg. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem**: um manual prático. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, Georg. **Pesquisa qualitativa com texto, som e imagem**: um manual prático. 2. ed. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 189-217.
- BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação**: gestão e avaliação. Campinas, SP: Autores associados, 2009, p. 15-99.
- BIANCHETTI Lucídio; FÁVERO Osmar. História e histórias da pós-graduação em educação no Brasil. Editorial. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2005, n. 30. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WnyNvHfpMyhmKW7LzfX33Wf/?format=pdf>. Acesso em: 16 jan. 2024.
- BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; PEREIRA, Thiago Ingrassia. Educação Superior em Contexto Emergente: a Democratização da Universidade Brasileira em Debate. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, 2022, v. 8, n. 022021, p. 1-24. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/riesup/v8/2446-9424-riesup-8-e022021.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Congresso Nacional, 25 jun. 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação/CAPES**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Grupo de Trabalho, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 36: Geografia/CAPES**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019h. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/geografia-pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 38**: Educação/CAPES. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 45: Interdisciplinar/CAPES**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 46: Ensino/CAPES**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de Área 49: Ciências Ambientais/CAPES**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019g. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/C_amb.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação – Grupo de Trabalho (GT)/CAPES**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, dez. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06032019-relatorio-final-ficha-avaliacao-pdf>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020/CAPES**. Volume I. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, dez. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. 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**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, set. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatorioTecnicoPNPGs.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019/CAPES**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 20 mar. 2019e. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG – Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020/CAPES**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 10 out. 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional/CAPES**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fev. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Proposta de revisão da Ficha utilizada para a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação que é conduzida pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019f. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 6 de abril de 2018/CNE/CES**. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. Brasília, DF. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Superior, 6 abr. 2018a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85591-rces001-18&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017/CNE/CES**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, 2017. Brasília, DF. Conselho Nacional de educação. Câmara de Educação Superior, 11 dez. 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=78281-rces007-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sumário Executivo. Relatório final 2016/CAPES**. Brasília, DF. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020, fev. 2017c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/231117-relatorio-pnpg-final-2016-cs-pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa/MEC**. Subsidia os atos de credenciamento, recredenciamento e transformação da organização acadêmica (presencial). Brasília, DF. Ministério da Educação, dez. 2014b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2014/instrumento_institucional.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 321, de 5 de abril de 2018/MEC** Dispõe sobre a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Brasília, DF. Ministério da Educação, 5 abr. 2018d. Disponível em: <https://abmes.org.br/public/arquivos/legislacoes/Port-MEC-321-2018-04-05.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 23 de março de 2017/MEC**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. Brasília, DF. Ministério da Educação, 23 mar. 2017a. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20482828/do1-2017-03-24-portaria-no-389-de-23-de-marco-de-2017-20482789. Acesso em: 21 jan. 2023.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da Universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CAVALCANTE, Joseneide Franklin. Educação superior: conceitos, definições e classificações. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3820/3522>. Acesso em: 30 jun. 2023.

COELHO, Gabriel Bandeira. **Capes e o fomento aos Programas de Pós-Graduação Interdisciplinares**: Um olhar a partir dos Estudos Sociais da Ciência. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) - Instituto de Filosofia, Sociologia e Política Programa de Pós-Graduação em Sociologia – Mestrado, Pelotas, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_dd52464cce2333fdafb35210a23dadb9. Acesso em: 10 abr. 2024.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 51-66.

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

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade e garantia da qualidade: acreditação da educação superior. *In*: ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gládys Beatriz. (Orgs.). **Avaliação da Educação**: diferentes abordagens críticas. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2011, p. 17-42.

ETGES, Norberto Jacob. Produção de Conhecimento e interdisciplinaridade. **Educação e Realidade, FACED/UFRGS**. Porto Alegre, v. 18, n. 2. p.73-82, jul.-dez. 1993. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3053/319>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FONSECA, João José Sariva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002. Apostila. Disponível em: https://blogdageografia.com/wp-content/uploads/2021/01/apostila_-_metodologia_da_pesquisa1.pdf. Acesso em: 21 nov. 2022.

GIMENES, Nelson A. S. Estudo meta-avaliativo do processo de autoavaliação em uma instituição de educação superior no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 37, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2096>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 67-79.

GUISSO, Tainam Gabriele Pereira. Pressupostos históricos e metodológicos da pesquisa: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as suas implicações na prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). *In*: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (orgs.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 181-193.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do espírito**. 4. ed. Trad. Paulo Meneses. Tomo 1. Petrópolis: Vozes, 1999.

KOBAYASHI, Ana Luíza Machado. **A autoavaliação como parte do processo avaliativo do Programa de pós-graduação da faculdade de educação/UnB**: proposta de instrumento e teste piloto. Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGEMP), Brasília, DF, 2023. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/47107>. Acesso em: 31 maio 2024.

KOHL-SANTOS, Pricila. **Permanência na educação superior**: desafios e perspectivas. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do Estado do Conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica Online**, n. 33,

2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 11 nov. 2022.

KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. (orgs.). **Dilemas da Pós-Graduação: gestão e avaliação**. Campinas: Autores associados, 2009, p. 177-205.

LAROCCA, Priscila; ROSSO, Ademir José; SOUZA, Audrey Pietrobelli de. A formulação dos objetivos de pesquisa na pós-graduação em Educação: uma discussão necessária. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 3, 2011, p. 118-133. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/62>. Acesso em: 21 jul. 2023.

LEITE, Denise. Auto-Avaliação Institucional. Verbete. In: MOROSINI, Marília (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Glossário. Brasília, INEP, 2006. p. 461-506.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz. Quo vadis? Avaliação e internacionalização da educação superior na América Latina. In: LEITE, Denise *et al.* (Orgs.). **Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2012. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/handle/10183/257779. Acesso em: 17 out. 2023.

LEITE, Denise *et al.* A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 339-353, jul. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/whfJzmNx7Vgpcr7c6Zj5kXz/#>. Acesso em: 27 out. 2023.

LOSS, Adriana Salete. Entre diferentes movimentos: algumas palavras sobre a história da Universidade Federal da Fronteira Sul. In: LOSS, Adriana Salete *et al.* (orgs.). **Ensino superior “em movimento”**: aproximações da inclusão pelos princípios da educação popular. Curitiba: CRV, 2018, p. 17-60.

LOSS, Adriana Salete. Universidade popular: um sonho possível de ser concretizado. In: ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter (orgs.). **Experiências emancipatórias e educação: a docência e pesquisa**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráfica (CORAG), 2013, p. 71-89.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MACEDO, Marconi Neves; ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270091, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZLmqWfbLPjKXrR6XstVvNCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

MARINS, Cláudia Marques de Oliveira; FERREIRA, Mônica; FILHO, Ovídio Orlando. Meta-avaliação do Relatório de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 8, 1a Edição Especial, 2016. Disponível em: https://r.search.yahoo.com/_ylt=Awrhcetdflpm1AMScGDz6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zA zIEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1717235422/RO=10/RU=https%3a%2f%2frevistas.cesgranrio.org.br%2findex.php%2fmetaavaliacao%2farticle%2fdownload%2f1009%2fpdf/RK=2/RS=RpCAyF0JyQpT4eydDQknykif.uI-. Acesso em: 10 abr. 2024.

MASETTO, Marcos Tarciso. Prefácio. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. **Auto-Avaliação em Cursos de Pós-Graduação: Teoria e Prática**. Campinas: Papirus, 2004, p. 7-10.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (organizadora.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 9-29.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORITZ, Gilberto de Oliveira; MORITZ, Mariana Oliveira; MELO, Pedro Antonio de. **A Pós-Graduação brasileira: evolução e principais desafios no ambiente de cenários prospectivos**. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26136/5.30.pdf>. Acesso em: 08 dez 2023.

MOROSINI, Marília Costa (org). **Enciclopédia Brasileira de Educação Superior (EBES)** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/livro/1421/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista de Educação da UFSM**, Santa Maria: Centro de Educação, v. 40, n. 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>. Acesso em: 11 nov. 2022.

MOROSINI, Marília; PRICILA, Kohls-Santos; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado de conhecimento: teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2021.

PEREIRA, Fabiana Santos. **Ações Afirmativas na Pós-Graduação**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Ciências Básicas da Saúde - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194789>. Acesso em: 01 jul. 2023.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Universidade pública e popular: reflexões sobre a experiência da UFFS. *In*: ZITKOSKI, Jaime José; MORIGI, Valter (orgs). **Experiências emancipatórias e educação: a docência e pesquisa**. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráfica (CORAG), 2013, p. 27-45.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na Universidade Pública Brasileira e suas contradições: A Experiência do Alto Uruguai Gaúcho**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/98599>. Acesso em: 17 out. 2023.

REIS, Kelly Cristina dos. **Evasão na educação superior: um estudo de caso dos cursos de graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim**. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Erechim, RS, 2019. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3837>. Acesso em: 17 out. 2023.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **RBPG**, Brasília, jul. 2005, v. 2, n. 4. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 21 jul. 2023.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. *In*: DIAS SOBRINHO, José; BALZAN, Newton César (orgs). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37-51.

RISTOFF, Dilvo I; BIANCHETTI, Lucídio. A Pós-Graduação e suas interlocuções com a

Educação Básica: (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KhtZ7tvFw9DKTTjsQLMHk8t/?format=pdf>. Acesso em: 16 dez. 2023.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade**: nove séculos de história. 2. ed. rev. e ampl. Passo Fundo: UPF, 2005.

RUBIN OLIVEIRA, Marlize. **Produção de conhecimento científico**: pós-graduação interdisciplinar (*stricto sensu*) na relação sociedade-natureza. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/28811>. Acesso em: 08 jun. 2024.

SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia. A construção da pesquisa no mestrado profissional em educação. *In*: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (orgs.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 17-29.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Cecília José de. **Processo de Autoavaliação em Programas de Pós-Graduação da UnB**: uma possibilidade formativa. Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação, Brasília, DF, 2022. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/46322>. Acesso em: 01 jun. 2024.

STANGE, Carlos Eduardo Bittencourt; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. Avaliação institucional e educação superior: contexto, regulações e novas tendências -a multidimensionalidade em foco. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.**, v. 38, n. 01, e122190, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/122190/86626>. Acesso em: 20 out. 2022.

TEIXEIRA, Luisa Mendes; MASETTO, Marcos Tarciso. Teoria na Prática: Auto-Avaliação na Pós-Graduação da UPM – Projeto elaborado e implantado pelos docentes. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. **Auto-Avaliação em Cursos de Pós-Graduação: teoria e prática**. Campinas: Parirus, 2004, p. 39-64.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte *et al.* Autoavaliação Institucional como ferramenta de gestão na promoção da permanência na Educação Superior. **VI Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (CLABES)**. Escuela Politécnica Nacional, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/76442921/Autoavalia%C3%A7%C3%A3o_Institucional_Como_Ferramenta_De_Gest%C3%A3o_Na_Promo%C3%A7%C3%A3o_Da_Perman%C3%Aancia_Na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Superior?email_work_card=thumbnail Acesso em: 20 jan. 2024.

ZICK, Greicimára Samuel do Nascimento. Pesquisa em educação integral: aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa de opinião. *In*: SARTORI, Jerônimo; PEREIRA, Thiago Ingrassia (orgs.). **A construção do conhecimento no mestrado profissional em educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019, p. 79-92.