LUCIANO SANTOS MAGALHÃES
FABIANE MAIA GARCIA
ISABEL HUET

Avaliação, Autoavaliação e Planejamento de Programas de PÓS-GRADUAÇÃO

desdobramentos e possibilidades na Região Norte

editoraifrn

LUCIANO SANTOS MAGALHÃES
FABIANE MAIA GARCIA
ISABEL HUET

Avaliação, Autoavaliação e Planejamento de Programas de PÓS-GRADUAÇÃO

desdobramentos e possibilidades
na Região Norte

editoraifrn
Natal, 2024

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Marcelo Bregagnoli

INSTITUTO FEDERAL
Rio Grande do Norte

Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho

Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto

Coordenadores da Editora IFRN
Magda Renata Marques Diniz
Rodrigo Luiz Silva Pessoa

Conselho Editorial

Airton Araujo de Souza Junior
Alberis Eron Flavio de Oliveira
Alba Valeria Saboia Teixeira Lopes
Alana Drizie Gonzatti dos Santos
Alison Pereira Batista
Amilde Martins da Fonseca
Avelino Aldo de Lima Neto
Bruno Balbino Aires da Costa
Cedrick Cunha Gomes da Silva
Claudia Battestin
Elisabete Pianco de Sousa
Enio Fernandes Amorim
Franchaiide de Lima Silva Nascimento
Jobson Martins da Silva Maranhao
Joicy Suely Galvão da Costa
Jose Everaldo Pereira
Jose Soares Batista Lopes
José Geraldo Bezerra Galvão Júnior
Julie Thomas
Kaline Andreza de França Correia Andrade
Leonardo Alcântara Alves
Luciana Maria Araujo Rabelo
Magda Renata Marques Diniz
Marilson Donizetti Silvino
Paula Ivani Medeiros dos Santos
Paulo Augusto de Lima Filho
Pedro Felipe de Lima Henrique
Raul Humberto Veliz Chavez
Ramon Evangelista dos Anjos Paiva
Romulo Magno Oliveira de Freita
Tacicleide Dantas Vieir
Vanilton Pereira da Silva

Projeto práfico, diagramação e capa
Charles Bamam Medeiros de Souza

Revisão linguística
Maria Regina Soares Azevedo de Andrade

Prefixo editorial: Editora IFRN
Linha editorial: Técnico-científica
Disponível para download em:
http://memoria.ifrn.edu.br

editoraifrn

Contato
Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal – RN, CEP: 59015-300
Telefones: (84) 4005-0763 | (84) 4005-0863 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

Luciano Santos Magalhães
Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Fabiane Maia Garcia
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Isabel Huet
Universidade Aberta, Portugal

Avaliação, Autoavaliação e Planejamento de Programas de Pós-graduação: desdobramentos e possibilidades na Região Norte

Apoio: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

M189a Magalhães, Luciano Santos.
Avaliação, autoavaliação e planejamento de programas de pós-graduação : desdobramentos e possibilidades na Região Norte [livro eletrônico] / Luciano Santos Magalhães, Fabiane Maia Garcia, Isabel Huet – Natal : IFRN, 2024.

290 p. ; il. color ; PDF.

ISBN: 978-85-8333-330-2
Inclui Referências

1. Estudos de pós-graduação. 2. Educação - Pós-graduação - . 3. Avaliação institucional. I. Garcia , Fabiane Maia. II. Huet, Isabel. III. Título.

IFRN/SIBi CDU 378.046.4

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

Em memória da professora Selma Suely Baçal de Oliveira, que deixou sua marca em nossas vidas como professora e pesquisadora na Faculdade de Educação, em especial no Programa de Pós-Graduação em Educação, e como Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amazonas. Com muito carinho.

Sumário

Prefácio 9

Introdução 13

AVALIAÇÃO (E PROMOÇÃO) DA PÓS-GRADUAÇÃO 30

1.1 Avaliação institucional 35

1.2 Órgãos e regulação de avaliação 39

1.3 Modelo de avaliação Capes 48

1.3.1 Pelos pares e para os pares 57

1.3.2 Comparação e estratificação 60

1.3.3 Resultados e consequências 65

1.4 Avaliação e concertação 83

DINÂMICA DE AVALIAÇÃO E OFERTA DE CURSOS 90

2.1 Desafios da pós-graduação na Amazônia pelo Plano Nacional de Pós-Graduação 93

2.2 Avaliação de permanência e (sub)oferta na Região Norte 106

2.3 Avaliação de entrada e esforços para criar cursos novos na Região Norte 112

2.4 Avaliação e oferta 128

INDUÇÃO DE AUTOAVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO 136

3.1 A priorização da autoavaliação-planejamento 139

3.2 Avaliação e indução 159

AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO
DOS/NOS PROGRAMAS 164
4.1 À guisa de teorização para avaliação-planejamento 170
4.2 Autoavaliação-planejamento sob avaliação nos programas 178
4.2.1 Avaliação interna em franca consolidação 181
4.2.2 Planejamento local ainda incipiente 193
4.2.3 (Pouca) Conexão entre avaliação-planejamento 202
4.2.4 (Des)vinculação institucional 206
4.2.5 Práticas internas, orquestração externa 217
4.3 Avaliação e avaliados em concertação 227

CONCLUSÕES 241
REFERÊNCIAS 260

Prefácio

Tenho o privilégio de escrever o prefácio para a obra intitulada "Avaliação, Autoavaliação e Planejamento de Programas de Pós-Graduação: desdobramentos e possibilidades na Região Norte". Esta obra resulta do trabalho de doutoramento recentemente defendido pelo Dr. Luciano Santos Magalhães, no qual tive a honra de participar como arguente. A tese, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, constitui, por si só, uma valiosa contribuição para a pesquisa no campo da Educação e das políticas educativas. Ela oferece uma análise atenta e reflexiva sobre o financiamento dos programas de pós-graduação no Brasil, com um foco especial nas implicações desse financiamento no planeamento dos programas de pós-graduação na região Norte.

Este livro apresenta uma versão aprofundada da tese do Doutor Luciano Magalhães, enriquecida com contribuições das suas co-orientadoras, Professoras Fabiane Maia Garcia e Isabel Huet, que ajudam a oferecer uma visão mais ponderada e reflexiva dos autores sobre os resultados da pesquisa. O livro representa, assim, uma análise crítica da avaliação e do financiamento da pós-graduação a partir da perspectiva da Região Norte, considerando as ramificações dessa avaliação no contexto dos autores.

A obra busca uma análise sistematizada dos processos de avaliação e planeamento da pós-graduação brasileira, partindo

do contexto regional da Região Norte, a fim de questionar o Modelo Nacional da Capes. Os autores abordam os elementos mais relevantes relacionados à avaliação da pós-graduação e às suas implicações, agregando uma série de discussões pertinentes para aqueles que atuam ou desejam conhecer a pós-graduação, especialmente no contexto brasileiro. Esta obra é leitura indispensável para compreender o processo de avaliação dos programas de pós-graduação e, a partir dele, o nível de ensino superior.

Além da introdução, o livro é composto por quatro capítulos que percorrem desde a avaliação externa até a avaliação interna, abrangendo também o planeamento dos programas de pós-graduação. O processo de avaliação da Capes é apresentado como ponto de partida, culminando na oferta de cursos de mestrado e doutorado em Educação na Região Norte. O texto prossegue abordando a influência da avaliação da Capes na promoção de práticas internas de autoavaliação e planeamento, culminando na análise dessas práticas dentro dos programas de pós-graduação em Educação na Região Norte do Brasil.

No primeiro capítulo, caracteriza-se a avaliação realizada pela Capes com base no formato pelo qual a agência conduz esse processo, envolvendo a comunidade acadêmica e adotando um paradigma de comparação de desempenho entre os Programas de Pós-Graduação. Os autores identificam como a avaliação é capaz de estratificar esses programas, resultando em consequências avaliativas que a tornam relevante e conferem-lhe a capacidade de orquestrar o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

No segundo capítulo, aborda-se a dinâmica entre a avaliação e a subsequente oferta de cursos stricto sensu. Os autores destacam os desafios enfrentados na Região Norte, não apenas em termos de quantidade, mas também de qualidade, assim co-

mo os esforços empreendidos para estabelecer e manter cursos de mestrado e doutorado em Educação nesse contexto. Fica claro que no Brasil não existe uma política de pós-graduação, mas sim uma política de avaliação da pós-graduação, que orienta todas as outras ações nesse nível de Educação.

No terceiro capítulo, que inicia a discussão sobre autoavaliação e planeamento, os autores introduzem as fichas de avaliação com o objetivo de analisar a reflexão sobre essas práticas, que têm sido priorizadas nos últimos três ciclos de avaliação. O capítulo revela a relação entre a avaliação e a reflexão, bem como a prática instituída nos processos de avaliação da Capes que promove a auto-organização dos programas, visando o seu desenvolvimento de dentro para fora. A ironia é que, apesar de pretender promover essa autogestão interna, acaba por exercer uma influência externa no processo de avaliação, afetando, assim, o movimento de fora para dentro.

No quarto e último capítulo, a autoavaliação e o planeamento, ou autoavaliação-planeamento, como os autores preferem denominar, são abordados a partir da perspetiva dos Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Norte. Os autores não examinam ingenuamente essas práticas por si só, uma vez que já demonstraram que são induzidas pela avaliação externa. No entanto, este último capítulo não se limita a explorar a autoavaliação-planeamento apenas no contexto da Capes, pois os Programas de Pós-Graduação em Educação ultrapassaram o que os processos de avaliação exigem. Este capítulo final oferece uma análise dessas práticas internas em várias dimensões, incluindo a sua integração com as práticas das instituições desses programas e a sua adaptação às exigências da avaliação da Capes. Destaca-se a existência de instrumentos úteis para facilitar

futuros estudos sobre a autoavaliação e o planeamento, ou mesmo para serem utilizados pelos Programas de Pós-Graduação, não apenas na área de Educação, mas também para aprimorar essas práticas de forma mais objetiva.

Depois desta breve apresentação dos capítulos que a obra contém, cabe-me convidar o leitor à leitura. Recomendo-a vivamente em particular a leitores envolvidos em programas de pós-graduação, sejam membros do corpo discentes, técnicos-administrativos que atuam nas secretarias dos programas, órgãos de gestão e, sobretudo, os docentes.

Boa leitura!

Aveiro, setembro de 2023.
Prof. Dr. Diogo Casanova.

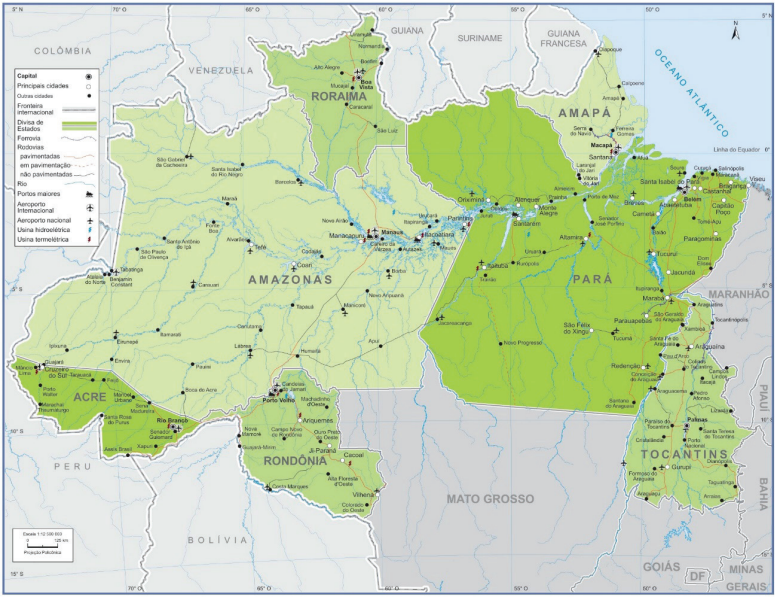
Introdução

Este livro resulta da pesquisa desenvolvida ao longo do Doutoramento em Educação do primeiro autor, sob orientação das coautoras. Aqui, pretende-se analisar a interligação da avaliação externa, realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com a avaliação institucional no âmbito da universidade, englobando a avaliação interna e a autoavaliação (AA).

Consideramos que essa ancoragem da investigação em avaliação da pós-graduação parece-nos uma forma proveitosa de problematizar o desenvolvimento dos programas de pós-graduação (PPGs) na Região Norte. Contudo, o leitor já terá percebido pelo título do livro que não deixamos de trabalhar o planejamento, pois o vemos interligado à avaliação. Essa interdependência entre avaliação externa, avaliação institucional e planejamento é o que trabalhamos de modo indissociado ao longo do texto.

Já em termos de contexto, voltamo-nos para o chão que pisamos, a Região Norte, uma vasta porção da Amazônia que abrange sete estados brasileiros (figura 1).

Figura 1 – Região Norte – Brasil



Fonte: Portal de Mapas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2023).

A criação e a atuação de cursos *stricto sensu* na Região Norte são um desafio ainda maior, não apenas porque nesta porção do território brasileiro a pós-graduação continua incipiente em comparação às demais regiões nacionais, mas também em razão das dificuldades regionais muito próprias, conforme identifica o Plano Nacional da Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 e seu relatório de avaliação preparado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (2010b, 2021f).

Falaremos muito da Capes neste livro. A Capes é a agência do Ministério da Educação (MEC) responsável por avaliar os cursos de pós-graduação. A avaliação realizada por ela é muito especializada, pois volta-se a um contexto de desenvolvimento da

formação para a pesquisa e pela pesquisa. Essa avaliação da Capes, que é uma avaliação externa, é permeada de uma regulação muito ampla que tratamos já no próximo capítulo. Sobre regulação, Garcia (2015, p. 402) afirmara que "[...] um Estado que não possui quantidade e eficiência em suas normas e políticas, pode facilmente ser contestado". Parece-nos que com a pós-graduação há justamente essa forte regulação, motivo pela qual precisamos começar este livro detalhando para o leitor como exatamente a Capes avalia e o que a agência promove a partir dessa avaliação externa, a qual mobiliza os programas de pós-graduação do Brasil e a comunidade acadêmica que neles se reúne.

A avaliação da Capes, que também nomeamos ao longo do texto de Modelo Capes, tem como ponto forte a efetiva participação da comunidade acadêmica, mas não o monopólio da oferta por decisão dessa mesma comunidade ou das instituições de ensino superior (IES) onde a comunidade acadêmica atua. O modelo, de todo modo, é participativo na medida em que de fato inclui a comunidade acadêmica e valoriza o mérito acadêmico, levando a que as universidades *humboldtianas*[1] sejam as mais exitosas – sendo essas universidades no Brasil majoritariamente públicas e gratuitas. De outro lado, o modelo avaliativo funciona infligindo consequências, que podem impulsionar, mas

1 Humboldt (1964 *apud* Östling, 2018) defende uma universidade autônoma no campo do ensino, da pesquisa, administrativo e financeiramente. Somente tendo essa liberdade a universidade seria capaz de progredir cientificamente e produzir benefícios para o progresso da comunidade a sua volta. O modelo humboldtiano se consolidou no Brasil por meio da Constituição Federal de 1988, em seu Art. 207, que garante que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (Brasil, 2020, p. 109).

também dificultar o desenvolvimento da pós-graduação. Na Região Norte, essa contradição fica mais aparente.

Observamos ainda, ao longo do último quadriênio avaliativo da Capes, a manifestação de algumas induções por parte da agência aos PPGs, com destaque para a autoavaliação-planejamento, que passa a ser priorizada. Isso deu novo tom à discussão que pretendíamos fazer acerca da avaliação. Por conta disso, ficou patente que dar foco à autoavaliação-planejamento seria primordial para uma contribuição acadêmica mais relevante. Com isso, contemplamos o planejamento, porém, integrado à autoavaliação, aprimorando o que vislumbrávamos ao início do projeto de pesquisa. O planejamento está incluso num processo indissociado de autoavaliação-planejamento do/no PPG, ao qual os instrumentos se conformam na prática.

Dessa forma, propomos a presente pesquisa para refletir acerca dos processos que afetam essa conformação e até mesmo infligem dificuldades para a oferta na perspectiva do desenvolvimento regional e das correntes e correntezas da democratização desse nível de Educação. Há, com isso, uma dialética entre os cortes e recortes da avaliação e o contexto regional que propomos discutir. A via da avaliação parece-nos proveitosa, destacando-se que, em relação à pós-graduação, a avaliação ocorre a partir de uma efetiva participação da comunidade acadêmica, ora como avaliadores, mas todos também como avaliados à medida que esses agentes integram os PPGs.

Com tudo isso, pode-se dizer que estamos no campo de estudos da avaliação educacional. Estes estudos se apresentam geralmente numa bifurcação maior entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação institucional (esta última ainda pode ser interna ou externa). Há ainda aqueles autores que conseguem

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

Em nossa visão, a avaliação, seja institucional, seja da aprendizagem, mesmo a avaliação externa, está integrada a uma contraparte. A avaliação da aprendizagem se conecta aos objetivos e métodos de aprendizagem, como discutem Freitas *et al.* (2009). Já a avaliação externa ou a avaliação de larga escala é atrelada à respectiva regulação (Dias Sobrinho, 2000, 2003, 2008; Francisco *et al.*, 2015; Freitas *et al.*, 2009; Huet *et al.*, 2010, 2011; Leite *et al.*, 2020), demandando que os pesquisadores, ao investigar o tema, se atenham às normas.

No Brasil, estudos de avaliação externa ligam-se às regulações do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), em pesquisas sobre a avaliação da pós-graduação, e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), em pesquisas sobre cursos de graduação e instituições de ensino superior. Por fim, na avaliação interna há a ligação com o planejamento estratégico, como estamos postulando neste livro, e como se visualiza nas universidades quanto à ligação da autoavaliação ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Nesse sentido, utilizamos o substantivo composto "*avaliação-planejamento*" por compreendermos que a avaliação, nomeadamente a avaliação interna,

ocorre indissociada do planejamento estratégico – e o inverso também é verdadeiro. Isto é, há uma solicitação mútua dos instrumentos, uma vez que, na avaliação interna, ao se identificar os problemas, será preciso propor soluções a eles por meio do planejamento estratégico.

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

Esta pesquisa, consubstanciada na literatura que trazemos, funda-se nas relações de agentes acadêmicos e agência de avaliação que ocorre no processo avaliativo. A avaliação da pós-graduação tem ainda a especificidade de estar articulada e mesmo de se apoiar no seu próprio financiamento, o que trabalhamos em Magalhães e Garcia (2023). De outro lado, nos atemos à avaliação interna da pós-graduação, que consideramos na prática indissociável do planejamento. Discutimos neste livro, portanto, a avaliação da Capes, sua concertação[2], resultados e consequente oferta, de um lado; de outro lado, prescrutamos as práticas internas de avaliação-planejamento dos programas, embora tais práticas, ainda que internas, sejam induzidas por uma

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

política de avaliação que é externa. Dessa forma, damos centralidade à avaliação da pós-graduação desenvolvida pela Capes, seja em sua ação direta, seja pela sua capacidade indutora.

A avaliação da pós-graduação possui características peculiares, diferenciando-se de avaliações de larga escala da educação básica ou da avaliação do ensino superior – de IES e de cursos de graduação. A avaliação da pós-graduação confunde-se com a própria Capes e sua história e foi capaz de promover a formação *stricto sensu* no país, prezando muito pela qualidade e pelo desenvolvimento da oferta, e sendo bem aceita pela comunidade acadêmica (Lopes; Sá, 2019; Nobre; Freitas, 2017; S. Thiago; Andreotti, 2018; Trzesniak; Caballero-Rivero, 2019; Verhine; Souza, 2021). Possivelmente, isso ocorre porque o modelo permite envolver a comunidade acadêmica numa participação efetiva em torno da avaliação.

Ainda que tenhamos delimitado a avaliação em relação à área Educação, procuramos contemplar no que é possível as demais áreas de avaliação, considerando-se que há 49 áreas[3] de avaliação no interior da Capes (2016a) identificadas com as áreas da comunidade acadêmica. Nos aspectos em que foi preciso tratar as particularidades, como por exemplo consultar uma ficha de avaliação para estudo mais detido, tomamos a nossa área, de Educação, para uma maior especificidade. Destaca-se que a área de Educação é relativamente grande, tendo 188 PPGs sob

3 Quando concluímos a pesquisa, em maio de 2023, ainda eram 49 as áreas de avaliação. Em razão de toda a pesquisa ter considerado esse quadro total de áreas, mantivemos em várias partes do livro a menção a essas 49 áreas. Contudo, recentemente a Capes criou a 50ª área, nomeada "Ciências e Humanidades para a Educação Básica" e cuja página encontra-se disponível no portal da agência desde agosto de 2023 (Capes, 2023c).

avaliação, num universo de 4.512 do ciclo avaliativo 2017-2020 (Capes, 2022i, 2022k). Ela é historicamente relacionada a outras áreas do conhecimento, seja no seu processo de autonomização, nos seus objetos de estudo, nos seus referenciais e métodos, na sua participação em instituições centrais da educação pública, notadamente pelos seus agentes (Silva, 2022).

Colocamos esses elementos introdutórios, podemos explicitar nosso objetivo neste texto que é de *compreender os processos avaliativos e seus desdobramentos na oferta e na indução de práticas internas de desenvolvimento da pós-graduação com locus em programas de pós-graduação em Educação (PPGEs) na Região Norte.* Esse objetivo geral se desdobra em objetivos específicos, cada um desenvolvido em um capítulo, da seguinte forma:

a. no primeiro capítulo, *caracterizar como se dá a avaliação externa da pós-graduação no Brasil*;
b. no segundo capítulo, *demonstrar os desdobramentos na oferta dos cursos em Educação na Região Norte a partir da avaliação externa realizada pela Capes*;
c. no terceiro capítulo, *identificar como ocorre a indução de práticas internas de avaliação-planejamento em razão da avaliação externa*;
d. no quarto capítulo, *prescrutar como efetivamente ocorrem as práticas internas de avaliação-planejamento nos PPGEs na Região Norte diante da avaliação externa*.

Consideramos o objetivo de pesquisa como uma construção do pesquisador e, com isso, torna-se "[...] uma versão do real a partir de uma leitura orientada por conceitos operadores [...], um processo de objetivação teórico-conceitual de certos aspectos ou relações existentes no real" (Deslandes, 2007, p. 33).

Por conta disso, justamente "[...] antes de efetuar a experiência, deve-se pensar nela, isto é, formular a pergunta que se pretende dirigir à natureza, e, antes de tirar a conclusão da medida, deve-se interpretá-la, isto é, compreender a resposta da natureza" (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 76-77).

O método que utilizamos nesta pesquisa é o hermenêutico-dialético proposto por Habermas (1987). Essa combinação de métodos teve origem na controvérsia pública entre Habermas e Gadamer, autor que lançou os fundamentos da hermenêutica filosófica. Em crítica a Gadamer, Habermas (1987) propõe complementar a hermenêutica com a crítica ou a dialética, de forma a superar as limitações da hermenêutica. Essa possibilidade de junção ou aperfeiçoamento se deve à necessidade de avançar para além da mediação, permitindo também a oposição. Com isso "o método crítico se apresenta basicamente como um instrumento para detectar a ruptura do sentido, enquanto o método hermenêutico busca nos muitos sentidos a unidade perdida" (Stein, 1983, p. 25).

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

Essa atitude parece-nos importante para permitir ir além das aparências e não ficar na descrição dessa realidade aparente. Inicialmente, "a hermenêutica pretende recolher o sentido do discurso" (Ghedin; Franco, 2008, p. 163), mas em seguida nos mobilizamos num sentido de ruptura, para uma nova constru-

ção. Com isso, a dialética complementa a hermenêutica em um movimento de "[...] romper com as aparências e, por conseguinte, conhecer as aparências ao reconhecê-las como aparências" (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 2010, p. 74). A postura dialética nos levou então a questionar os aspectos obscuros e contraditórios, as diferenças, convergências e divergências depois de reduzir e (re)organizar as informações. Em síntese, ajudou a organizar as informações e discuti-las criticamente com argumentos fundamentados.

De todo modo, não há uma operacionalização do método hermenêutico-dialético em Habermas (1987). Aqui, abro parênteses para uma reflexão em relação ao quanto um pós-graduando iniciante acha desejável um passo a passo metodológico. Isso não foi diferente no percurso formativo da pesquisa de tese que origina esse livro.

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

Alves (1991) discute alguns desses pontos no seu artigo acerca do projeto na pesquisa qualitativa. A autora aduz "[...] que uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instru-

mentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma" (Alves, 1991, p. 56). Nesse sentido, para avançar na pesquisa, foi necessário (re)pensar sobre que procedimentos seriam mais adequados, à medida que a compreensão acerca da avaliação, seus feitos e efeitos, nos apontaram caminhos que precisaríamos trilhar para progredir na pesquisa. Essas oportunidades, e mesmo as necessidades de ajustes, foram possibilitadas pela abordagem qualitativa desta pesquisa. Godoy (1995) caracteriza a pesquisa qualitativa nesse sentido, pois

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

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

> [...] que os caminhos nem sempre são lineares, previsíveis, completos. Há aqueles que são trilhas, que são curvos, que são interrompidos; há ainda os que são becos de difícil saída. No entanto, mais que tudo isso, há um sujeito nesse caminho. Um sujeito histórico que se transforma com as pedras e os encantos

> do caminho e, assim, renova o caminho inicial com as pedras e os encantos que encontrou. **O caminho, enfim, só estará completo ao fim da caminhada** (Ghedin; Franco, 2008, p. 251-252, grifo nosso).

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

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

A utilização da abordagem qualitativa, de todo modo, não impossibilita a utilização de informações quantitativas, como aduz Alves (1991), tendo sido recorrente aqui o emprego de

planilhas e de números a partir de grandes conjuntos de informações, em se tratando de dados advindos da avaliação externa realizada pela Capes. Informações quantitativas foram utilizadas para agregar às informações e às análises qualitativas.

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

Parece-nos por isso, em especial para a pesquisa qualitativa com informações documentais, que é muito importante a preparação de um protocolo de recolha, tratamento e análise de informações documentais sob medida – ainda que seja muito inspirador o protocolo utilizado em outras pesquisas, de todo modo se chega a uma criação própria orientada pela demanda da pesquisa.

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

a. *buscar as informações*, quando recorremos
– Documentos que já considerávamos relevantes, pois os conhecíamos previamente em razão dos estudos sobre o tema
– Documentos relacionados aos primeiros que vimos citados em outros trabalhos e mesmo em outros documentos,

– Documentos e informações recuperados em plataformas públicas, destacadamente as Plataformas da Capes (plataformas Sucupira, Dados Abertos e Catálogo de Normas e Atos Administrativos),

– Documentos sugeridos por pesquisadores, a partir da participação em eventos, conversas com colegas, pareceres recebidos em submissões e sugestões;

b. organizar as informações, devendo-se destacar que são todas eletrônicas, o que facilitou seu armazenamento *on-line*, mas mesmo aqui no corpo do texto também foi importante listar uma inventariação dos materiais para nosso uso, bem como listá-los nas referências ao final do texto tão logo os incorporávamos à pesquisa;

c. analisar as informações, em que:

– Resumimos para reduzi-las e permitir trabalhar com o essencial,

– Analisamos em matrizes de análise para identificar as unidades de análise conforme foi necessário extrair do texto bruto os elementos para discussão,

– De forma narrativa no corpo do texto, discorremos sobre os principais elementos do documento, realizado notadamente em documentos de regulação como portarias, regulamentos, documentos de grupos de trabalho etc.,

– Sumarizamos as informações em tabelas, quadros e gráficos, e também no corpo do texto, sobretudo em se tratando de dados quantitativos.

É preciso notar que contamos também com alguns poucos dados primários nesta pesquisa. Esses dados tiveram uma participação pequena em relação aos dados secundários, cons-

tituindo-se, de um lado, numa consulta sobre a intenção em propor o doutorado a cinco PPGEs na Região Norte que obtiveram a nota 4 na Avaliação Quadrienal 2021. Além disso, uma consulta à Capes – via Lei de Acesso à Informação (LAI) – acerca da vigência e implementação de uma medida (Capes, 2019d) a qual precisamos confirmar diretamente, levando à produção de informação pela/para a pesquisa – o que caracteriza um dado primário. Contudo, tratou-se mais de uma complementação de informações do que de uma recolha principal.

Eticamente, procuramos adotar uma postura de responsabilidade e compromisso social que explicitamos alhures quanto ao tema, em relação às instituições – notadamente públicas – e com a ciência que fazemos (Vianna; Stetsenko, 2021).

Para organizar o texto, dispomos cada objetivo em um capítulo, permitindo a leitura de cada um isoladamente. Contudo, se o leitor seguir a ordem proposta, será possível uma apreensão mais sequencial da linha de pensamento que expusemos ao longo do texto. Isso não impede que o leitor pule diretamente para o capítulo que o interessar, pois em cada seção, procuramos fechar uma discussão mais pontual. A organização do livro está resumida no quadro 1 pelo título e objetivo de cada capítulo.

Quadro 1 – Organização dos capítulos

Ordem	Capítulo	Objetivo específico
Introdução		
Primeiro capítulo	Avaliação (e promoção) da pós-graduação	Caracterizar como se dá a avaliação externa da pós-graduação no Brasil
Segundo capítulo	Dinâmica de avaliação e oferta de cursos	Demonstrar os desdobramentos na oferta dos cursos em Educação na Região Norte a partir da avaliação externa realizada pela Capes
Terceiro capítulo	Indução de autoavaliação e planejamento	Identificar como ocorre a indução de práticas internas de avaliação-planejamento em razão da avaliação externa
Quarto capítulo	Autoavaliação-planejamento dos/nos Programas	Prescrutar como efetivamente ocorrem as práticas internas de avaliação-planejamento nos PPGEs na Região Norte diante da avaliação externa
Conclusões		

Fonte: Elaboração própria (2023).

Tendo em vista que propomos um objetivo geral, é ao final nas conclusões que podemos, a partir do que trabalhamos nos capítulos, chegar a uma síntese mais completa. Já a adiantaremos para preparar o leitor para essa discussão que tecemos ao longo dos capítulos: defendemos que a avaliação da pós-graduação opera com a participação da comunidade acadêmica sob um modelo de comparação de desempenho e estratificação dos PPGs, infligindo-lhes consequências, mas permitindo à Capes impulsionar, por meio da avaliação, a pós-graduação no Bra-

sil. Em que pesem as consequências infligidas aos programas, a avaliação expõe a incipiência e a suboferta da pós-graduação em Educação na Região Norte em relação às demais regiões nacionais, sem que haja, de outro lado, políticas de investimento para apoiar os PPGs menos desenvolvidos.

Também nas conclusões, fazemos algumas reflexões sobre o atendimento ao objetivo geral da pesquisa, acerca das suas limitações e sugerimos propostas de continuidade para este trabalho. Esse é um estudo feito como uma *colcha de retalhos*, em que juntamos muitas informações específicas sobre avaliação da pós-graduação de uma forma sistematizada para trabalhar esse tema no contexto da Região Norte em que o discutimos. Esperamos que este livro possa ser uma leitura interessante, sobretudo para quem faz a pós-graduação na Região Norte. Porém, o texto pode ser uma leitura proveitosa para qualquer agente da pós-graduação que atue no Brasil ou mesmo para pesquisadores estrangeiros, os quais podem ter facilitada a compreensão desse complexo sistema de avaliação e de promoção da pós-graduação *stricto sensu*.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO (E PROMOÇÃO) DA PÓS-GRADUAÇÃO

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

Já na área Educação, houve uma forte expansão no número de PPGEs na Região Norte, mais que triplicando seus programas, de 2007 a 2019 (Capes, 2016b). Contudo, ainda que se

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

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

No Brasil, a competência para o reconhecimento dos cursos *stricto sensu* é do Ministro da Educação, que o faz assessorado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão colegiado com poderes normativos. O CNE atua a partir da

4 A oferta de programas de pós-graduação na área Educação, como detalhamos neste e no próximo capítulo, passou dos 14 programas citados neste excerto para os atuais 16 programas ao concluirmos a pesquisa (Capes, 2021b).

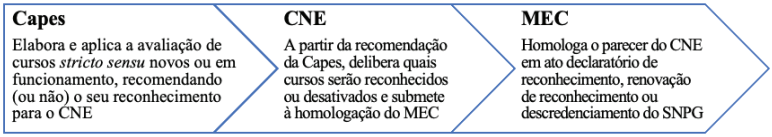
recomendação de cursos realizada pela Capes, agência governamental vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que realiza a avaliação propriamente dita e, notadamente, elabora os critérios avaliativos. Dessa forma, o MEC baixa o ato declaratório no qual homologa o parecer do CNE, sempre de acordo com a avaliação formulada e aplicada inicialmente pela Capes (Brasil, 1992, 1996, 1999, 2017b).

Precisamos pontuar que utilizamos os verbos "reconhecer" e "credenciar" e suas derivações como sinônimos para nos referir à acreditação governamental de cursos. Esse uso similar dos termos pode ser encontrado, por exemplo, nas portarias nos 656/2017 e 609/2019 do MEC (Brasil, 2017c, 2019), referentes à renovação de reconhecimento dos cursos *stricto sensu* nos processos de acreditação realizados a partir das avaliações da Capes, Trienal de 2013 e Quadrienal de 2017. Em ambos os casos, as normas conjugam os verbos "reconhecer" no texto da portaria, no artigo primeiro para cursos aprovados em avaliação, e "descredenciar", no artigo segundo, para cursos que não obtiveram aprovação (Brasil, 2017c, 2019).

Em todo caso, seja com "reconhecer", seja com "credenciar", nos referimos exatamente ao processo de acreditação de cursos *stricto sensu* pela autoridade governamental brasileira, que é um ato compartilhado por três órgãos da seguinte forma: (1) na Capes, se inicia com a avaliação, cujos critérios avaliativos são também elaborados e aplicados pela agência, que conclui pela recomendação ao CNE de quais cursos podem ser acreditados e quais não devem; (2) o CNE aprecia o processo avaliativo realizado pela Capes e os resultados desse processo, concluindo três listas. Uma para cursos novos que serão reconhecidos e, portanto, serão autorizados a funcionar, outra de cursos em

funcionamento que terão o reconhecimento renovado e a última de cursos em funcionamento que terão sua acreditação encerrada e, portanto, serão descredenciados do SNPG, com as atividades se encerrando tão logo o último aluno matriculado seja titulado, mas desde já não sendo-lhe permitido admitir novos alunos a contar da divulgação das notas pela Capes. (3) A listagem é submetida ao MEC e compete ao Ministro da Educação a homologação do processo em ato declaratório de reconhecimento, renovação de reconhecimento ou descredenciamento dos cursos no SNPG (Brasil, 1992, 1996, 1999, 2017b). A figura 2 ilustra esse fluxo.

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



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

À Capes, compete o processo avaliativo que determina quais programas de pós-graduação *stricto sensu* podem integrar ou não o SNPG (Brasil, 2017b). Esse modelo de avaliação da Capes, como é nomeado por autores como Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Lopes e Sá (2019) e Verhine e Souza (2021), para se referir ao processo avaliativo da agência nesse livro, é designado da mesma forma ou simplesmente como Modelo Capes. Procuramos problematizar essa atuação de forma a *caracterizar como se dá a avaliação externa da pós-graduação no Brasil*. Para tanto, foi preciso trabalhar um extenso rol:

a. de informações normativas, encontradas na base Catálogo de Normas e Atos Administrativos (CAD) da Capes (2022c);
b. de documentos do processo avaliativo que consideramos mais relevantes, nomeadamente o Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 da área Educação (Capes, 2022i, 2022k), o PNPG 2011-2020 e o seu Relatório de Avaliação recém-publicado (Capes, 2010b, 2021f);

As informações acima foram acessadas nas plataformas em abril de 2022. Em relação ao CAD/Capes, cabe o destaque de que essa plataforma foi utilizada não apenas para encontrar normas, mas também para verificar a vigência e o relacionamento com outras normas, bem como eventuais alterações e revogações –a partir da regulação de que já tínhamos conhecimento, pois a plataforma também foi útil para pesquisar assuntos e, então, encontrar outros documentos correlatos.

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

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

Organizamos o texto a seguir em três partes. Começamos mobilizando brevemente conceitos teóricos de avaliação institucional, então tratamos da regulação no nível mais formal para, depois, podermos avançar aos pilares do modelo avaliativo com um olhar mais crítico. Por fim, tecemos algumas considerações e uma síntese com os principais pontos trabalhados neste primeiro capítulo.

1.1 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Neste subtítulo voltamo-nos brevemente para a avaliação institucional, para enquadrar a avaliação externa e suas possibilidades na instituição a partir da teorização de Dias Sobrinho (2000)[5]. Neste ponto, nos detemos especificamente à proposição do professor José Dias Sobrinho sobre o tema a partir do seu livro

5 Infelizmente, em 10 set. 2022, veio a falecer José Dias Sobrinho, tendo deixado uma contribuição importante para o campo da avaliação no Brasil, inclusive participado da elaboração de políticas públicas em avaliação (Universidade Estadual de Campinas, 2022).

Avaliação da Educação Superior e agregando também alguns trabalhos posteriormente publicados e que nos parecem complementares à primeira obra (Dias Sobrinho, 2000, 2003, 2008).

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

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

Para o autor, "num modelo de participação e negociação, como aqui proposto, as ações estão centradas nas relações dos

agentes, que atuam no conjunto social da universidade, de acordo com as hierarquias de poder e de saber, com os códigos comuns e os limites institucionais" (Dias Sobrinho, 2000, p. 117). Nessa perspectiva da avaliação como um processo dialógico no bojo da instituição, é requerida ampla participação da comunidade acadêmica, além da posição da instituição em desejar e pautar sua avaliação.

O autor pontua a avaliação como um processo contínuo, no qual a *avaliação interna*, a *avaliação externa* e a *reavaliação*, ainda que se diferenciando em três momentos distintos, integram-se, pois, "por ser um processo contínuo, a avaliação institucional vai sempre desenvolvendo procedimentos que devem se unir num significado global" (Dias Sobrinho, 2000, p. 127). O quadro 2 resume a conceituação dada pelo autor para cada momento da avaliação institucional.

Quadro 2 – Avaliação interna, externa e reavaliação

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

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

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

No entanto, no campo da avaliação praticada na pós-graduação, parece ocorrer exatamente o contrário. Ainda que haja uma participação da comunidade acadêmica desse nível, isso ocorre no plano da avaliação externa a partir da Capes, e não desde cada PPG ou de cada IES, como discutimos ao longo deste capítulo. De todo modo, deve-se ponderar que a comunidade acadêmica, que é parte das universidades, também participa da

Capes. Parece-nos que é a partir da integração entre a Capes e a comunidade acadêmica que a agência se reveste da legitimidade necessária para realizar a sua avaliação. Isso nos ajuda a compreender a força e a legitimidade do modelo e pode ser o que dá à avaliação da Capes, em função da constância de uma avaliação que é política de Estado, pois, apesar de governos e gestões da agência, a sua ação permanece relativamente contínua.

Voltamo-nos mais detidamente para a problematização do Modelo Capes no subtítulo subsequente, antes de tratamos especificamente sobre a regulação da avaliação dos cursos de pós-graduação para possibilitar, posteriormente, a apreensão da lógica da avaliação externa.

1.2 ÓRGÃOS E REGULAÇÃO DE AVALIAÇÃO

A acreditação de cursos de graduação e de pós-graduação estão centralizadas na União sob a tutela do MEC, a partir de dois sistemas de avaliação, com regulações distintas e conduzidas por agências federais específicas. De um lado está o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), que avalia os cursos de graduação e a própria IES, a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); de outro lado, o SNPG, incumbido dos cursos *stricto sensu*, cuja agência executiva é a Capes. Em ambos os sistemas de avaliação, o CNE atua como órgão normativo, deliberativo e de assessoramento do Ministro da Educação (Brasil, 1992, 1996, 2004, 2017b). Interessa-nos o SNPG neste subtítulo, pois trata-se da regulação própria para a pós-graduação, mas em razão do relacionamento de ambos os sistemas, voltamos ao Sinaes quando houver necessidade ao longo do livro.

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

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

capítulo, justamente porque a Capes abriga a comunidade acadêmica nacional que coloca suas mãos (e mentes) neste processo avaliativo, conferindo-lhe legitimidade.

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

A Avaliação de Entrada ocorre a partir da publicação, por parte da Capes, de um edital para Apresentação de Propostas para Cursos Novos (APCN). Neste edital, as instituições submetem suas propostas nos termos da regulação da agência que, então, as avalia, concluindo pela recomendação ou não. As propostas podem ser de criação de um novo curso num PPG já existente, por exemplo, um PPG que funcionava apenas com mestrado e, então, propõe seu doutorado ou um PPG que fora criado apenas com doutorado e então propõe seu mestrado. É possível, de todo modo, a proposição de criação de ambos os níveis: um PPG com mestrado e doutorado. O que acontece mais comumente é que são submetidas propostas de mestrado, criando-se também um PPG com este nível apenas. Será importante as propostas atenderem à estratificação vigente de notas entre 3 e 5, para mestrado, e minimamente condições equivalentes à nota 4, para o doutorado. Neste sentido, a Avaliação de Entrada funciona a reboque da Avaliação de Permanência, que consolida as métricas de estratificação exigidas (Capes, 2018).

Uma vez recomendado, o curso passa a integrar o SPNG e pode iniciar o seu funcionamento em até doze meses após a ho-

mologação pelo Ministro da Educação do parecer do CNE que, por sua vez, aprecia a avaliação realizada pela Capes.

Se o novo curso é criado em um PPG que já passou pela Avaliação de Permanência, a nota do PPG continua a mesma para o seu segundo curso recém-recomendado. Esse caso de um novo curso que também inaugura o funcionamento de próprio PPG passou a não ter uma nota definida em Avaliação de Entrada, sendo em geral a Avaliação de Permanência a atribuidora de nota e, portanto, responsável por fazer a estratificação de PPGs (Capes, 2018). Assim, o novo curso que enseja a criação de PPG não terá nota como 3 ou 4, mas sim o conceito "A", até que seja avaliado em Avaliação de Permanência. Contudo, pode ocorrer deste novo curso ser para um doutorado e o PPG possuir a nota 3, assim, somente neste caso, a Avaliação de Permanência irá atribuir nota, sempre para elevar, neste caso – e mais comumente – para um 4, nota mínima para viabilização do novo doutorado.

A nota é especialmente relevante para o fomento concedido própria Capes, como discutimos em Magalhães e Garcia (2023) no caso do atual modelo de concessão de bolsas, mas confere em si uma dada condição de credenciamento, como discutiremos mais a seguir.

Já a Avaliação de Permanência objetiva escrutinar os programas para permanência no SNPG. Ela é realizada periodicamente visando justamente manter ou retirar a recomendação dos cursos em funcionamento, além de redefinir o fomento, a depender da nova estratificação concernente à nota (re)definida. Também é relevante ressaltar que, ainda que pouco percebido, a avaliação criará uma estratificação com respectivas métricas ou desempenhos necessários em cada nota. A nota se conforma dentro de uma escala de 1 (a menor) a 7 (a maior). A nota 3 é a

mínima necessária para levar ao reconhecimento um mestrado e a 4, a mínima para o doutorado. A Capes concebe, em casos específicos, doutorados nota 3; contudo deve o PPG obter nota 4 na avaliação seguinte para evitar a desativação desse nível (Capes, 2014b, 2018, 2021a). Esse caso é mais comum na Região Norte e, pode-se dizer, é necessário para evitar um cenário ainda pior de suboferta do doutoramento nesta região. Em um exemplo dentre os PPGEs na Região Norte: a nota 3 fora conferida ao nosso PPGE-Ufam na avaliação 2017, mas na avaliação 2021 retornamos à nota 4. Os detalhes da estratificação em notas é um elemento importante a ser discutido no subtítulo a seguir.

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

Atualmente, o ciclo avaliativo é de quatro anos (Capes, 2014b), consequentemente realizando-se a apreciação ao final do envio da última coleta por parte do PPG, totalizando, com isso quatro coletas, referentes a cada ano civil do ciclo avalia-

tivo. Uma comissão de pares em cada área é designada para realizar a apreciação, que depois é submetida ao Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Capes, um órgão colegiado também composto por membros representantes da comunidade acadêmica e alguns executivos da agência. A atual composição do CTC-ES é de 3 membros natos, executivos da Capes. O Presidente do Colegiado é o Diretor de Avaliação, somando-se ao Diretor de Relações Internacionais e ao Diretor de Programas e Bolsas no País; junta-se um 1 Representante do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação; 1 Representante da Associação Nacional de Pós-Graduandos e os 18 membros das áreas de avaliação, dos quais 6 membros são do Colégio que abrange as áreas de Ciências da Vida, 6 do Colégio de Humanidades e 6 do Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinar. Logo, são 18 membros oriundos das áreas de avaliação, 3 executivos da Capes e 2 membros externos, todos muito atuantes no contexto da pós-graduação (Capes, 2023b).

A avaliação ainda pode incorrer em deliberação da Presidência da Capes (nesse caso, em via recursal). Finalizado o processo avaliativo da agência, o conjunto da avaliação quadrienal segue para o CNE para apreciação em seu órgão colegiado específico, a Câmara de Educação Superior (CES). Por fim, sobe à homologação do Ministro da Educação para finalização do procedimento, por meio de um ato declaratório, a portaria de reconhecimento ou de renovação de reconhecimento (Brasil, 2017b; Capes, 2018, 2021a).

O trâmite avaliativo iniciado na Capes dentro da área de avaliação do PPG, inclusive com deliberação do CTC-ES da agência, segue para a CES/CNE e, finalmente, conclui-se no

MEC, sendo similar em avaliações de entrada e de permanência. Trata-se de processo rigoroso e colegiado em todos os momentos, notadamente legitimado por pares renomados da comunidade acadêmica no âmbito da Capes. As críticas ao processo consistem na percepção de que os critérios avaliativos são desconhecidos pelo PPG até que se encerre o ciclo avaliativo. Tais itens avaliativos são ainda eminentemente quantitativos e as notas resultantes refletem uma estratificação do desempenho do conjunto dos programas de cada área numa perspectiva somativa (Leite *et al.*, 2020; Patrus; Shigaki; Dantas, 2018).

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

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

Verhine e Souza (2021) porém, não vislumbraram à época da publicação do trabalho uma solução para a contenda judicial promovida pelo Ministério Público Federal contra a Capes, a qual questionava a própria operacionalização da Avaliação 2021. O questionamento era que toda o regramento da apreciação a ser realizada em 2021 deveria ser definido previamente, antes de o ciclo avaliativo ser iniciado (Verhine; Souza, 2021). Souza, Duarte e Seiffert (2022) também trataram acerca dessa ação civil pública e mesmo que a publicação do trabalho dessas autoras tenha ocorrido também antes do fim desse impasse, elas destacaram que a preocupação consistia no argumento central da "[...] retroatividade de parâmetros regulatórios e fiscalizatórios [...]" (Souza; Duarte; Seiffert, 2022, p. 318). Como detalhamos a seguir, é apenas próximo ao final do ciclo avaliativo que a Capes define completamente a sua *ficha de avaliação* e, com isso, os exatos critérios segundo os quais avaliará os PPGs. Contudo, esses elementos são discutidos ao longo do interstício com a comunidade acadêmica, sobretudo a partir das áreas de avaliação e do CTC-ES. Como destacam Verhine e Souza (2021), a partir da defesa que a Capes fez ao juízo, estava em disputa um formato avaliativo de caráter comparativo e formativo que assim o é há 40 anos, que envolve a comunidade acadêmica e possui um amplo apoio.

Somente ao final de 2022, a questão pôde ser equacionada com um Acordo no qual a Capes aceitou utilizar os critérios do ciclo 2017-2020 para o ciclo subsequente, de 2021-2024, passando a deixar os termos avaliativos definidos antes da realização da avaliação (Brasil, 2022b; 2022c). Em razão desse Acordo, a Avaliação Quadrienal 2025 utilizará a mesma ficha da Avaliação 2021, ainda que já tenham transcorrido os anos 2021 e 2022

do ciclo 2021-2024 a que se refere a Avaliação 2025. De todo modo, isso já deverá modificar a dinâmica da construção dos critérios que ocorria *pari passu* ao andamento do ciclo avaliativo para então aplicá-los ao final do interstício, o que impulsionava mais fortemente a pós-graduação, com questões que importavam na atualidade e, portanto, mais relevantes para fazer a comparação desses critérios em sua realização pelo conjunto dos PPGs. Também em decorrência do Acordo, reservou-se para a Avaliação 2021 o direito a que PPGs que sofressem rebaixamento da nota pudessem interpor recurso para a manutenção da nota a partir do argumento de que os critérios avaliativos não eram conhecidos desde o início do ciclo avaliativo. Esse tipo de recurso deve levar a um menor número de PPGs rebaixados de nota quando comparado com as avaliações anteriores, o que discutiremos mais a frente, ao tomarmos os resultados preliminares da Avaliação 2021 em comparação à Avaliação 2017.

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

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

Trataremos a seguir dos pilares desse modelo avaliativo.

1.3 MODELO DE AVALIAÇÃO CAPES

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

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

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

A partir de sua posição como uma agência de Estado, a instituição passou a estabelecer as bases de sua avaliação junto à comunidade acadêmica, fazendo-o sob estas características essenciais: ocorre *ex-post facto*, desenvolve-se por pares, favorece *rankings* – ao ranquear ou comparar desempenho – e vincula a concessão de recursos aos resultados avaliativos (Leite *et al.*,

2020). Por ser *ex-post facto*, a avaliação ocorre em determinado momento apreciando o que fora realizado anteriormente pelos PPGs. Sua operacionalização por pares significa que tal apreciação não se realiza individualmente, mas colegiadamente, em que pares da comunidade acadêmica ocupam duplo estatuto, de avaliadores junto à Capes, ainda que integrem PPGs e, portanto, sejam passíveis de avaliação pelo que realizaram. Os resultados ranqueiam os PPGs avaliados em níveis de desempenho (notas), o que também é utilizado para determinar o nível de fomento a ser concedido. Esse resumo das bases do modelo, ainda que simplificado neste momento, permitirá balizarmos a sua caracterização ao longo deste subtítulo.

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

Na verdade, para trabalharmos o modelo de avaliação Capes, tivemos que fazer uma *colcha de retalhos*, pela analogia de Cardoso e Dantas (2019) ao refletirem a partir de seu estudo sobre pós-graduação, no qual perceberam:

> [...] a necessidade de compilar informações de diferentes documentos que suportam a avaliação, para ter uma leitura completa dos critérios de avaliação - quase como a elaboração de uma **colcha de re-**

> **talhos**. Para se alinhavar esta colcha de retalhos os documentos de consulta da Área Interdisciplinar consultados foram: Relatório de Avaliação, Ficha de Avaliação, Documento de Área e o Regimento. **Todos esses documentos datam de diferentes épocas ou ano[s]. Quando lidos isoladamente, não trazem uma compreensão plena dos critérios de avaliação** (Cardoso; Dantas, 2019, p. 7, grifos nossos).

Concordamos com as autoras sobre o quanto as informações sobre este tema estão dispersas em vários documentos. Então precisamos, assim como elas, integrar o conjunto de informações para alinhavar essa colcha de retalhos, pois vimos que a discussão isolada de cada documento e mesmo de cada estudo sobre o tema não daria conta de completar a caracterização do paradigma avaliativo. Por isso, além de documentos, precisamos também reunir, neste subtítulo, vários estudos acadêmicos em que cada um trabalha algum aspecto da avaliação (Alexandre Netto, 2018; Barata, 2019; Barbosa, 2013; Cardoso; Dantas, 2019; Leite *et al.*, 2020; Lopes; Sá, 2019; Nobre; Freitas, 2017; Patrus; Shigaki; Dantas, 2018; Rothen; Gomes; Oliveira, 2022; S. Thiago; Andreotti, 2018; Souza; Duarte; Seiffert, 2022; Trzesniak; Caballero-Rivero, 2019; Verhine; Souza, 2021). Inicialmente, exploramos os achados desta literatura, para prosseguirmos com a incursão documental.

A avaliação da pós-graduação tem uma longa trajetória, edificando-se como política de Estado, sobretudo a partir da posição da Capes como agência executiva, e em que pesem as sugestões recorrentes de melhorias do modelo, a avaliação é ge-

ralmente bem aceita pela comunidade acadêmica (Leite *et al.*, 2020; Lopes; Sá, 2019; Nobre; Freitas, 2017; S. Thiago; Andreotti, 2018; Trzesniak; Caballero-Rivero, 2019).

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

Estudos como o de Nobre e Freitas (2017), S. Thiago e Andreotti (2018) e Souza, Duarte e Seiffert (2022), detalham como se opera o processo avaliativo, focando em critérios avaliativos e na busca de qualidade, além do processo histórico desde a criação da Capes. Em nossa linha de análise, porém, fomos por outro caminho. Não desconsideramos a importância dos próprios critérios avaliativos, mas defendemos que eles são menos importantes em relação à estratificação por desempenho comparado. Podemos fazer uma analogia com a avaliação de sala de

aula para ilustrar este ponto. Nesta analogia, os critérios avaliativos de uma "prova" são como os critérios avaliativos da Capes, enquanto a estratificação da Capes seria para o contexto da sala de aula como se a maior nota equivalesse a uma nota 10, mesmo que a melhor nota seja baixa. Então, o professor aplica a avaliação em sala e informa à turma que o aluno com a maior nota receberá um 10 e esse desempenho de referência será utilizado para ponderar todas as demais notas dos colegas.

Dessa forma, mesmo essa avaliação da aprendizagem possuindo dez questões, cada qual atribuindo 1 ponto, o aluno com melhor desempenho acertou 6 questões, mas ficou com 10, e os demais colegas tiveram suas notas reposicionadas da mesma forma. O paradigma da Capes é similar a esse formato, ainda que mais bem aplicado aos indicadores avaliativos quantitativos, pois os indicadores qualitativos não permitem uma comparação tão exata. Na verdade, a disputa entre os PPGs é bem mais acirrada e busca-se demostrar a realização de cada critério avaliativo da melhor forma possível. Ao fim e ao cabo, a nota será sempre por estratificação dos desempenhos observados pela avaliação no conjunto dos PPGs em cada área. Do ponto de vista do PPG, em razão disso, ao início do ciclo avaliativo não é possível, por exemplo, saber quantos "pontos" o programa precisa atingir para ser muito bom em um certo indicador, pois dependerá do desempenho ao final do ciclo avaliativo a partir do qual são definidas as linhas de corte com os valores para aferir o desempenho em cada indicador avaliativo a partir de 5 níveis, que detalhamos mais ao fim deste subtítulo.

Em outra linha de análise, Barbosa (2013) também analisa a avaliação, ao discutir o processo histórico no qual a agência fez sua opção pela qualidade. Ele afirma que, ao longo do tempo,

o Modelo Capes construiu um padrão no qual "a meritocracia venceu a 'equidade', a 'qualidade' venceu a 'massificação'" (Barbosa, 2013, p. 101). Outros autores, como Rothen, Gomes e Oliveira (2022), ao se deterem em um PPGE, concluem que o modelo avaliativo leva os programas a um padrão de performatividade, a partir da realização de produções quantificáveis e passíveis de serem classificadas para se destacar dentre os pares. Já o trabalho de Trzesniak e Caballero-Rivero (2019), a partir da história dos órgãos científicos de avaliação e fomento, embora com foco nos hábitos de produção da comunidade acadêmica, considera que é a Capes a maior responsável por fortalecer o sistema universitário, viabilizando e desenvolvendo a pós-graduação mediante a sua avaliação. Os estudos de pós-graduação, portanto, podem deter-se em várias faces do poliedro que envolve esse nível de Educação. Ou a vários *retalhos* dessa *colcha*.

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

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

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

Já Rothen, Gomes e Oliveira (2022) destacam duas etapas da avaliação da pós-graduação, uma com enfoque nos critérios

avaliativos da ficha de avaliação, outra que denominam de *concorrencial*, para hierarquização, e na qual os autores trabalham esse processo a partir da avaliação da produção intelectual. Rothen, Gomes e Oliveira (2022), porém, não descrevem os detalhes do processo avaliativo, por conta dos limites de sua publicação e do objetivo a que se propunham, mas apreendem a lógica avaliativa ao definirem as duas etapas. De todo modo, a segunda etapa, para o processo de hierarquização que faz um comparativo entre PPGs – sendo de fato *concorrencial*, como nomeiam os autores – abrange todos os indicadores avaliativos quantitativos e pode ser relativizado no caso de indicadores qualitativos.

Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Verhine e Souza (2021) e Rothen, Gomes e Oliveira (2022) concordam, portanto, com o caráter comparativo do modelo de avaliação e fica implícita a sua caracterização como uma avaliação *ex-post facto* à medida que os três textos detalham sua operacionalização, seja pragmaticamente (ao discutir a aplicação dos critérios avaliativos), seja no sentido formativo que a avaliação se realiza para impulsionar a melhoria da pós-graduação. Esses três estudos coadunam com o trabalho de Leite *et al.* (2020), que apresentamos neste subtítulo.

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

> Três eixos caracterizam a avaliação: 1 – ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – ela

> associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas (Capes, 2010b, p. 125).

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

Propomos, a partir dos três eixos tratados no PNPG 2011-2020 (Capes, 2010b) e nos trabalhos de Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Leite *et al.* (2020), Verhine e Souza (2021) e Rothen, Gomes e Oliveira (2022), que essas são as principais características da avaliação da pós-graduação brasileira realizadas pela Capes:

a. realiza-se por pares, justamente porque se destina aos pares;

b. a métrica da avaliação se aplica *ex-post facto* para fazer a comparação de desempenho entre os programas de pós-graduação, ranqueando-os em uma escala de notas (estratificação);

c. a partir da estratificação em *degraus de notas*, torna-se possível dotar a avaliação de *consequências*, seja pela condição de recomendação (ou não) do PPG em sua acreditação, seja pelo nível de fomento que determina.

Em cada um dos subitens a seguir, aprofundamos as características descritas. Nas seções a seguir, continuamos com a costura de vários documentos, como uma *colcha de retalhos* documental, pois cada documento estrutura ou é estruturado em um

momento avaliativo ou expõem uma característica do processo avaliativo. Assim, há desde os regulamentos, as nomeações de agentes, as tantas regraturas e métricas, os relatórios produzidos, até os resultados avaliativos e suas consequências (Capes, 2021c, 2021d, 2021e, 2022a, 2022d, 2022k, 2023b).

1.3.1 Pelos pares e para os pares

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

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

Cada uma das 49 áreas de avaliação da Capes possui três coordenadores: um coordenador principal, um coordenador adjunto de programas acadêmicos e um coordenador adjunto para programas profissionais. Esses três agentes são indicados

à Capes a partir de consultas da agência aos PPGs, associações e sociedades científicas da respectiva comunidade acadêmica para posterior nomeação pelo Conselho Superior da instituição (Capes, 2016a). Exige-se o seguinte perfil para coordenadores de áreas:

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

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

Em cada área de avaliação, é realizado um processo avaliativo mais específico, ainda sob o padrão geral da Capes e sob a liderança desses coordenadores, mas executado por consultores

que são pares também academicamente renomados, designados de forma *ad hoc* (Capes, 2021d, 2021e). Notadamente, nessas comissões em que se aplica a avaliação, a necessidade de distinção acadêmica se verifica no perfil exigido de seus membros:

> Art. 5º As Comissões de Avaliação serão compostas por consultores científicos *ad hoc* que:
> I - ostentem reconhecida competência técnico-científica;
> II - tenham concluído doutorado há pelo menos 5 (cinco) anos, para a avaliação de cursos de modalidade acadêmica;
> III - tenham reconhecida experiência profissional na área há pelo menos 10 (dez) anos, para a avaliação de cursos de modalidade profissional; e
> IV - sejam vinculados, na condição de docente permanente, a um programa de pós-graduação regular (Capes, 2021d, p. 323).

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

Nesse sentido, há uma associação entre agência e agentes ou entre a Capes e a comunidade acadêmica das diferentes áreas a partir da avaliação. Cabe identificar que esses agentes são, mais especificamente, os representantes acadêmicos renomados da comunidade acadêmica com respaldo em termos de formação, carreira, produção e experiência que lhes permite legitimidade para a posição de avaliadores da pós-graduação. A Capes, ao associar sua avaliação a acadêmicos com distinção entre os pares

e colocá-los na condição de coordenadores e consultores, parece dotar sua própria avaliação com uma distinção acadêmica por delegação e, por conseguinte, ostentar mais legitimidade para avaliar desempenho acadêmico.

1.3.2 Comparação e estratificação

Vemos, pela nossa experiência, que, na pós-graduação brasileira, muitos membros docentes e discentes de PPGs e mesmo alguns estudos acadêmicos ficam mais detidos aos critérios avaliativos que estão na *ficha de avaliação* de cada área em cada ciclo e também na regulação da pós-graduação. Isso não deixa de ser importante, e há também vários estudos voltados aos critérios avaliativos, uma vez que são elementos importantes construídos (ou removidos) pela discussão da comunidade acadêmica com a Capes (Cardoso; Dantas, 2019; Nobre; Freitas, 2017; S. Thiago; Andreotti, 2018; Souza; Duarte; Seiffert, 2022; Trzesniak; Caballero-Rivero, 2019).

Vamos, porém, por outro caminho, pois gostaríamos de tratar da métrica comparativa com que a avaliação trabalha. O caráter comparativo que discutimos no início do subtítulo "Modelo de Avaliação Capes", a partir de Patrus, Shigaki e Dantas (2018), Verhine e Souza (2021) e Rothen, Gomes e Oliveira (2022) é trabalhado neste texto em sua operacionalização pela relação com os critérios avaliativos. Nesse sentido, ainda que os critérios avaliativos e seus indicadores sejam importantes, consideramos que eles operam relativizados em face da comparação de desempenho entre PPGs com que a avaliação da Capes procede.

Ainda que a comparação de desempenho seja um eixo fundante da Avaliação Capes em seu aspecto técnico e evidencie o

seu paradigma, expondo seu caráter fortemente ordenador, poucos dos agentes da pós-graduação notam como essa operação ocorre – mesmo os docentes de PPGs não têm o domínio do processo, sendo algo mais conhecido pelos coordenadores dos PPGs (se não se detiverem apenas aos itens e indicadores avaliativos *per se*). Em parte, isso acontece porque os agentes que compõem os PPGs concentram-se nos indicadores avaliativos mais visíveis objetivamente pela leitura da ficha de avaliação. De outro lado, porque o processo de estratificação é relativamente discreto e expresso em um outro documento, o Relatório da Avaliação Quadrienal (Capes, 2022i), uma vez que, na ficha, não é possível saber antecipadamente como os indicadores podem ser ponderados, ou seja, os critérios são conhecidos apenas *ex-post facto*.

Os agentes dos PPGs concentram-se em atingir os critérios avaliativos que passam a conhecer a meio termo do ciclo avaliativo, ainda que um ou outro ponto seja adiantado ao longo do interstício, pois a ficha é construída *pari passu* ao ciclo avaliativo – por exemplo, atingir certo tipo e quantidade de produção científica, critério o qual, no ciclo 2017-2020, passou a ser conhecido quando a ficha de avaliação teve sua primeira publicação ao final de 2019 (Capes, 2020a). Porém, tais agentes pouco se atentam que seus pares em outros PPGs da mesma área procuram atingir os mesmos indicadores avaliativos. Então, a Capes irá comparar os PPGs e ponderar a realização de cada indicador a partir da parcela de PPGs com melhor desempenho, estratificando os demais desempenhos em 5 níveis, operação realizada em cada área de avaliação. Não se trata exatamente de atingir os indicadores de cada item avaliativo, mas de figurar dentre os PPGs com o melhor desempenho em cada indicador avaliativo.

Por outro lado, a operacionalização desse processo é relativamente discreta. Exemplificamos com o ocorrido na avaliação de 2021, que cobre o interstício 2017-2020. A norma que regulamenta esta avaliação indica, para cada área, que "cada Comissão de Avaliação emitirá um relatório geral, do qual deverá constar: [...] II - a motivação a respeito dos parâmetros adotados para se promover a comparação entre PPGs, dos quais tenham decorrido as sugestões de diferentes conceitos e notas para cada programa [...]" (Capes, 2021e, p. 34). Desse modo, internamente, a área precisa elaborar um documento em que estratifica, nos indicadores quantitativos, o desempenho dos PPGs em 5 níveis de desempenhos. Trata-se do Relatório da Avaliação Quadrienal, do qual é dado conhecimento inicialmente aos coordenadores quando a primeira nota preliminar do PPG é atribuída, pois eles precisarão utilizar esse documento para verificar possíveis erros ou equívocos, considerando muito essas métricas para eventual apelação da estratificação realizada.

Uma vez colhidos os recursos e divulgados os novos resultados após o seu julgamento, o Relatório da Avaliação Quadrienal é então publicado abertamente, a exemplo do Relatório da Avaliação Quadrienal da área Educação (Capes, 2022i), que fora publicado na página da área juntamente com a divulgação do resultado após os recursos de reconsideração. Contudo, passada a avaliação, poucos agentes dos PPGs se interessarão em debruçar-se sobre essa estratificação, que são "águas passadas", lidando mais frequentemente com as consequências do processo avaliativo e se voltando aos itens avaliativos do novo ciclo iniciado.

Isso ocorreria dessa forma em avaliações futuras, caso não houvesse algumas alterações obrigadas pelo Acordo da Capes com o MPF que discutimos alhures (Brasil, 2022b, 2022c),

o qual não permite incluir itens avaliativos antes do início do quadriênio. Contudo, o Acordo não impede a manutenção da característica estratificadora da avaliação, limitando-se ao adiantamento da publicação da ficha de avaliação. Desse modo, a estratificação dos desempenhos continua a ocorrer ao final do ciclo avaliativo, quando os resultados dos PPGs são tomados para compor linhas de corte de desempenho em 5 níveis de realização para cada indicador da respectiva ficha de avaliação de cada uma das 49 áreas de avaliação. Ainda que tudo ocorra sob o Modelo Capes, na verdade, são realizadas 49 avaliações, uma para cada área.

Queremos detalhar, da forma mais operacional possível, como ocorre essa comparação de PPGs no bojo do modelo avaliativo Capes, que num sentido processual, faz a avaliação da maneira descrita adiante.

Os PPGs em funcionamento, dentro de cada área, são comparados em seu desempenho entre si em cada indicador avaliativo, de forma que, embora a avaliação trabalhe com critérios avaliativos, a sua apuração se dá conforme o melhor desempenho encontrado em parte dos programas – que receberá o conceito "muito bom" –; enquanto uma parcela de PPGs que fica abaixo disso, mas ainda com bom desempenho, figurará em um patamar um pouco inferior – receberá o conceito "bom" – e assim por diante com os demais 3 níveis – conceitos "regular", "fraco" e "insuficiente". Essa métrica é executada para cada indicador avaliativo, levando a um conceito também "muito bom", "bom", "regular", "fraco" e "insuficiente" para o item avaliativo integrante do indicador, e assim por diante, para o quesito que os itens integram, até concluir em um conceito final ou mais exatamente uma nota, entre 1 e 5, para o PPG.

Secundariamente, apenas dentre os programas que receberam a nota 5, há ainda uma reestratificação para mantê-los na nota 5 ou elevá-los às notas 6 ou 7, conforme critérios de distinção, aqui, porém, pautados propriamente em critérios avaliativos e sem uma nova comparação de desempenho. Essa reclassificação consta na regulação da Avaliação Quadrienal 2021 no Art. 27 (Capes, 2021e). Patrus, Shigaki e Dantas (2018, p. 648) também discutiram esse intervalo, afirmando que "[...] a classificação de notas 5, 6 e 7 se dá entre os programas que obtiveram nota 5 [...]", e que essa reclassificação é herança de um paradigma antigo que já funcionou anteriormente apenas com o intervalo de 1 a 5 – até 1998 – como destacam Verhine e Souza (2021).

A partir dessa operacionalização da aplicação dos indicadores avaliativos numa ponderação para comparação dos desempenhos, percebe-se que tal procedimento é possível apenas ao final do ciclo avaliativo. Desse modo, a avaliação da Capes é *ex-post facto*, pois é preciso reunir o conjunto de realizações dos PPGs para a comparação inicial que permita dimensionar possíveis patamares de realização dentro dos programas da área (Capes, 2021e; 2022k).

Com isso, ainda que um PPG esteja ciente dos indicadores avaliativos da ficha de avaliação de sua área, não pode dimensionar com certeza o possível conceito que receberá para cada um antecipadamente, pois haverá uma comparação entre o desempenho realizado pelo PPG e o desempenho dos demais PPGs de sua área. É possível, porém, pela leitura da ficha, identificar os diferentes pesos dos indicadores dentro de cada item avaliativo e dos itens dentro dos quesitos, além de saber quais são os elementos solicitados pela Capes. Nesta pesquisa, também con-

sideramos os indicadores e itens em si relevantes, ao ponto que dedicamos um capítulo que trata dos itens avaliativos planejamento e autoavaliação.

O relatório com a estratificação de desempenho em cada indicador avaliativo (Capes, 2022i) é preparado *pari passu* à avaliação, ou seja, é finalizado em conjunto com a divulgação das notas. Por esse motivo, não se pode conhecer o ranqueamento que constitui de fato essa *régua de avaliação* até a conclusão do ciclo avaliativo em curso[6].

1.3.3 Resultados e consequências

Os estratos de notas representam um padrão de qualidade do SNPG que a Capes determina pela Avaliação de Permanência, portanto pela avaliação dos programas que se encontram em funcionamento. Parece-nos que isso permite, então, ao final de uma avaliação quadrienal, ter um padrão de qualidade em cada área de avaliação. Na Avaliação de Entrada, não se aplica o paradigma comparativo que discutimos alhures, sendo trabalhados critérios avaliativos para a proposta apresentada (Capes, 2021c, 2021j). De todo modo, o rigor da Avaliação de Entrada pode ser definido pelo padrão de qualidade estabelecido na Avaliação de Permanência, exigindo-se das propostas de cursos novos que contenham minimamente a qualidade que

6 No caso da área Educação, o Relatório da Avaliação Quadrienal 2021 teve sua publicação em 19 dez. 2022, data em que se anunciou as notas dos PPGs após os recursos à área (Capes, 2022i, 2022k). Resta no momento que esta pesquisa é concluída (maio de 2023) um último grau de recurso à Presidência da Capes, logo, não finalizando a avaliação até que essas apelações sejam julgadas.

manteve reconhecidos os cursos avaliados para renovação do credenciamento no SNPG.

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

É preciso frisar novamente que a Capes não delibera pelo reconhecimento de cursos, cuja competência é do CNE, mas este órgão acolhe os resultados avaliativos da Capes para chegar à determinação acerca dessa (re)acreditação de cursos, cuja finalização do ato cabe ao Ministro da Educação, que homologa o parecer do CNE (Brasil, 2017b). Já em relação ao fomento, a Capes tem autonomia para determinar em relação aos recursos que a própria agência concede, ainda que isso seja operacionalizado por outros setores da agência, que não o responsável pela avaliação (Brasil, 2022d).

Nesse sentido, compete à Diretoria de Avaliação apenas os processos concernentes à avaliação e ao aprimoramento do SNPG, enquanto o fomento é atribuído majoritariamente à Diretoria de Programas e Bolsas no País, ficando ainda a gestão de fomentos específicos à Diretoria de Relações Internacionais,

à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica e à Diretoria de Educação a Distância (Brasil, 2022d). Contudo, os resultados avaliativos são um importante critério de concessão de recursos (Capes, 2021g, 2022g; Ivashita; Vieira, 2017; Magalhães; Garcia, 2023).

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

Cabe aqui um adendo, pois preocupa essa nova consequência avaliativa que a Capes (2020c) incluiu em seu regramento ao não considerar como passíveis de fomento os PPGs que tenham recebido da própria agência a nota 3 em três avaliações de permanência seguidas. Pensamos que notas baixas expressam dificuldades que, na verdade, são conjunturais, o que demandaria políticas para subsidiar esses PPGs em dificuldade, a fim de que pudessem superar a condição de fragilidade na qual se encontram.

Os PPGs são reconhecidos a partir de um desempenho mínimo avaliado em relação aos demais programas de cada área. Também o fomento é concedido conforme o desempenho em avaliação (Magalhães; Garcia, 2023). Portanto, tanto a recomendação de reconhecimento em estratos de notas quanto o

financiamento em valores e possibilidades, conforme a nota de cada PPG, são resultantes da avaliação como suas consequências.

O conjunto dos resultados avaliativos que reúne a estratificação de todos os PPGs no SNPG demanda um olhar mais pormenorizado. Para esse agrupamento, juntamos as planilhas de notas divulgadas pela Capes das avaliações quadrienais de 2017 e de 2021 (Tabela 1).

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

Nota	Todas as áreas				Área Educação				Educação Região Norte			
	2017		2021		2017		2021		2017		2021	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
1	8	0,2%	14	0,3%	-	-	-	-	-	-	-	-
2	133	3,2%	31	0,7%	-	-	-	-	-	-	-	-
3	1.290	30,9%	980	21,7%	51	30,0%	35	18,6%	7	63,64%	6	37,5%
4	1.497	35,8%	1.786	39,6%	75	44,1%	102	54,3%	3	27,27%	9	56,3%
5	765	18,3%	1.030	22,8%	35	20,6%	37	19,7%	1	9,09%	1	6,3%
6	298	7,1%	410	9,1%	7	4,1%	10	5,3%	-	-	-	-
7	184	4,4%	261	5,8%	2	1,2%	4	2,1%	-	-	-	-
Totais	**4.175**	**100%**	**4.512**	**100%**	**170**	**100%**	**188**	**100%**	**11**	**100%**	**16**	**100%**

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

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

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

Cabe também observar que essa divulgação de notas não representa, no caso de obtenção de notas baixas, que todos os respectivos programas que concluíram o ciclo avaliativo com o resultado *não recomendados* pela Capes foram encerrados. Dizemos isso, pois verificamos que as planilhas não consideraram os casos de recursos à Presidência da agência, na qual, em caso de uma eventual nota 2, por exemplo, seria possível apelar e, caso se obtenha provimento ao recurso com a concessão de nota 3, será mantido o credenciamento com essa nota 3 decorrente de recurso à Presidência da Capes. Dessa forma, frisamos que há ainda esse nível recursal no âmbito da agência.

Para dar um exemplo, temos conhecimento do caso do PPG Administração Pública em Rede Nacional, da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, que consta na planilha dos resultados da Avaliação 2017 com nota 2, mas fora elevado à nota 3 após recurso à Presidência da Capes, mantendo-se credenciado com a nota 3 desde então. Tais recursos têm tramitação demorada, e uma divulgação somente após o encerramento de todos os recursos de todos os PPGs avaliados no respectivo ciclo no âmbito da Capes atrasaria a sistematização dos resultados avaliativos. De todo modo, isso reforça o nosso argumento a seguir, pois são poucos os PPGs efetivamente desligados do SNPG a cada ciclo, primeiro em razão de poucos terem notas que conduzam à *não recomendação*, segundo porque ainda cabem recursos à Presidência da Capes, o que atenua um pouco mais esses números.

Nesse sentido, a partir da distribuição dos programas avaliados dentre os estratos de notas que conduzem à *não recomendação*, vê-se que uma parte minúscula obtém as notas 1 e 2 (3,38% em 2017 e 1,00% em 2021), enquanto uma parte pequena, mas mais considerável dos programas, alcança as notas 6 e 7 (11,55% em 2017 e 14,87% em 2021) (Capes, 2022k). A minúscula distribuição de programas nas menores notas da escala de resultados indica que a punição[7] em relação a não recomendar cursos atinge uma parcela pequena do SNPG em cada ciclo avaliativo. Por isso adjetivamos a Avaliação de Permanência como *suficientemente rigorosa*. Isto é, a Avaliação de Permanência não se propõe a expurgar um grande número

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

de PPGs do SNPG, mas indicar os estratos de qualidade de cada PPG em relação ao conjunto da sua área, recomendando ao CNE não reconhecer apenas uma pequena parte. De todo modo, precisamos ponderar três elementos.

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

a. 201ª Reunião do CTC-ES, de 8 dez. 2020:

– 2 propostas na primeira análise, 1 aprovada, 1 não aprovada;

– 1 proposta em reconsideração, não aprovada.

b. 199ª Reunião do CTC-ES, de 19-22 out. 2020:

– 13 propostas na primeira análise, não aprovadas;

– 1 proposta em reconsideração, não aprovada.

c. 198ª Reunião do CTC-ES, de 14-18 set. 2020:

– 3 propostas na primeira análise, aprovadas;

– 11 propostas em reconsideração, não aprovadas.

d. 196ª Reunião do CTC-ES, de 20-26 jun. 2020:

– 46 propostas na primeira análise, 12 aprovadas, 34 não aprovadas;

– 24 propostas em reconsideração, 2 aprovadas, 22 não aprovadas.

e. 194ª Reunião do CTC-ES, de 11-15 maio 2020:

– 62 propostas na primeira análise, 20 aprovadas, 42 não aprovadas;

– 54 propostas em reconsideração, 7 aprovadas, 47 não aprovadas.

f. 192ª Reunião do CTC-ES, de 4-6 mar. 2020:

– 169 propostas na primeira análise, 23 aprovadas, 146 não aprovadas;

– 12 propostas em reconsideração, 1 aprovada, 11 não aprovadas.

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

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

Terceiro, uma grande parte dos programas recebe a nota 3 (30,90% em 2017 e 21,72% em 2021), que permite apenas ofertar o mestrado, somando-se aos programas que obtêm a nota 4 (35,86% em 2017 e 39,58% em 2021) e, portanto, têm a menor nota para permitir a oferta do doutorado. Assim, há um percentual maior de PPGs com notas 3 ou 4, no limite da oferta, respectivamente, do mestrado e do doutorado. Na Avaliação Quadrienal 2021, foram 61,3% de PPGs notas 3 ou 4 (Capes, 2022k). Com isso, quase 2/3 dos programas são mantidos sob ameaça iminente ou de descredenciamento de todo PPG ou ao menos de ter encerrado o seu doutorado. Nesse sentido, uma escala de notas limítrofe, na qual suas posições trazem, qualquer que seja, alguma consequência para a oferta, pode-nos indicar a capacidade da avaliação por meio de mais esse elemento ser relevante perante os PPGs avaliados.

De outro lado, temos os (poucos) programas no topo da escala. Deve-se considerar que originalmente são cinco graus

de notas, de 1 a 5, como detalhamos. Apenas secundariamente os PPGs com nota 5 são reavaliados para se manterem na mesma nota 5 ou serem elevados às notas 6 ou 7. A Avaliação Quadrienal 2021 colocou 37,7% de PPGs na nota 5 ou superior – 22,83% de PPGs com nota 5, mais 9,09% com nota 6 e outros 5,78% com nota 7. Apenas essas notas traduzem uma posição confortável perante a avaliação, o que, na verdade, é originalmente o estrado mais alto da avaliação. Logo, é preciso que o programa seja excelente para estar em posição confortável, do contrário, sempre estará sob a ameaça de algum efeito direto de descontinuidade. Isso leva a crer que a avaliação se faz relevante perante os PPGs avaliados também por meio de mais esse elemento. PPGs notas 4 ou inferior sentem a pressão para avançar em suas notas, enquanto os PPGs notas 5 sofrem pressão para manter sua nota e até mesmo para elevá-la a 6 e 7. Mesmo já estando em excelência, pode-se avançar. Mesmo ao chegar à nota 7, ao manter-se com nota 7, se avança, pois o padrão de qualidade é dinâmico, uma vez que toda pós-graduação é impulsionada por comparação entre PPGs. Nesse sentido, parece-nos que uma nota 7 em avaliações seguidas identificará com liderança consolidada e renome o PPG nota 7 que se mantém neste patamar de qualidade em sua área que avança como um todo a cada ciclo avaliativo.

Nesse sentido, não é apenas por meio do fomento que a avaliação se faz relevante perante os PPGs, pois, a partir dessas discussões, é possível encontrar efeitos de consequências de credenciamento resultantes da avaliação, algo que se evidencia através da escala de notas e do percentual de PPGs colocados em cada uma. Esse aspecto é o que resumimos no Quadro 3.

Quadro 3 – Consequências aos Programas de Pós-Graduação a partir da avaliação

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

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

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

De outro lado, parece-nos que a tônica da Capes está em apenas admitir a entrada de poucos PPGs a cada ciclo avaliativo e, por conseguinte, ótimas propostas de novos cursos. Ao passo que, ao integrarem o SNPG, conforme a última Avalia-

ção de Permanência, 99% do conjunto de programas é levado a duas condições dicotômicas, ou de inferioridade (notas 3 e 4) ou de superioridade (5, 6 e 7), condicionando cada PPG ou a se empenhar para sair da condição inferior ou para se manter em superioridade. Conforme os resultados da Avaliação Quadrienal 2021, somente 1% dos PPGs, os que não conseguiram alcançar ao menos a nota 3, serão eliminados do SNPG.

Estamos dando ênfase às consequências a partir dos próprios resultados avaliativos para defender que não é apenas a vinculação do fomento aos resultados avaliativos que impulsiona os PPGs a atenderem à avaliação da Capes ou a melhorarem seu desempenho. Quando autores afirmam que "o fomento à pesquisa sempre esteve articulado com a avaliação dos programas de pós-graduação, o que poderia, segundo a Capes, explicar o sucesso da pós-graduação no Brasil" (Cardoso; Dantas, 2018, p. 4), que "[...] agências de fomento nacionais e internacionais orientam suas políticas de fomento segundo as notas atribuídas pela avaliação" (Nobre; Freitas, 2017, p. 33) ou que "[...] os programas de pós-graduação recebem tratamentos [financeiros] correspondentes às notas obtidas após a Avaliação Quadrienal" (S. Thiago; Andreotti, 2018, p. 106), acrescentamos que não é somente a partir do fomento que a avaliação reúne a capacidade de fazer-se relevante perante os programas. A avaliação também tem a capacidade de se fazer relevante perante o PPG a partir de seus próprios resultados, que conformam *degraus de nota* e, por conseguinte, acarretam consequências de (não) recredenciamento no SNPG.

Contudo, cabe ponderar uma situação acerca dos resultados da Avaliação de Permanência para a área Educação, inclusive quanto à Região Norte, pois há algumas diferenciações

na estratificação dos PPGEs, ainda que o padrão geral da Capes e suas condições sejam visíveis. A Avaliação 2017 da área Educação levou à seguinte estratificação dos PPGEs: 51 com nota 3; 75, nota 4; 35, nota 5; 7, nota 6; 2, nota 7 e na Avaliação 2021: 35 com nota 3; 102, nota 4; 37, nota 5; 10, nota 6; 4, nota 7 (Capes, 2017; 2022i). Não se verifica a atribuição das notas 1 e 2, logo, nenhum PPGE fora desativado. Na Avaliação 2021, também se reduziu o número de PPGEs nota 3, aumentando os de nota 4, bem como os de notas 5, 6 e 7. De todo modo, vemos o padrão da Capes, pois a Avaliação Quadrienal 2021 da área Educação produziu uma condição de quase 3/4 de PPGEs em inferioridade, com notas 3 ou 4 (72,88%), enquanto de outro lado pouco mais de 1/4 estão em uma condição de superioridade com as notas 5, 6 e 7 (27,13%).

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

ções inferiores, seja porque a maior parte dos mestrados estão recomendados com nota 3, seja porque, à exceção de um deles, os demais doutorados estão recomendados com nota 4.

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

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

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

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

A Tabela 2 traz alguns indicadores quantitativos da área Educação (Capes, 2022i).

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

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

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

De outro lado, para os indicadores qualitativos, portanto indicadores que avaliam dados de tipo descritivo, também é aplicada uma métrica necessariamente em cinco níveis. Nos indicadores qualitativos, ainda que haja um caráter comparativo entre os resultados apresentados pelos PPGs, não há uma comparação de desempenho que impeça que todos os programas sejam classificados em "muito bom", pois é possível que todos atendam ao critério avaliativo estipulado para figurar na melhor colocação.

Para ilustrar um exemplo em que foram deliberadas essas métricas, o Quadro 4 apresenta um indicador qualitativo

também da área Educação que fora aplicado na Avaliação Quadrienal 2021 (Capes, 2022i).

Quadro 4 – Critérios para avaliação de indicadores qualitativos na área Educação – 2022

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

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

Pode-se ver que há uma ponderação por meio do peso atribuído a cada um dos cinco níveis, do "insuficiente" ao "muito bom", para não se produzir um cenário tão rigoroso a ponto de desativar a cada ciclo um número expressivo de PPGs, mas

que permita a comparabilidade e o rigor suficientes na aferição de cada elemento avaliativo. Essa métrica pode ser deliberada apenas *ex-post facto*, porque se toma o conjunto dos desempenhos dos PPGs na área para permitir a comparação.

A avaliação produz o efeito formativo discutido por Verhine e Souza (2021), pois impulsiona os PPGs a partir das consequências avaliativas, ainda que mitigando danos ao ser *suficientemente rigorosa,* pois não leva um número expressivo de PPGs a serem expurgados do SNPG a cada ciclo avaliativo.

A Avaliação da Capes, ao se fundar num paradigma da comparabilidade ponderada na prática, faz deliberada opção por uma métrica *suficientemente rigorosa*, de forma que a comunidade acadêmica de cada área – a partir de uma área de avaliação homônima – possa ser impulsionada em comparação a si própria e sob uma perspectiva de consequências. A agência, com esse modelo avaliativo, ao passo em que impulsiona a qualidade do SNPG sob seus próprios critérios avaliativos, faz uma grande contenção de danos ao não desativar um elevado número de programas.

A desativação de cursos parece-nos ser a mínima necessária. Aos que são mantidos no SNPG, há na escala de resultados avaliativos uma distinção que os enquadra em *degraus de notas* e leva a condições de recomendação *superiores* ou *inferiores*, por isso traz consequências, fazendo a avaliação ser relevante para o PPG. Por ser uma avaliação com consequências, é muito importante para esse modelo ser operado com a participação da comunidade acadêmica junto à Capes. Nesse sentido, membros renomados em cada área acadêmica atuam em uma homônima área de avaliação, atribuindo à Avaliação da Capes uma competência acadêmica e uma distinção acadêmica aos resultados

avaliativos que a agência confere, mas que, em última análise, são tomadas de empréstimo dos acadêmicos que operam a avaliação.

1.4 AVALIAÇÃO E CONCERTAÇÃO

Ao longo deste primeiro capítulo procuramos caracterizar a avaliação com foco no seu paradigma de comparação de desempenho e da concertação de agentes da comunidade acadêmica pela e para a avaliação que impulsiona a pós-graduação brasileira, por meio de suas consequências. Essa discussão, pautada nos dados coletados e organizados, apoiou o processo de compreensão sobre como a Capes se relaciona não somente com os PPGs, mas com e em prol da comunidade acadêmica.

A avaliação reúne os membros mais renomados da comunidade acadêmica como *avaliadores* junto à Capes e, com a participação deles, avalia os PPGs onde atuam seus pares da mesma área, os *avaliados*. Na prática, o Modelo Capes opera a partir da participação da comunidade acadêmica mais renomada de cada área do conhecimento que, na agência, atua em uma homônima área de avaliação.

A avaliação para a manutenção dos cursos, designada Avaliação de Permanência, é realizada *ex-post facto* a partir da apreciação em colegialidade do desempenho entre PPGs, comparados dentro de cada área. Os elementos avaliativos são ponderados em cada área desde uma métrica de desempenho comparado em cada indicador, métrica que é *suficientemente rigorosa*, culminando na atribuição de notas em uma escala original, que vai de 1 a 5 – e cujas notas 6 e 7 são derivações desta última. Consideramos que os resultados avaliativos da Capes conformam três *degraus de notas*. As notas 1 e 2 representam *in-*

suficiência e abrangem não mais do que 4% dos PPGs avaliados, levando-os à condição de *desativação* e os expurgando do SNPG. Notas 3 e 4 representam o padrão *mínimo* para credenciamento respectivamente de mestrado e doutorado, abrangem aproximadamente 2/3 dos PPGs e levam à condição de *inferioridade*, com consequente menor subsidiação e iminência de desativação do mestrado ou do doutorado, respectivamente. A nota 5 – e suas derivações 6 e 7 – abrange aproximadamente 1/3 dos PPGs, representa *excelência* e coloca estes PPGs em condição de *superioridade*, com mais fomento e distinção acadêmica.

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

A avaliação da Capes valoriza o êxito avaliativo quanto à nota obtida pelo PPG na avaliação da agência, como reforçou o último PNPG 2011-2020, e se realiza por comparação *ex-post facto*, operando uma estratificação de desempenhos em cada um dos elementos avaliativos e levando à estratificação dos próprios PPGs em *degraus de notas*, como detalhamos. Tal estratificação, operada com a participação de membros renomados da comunidade acadêmica, escrutina realizações também acadêmicas e leva a uma certificação da distinção acadêmica de cada PPG em comparação aos seus pares da área. Em razão de ser uma avaliação por comparação de desempenho em uma métrica de cinco

níveis originais, os resultados avaliativos não permitem que todos os PPGs sejam nota 5, pois a métrica é deliberada conforme se verifica *ex-post facto* o desempenho do conjunto dos PPGs de cada área. A avaliação compara o desempenho entre PPGs e os estratifica indicador a indicador, item a item, culminando nos quesitos avaliativos. Não obstante, conformando os *degraus de notas* e suas consequências, seja pela distinção direta das notas, seja pelo fomento que da nota deriva, parece-nos que a própria avaliação é um elemento muito relevante para os PPGs.

Com isso, o Modelo Capes funda as condições para se fazer relevante perante os PPGs, pois é realizado pelos pares mais renomados de cada área e em colegialidade, usa uma métrica de comparação e estratificação *suficientemente rigorosa* para determinar a permanência ou *bastante rigorosa* para determinar a entrada no SNPG e leva a consequências a partir das condições colocadas, conforme a estratificação dos PPGs nos *degraus de notas*. Isto é, o Modelo Capes orienta-se por produzir consequências, seja pelas condições colocadas pelos *degraus de notas*, seja pelo fomento, que é determinado em grande parte pelas notas. Não obstante, em razão do paradigma de comparação de desempenho do Modelo Capes, não é possível a todos os PPGs serem nota 5 ou estarem em condições de superioridade. A avaliação leva, pelos *degraus de notas*, a colocar uma maioria de PPGs em condições inferiores e uma parte menor em estado de superioridade.

Contudo, é essa avaliação que também identifica as assimetrias regionais, tanto na oferta quanto na qualidade, e quais parcelas da pós-graduação em porções grandes do território brasileiro têm dificuldades de se desenvolver. O problema não é a avaliação, mas o que se faz (e não se faz) a partir dela. Então, não parece razoável culpar a avaliação pelo cenário que ela iden-

tifica. Seria como culpar o mensageiro ao invés de se concentrar na mensagem. Com efeito, o que se espera é a formulação de soluções aos problemas que a avaliação identifica. Se muitos PPGs de grandes regiões não se desenvolvem, possivelmente não é culpa específica de cada PPG ou de seus integrantes – pelo menos, não pode ser totalmente – e esses problemas contextuais são os que poderiam ser enfrentados. Por exemplo, um paradigma de fomento orientado socialmente pode ser um meio de superar as dificuldades de desenvolver não exatamente os PPGs da Região Norte, mas a ciência que é feita neste lugar, da qual a oferta da pós-graduação é uma expressão.

Acerca das consequências da avaliação, parece-nos ser em razão disso que os PPGs ou os seus integrantes concentram-se em aperfeiçoar o modelo e discutir os indicadores. Mas o problema não é a avaliação, como já pontuamos. As fragilidades apontadas possivelmente são decorrentes da insuficiência de políticas de investimento em ciência àqueles PPGs localizados em regiões menos desenvolvidas. Se nos concentrássemos na avaliação ensimesmadamente, tomaríamos o que é mais visível da avaliação, os resultados avaliativos que indicam que certos PPGs possuem uma qualidade inferior – notas 3 e 4 –, atribuindo-lhes a responsabilidade de superar essa condição que a avaliação identificou e os sancionando com o incentivo negativo de menos recursos em consequência de suas notas. Então, esse é outro ponto que observamos e nos parece outro problema: tomar demais a avaliação *per se* e de menos os problemas conjunturais que a avaliação aponta quando identifica as dificuldades de desenvolvimento e consolidação dos/nos PPGs.

Ora, se há PPGs com qualidade inferior – destacadamente os PPGs das IES públicas, como é o caso de todos os PPGEs na

Região Norte que analisamos –, seria necessário priorizar políticas de investimento em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) justamente nas localidades nas quais esses PPGs estão instalados. Porém, ocorre o contrário, pois a distribuição de recursos se lastreia na avaliação com intuito de reforçar suas consequências e destinar mais recursos a PPGs mais bem avaliados e menos recursos a PPGs mais mal avaliados. Isso pode reforçar assimetrias não apenas na oferta e na qualidade dos PPGs pelo país, mas também reforçar o desenvolvimento maior do Sul/Sudeste em detrimento do restante do país.

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

A comparação de desempenho em cada indicador aponta aos PPGs onde eles podem melhorar e onde estão bem e precisam manter seu desempenho. No nível final, das notas dos PPGs, a avaliação identifica os que foram mais exitosos e servem de referência aos seus pares daquela área. Os melhores programas parecem-nos, então, "elevar o sarrafo" da avaliação da Capes, impondo um novo patamar de qualidade para os demais programas de sua área.

A avaliação, ao se realizar a partir da comparação de desempenho, recebe críticas, mas é notável que, em geral, são justamente as universidades *humboldtianas* as mais exitosas. Universidades *humboldtianas* no Brasil são quase sempre públicas (Silva *et al.*, 2022a), como é o caso daquelas que abrigam todos os PPGEs na Região Norte atualmente em funcionamento.

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

Parece-nos que é justamente a partir da avaliação realizada pela Capes com a presença de pesquisadores que integram a comunidade acadêmica que se funda a concertação do SNPG, numa participação destes agentes na agência. Então, não é por poucos motivos que os PPGs e mais exatamente seus membros, sobretudo os docentes, dão tanta atenção à Avaliação Capes. Ao supervalorizar a avaliação externa, os PPGs completam as condições de capacidade governamental de orquestração da pós-graduação brasileira, porém, há como "efeito colateral" uma menor força de autorregulação – e mesmo de contrarregulação – em cada PPG por meio de sua avaliação interna, o que discutiremos nos dois últimos capí-

tulos. Como a avaliação da Capes está passando a valorizar a própria autoavaliação, talvez esta seja uma dialética sem resolução no bojo dos PPGs.

CAPÍTULO II

DINÂMICA DE AVALIAÇÃO E OFERTA DE CURSOS

Possivelmente, a pós-graduação *stricto sensu* é o nível de Educação mais regulado pela sua avaliação, o que, por conseguinte, determina a própria possibilidade de expansão dessa oferta. Essa regulação tem lastro constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), condicionando a oferta à acreditação governamental dos cursos a partir da avaliação externa (Brasil, 1996, 2020). Os detalhes de como ocorrem os processos de avaliação que condicionam a acreditação já foram descritos no capítulo anterior, mas precisamos tratar mais do contexto local, de como essa regulação de avaliação que permite a orquestração do SNPG se desdobra no caso da Região Norte.

Neste sentido, nosso objetivo específico neste capítulo é *demonstrar os desdobramentos na oferta dos cursos em Educação na Região*

Norte a partir da avaliação externa realizada pela Capes. Isso é importante porque a avaliação que é nacional e determina a acreditação de cursos leva a efeitos locais. Notadamente, na Região Norte, são desafios do desenvolvimento da pós-graduação a reduzida oferta, sobretudo do doutorado, dificuldade cumulada pelas poucas e afastadas sedes dos programas. Não bastasse a assimetria da oferta em relação à Região Norte para com as demais regiões nacionais, há ainda a forte assimetria intrarregional. Tudo isso será problematizado neste capítulo, em que tensionamos uma dialética nacional *versus* local.

Continuamos trabalhando com a área Educação, pela necessidade de delimitação a uma área de estudo ao longo de todo este livro, pois a avaliação ocorre especificamente em cada área, apesar do padrão geral do Modelo Capes. A área Educação, de todo modo, é grande, estando presente em todos os estados da Região Norte, e por isso permite fazer esse exercício de estudo dos problemas da oferta no contexto regional.

Este capítulo também se sustenta em dados secundários. Trabalhamos muitos dados já apresentados no primeiro capítulo, por isso talvez mais familiares ao leitor e que aqui são tratados em relação ao objetivo específico que anunciamos acima, mas também acrescentamos dados novos. Trabalhamos neste capítulo com informações:

a. normativas, encontradas na base Catálogo de Normas e Atos Administrativos (CAD) da Capes (2022c);

b. avaliativas, acerca dos cursos credenciados junto ao SNPG disponíveis na Plataforma Sucupira, também mantida pela Capes (2021b);

c. documentais do processo avaliativo que consideramos mais relevantes, nomeadamente o Relatório da Avaliação

Quadrienal 2021 da área Educação (Capes, 2022i, 2022k), o PNPG 2011-2020 e o seu Relatório de Avaliação recém-publicado (Capes, 2010b, 2021f);

d. obtidas por meio da LAI.

As informações aqui analisadas foram acessadas em abril de 2022, já o dado obtido via LAI é anterior, de julho de 2021, por meio do Protocolo SIC-Capes nº 23546.046304/2021-94. Empregamos o método hermenêutico-dialético, que consistiu num exercício de compreensão das informações e sua organização, seja discorrendo trechos sínteses ao longo do texto ou sumarizando em tabelas, quadros e gráficos, também no corpo do texto; de outro lado, a tônica da dialética foi colocada na questão nacional *versus* local.

Aqui acabamos por reunir muitas informações avaliativas específicas da área Educação nos sete estados da Região Norte, tanto da Avalição de Entrada – ou de credenciamento, pois é para cursos novos – e da Avalição de Permanência – ou de recredenciamento dos cursos em funcionamento. Essas informações, contudo, foram dispostas depois de tratarmos dos PNPGs, em que enfocamos o contexto amazônico. Só então, a partir desse conjunto de discussões predecessoras e necessárias para compreender a avaliação da pós-graduação, discutimos os processos diretos de avaliação que levam ao (re)credenciamento de cursos, tomando-se os PPGEs na Região Norte para essa discussão em relação à Avaliação de Permanência e à Avaliação de Entrada. No subtítulo final, trazemos uma síntese para fechar nossas discussões neste capítulo.

2.1 DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO NA AMAZÔNIA PELO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Neste subtítulo procuramos trabalhar alguns desafios das políticas de pós-graduação (re)pensados pelo PNPG. Aqui adotamos por pressuposto que há uma dialética não resolvida de a Capes ser uma agência avaliadora, mas também promotora da pós-graduação. Isto é, a Capes é instada a atuar em políticas gerais de pós-graduação, extrapolando sua missão ou capacidades estritamente avaliativas que constam das normas que regulam a agência (Brasil, 2012, 2022d). Então, apesar de a Capes ser uma agência avaliativa da pós-graduação, estamos assumindo que ela também atua na promoção da pós-graduação, inclusive pelas características da avaliação da agência que descrevemos alhures. Passamos a examinar, para esse exercício de compreensão, justamente o documento central dessa contradição: o PNPG e o seu processo de construção. E nele, os desafios mais importantes para a pós-graduação na Região Norte.

Para construir os PNPGs, representantes da comunidade acadêmica se reúnem no interior da Capes para propor ações de longo prazo, reafirmando a tônica de uma parceria intrínseca de agência-agentes. Nesse sentido, os planos permitem uma concertação para balizar a política a ser desenvolvida pela Capes, de forma a direcionar as ações da instituição no longo prazo. Ainda que os planos tenham tido vigências trienais e quinquenais, suas últimas edições procuraram ser decenais (Capes, 2020b; Silva; Brandão, 2020). Nosso foco é o PNPG 2011-2020 (Capes, 2010b), porém, é importante fazer uma breve discussão do conjunto dos planos anteriores, os quais se desenvolvem historicamente desde

1975. Contudo, deve-se observar que houve períodos de apagões de planos, bem como houve PNPG encomendado e não promulgado, como é o caso do PNPG 1994-2002. O Quadro 5 resume períodos e orientações de cada PNPG.

Quadro 5 – Planos nacionais de pós-graduação e suas orientações

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

Fonte: Adaptado do 6º PNPG 2011-2020 (Capes, 2010b, p. 15-16)
(1) Não chegou a ser promulgado.

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

Um terceiro motivo para contar aquele PNPG é que o seu teor vem sendo assumido pela Capes, estando expresso nos documentos produzidos no âmbito da agência, como no próprio PNPG 2011-2020 (Capes, 2010b) e em outros documentos recentes (Capes, 2020b, 2021f), em que pese o PNPG 1994-2002 não estar listado na página *web* dos planos anteriores (Capes, 2012). Na literatura, entre os trabalhos que traçam o histórico dos PNPGs, há autores que consideram apenas os cinco planos formalizados (Porto; Gomes; Silva, 2020; Shigunov Neto; Trevisol; Almeida, 2021; Silva; Brandão, 2020). Já outros autores consideram todos os seis planos (Cabral *et al.*, 2020; Ivashita; Vieira, 2017). Já o sétimo PNPG, que seria para 2021-2030, ainda está em construção e, atualmente, a Capes o anuncia como um PNPG para 2024-2028 (Capes, 2023a).

A priori, cabe ressaltar a importância da principal instituição executora das ações no campo da pós-graduação. A Capes "[...] conseguiu se constituir como um mecanismo de alinhamento dos interesses políticos e educacionais no contexto nacional. Sem dúvidas, a trajetória da pós-graduação no Brasil contém a trajetória da Capes em seu âmago" (Cabral *et al.*, 2020, p. 19). Além desse aspecto de suporte institucional que a Capes dá ao desenvolvi-

mento da pós-graduação, deve-se considerar o contexto para seu fortalecimento e o próprio nível de Educação que a agência desenvolve. Houve um apoio historicamente dado à agência pelo Estado, que passa a considerar a pós-graduação como eixo para o desenvolvimento nacional, e a Capes, sua agência avaliadora, como instituição central para esse nível de Educação. Houve em relação à Capes, por isso, um "[...] terreno fértil para o seu desenvolvimento e sua institucionalização, o que sugere o alinhamento da pós-graduação aos objetivos econômicos, políticos e sociais do Brasil, como se pôde constatar a partir dos planos nacionais de pós-graduação" (Cabral *et al.*, 2020, p. 18).

Esse nível de Educação, a partir da segunda metade do século XX, passa primeiramente por uma institucionalização, centralizando na Capes o SNPG, e, a partir de meados dos anos 1970, são também os PNPGs que passam a integrar o direcionamento e a centralização da política de pós-graduação (Cabral *et al.*, 2020; Shigunov Neto; Trevisol; Almeida, 2021; Silva; Brandão, 2020).

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

> § 1º No âmbito da Educação Superior e do desenvolvimento científico e tecnológico, a Capes terá como finalidade:
> I - subsidiar o Ministério da Educação na formula-

> ção de políticas para pós-graduação;
> II - coordenar e avaliar cursos, nas modalidades presencial e a distância;
> III - estimular, mediante a concessão de bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado (Brasil, 2012, p. 2).

Na prática, a Capes cria em si tais políticas, como ocorre com os PNPGs. São elaboradas amplas políticas de pós-graduação por meio dos PNPGs que ficam a cargo da Capes. Para a elaboração de um PNPG, a Capes nomeia membros renomados da comunidade acadêmica brasileira. Nesse sentido, a Comissão para a elaboração do PNPG 2011-2020 contou com 17 membros, 10 deles pesquisadores de universidades ou instituições de pesquisa públicas – 1 dos quais pertence a uma área de humanidades[8]; 1 membro do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop); 1 membro da Associação Nacional de Pós-Graduandos; 1 de uma secretaria estadual de educação; 4 ministros de Estado ou equivalentes (Capes, 2010a).

Já a Comissão do atual PNPG 2024-2028, em elaboração, possui 24 membros com funções executivas, mais 5 "membros de honra do PNPG de representação histórica" (Capes, 2022f, p. 42) e ainda 9 representantes de diversas entidades ligadas à pós-graduação (Capes, 2022f). A composição do PNPG 2024-

8 Os demais 9 pesquisadores podem ser assim distribuídos: 3, incluindo o presidente, são da física e biofísica; 3 são das engenheiras, mecânica e civil; 3 são de ciências biológicas, medicina e biomedicina.

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

Silva e Brandão (2020) denotam a centralidade desses planos nas políticas de pós-graduação. Para os autores, "[...] a partir de tais documentos, pode ser observado que há uma linearidade histórica e social bem expressivas, ou seja, se inicia com a necessidade de implementação legal da pós-graduação no país, frente a um contexto de abertura de cursos de forma desalinhada" (Silva; Brandão, 2020, p. 59). Nesse sentido, são os PNPGs que dão um caráter também de políticas de Estado às ações para a pós-graduação. Há, com isso, uma organização da *política de pós-graduação* a partir dos PNPGs. Na prática, a agência federal avaliadora chama para si a responsabilidade de liderar a política para esse nível e o faz a partir do estabelecimento deste

documento, que também é resultante da respectiva discussão política que o gerou. Por seu turno, parece-nos que há pouco protagonismo do MEC para liderar as ações para este nível de Educação, que fica sobremaneira sob o guarda-chuva da Capes.

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

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

Tomemos o caso emblemático da correção de assimetrias que o modelo avaliativo recrudesce e, ao mesmo tempo, cobra-

-se da agência avaliativa que o mitigue. O PNPG 2011-2020 reforçou o diagnóstico da forte assimetria entre as regiões nacionais na oferta e qualidade da pós-graduação, passando a incentivar uma visão do país por mesorregiões para mapear esse fenômeno:

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

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

Por conta da sua precisão geográfica, o PNPG 2011-2020 sugere a incorporação do indicador de mensuração por mesorregiões e não pelas regiões nacionais ou mesmo por unidade

federativa. "Com isso torna-se possível identificar diferentes graus de consolidação na formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, desde a incipiência até a formação de recursos humanos em nível de excelência, independentemente da unidade da federação ou macrorregião" (Capes, 2010b, p. 297).

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

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

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

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

Esse conjunto de ações parece-nos ser a possibilidade de conciliação entre o modelo avaliativo e os seus efeitos, um paliativo para o problema evidenciado. O PNPG, como se verifica, ao propor ações que conflitam com o paradigma da avaliação da Capes, acaba por ser pouco observado pela agência nesses pontos. O que há é justamente uma política de avaliação da pós-graduação com primazia sobre a tentativa de construir uma política geral de pós-graduação.

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

Quando se pauta a Amazônia, ficam mais evidentes os limites que a construção de uma política geral de pós-graduação

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

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

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

Os autores pontuam que "a força de vontade e o engajamento de alguns professores destaca-se como principal

potencialidade relatada nos discursos [...]" (Porto; Gomes; Silva, 2020, p. 70). Dessa forma, concluem algo notável no âmago da pós-graduação, que há uma importante participação dos próprios agentes para a expansão e a manutenção desses cursos. Tal condição é possibilitada pela manutenção de universidades públicas com cargos efetivos e estáveis de docentes doutores em regime de dedicação exclusiva. Pessoal esse afetado anteriormente pelas políticas deste nível e que, historicamente, focaram na capacitação docente, pois,

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

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

Parece-nos que esse sentido de permanência e de política de Estado que os PNPGs conformam à pós-graduação é possível

sobremaneira pela participação da comunidade acadêmica. Esta participa da Capes, atua nas universidades e propõe melhorias do sistema de pós-graduação, inclusive o aperfeiçoamento da própria avaliação, possibilidades que se expressam por meio de PNPGs.

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

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

A expectativa de um novo PNPG surgiu com a designação de sua Comissão (Capes, 2022f). O ato menciona o decênio 2021-2030, em que pese obviamente não haver tempo hábil de um novo plano orientar as ações em 2021, 2022 e mesmo 2023 em razão do tempo entre o preparo do PNPG e a homologação pela Capes. Por isso, é razoável, atualmente, a Capes anunciar este PNPG para 2024-2028 – um PNPG quinquenal (Capes, 2023a).

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

2.2 AVALIAÇÃO DE PERMANÊNCIA E (SUB) OFERTA NA REGIÃO NORTE

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

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

Instituição (sigla)	Programa (sigla)	Sede	Nível (sigla)	Início do curso		Nota Capes	
				Mestrado	Doutorado	2017	2021
Ufam	PPGE	Manaus	ME/DO	1987	2010	3	4
UFPA	PPGEd	Belém	ME/DO	2003	2008	5	5
Uepa	PPGEd	Belém	ME/DO	2005	2019	4	4
Unir	PPGE	Porto Velho	ME	2010	-	4	4
UFT	PPGE	Palmas	ME	2012	-	3	3

Instituição (sigla)	Programa (sigla)	Sede	Nível (sigla)	Início do curso		Nota Capes	
				Mestrado	Doutorado	2017	2021
UFPA	PPGEduc	Cametá	ME	2014	-	3	3
Ufac	PPGE	Rio Branco	ME	2014	-	3	4
Uerr(1) e IFRR	PPGE	Boa Vista	ME	2014	-	3	3
Ufopa	PPGE	Santarém	ME	2014	-	4	4
Unir	PPGEE-Prof	Porto Velho	MP/DP	2014	2019	4	4
UFPA	PPEB	Belém	ME	2016	-	3	4
Unifap	PPGEd	Macapá	ME	2017	-	3	4
UFT	PPPGE	Palmas	MP	2017	-	3	3
UFRR	PPGEduc	BoaVista	ME	2019	-	A	3
UFPA(1), Ufopa, UEA, UFT, Ufam, Ufac, Unifap, UFRR e Unir	Educanorte	Belém	DO	-	2020	A	4
UEA	PPGEd	Manaus	ME	2021	-	A	3

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

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

A tabela indica um total de 16 programas que ofertam 20 cursos, de mestrado e doutorado, acadêmico e profissional. Contudo, boa parte dos PPGEs possui as menores notas para manter

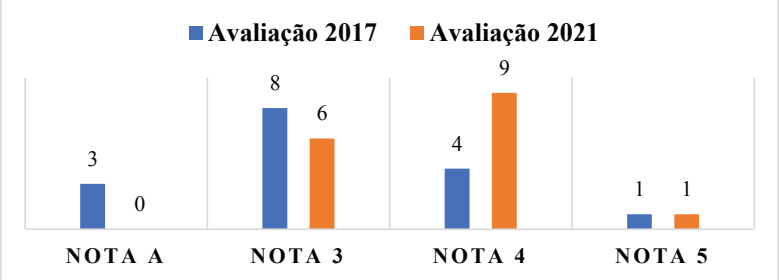
o credenciamento no SNPG. Vê-se uma forte concentração de sedes em capitais estaduais e há somente 2 PPGEs profissionais na região – sendo apenas um deles com doutorado. Ademais, a oferta geral do doutorado é reduzida, possivelmente em razão da nota 3, o que impossibilita ofertar além deste nível.

Compilamos na tabela também as notas da Avaliação 2021, que ainda não está finalizada – sem setembro de 2023 quando revisamos a pesquisa. Deve-se celebrar que 4 PPGEs nota 3 alcançaram a nota 4, o que lhes permite a oferta do doutorado e, no conjunto da região, pode haver um avanço na oferta deste nível, pois são cinco os PPGEs nota 4 atualmente com mestrado e que, portanto, podem propor o doutorado. Também se deve exaltar que os PPGEs recém-criados foram bem-sucedidos em sua primeira avaliação, obtendo a nota necessária para manter o credenciamento dos cursos ofertados.

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

De outro lado, há um inequívoco avanço na estratificação dos PPGEs (Figura 3).

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



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

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

De um ciclo avaliativo para o outro, houve um avanço importante na ampliação da oferta e a melhoria das notas da Avaliação de 2017 à de 2021. A partir da Avaliação 2017, 11 PPGEs tinham nota 3 – a mais baixa para credenciamento no SNPG e que limita o Programa a ofertar apenas o mestrado. A partir dos resultados da Avaliação 2021, 6 PPGEs possuem a nota 3, enquanto outros 9 PPGEs têm nota 4 e 1 PPGE, nota 5.

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

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

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

Estado/Mesorregião	Oferta de turma de curso stricto sensu (n.)			
	ME	DO	MP	DP
Tocantins	1	1	1	1
Araguaína	-	-	-	-
Gurupi	-	-	-	-
Palmas	1	1	1	-
Totais	**13**	**7**	**2**	**1**

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

Nota: Consideramos cada turma de doutorado da Rede Educanorte nas mesorregiões de Belém, Manaus, Palmas e Santarém, em razão deste PPG em rede possuir polos com turmas presenciais e docentes nessas cidades.

É preciso frisar que a publicação do IBGE de 2017 passa a nomear "regiões geográficas intermediárias" em substituição a "mesorregiões", contudo, mantemos a segunda denominação por ser mais usual e de compreensão mais fácil.

Conforme a tabela evidencia, há uma forte concentração da oferta de cursos *stricto sensu* em Educação nas imediações de capitais estaduais. A única mesorregião em que há oferta e que não é mesorregião de estado é Santarém, no Pará. Todas as demais mesorregiões da Região Norte localizadas no interior dos estados não ofertam esses cursos. Essa assimetria intrarregional soma-se ao quadro de assimetria regional, portanto. Nesse sentido, há uma visível dificuldade de interiorização dos cursos *stricto sensu* em Educação na Região Norte.

Não obstante a dificuldade geral de oferta de cursos *stricto sensu* na Região Norte, que, em comparação às demais regiões

nacionais, conforma uma situação de assimetria regional, nota-se ainda uma forte assimetria intrarregional quanto à distribuição da oferta no âmbito da Região Norte. Isso é particularmente um problema nesta região em razão da dificuldade de trânsito por esta vasta porção do território brasileiro, levando a possíveis dificuldades de formação nas mesorregiões interioranas em detrimento da população residente nas capitais – ponto para aprofundamento em estudos futuros.

Questiona-se se a oferta poderia ser maior em relação aos esforços das próprias IES da Região Norte para democratizar a oferta de cursos *stricto sensu*. Esta é a discussão do subtítulo seguinte.

2.3 AVALIAÇÃO DE ENTRADA E ESFORÇOS PARA CRIAR CURSOS NOVOS NA REGIÃO NORTE

Ao longo deste capítulo e também do capítulo anterior, apontamos que a Avaliação da Capes se conforma em dois processos, um para credenciar cursos novos – Avaliação de Entrada – e outro para a manutenção do credenciamento de cursos no SNPG – Avaliação de Permanência. Considerando que nosso objetivo aqui é demonstrar os desdobramentos na oferta dos cursos em Educação na Região Norte a partir da avaliação externa realizada pela Capes, resta analisar ainda o seu processo de Avaliação de Entrada.

Idealmente, gostaríamos de trabalhar com o inteiro teor das APCNs e o parecer da Capes que as avaliou, prescrutando nos textos as fragilidades das propostas reprovadas e as potencialidades das propostas que obtiveram êxito. Então, solicitamos

à Capes as propostas de cursos novos recebidas e avaliadas na área Educação. Mantivemos a análise para essa área em específico, como justificamos no subtítulo anterior, para completar a caracterização das avaliações de permanência e de entrada na Região Norte. A solicitação à Capes se deu sob amparo da LAI, protocolo n. 23546.046304/2021-94, de 5 de julho de 2021, em que solicitamos todas as APCNs submetidas pelas IES de todos os estados da Região Norte, avaliadas na área Educação. A agência nos respondeu em 20 de julho de 2021 com decisão denegando o acesso, pois as propostas são documentos das IES cuja LAI – entende a Capes – não autoriza a divulgação por terceiros. A própria agência sugeriu, ainda nessa decisão, que a solicitação fosse realizada justamente às IES. Contudo, a Capes nos entregou a planilha das apreciações de APCN na área Educação na Região Norte com os dados básicos das propostas e os resultados avaliativos cujo processo gerencial se deu a partir da Plataforma Sucupira, portanto referentes aos ciclos avaliativos de 2013 a 2020.

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

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

Reunião CTC / ES	IES (sigla)	Sede	Proposta/ano e nome do Curso	Nível (sigla)	Resultado
156ª	IFPA	Belém (PA)	717/2014 – Tecnologias educacionais em educação para as relações étnico-raciais	MP	Não
156ª	Unifap	Macapá (AP)	2078/2014 – Educação	ME	Não
159ª	UFPA	Belém (PA)	1826/2014 – Educação básica/educação básica	ME/DO	Sim
160ª	UFT	Palmas (TO)	198/2015 – Educação	MP	Sim
160ª	Ufam	Manaus (AM)	667/2015 – Educação escolar	MP	Não
163ª(1)	Uepa	Belém (PA)	61/2015 – Ensino na pré-escola e anos iniciais	MP	Não
163ª(1)	UEA	Manaus (AM)	1127/2015 – Educação e sociodiversidade na Amazônia	ME	Não
163ª(1)	Uepa	Belém (PA)	1181/2015 – Educação	DO	Não
169ª	UFPA	Belém (PA)	364/2016 – Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes	MP	Não
169ª	Unir	Porto Velho (RO)	557/2016 – Educação	ME	Não

Reunião CTC / ES	IES (sigla)	Sede	Proposta/ano e nome do Curso	Nível (sigla)	Resultado
169ª	Unifap	Macapá (AP)	735/2016 – Educação	ME	Sim
170ª(1)	Uepa	Belém (PA)	1146/2016 – Educação	DO	Sim
180ª	Fabic	Augustinópolis (TO)	1242/2017 – Ciências da educação	MP	Não
181ª	UFPA	Belém (PA)	220/2018 – Educação escolar	ME	Não
181ª	Unir	Porto Velho (RO)	495/2018 – Educação escolar	DP	Sim
181ª	UFRR	Boa Vista (RR)	611/2017 – Educação	ME	Sim
181ª	UEA	Manaus (AM)	728/2017 – Educação	ME	Não
181ª	Unir	P. Velho (RO)	1138/2017 – Doutorado em educação	DO	Não
181ª	UFT	Palmas (TO)	1182/2017 – Educação	ME	Não
183ª(1)	Unir	P. Velho (RO)	1146/2017 – Educação e docência	MP	Não
184ª	UFPA	Belém (PA)	790/2017 – Educação na Amazônia	DO	Sim
190ª	UEA	Manaus (AM)	493/2019 – Educação	ME	Sim
190ª	FCR	Porto Velho (RO)	1132/2019 – Gestão e práticas educacionais da educação básica e superior	MP	Não

Reunião CTC / ES	IES (sigla)	Sede	Proposta/ano e nome do Curso	Nível (sigla)	Resultado
194ª(1)	Unir	Porto Velho (RO)	906/2019 – Educação na Amazônia	ME	Não
196ª(1)	UFT	Palmas (TO)	632/2019 – Educação	ME	Não

Fonte: Elaboração própria (2021) a partir de solicitação à Capes via Lei de Acesso à Informação pelo Protocolo SIC-Capes nº 23546.046304/2021-94, de julho de 2021.
(1) Nova apreciação em recurso de reconsideração.

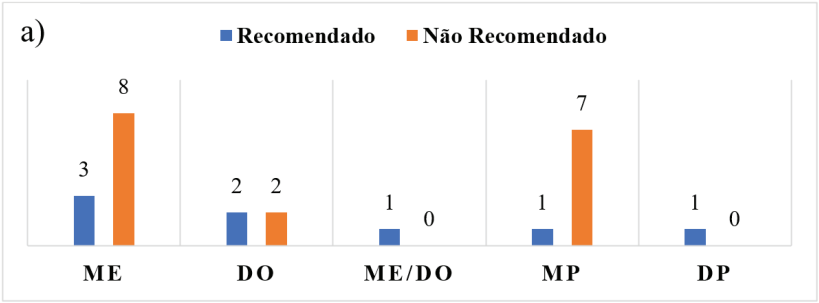
Cabe frisar ainda que, mesmo que tivéssemos feito a recolha de APCNs pela análise a partir das atas do CTC-ES – como fizemos para o ano de 2020 no capítulo anterior –, havia a impossibilidade de saber os dados básicos, embora primordiais, para esta análise das APCNs: IES proponente, sua localização e área de avaliação. Portanto, para uma discussão contextualizada num *locus* e numa área de avaliação, como a que pretendemos aqui, apenas se avança com a recolha por solicitação. Então, via LAI e acionando a Capes, conseguimos a planilha com a relação de propostas na área Educação de IES da Região Norte de 2013-2020. Com isso, foi possível prosseguir com uma solicitação formal por meio de nosso PPGE, via ofício, às pró-reitorias de pós-graduação das IES que constavam na planilha, requerendo o inteiro teor das APNCs e dos respectivos pareceres recebidos da Capes.

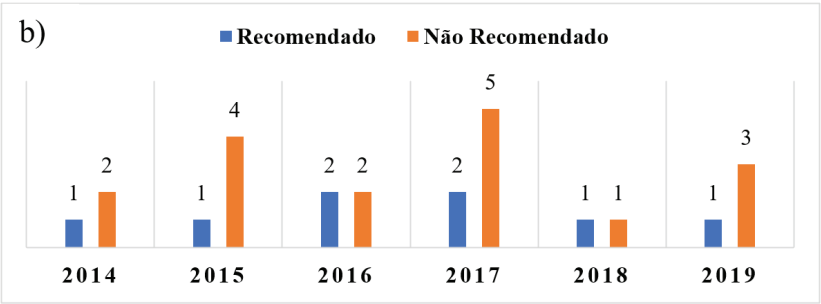
Foram redigidos 15 ofícios por meio do proc. SEI 23105.008580/2021-43, assinados pela Coordenação de nosso PPGE e enviados por e-mail às pró-reitorias das 11 IES em 15 de outubro de 2021. Reiteramos o envio algumas vezes, mes-

mo assim, entre abr. 2021 e abr. 2022, obtivemos resposta de apenas 3 IES. Uma IES enviou todas as ACPNs e respectivas avaliações; outra IES enviou apenas as APCNs, sem as avaliações; e a terceira IES enviou as APCNs, mas apenas algumas avaliações. Então, decidimos trabalhar somente com os dados recebidos da Capes e discutir os esforços das IES para a ampliação da oferta *versus* o êxito junto à avaliação realizada pela Capes. Contudo, APCNs são também possíveis para PPGs que já existem, comumente PPGs com mestrado que pretendem ofertar doutorado – particularmente se torna possível quando se obtém a nota 4. Então, também analisamos esses casos, agora em consulta direta aos PPGEs na Região Norte que ascenderam da nota 3 para a nota 4, o que detalhamos adiante.

Começamos pela análise da tabela, cujos dados ilustramos no gráfico da Figura 4.

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





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

Agrupamos no gráfico, lado a lado, o número de ACPNs por tipo de curso e resultado "recomendado" ou "não recomendado" na parte "a)" e por ano de proposição, também conforme o resultado "recomendado" ou "não recomendado" na parte "b)".

De 25 propostas avaliadas pela Capes, somente 8 obtiveram recomendação favorável. A taxa de aprovação é inferior a 1/3. Essa taxa de expansão da oferta é dificultada porque não basta apenas cumprir critérios avaliativos, mas é preciso se enquadrar em estratos de notas ou mais exatamente reunir a distinção acadêmica (re)definida na última Avaliação de Permanência, conforme discutimos. Novos projetos de programas ou cursos concorrem, portanto, para atender ao "sarrafo de qualidade" (re)definido pelo conjunto de melhores PPGs. De todo modo, uma taxa de não recomendação de 68% é inferior à taxa geral, de aproximadamente 82%, que encontramos em 2020 para todas as APCNs do país em todas as áreas, conforme tratamos no capítulo anterior. Ponderamos, contudo, que a taxa de 68% de reprovação de APCNs aqui encontrada é do período 2014-

2019. A comparação direta não é possível, mas ainda assim nos parece haver um certo esforço da área de avaliação Educação para implementar cursos novos na Região Norte, ainda que a Capes, de forma geral, tenha um processo avaliativo ainda mais rigoroso para concluir pela recomendação de novos cursos.

Quanto à assimetria intrarregional, à exceção de uma proposta, sediada em Augustinópolis/TO, verifica-se que todas as demais são para mesorregiões em que já existem PPGEs. De 25, 24 propostas são para mesorregiões de capitais onde já existem PPGEs. Há uma inequívoca dificuldade de as IES na Região Norte *per se* levarem a uma melhora da assimetria intrarregional. Essa situação sugere a necessidade de políticas para subsidiar cursos no interior.

Um incentivo nesse sentido pode ser a nova regratura de concessão de bolsas Capes, que passa a ampliar a concessão desse fomento em regiões de mais baixo IDHM, coincidindo com regiões interioranas, notadamente na Amazônia. Esse ponto é o que discutimos em Magalhães e Garcia (2023). De todo modo, talvez seja uma forma de subsidiação insuficiente para ampliar a oferta no interior do país. Ainda que a majoração na concessão de bolsas incentive que projetos no interior ou em regiões menos desenvolvidas sejam mais bem financiados, é incerto se o modelo (que também é incerto de continuidade) levará as instituições a proporem mais cursos nesses locais, justamente porque a proposição de cursos demanda uma capacidade instalada nos *campi* de interior, notadamente de pessoal altamente qualificado, algo que não se consegue do dia para a noite.

Contudo, nos parece pouco provável a ampliação da oferta a partir das proposições espontâneas das instituições, pois as universidades – majoritariamente públicas no contexto da pós-

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

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

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

Já o doutorado profissional tem o potencial de elevar o impacto de pesquisas aplicadas ou aplicáveis, no sentido de ser um

projeto pedagógico voltado à formação de profissionais da/na Educação. Nesse sentido, não se pode deixar de considerar que houve esforços também da área Educação a fim de viabilizar tais projetos, inéditos no panorama nacional e que atenuam a situação de suboferta na Região Norte.

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

O doutoramento em Educação na Região Norte teve certa ampliação nos últimos tempos, conforme discutimos no subtítulo anterior, com o primeiro iniciando-se na UFPA em 2008; em seguida, na Ufam, em 2010; e, apenas em 2019, mais dois, na Uepa e Unir, somando-se com as quatro turmas da Rede Educanorte no ano 2020. Essa possibilidade de oferta se dá a partir da obtenção da nota 4 pelo Programa, permitindo-lhe propor seu doutoramento por meio de APCN e da respectiva Avaliação de

Entrada pela Capes. Logo, há alguma perspectiva de ampliação do doutoramento em Educação em razão das notas 4 que alguns PPGEs, até então nota 3, galgaram na Avaliação 2021 (Tabela 6).

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

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

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

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

Na tabela anterior, listamos os PPGEs na Região Norte que atualmente possuem o pré-requisito da nota 4 para proporem o doutoramento. Questionamos se havia interesse na oferta do doutoramento e, se sim, se uma APCN estava submetida à Capes no edital que se encontrava disponível (CAPES, 2022b) ou

se submeteriam em editais futuros. Reunimos as respostas na última coluna da tabela. Para a consulta, enviamos ofícios via *e-mail*, assinados pela Coordenação de nosso PPGE.

Quatro dos cinco PPGEs responderam. Os PPGEs da Ufopa, UFPA e Unifap informaram ter submetido APCN já no edital corrente, de 2022. O PPGE/Ufac informou que pretende submeter em edital futuro. Já o PPGE/Unir não retornou nosso contato. Com isso, nos parece que, tão logo o óbice da nota 3 é superado, vê-se que os PPGEs se organizam para galgar a oferta de seu doutorado.

Nesse sentido, estimamos e identificamos, na Tabela 7, como o doutorado pode ser ampliado. Para estimar essa ampliação, na tabela listamos os PPGEs nota 4 que ainda não possuem doutorado, além de listar a oferta já existente do doutorado em Educação na Região Norte.

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

Estado/Mesorregião	Oferta de turma de curso de doutorado (n.)			
	Atual		Futura[1]	
	DO	DP	DO	DP
Acre	-	-	**1**	-
Cruzeiro do Sul	-	-	-	-
Rio Branco	-	-	1	-
Amapá	-	-	**1**	-
Macapá	-	-	1	-
Oiapoque-Porto Grande	-	-	-	-
Amazonas	**2**	-	**2**	-
Lábrea	-	-	-	-

Estado/Mesorregião	Oferta de turma de curso de doutorado (n.)			
	Atual		Futura[1]	
	DO	DP	DO	DP
Manaus	2	-	2	-
Parintins	-	-	-	-
Tefé	-	-	-	-
Pará	**4**	**-**	**6**	**-**
Altamira	-	-	-	-
Belém	3	-	4	-
Breves	-	-	-	-
Castanhal	-	-	-	-
Marabá	-	-	-	-
Redenção	-	-	-	-
Santarém	1	-	2	-
Rondônia	**-**	**1**	**1**	**1**
Ji-Paraná	-	-	-	-
Porto Velho	-	1	1	1
Roraima	**-**	**-**	**-**	**-**
Boa Vista	-	-	-	-
Rorainópolis-Caracaraí	-	-	-	-
Tocantins	**1**	**1**	**1**	**1**
Araguaína	-	-	-	-
Gurupi	-	-	-	-
Palmas	1	-	1	-
Subtotais	**7**	**1**	**12**	**1**
Total	**8**		**13**	

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

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

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

Em relação à oferta do doutoramento, até 2018 (ver Tabela 3) eram apenas 2 os cursos de doutorado em Educação na Região Norte. Houve uma ampliação para 5 doutorados com 8 turmas ofertadas a partir das possibilidades de nota da Avaliação 2017. Já a partir dos resultados da Avaliação 2021, se vislumbra um novo avanço para possíveis 10 doutorados com 13 turmas ofertadas na Região Norte – caso todos os 5 PPGEs nota 4 atualmente apenas com o mestrado submetam APCN e tenham aprovação da Capes para o doutorado proposto.

Verifica-se na Tabela 7 que, mesmo com esse crescimento, o doutorado não chegará a todas as mesorregiões, nem a todos os estados da Região Norte. À exceção da mesorregião de Santarém, o doutorado continuará a ser um nível presente somente nas mesorregiões de capitais. De todo modo, parece-nos que um primeiro passo é ampliar a oferta de mestrados nas mesorregiões de interior, sendo necessário um consistente subsídio para que cheguem a se consolidar com a oferta de doutoramento em Educação nos interiores da Região Norte. Está distante vislumbrar a interiorização do doutoramento, haja vista que nem se interiorizaram os mestrados. Contudo, não é ufanismo afirmar que estamos num momento histórico de ampliação do doutorado em Educação na Região Norte.

Acerca de APCNs para mestrado, as propostas para esses cursos foram aquelas com o maior número de submissões, porém, foram majoritariamente reprovadas. Para ME, apenas três das 11 propostas obtiveram aprovação. Nas APCNs para mestrado deve-se considerar que geralmente o projeto faz a criação de

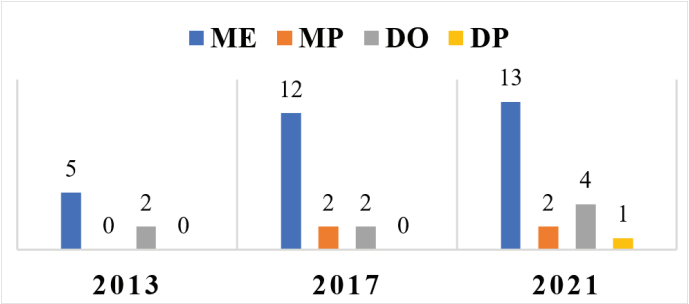
PPGs novos, justamente com a oferta inicial desse nível, motivo pelo qual a reprovação dessas propostas preocupa, pois com isso há menos programas sendo incorporados ao SNPG. Um estudo em que se verifica o quanto os cursos de mestrado são pioneiros na oferta de pós-graduação *stricto sensu* é o de Trevisol e Balsanello (2023) sobre a pós-graduação no decênio 2011-2020 da recém-criada Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Os autores chegam a afirmar que "os primeiros dez anos de existência da PG [pós-graduação] na UFFS podem ser definidos, neste sentido, como a década da implantação dos mestrados acadêmicos" (Trevisol; Balsanello, 2023, p. 234). Isso ocorre justamente em razão da necessidade de atender a uma nota 3 junto à Capes, menor, portanto, do que o doutorado, que solicita uma nota 4. Assim, esse nível é ofertado inicialmente, levando o PPG a propor um doutorado *a posteriori*, quando alcançar a nota 4 na avaliação de permanência e, na verdade, reunir as condições para realizar essa oferta – as quais a avaliação confirmará.

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

específica.

Tomando-se o conjunto da oferta atual de cursos e das proposições recomendadas nos últimos ciclos avaliativos 2013 a 2020, é possível verificar uma forte ampliação da oferta da pós-graduação na área Educação na Região Norte, conforme o gráfico da Figura 5.

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



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

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

Para a oferta futura, pode-se chegar a nove PPGEs com doutorado acadêmico, em vez dos atuais cinco que possuem esse nível, se os PPGEs que alcançaram a nota 4 submeterem propostas e obtiverem recomendação da Capes, como discutimos anteriormente. Já o mestrado acadêmico quase triplicou de 2013 a 2022. O mestrado profissional, que era inexistente, possui atualmente duas ofertas. Por seu turno, o doutorado

profissional, que surge a meio termo do ciclo 2017-2020, possui uma oferta. Destacamos esse pioneirismo, quando "no final de 2018, foi aprovado o primeiro doutorado profissional, sendo ele situado em uma universidade pública da região Norte do país" (Capes, 2019c, p. [5]) e, já em 2019, esse novo programa, o PPGEEProf/Unir, iniciou seu funcionamento.

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

2.4 AVALIAÇÃO E OFERTA

Frisamos novamente, como tratamos no primeiro capítulo, que a avaliação permite identificar as injustiças na oferta da pós-graduação. Logo, não surpreende que os resultados avaliativos que tratamos neste segundo capítulo exponham uma dificuldade na Região Norte de fazer a oferta da pós-graduação e manter essa oferta em níveis altos de qualidade. O problema pode ser a falta de recursos públicos que impulsionem a pós-graduação onde ela é historicamente menos desenvolvida, como no caso da Região Norte. Consideramos que o mais adequado é fazer mais investimentos públicos em regiões onde a pós-graduação possui as fragilidades identificadas pela avaliação e que aqui evidenciamos. Uma vez que, na Região Norte, há as fragilidades de notas e de número de PPGs, faz-se necessário mais investimentos públicos direcionados para essa região, favorecendo não apenas o desenvolvimento da sua pós-graduação, mas ao fim e ao cabo,

permitindo efetivamente democratizar esse nível de Educação. Portanto, apesar dos resultados avaliativos preocupantes que aqui tratamos, reiteramos que o problema não é a avaliação, mas o que (não) se faz a partir dela.

No primeiro capítulo discutimos que a avaliação da Capes reúne uma concertada capacidade orquestradora da pós-graduação no Brasil. Essa *expertise* parece-nos fundada a partir do que a Capes historicamente faz (avaliar), pois é uma avaliação formativa (ao seu modo) com a participação de membros renomados de cada área da comunidade acadêmica. Identificamos, ao longo deste capítulo, que, a partir dessa avaliação, derivam outras ações, notadamente a recomendação de cursos que conduz à acreditação e, por conseguinte, à oferta. Consideramos, portanto, que há uma política de avaliação da pós-graduação e não necessariamente uma política de pós-graduação. Para a pós-graduação, a centralidade da política está na avaliação, cujas outras ações surgem como derivações, a exemplo da promoção da oferta.

Neste sentido, parece-nos haver uma limitação prática, que é a centralidade de grande parte da política de pós-graduação se dar a partir da avaliação, como parece ocorrer atualmente. A avaliação da Capes pode muito – como discutimos até aqui –, mas não pode fazer tudo em se tratando de pós-graduação. Neste sentido, extrapolaria as competências da agência atribuir a ela a responsabilidade de elaborar políticas de pós-graduação. Assim, melhor seria segregar, de um lado, a atuação de uma agência de avaliação e, de outro lado, a de um órgão governamental promotor de políticas de pós-graduação. Os PNPGs, como *locus* privilegiado de elaboração de políticas de pós-graduação, são onde essa contradição se torna mais visível. Para

elaborar esse documento, há uma premissa correta, em nossa compreensão, que é de reunir representações da comunidade acadêmica e das IES para propor políticas de pós-graduação, mas talvez a Capes não seja a instituição mais adequada para desenvolvê-las em sua integralidade.

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

Então, é contraditório que a agência que produz consequências a partir da avaliação também atue para compensá-las. Não afirmamos, contudo, que a avaliação seja o problema, pois consideramos que a avaliação é capaz de identificar um cenário. A avaliação entrega um diagnóstico de desenvolvimento da pós-graduação brasileira, ainda que utilizando um paradigma de comparação de desempenho entre PPGs, como é o da Capes, mas essa avaliação expõe as parcelas da pós-graduação mais frágeis e as mais desenvolvidas. O que pode ser um problema é deixar a cargo da Capes as demandas de avaliação e de formulação de políticas de pós-graduação. Seria mais adequado

segregar tais atuações. De um lado a de uma agência avaliadora da pós-graduação, de outro lado – certamente a partir do MEC –, uma atuação diligente para elaborar políticas de subsidiação da pós-graduação, sobretudo onde esse nível de Educação é menos desenvolvido.

A elaboração de políticas de pós-graduação é competência inequívoca do MEC, que deveria idealmente solicitar assessoramento da Capes para, então, criar e implementar políticas para esse nível de Educação. Na realidade, o MEC parece deixar a cargo da agência também uma atuação como promotora da pós-graduação. São necessárias políticas educacionais para promover a pós-graduação em locais onde ela é historicamente incipiente – por exemplo, mais fomento de bolsas para que mais estudantes sejam apoiados, políticas para fixação de pessoal, investimento em infraestrutura de pesquisa, fomento para apoiar projetos que viabilizassem a internacionalização e criação de redes de pesquisa com pesquisadores estrangeiros, entre outras possibilidades. Isso seria tema de estudos futuros, mas nos parece razoável pressupor que há uma correlação entre o desenvolvimento da pós-graduação e o investimento em CT&I que o antecede. Isso pode explicar por que os PPGs das regiões Sul e Sudeste, onde se investe muito mais em ciência há mais de um século, contam com a pós-graduação mais desenvolvida do país. Talvez após algumas décadas de investimentos consistentes em ciência na Região Norte, seja possível alcançar o mesmo cenário para a pós-graduação nesta região que aquele encontrado no eixo Sul/Sudeste. Dificilmente, apenas as consequências da avaliação descrita alhures serão suficientes para impulsionar a pós-graduação na Região Norte.

O momento de elaboração de um PNPG parece-nos essen-

cialmente de proposição de políticas de pós-graduação, pois são formuladas soluções diversas para esse nível de Educação como um todo, e não apenas soluções concernentes à avaliação e ao fomento. A execução das propostas do PNPG, de todo modo, acaba sendo direcionada para a Capes e, na ação da agência, vê-se a dificuldade de operar os encaminhamentos do Plano quando estes conflitam com o seu paradigma avaliativo ou ultrapassam a sua competência. Isso pode ser um dos motivos que explicam por que algumas ações propostas pelos PNPGs não foram realizadas pela Capes – como a recomendação 4 do PNPG 2011-2020, referente às assimetrias. Nesse ponto, era esperado certo grau de flexibilização da avaliação em regiões como o Norte, em vez disso, a agência apenas incluiu um indicador social para conceder mais fomento a essas regiões, preservando o seu modelo avaliativo.

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

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

Ao lançarmos um olhar para os PPGEs na Região Norte, identificamos o quadro de (sub)oferta e as condições de (re) credenciamento desses programas a partir da avaliação. Até a Avaliação Quadrienal 2021, a maior parte dos PPGEs na Região Norte tinham notas 3 ou 4, o que se traduzia na sua não consolidação e condição inferior de credenciamento no SNPG. Essa situação melhorou com os resultados da Avaliação 2021, ainda em fase preliminar, na qual 9 dos 16 PPGEs passaram à nota 4 e apenas um PPGE segue com a nota 5. Consideramos que há efetivamente dois *degraus de nota*. Nesse sentido, 15 de 16 PPGEs estão no *degrau de nota mínima*, 3 e 4, que os coloca em condição de *inferioridade*, com iminente possibilidade de desativação do mestrado e do doutorado, respectivamente. Apenas um PPGE está no *degrau de nota excelente*, com nota 5, em condição de *superioridade*.

Não obstante, há um razoável número de propostas de cursos novos que poderiam ampliar a oferta, mas que, em sua maioria, não conseguem obter a recomendação da Capes para seguir com a implementação. Ainda assim, a taxa média de 1/3 de recomendações de cursos novos na área Educação na Região Norte parece ser maior do que a média nacional, cuja tendência é ser inferior a 1/5. Contudo, enquanto a taxa de 1/3 pode ser obtida com a apuração do período 2013-2020, a taxa de 1/5 foi realizada apenas com a apuração dos resultados de 2020. Por isso, seriam necessários estudos futuros com APCNs, não apenas para discutir taxas, mas para compreender qualitativamente as fragilidades e potencialidades das propostas que favorecem sua

recomendação ou não recomendação.

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

Não criticamos a política de avaliação da pós-graduação da Capes que preza por um modelo avaliativo único, com as mesmas regras para todas as regiões nacionais num padrão homogêneo, pois modelos avaliativos diferentes para regiões diferentes tenderiam a conformar patamares de qualidade distintos, com cursos piores numa região e cursos melhores em outra – estigma que não é desejável. Além disso, modelos distintos não apontariam tão explicitamente os problemas de assimetria de quantidade e qualidade da oferta como se vê no Modelo Capes. Da avaliação externa se espera uma métrica única e a comparabilidade, contudo, isso inflige dificuldades entre regiões que não são igualmente homogêneas e pode levar a um círculo vicioso de notas baixas e subfinanciamento se não forem implementadas medidas de apoio para cursos em condição inferior. Seja pela fixação de pessoal qualificado, por um acúmulo cultural e de

instituições de ensino e pesquisa que são diferentes, por exemplo, entre o Norte e o Sudeste, a Região Norte inequivocamente tem dificuldades para realizar a oferta de pós-graduação. Entre as possíveis soluções para o superar esse cenário de assimetria está a necessidade de um fomento da pós-graduação mais direcionado para priorizar contextos menos desenvolvidos – o que discutimos em Magalhães e Garcia (2023) – e a formulação de políticas de pós-graduação e de CT&I com mais investimentos para áreas menos desenvolvidas.

CAPÍTULO III

INDUÇÃO DE AUTOAVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO

Tratamos nos capítulos anteriores sobre a capacidade que a avaliação tem de se fazer relevante perante os PPGs, o que confere a ela uma capacidade indutora. Por isso tomamos para discussão neste capítulo e no capítulo seguinte essa capacidade indutora da avaliação da pós-graduação brasileira. Inicialmente, tratamos da indução a partir da Capes e, no capítulo seguinte, sua materialização nos programas. Delimitadamente, vamos trabalhar a indução de práticas internas de auto-organização do PPG, isto é, de autoavaliação-planejamento.

Portanto, objetivamos neste capítulo *identificar como ocorre a indução de práticas internas de avaliação-planejamento em razão da avaliação externa*. Para possibilitar essa discussão além da delimitação aos itens *autoavaliação* e *planejamento do programa*, o recorte temporal deste estudo cobriu os últimos três ciclos avaliativos, de 2010-2012, 2013-2016 e 2017-2020, período no qual foi possível obter as informações publicamente no portal da Ca-

pes e para trabalhar um número razoável de ciclos avaliativos. Em coesão ao restante da pesquisa, continuamos a investigar a partir da área Educação, pois a ficha de cada área possui especificidades.

Para verificar o que a Capes está estabelecendo em termos de autoavaliação-planejamento, considerando a área Educação, voltamo-nos aos principais documentos que podem expressar essa indução ao longo da história recente:

a. os últimos três documentos de área com as respectivas fichas de avaliação dos últimos 3 ciclos avaliativos (Capes, 2013, 2016b, 2019c, 2020a);
b. o documento *Autoavaliação de programas de pós-graduação* (Capes, 2019a);
c. o ato normativo que instituiu o Programa de Apoio à Qualificação das Instituições de ensino superior Brasileiras para a Elaboração do Planejamento Estratégico da Pós-Graduação (PlanEs) (Capes, 2019d).

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

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

> com critérios e parâmetros a serem adotados; [...] (Capes, 2021e, p. 33).

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

O delineamento deste capítulo é essencialmente documental, sob uma perspectiva hermenêutico-dialética. Nesse sentido, fizemos a organização e procuramos compreender as informações para, em seguida, encontrar contradições, convergências, divergências e lacunas. Diferentemente dos primeiros capítulos, nos quais foi preciso construir/reunir uma *colcha de retalhos*, neste capítulo, na verdade, aprofundamos o estudo de documentos por nós conhecidos ao longo da pesquisa naqueles capítulos e sobre os quais precisávamos ampliar a discussão.

Organizamos esse capítulo, que é mais breve, em apenas dois subtítulos. No primeiro subtítulo, a seguir, tratamos do processo recente em relação à indução à autoavaliação-planejamento, apontamos como essas práticas foram sendo priorizadas ao longo do tempo e discutimos qual é a perspectiva dessas induções pela Capes. Já no subtítulo subsequente, finalizamos com uma discussão geral das implicações dessas induções para fecharmos esse ponto e preparamos as bases de discussões do último capítulo do livro.

3.1 A PRIORIZAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO

Para traçar um histórico recente da indução ao planejamento do programa e à sua autoavaliação, portanto às práticas de auto-organização desses setores, trazemos à baila os processos avaliativos transcorridos nos últimos três ciclos avaliativos referentes ao item planejamento do programa, presente nos ciclos avaliativos de 2010 a 2020, e ao novo item autoavaliação criado no último ciclo avaliativo referente ao período 2017-2020.

Com isso, procuramos reunir o movimento de pouco mais de uma década na qual a avaliação da Capes avança da inicial indução apenas ao planejamento do programa até a indução também de sua autoavaliação.

Para discutir essas práticas neste subtítulo, primeiro discutimos esses itens e suas priorizações ao longo desse ínterim, para em seguida destrincharmos os indicadores que cada um comporta. Pautar-nos-emos dessa forma porque primeiro gostaríamos de apresentar os itens avaliativos propriamente ditos e em seguida tratar a forma como os itens são aferidos, isto é, os indicadores avaliativos que cada item avaliativo congrega.

O quadro 6 elenca os itens avaliativos *planejamento do programa* e *autoavaliação* nas avaliações da Capes realizadas em 2013, 2017 e 2021, no âmbito da área Educação.

Quadro 6 – Planejamento do programa e autoavaliação nas avaliações 2013, 2017 e 2021

Moda-lidade	Item avaliativo e peso em relação ao quesito		
	Avaliação 2013 (ciclo 2010-2012)	**Avaliação 2017 (ciclo 2013-2016)**	**Avaliação 2021 (ciclo 2017-2020)**
Planejamento do Programa			
Programas Acadêmicos	1.2. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas de forma inovadora. (Peso de 20% do quesito)	1.2. Planejamento do Programa visando ao atendimento de demandas atuais ou futuras de desenvolvimento nacional, regional ou local, por meio da formação de profissionais capacitados para a solução de problemas e práticas culturais e inovadoras nos processos educativos. (Peso de 30% do quesito)	1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística. (Peso de 15% do quesito)
Programas Profis-sionais	1.4. Planejamento do Programa com vistas ao seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos na melhor formação de seus alunos, suas metas quanto à inserção social mais rica dos seus egressos, conforme os parâmetros da área. (Peso de 30% do quesito)	1.4. Planejamento do Programa com vistas a seu desenvolvimento futuro, contemplando os desafios internacionais da área na produção do conhecimento, seus propósitos de aprimoramento na formação de seus alunos, metas quanto à inserção social e acadêmica de seus egressos. (Peso de 30% do quesito)	

Moda-lidade	Item avaliativo e peso em relação ao quesito		
	Avaliação 2013 (ciclo 2010-2012)	**Avaliação 2017 (ciclo 2013-2016)**	**Avaliação 2021 (ciclo 2017-2020)**
Autoavaliação			
Programas Acadêmicos	-	-	1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual. (Peso de 15% do quesito)
Programas Profis-sionais	-	-	

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

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

O item referente à *autoavaliação* é a novidade da Avaliação 2021, dividindo com o item *planejamento do programa* a avaliação da organização interna do PPG. De todo modo, ainda que sob a forma de itens distintos, reservou-se novamente o peso de 30% do quesito, atribuindo 15% para cada item. Na avaliação da Capes, denota-se que há um espaço em termos de peso avaliativo

para a avaliação da organização interna do PPG, sendo as práticas de autoavaliação e planejamento expressões disso. Nesse sentido, as últimas três avaliações da Capes reservaram um peso avaliativo de 30% no primeiro quesito em itens que se voltam a avaliar a organização interna do PPG. Contudo, o número de quesitos foi reduzido de cinco, nas avaliações 2013 e 2016, para apenas três, na Avaliação 2021. Consequentemente, um peso de 30% atribuído ao quesito é mais relevante dentre os pesos da ficha da Avaliação 2021.

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

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

Com isso, a área Educação indica seus critérios de qualidade e orienta que o PPG faça seus movimentos internos, sua autoavaliação-planejamento. Trata-se de um processo no qual a avaliação externa induz práticas de avaliação-planejamento internas. Consideramos, até mesmo pelo excerto, que, ainda que nas avaliações de 2013 e 2016 só houvesse o item planejamento, a avaliação da Capes solicitava do PPG um planejamento que se lastreava na avaliação interna que lhe era predecessora.

O problema, possivelmente, é que o PPG se voltava mais aos resultados da avaliação externa em detrimento de sua avaliação interna para, então, elaborar medidas corretivas por meio de seu planejamento estratégico. Isso não impossibilitava que o PPG fizesse seu planejamento contemplando um amplo processo autoavaliativo, porém, não havia indução da avaliação externa para incentivar isso.

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

> Autoavaliação: melhorias de estrutura alcançadas no período, atualização e/ou eventual renovação/ampliação do quadro docente; projetos e pesquisas e seus resultados/produtos; impactos social, educacional, técnico, profissional, artístico e tecnológico; ações que o programa pretende desenvolver para melhorar/superar suas atividades/dificuldades.
> Planejamento do Futuro: ações para aprimorar o Programa; pretensões acerca de periódicos, obras e participação de eventos de alunos e professores; ampliação de espaços físicos e de laboratórios (Capes, 2016b, p. 23-24).

Com essas definições trazidas no documento de 2016, a área Educação define as concepções de autoavaliação e do que fora

nomeado de planejamento do futuro, indicando-se que o programa pode (e mesmo deve) fazer sua avaliação interna, não ficando apenas voltado aos resultados da avaliação externa, bem como elaborar seu planejamento estratégico. Precisamos aqui fazer um adendo, pois consideramos um pleonasmo o uso de planejamento do futuro para se referir ao planejamento estratégico. Possivelmente esse termo pode ter sido utilizado em razão do tom da avaliação da Capes, que é *ex-post facto* nos demais itens avaliativos e, portanto, voltada ao passado ou ao que fora realizado; e apenas no item planejamento, a avaliação se volta ao futuro, avaliando-se intenções e ações corretivas projetadas pelo PPG.

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

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

Já o planejamento é citado 14 vezes no Documento de Área de 2019, enquanto há apenas uma menção no Documento de Área de 2016, para brevemente conceituá-lo, e, no Documento

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

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

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

Ademais, consideramos importante que haja um processo integrado. Do contrário, se essas práticas forem segregadas, sem uma visão de continuidade e integração entre ambas, pode-se ter uma autoavaliação participativa sem uma continuidade com um planejamento também participativo. Ou seja, pode ocorrer um momento mais participativo ao realizar a autoavaliação e ainda assim se chegar a um planejamento centralizador, o que não é desejável.

Pensamos que o ideal é o planejamento desenvolver-se contando com o mesmo coletivo de pessoas que se envolveu na autoavaliação do PPG. Nesse sentido, há maior possibilidade de integração do processo de autoavaliação-planejamento ao elaborar o plano de ação no momento de planejamento para os problemas identificados inicialmente na autoavaliação.

Mais explicitamente, uma visão integrada de autoavaliação-planejamento fica marcada quando a área Educação indica como avaliará a autoavaliação, já indicando que, na verdade,

espera-se a estruturação de um processo integrado de autoavaliação-planejamento:

> A avaliação da autoavaliação a ser realizada no final do quadriênio pela área de Educação será norteada pelas perguntas que se seguem:
>
> - ✓ Quais os princípios adotados pelo programa para sua autoavaliação?
> - ✓ **Quais as metas do programa a médio e longo prazos? A autoavaliação as considera?**
> - ✓ **Como o processo da autoavaliação se pauta e contribui para o planejamento estratégico do PPG a curto, médio e longo prazos?**
> - ✓ Há articulação da autoavaliação do programa com a avaliação da instituição?
> - ✓ Como, do ponto de vista metodológico, a autoavaliação é desenvolvida?
> - ✓ Como são os mecanismos de envolvimento de técnicos, docentes e discentes?
> - ✓ Como o programa avalia a aprendizagem do aluno?
> - ✓ Como o programa avalia a formação continuada do professor?
> - ✓ Como o programa avalia o desempenho do docente em sala e como orientador?
> - ✓ **Como os resultados da autoavaliação contribuíram para melhorar seu programa?** (Capes, 2019c, p. [10], grifos nossos).

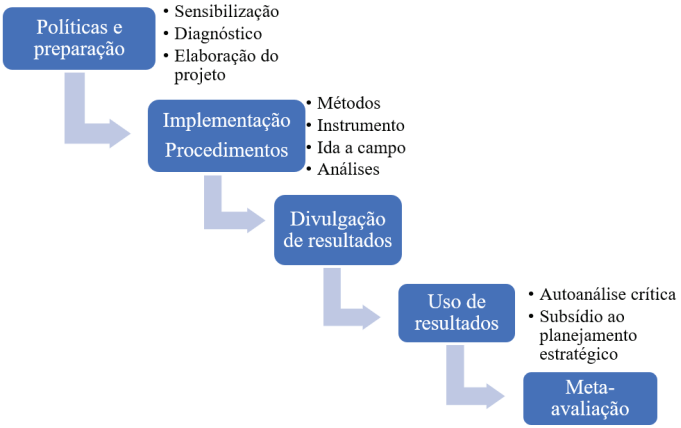
Desse excerto, depreende-se que a área Educação propõe um processo de autoavaliação participativo, amplo, que alimente as ações de um planejamento também participativo, objetivando induzir um processo sociocrítico e propositivo.

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

Antes de prescrutarmos os indicadores avaliativos dos itens planejamento e autoavaliação na área Educação, cabe o adendo a um documento específico da Capes. A agência publicou, em 2019, seu documento *Autoavaliação de programas de pós-graduação* (Capes, 2019a), cujo grupo de trabalho contou inclusive com a liderança do, à época, coordenador da área Educação, prof. Robert (Verhine, 2023). No âmbito da agência, essa publicação reforçou as concepções de autoavaliação e planejamento do programa que estão no Documento de Área da Educação que acabamos de tratar e que, por seu turno, contemplou em grande parte o que consta no documento da Capes. Não obstante, o

documento da Capes (2019a) permitiu simplificar e ao mesmo tempo trabalhar a autoavaliação-planejamento no contexto dos PPGs de forma mais didática, com guias práticos de realização dos trabalhos e sugestões de processos, como se apresenta no fluxograma da Figura 6.

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



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

Ainda que o fluxograma indique um foco na autoavaliação em detrimento dos demais trabalhos de um planejamento estratégico decorrente dela, o documento indica uma priorização da autoavaliação e dela como subsídio ao planejamento de PPGs. Ainda que o desenvolvimento do planejamento estratégico não tenha sido mais detalhado, indicou-se a necessidade de integrá-lo à autoavaliação. Essa integração é proposta de uma forma prática, a partir de uma tabela de elaboração de metas contendo um passo a passo que traz o essencial de um planejamento estratégico local (Quadro 7).

Quadro 7 – Instrumento para formular ações e/ou metas

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

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

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

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

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

Contudo, nas avaliações 2013 e 2017, bastaria ao PPG descrever suas práticas de planejamento estratégico e prospectar seu desenvolvimento futuro, identificar desafios e traçar as metas. O problema, parece-nos, é avaliar somente a declaração de ter um plano e a listagem das ações planejadas, pois vemos uma simplificação desse processo de organização interna do PPG ao ser avaliado a partir de uma prestação de informações, em vez de induzir um processo mais amplo. É isso que parece ocorrer na Avaliação 2021, pois a autoavaliação-planejamento que a Capes exige agora é mais ampla a ponto de mudar o paradigma

da agência, nomeadamente no aspecto de uma avaliação externa mais quantitativa para um modelo misto *pari passu* à incorporação da autoavaliação à avaliação externa, numa condição de interdependência entre ambas. Exploramos esse ponto a seguir.

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

> 1.4.1. Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando:
> a) a continuidade
> b) a consistência
> c) a coerência
> d) a articulação com as diretrizes da CPA e/ou Pró-Reitoria ou equivalente
> 1.4.2. Política sistemática de acompanhamento das metas do PPG ao final do quadriênio, destacadamente da formação e produção intelectual dos discentes

> 1.4.3. Avaliação docente: política sistemática de credenciamento, acompanhamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes
> 1.4.4. Política sistemática de escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo
> 1.4.5. Grau de comunicação entre docentes e coordenação do PPG, na forma de canal de comunicação efetivamente utilizado para a indicação de críticas e sugestões para o PPG
> 1.4.6. Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação (Capes, 2020a, p. [5] e [11]).

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

a. o PPGE deve informar a porcentagem de artigos científicos, livros e capítulos derivados de teses e dissertações e as informações detalhadas dos autores e das produções;
b. o PPGE deve informar detalhes da atuação de 10 a 20% de seus egressos que titularam entre 2014 e 2019;
c. o PPGE deve escolher e justificar as melhores produções derivadas das teses e dissertações de 5 a 10 dos egressos que titularam entre 2012 a 2020;
d. o PPGE deve escolher e justificar as melhores produções do PPG publicadas entre 2017 a 2020;
e. o PPGE deve escolher e indicar as quatro melhores produções de cada docente publicadas entre 2017 a 2020;

f. o PPGE deve analisar a qualidade de todos os livros autorais publicados por discentes ou docentes entre 2017 a 2020 e classificar as obras conforme a metodologia da Capes;
g. o PPGE deve escolher cinco dentre os egressos que titularam entre 2016 e 2020 considerados exemplares com a justificativa quanto à atuação acadêmica, social e profissional.

Enquanto os indicadores avaliativos do item 1.4 refletem o processo efetivo de autoavaliação em termos de elaboração dessa prática e de seus resultados, houve outros elementos da ficha que instaram o programa a apreciar a qualidade de sua produção e acompanhar seus egressos. Isso demandou dos PPGEs fazer mais autoavaliações e, sobretudo, edificar uma política de autoavaliação do programa. Não obstante, as apreciações dos PPGEs foram utilizadas como dados da avaliação externa. Pelo exposto, consideramos que, a partir da autoavaliação, seja pelos indicadores avaliativos do item 1.4, seja por outros elementos da ficha, mas sob uma perspectiva autoavaliação, o processo de avaliação da Capes ganhou um caráter misto tanto no sentido quantiqualitativo quanto em termos de agregar a autoavaliação à avaliação externa. Nesse sentido, concordamos com Verhine (2023) quando ele afirma:

> Em minha opinião, a autoavaliação representa o futuro da avaliação [da Capes], especialmente diante do crescimento no número e na variedade de programas de pós-graduação em funcionamento. A autoavaliação serve para contextualizar a avaliação,

> consegue lidar com a avaliação de processos (e não apenas produtos) e, ao aproximar o avaliador do avaliado, aumenta a probabilidade do uso dos resultados gerados (Verhine, 2023, p. 17).

É preciso ponderar apenas que há 49 coordenações de áreas de avaliação na Capes, como Educação, Direito, Economia, Psicologia, Química etc., cada qual atrelada a uma área da comunidade acadêmica. As especificidades de cada área permitem a adaptação dos indicadores avaliativos, ainda que a Capes procure manter um padrão avaliativo geral por meio da ficha única, no sentido de todas as áreas se utilizarem dos mesmos itens avaliativos (Capes, 2019b). Nesse sentido, a incorporação da autoavaliação na avaliação da Capes ora discutida é específica da área Educação. Conforme muda a área, ocorrem as diferenciações. De todo modo, parece-nos um passo que toda a agência dá, considerando-se que o item *1.4 – autoavaliação* é comum a todas as áreas (Capes, 2019b) e a agência vem enfatizando a importância da autoavaliação e de sua incorporação na avaliação externa (Capes, 2019a). Nesse sentido, o documento sugere "[...] considerar a avaliação externa e a autoavaliação como processos que se complementam, devendo ser articuladas de forma a reconhecer que cada qual tem uma contribuição específica a fazer" (Capes, 2019a, p. 19). Dessa forma, vê-se a construção de dados qualitativos por meio da autoavaliação do PPG que são utilizados como fonte para a avaliação da Capes. Contudo, o PPG deve entregar também seu relatório acerca da metodologia, com toda a estruturação dos procedimentos de autoavaliação. Esses relatórios são os documentos que tomamos para investigação no capítulo seguinte, juntamente com os rela-

tórios de planejamento estratégico dos PPGEs na Região Norte.

Já em relação à exigência de apresentar um planejamento estratégico, permanece o respectivo item avaliativo na atual ficha, que apresentamos no Quadro 6. Com isso, a agência mantém separados os instrumentos *autoavaliação* e de *planejamento estratégico*. Há, inclusive, um anacronismo prático na ficha de avaliação ao ordenar como item avaliativo 1.3 o planejamento estratégico e como item 1.4 a autoavaliação. Idealmente, realiza-se a autoavaliação primeiro e seus resultados, então, alimentam o planejamento estratégico. Essa ordenação, que é a do documento do grupo de trabalho da nova ficha de avaliação da Capes (2019b), também se manteve na ficha da área Educação (Capes, 2020a), em que o item 1.3 é o planejamento estratégico e o item 1.4 é a autoavaliação do programa.

Na ficha da área Educação, o item *1.3*, *planejamento estratégico do programa*, desdobra-se em quatro indicadores avaliativos, tanto para os programas profissionais quanto para os acadêmicos:

> 1.3.1. Desenvolvimento de políticas e ações de planejamento alinhadas ao planejamento da IES, considerando as necessidades regionais, nacionais e internacionais
>
> 1.3.2. Desenvolvimento de política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais e acadêmicos
>
> 1.3.3. Análise das informações sobre planejamento observando a existência de informações sobre:
>
> a) metas de crescimento ou consolidação do PPG
>
> b) plano de atualização acadêmica dos docentes permanentes

> c) plano de modernização/expansão da infraestrutura física e dos recursos humanos
> d) política de apoio a docentes e discentes para participação em eventos científicos da área
> 1.3.4. Análise da pertinência da origem dos dados e da participação de pessoas no planejamento (Capes, 2020a, p. [4-5] e [10-11]).

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

Deve-se considerar que essa ação da agência se configura justamente como indução por conta da autonomia da IES quanto à sua autodeterminação. A Capes utiliza o modelo avaliativo para exercer indução, pois a avaliação da agência faz-se relevante pelos motivos que discutimos no primeiro capítulo, fundando sua capacidade indutora. Juntamente com a avaliação, há as consequências do fomento – que deriva em boa parte do êxito avaliativo, como discutido em Magalhães e Garcia (2023). Assim, nenhum PPG é obrigado a realizar autoavaliação-planejamento, mas arcará com as consequências se não o fizer.

No que se refere ao planejamento estratégico, ainda que cada PPG possa pautar seus aspectos pedagógicos e administrativos mais locais, há ações que dependem da gestão superior da instituição. Notamos a possível preocupação da Capes para apoiar também

um planejamento institucional na criação do Programa de Apoio à Qualificação das instituições de ensino superior brasileiras para a Elaboração do Planejamento Estratégico da Pós-Graduação (PlanEs). A Portaria nº 292, de 28 de dezembro de 2018 (Capes, 2019d), que institui o PlanEs, menciona expressamente que busca apoiar as IES na elaboração de seus planejamentos estratégicos para a pós-graduação. O ato prevê que o PlanEs deverá apoiar as instituições nos seguintes aspectos:

> I - compreender e formular claramente sua missão dentro do sistema de ensino superior e de pós-graduação;
> II - identificar seus pontos fortes e suas fraquezas, bem como as condições necessárias para superá-las;
> III - conceber um processo orgânico de desenvolvimento sustentável da pós-graduação, alinhado com a valorização do potencial humano, com a infraestrutura disponível e com as reais demandas da sociedade;
> IV - desenvolver e aprimorar suas ações de internacionalização tendo em vista a missão formulada (Capes, 2019d, p. 23).

A norma prevê que o PlanEs daria suporte a uma equipe de consultores internacionais em conjunto com membros da IES para a elaboração do plano estratégico. Dispõe ainda que o PlanEs teria um regulamento próprio, em que haveria maior detalhamento de suas ações (Capes, 2019d). Contudo, não encontramos nem na literatura, nem no sítio da agência, qualquer informação acerca de ações decorrentes do PlanEs e, portanto,

sua implementação; tampouco seu regulamento. De todo modo, sua norma consta como vigente no CAD/Capes, de forma que inferimos ter-se tratado de uma ação descontinuada pela agência (Capes, 2019d, 2022c).

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

3.2 AVALIAÇÃO E INDUÇÃO

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

Na Avaliação 2021, a Capes avançou na indução à auto-organização dos PPGs com a inclusão do item *1.4 autoavaliação*, que se soma ao planejamento em peso avaliativo – em relação ao quesito avaliativo onde os itens estão. Contudo, aumenta também o peso avaliativo da avaliação da auto-organização do PPG no ano de 2021. Ainda que o item *planejamento* representasse 30% de seu quesito nas avaliações 2013 e 2016, àquela época havia cinco quesitos, enquanto na Avaliação 2021 há apenas três quesitos. Nesse sentido, os 30% de peso avaliativo que somam os itens *autoavaliação* e *planejamento* são mais representativos no peso total da Avaliação 2021. Não obstante, a Avaliação 2021 aproveita dados produzidos pela autoavaliação do PPG. Devido ao uso dos dados qualitativos advindos da autoavaliação do PPG, a avaliação da Capes torna-se um modelo misto, quanti-qualitativo, prospectando, no PPG, indicadores qualitativos que são agregados aos indicadores quantitativos. Com efeito, esse processo torna a avaliação externa conjugada à autoavaliação.

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

As práticas de autoavaliação-planejamento começam a ser priorizadas porque foram pautadas pela Capes em sua avaliação, mas não deveriam ser realizadas unicamente para esse fim.

Isso daria um sentido somativo a essas práticas e o PPG não tiraria proveito de todas as suas potencialidades, mesmo tendo todo o trabalho de executar os procedimentos. Para não incorrer nesse fim instrumental, pensamos que a autoavaliação é mais adequada se for integrada ao planejamento em um *continuum* e, sobretudo, sendo realizada como práticas coletivas.

Autoavaliar-se e, com isso, se planejar coletivamente permitirá ao PPG analisar o cenário, diagnosticar gargalos e propor soluções que podem ser implementadas pelo grupo. Uma autorreflexão ampla e consistente, com as respectivas soluções propostas, será de melhor qualidade se houver a participação do conjunto de docentes, discentes, pessoal administrativo e, inclusive, participantes externos – como propõem Magalhães e Paes-de-Souza (2019). Dessa forma, pode-se ter uma gestão mais participativa e será possível priorizar a atuação do coletivo na resolução dos problemas identificados.

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

A autoavaliação pode levar à melhoria da qualidade e ao consequente desenvolvimento do PPG. A avaliação externa pode ser um momento desse reconhecimento por parte do órgão avaliador, a Capes. Nessa perspectiva, práticas de auto-organização do PPG e avaliação externa deixam de ser encruzilhadas para se tornarem vias paralelas na trajetória da pós-graduação.

Também é preciso ponderar que a própria possibilidade de indução dessas práticas junto aos programas deve-se à capacidade indutora do Modelo Capes. Em razão disso, a agência inclui dentre os itens avaliativos aquilo que procura induzir aos programas. Esse excessivo poder avaliativo pode sobrepujar o processo interno de autoavaliação-planejamento do PPG, de um sentido formativo para um somativo. E isso justamente em razão da necessidade imediata e de fato relevante de atender à avaliação da agência, até para evitar as consequências que discutimos nos dois capítulos anteriores. Fechamos essa discussão no capítulo seguinte ao prescrutar essas práticas no bojo dos PPGEs na Região Norte.

CAPÍTULO IV

AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO DOS/NOS PROGRAMAS

As práticas de planejamento e autoavaliação estão presentes dentre os itens aferidos pela Capes em sua avaliação de permanência de cursos no SNPG, como discutimos no terceiro capítulo. São listados como dois itens distintos e exatamente nesta ordem na ficha avaliativa da agência: o *planejamento estratégico do programa* como item 1.3 e a *autoavaliação* como item 1.4, ambos no quesito 1, programa (Capes, 2020a).

A ficha da área Educação utilizada na Avaliação Quadrienal 2021 apresentou três quesitos: 1 - programa, 2 - formação e 3 - impacto na sociedade, sendo cada um deles composto de itens avaliativos que, por sua vez, reuniam indicadores avaliativos (Capes, 2020a). Tanto para os programas acadêmicos quanto para os profissionais, a ficha de avaliação confere aos itens *planejamento* e *autoavaliação* o mesmo peso de 15% a cada

item, somando os 30% destes dois ao peso do quesito programa (Capes, 2020a).

A área expressa da seguinte forma a sua consideração acerca desses dois itens que abarcam a avaliação da auto-organização do PPG:

> O quesito [1 - programa] foi marcado por dois itens nunca antes avaliados no contexto da avaliação de permanência da Capes: planejamento estratégico e autoavaliação. A inclusão desses dois novos elementos é considerada algo positivo, pois é através de planejamento e autoavaliação que o programa busca sua melhoria no decorrer do tempo (Capes, 2022i, p. 29).

Frisamos como importante a inclusão da autoavaliação, que é um instrumento da Educação e, pode-se dizer, uma conquista para o desenvolvimento da pós-graduação a partir de um processo de dentro para fora, como já fazia o planejamento em avaliações anteriores. Contudo, a partir da autoavaliação, o planejamento também se aprimora, pois o planejamento estratégico pode se desenvolver mais adequadamente quando uma autoavaliação ampla o antecede. Para tanto, a Avaliação Quadrienal 2021 passa a avaliar não apenas o planejamento estratégico, mas também a autoavaliação, pelo que se espera haver uma integração de ambos os instrumentos no bojo dos programas, ao passo em que são induzidos pela avaliação externa.

Os itens *planejamento* e *autoavaliação* apresentam-se na ficha de avaliação sob uma perspectiva cartesiana, pois são discriminados para fins avaliativos. Porém, esses instrumentos são

indissociáveis na prática – como defendemos ao longo do livro –, motivo pelo qual tomamos ambos os instrumentos como um processo integrado de autoavaliação-planejamento também neste capítulo.

Não obstante, a autoavaliação nos PPGs também contempla uma *reavaliação,* como nomeia Dias Sobrinho (2000), pois, além de se autoavaliar, o programa pode considerar outras avaliações, notadamente as da Capes. Por isso, a nomeação de *avaliação interna* comporta mais adequadamente a avaliação do/no PPG. O planejamento realizado no programa também é mais acertadamente designado de *planejamento estratégico local*, a fim de não se confundir com o planejamento institucional. Utilizamos essas nomeações ao longo deste capítulo. Com efeito, consideramos a *avaliação interna* como a apreciação do próprio programa para identificar em que é necessário melhorá-lo, enquanto temos o planejamento como o instrumento para a construção de soluções às demandas ou aos problemas identificados na avaliação.

A partir do que tratamos nos capítulos anteriores, consideramos que a avaliação da Capes, qualificada como um exercício de avaliação externa, ao priorizar dentre seus itens avaliativos o *planejamento local* e a *avaliação interna*, tem o condão de induzir essas práticas aos PPGs avaliados. E, pelo que discutimos no capítulo anterior, ainda que induzidos, esses instrumentos podem levar ao aperfeiçoamento do PPG de dentro para fora, uma vez que propiciam um espaço de autorreflexão, autocrítica e proposição de soluções.

Ainda que sejam práticas internas, são induzidas pela avaliação externa. Neste sentido, é razoável questionar até que ponto o *planejamento local* e a *avaliação interna* são apropriados como práticas formativas pelos membros do PPG. Não é improvável

que essas práticas se realizem para indicar à Capes que o PPG tem cumprido os itens avaliativos da ficha de avaliação no intento de obter êxito avaliativo, o que as qualificaria como somativas. Neste sentido, há realmente essa dialética nas práticas induzidas de *planejamento local* e de *avaliação interna*. Serão formativas quando apropriadas pelos integrantes do PPG visando ao desenvolvimento do PPG, mas podem ser somativas se realizadas apenas com o propósito de obter êxito avaliativo.

Contudo, na investigação empírica dessas práticas, não partimos, neste capítulo, de uma visão ingênua ancorada na simples dicotomia entre práticas formativas ou somativas. É preciso considerar que essa é uma dialética presente no contexto entre agentes e instituições. Fazer a *avaliação interna* e o *planejamento local* e reportá-los à Capes é um processo no qual o *PPG avaliado* reporta à *agência avaliadora* o material que será utilizado para sua *avaliação*. Com isso, além do relato dessas práticas e intenções ou processos em curso, que podem ser mais ou menos formativos ou somativos, também existe um processo político operado pela avaliação externa entre uma indução de práticas e uma apropriação delas, que precisam ser demonstradas ao passo em que são apropriadas. Investigar a autoavaliação-planejamento no bojo da política de avaliação da pós-graduação do modo aqui proposto importa, portanto, considerar que se trata mais de investigar a política em ação do que a realização dos instrumentos *per se*.

Para fechar a pesquisa, neste último capítulo realizado no chão dos programas, nos propomos, então, a *prescrutar como efetivamente ocorrem as práticas internas de avaliação-planejamento nos PPGEs na Região Norte diante da avaliação externa*. A dialética é que há o processo de indução da avaliação externa e, de outro lado, se

trata de uma construção que ocorre (ou poderia ocorrer) mais autonomamente no interior de cada PPG, em um processo avaliativo-planejativo interno protagonizado pelos seus integrantes.

Objetivamente, há dois processos avaliativos em curso e que se relacionam. Temos o processo avaliativo externo, que faz uso do processo avaliativo interno, e o processo avaliativo interno, o qual, apesar de poder ser autodeterminado, ocorre, neste caso, induzido pelo processo avaliativo externo – e justamente se preocupando mais com esse processo externo. Ainda que defendamos a necessidade de uma avaliação-planejamento autônoma no PPG, estamos cientes de que aqui esses processos internos se desenvolvem orquestrados pela avaliação externa.

As informações que utilizamos para identificar como essas práticas se desenvolvem são nomeadamente os *Coletas* enviados pelos PPGEs – informações recolhidas pela Capes em seu processo de avaliação dos programas a partir da Plataforma Sucupira. Consideramos esses dados avaliativos como material privilegiado para essa análise, pois são informações oficiais que estão no bojo do processo avaliativo da agência *avaliadora* e representam formalmente a versão autodeclarada dos programas *avaliados*.

O envio de informações avaliativas ocorre via Plataforma Sucupira, é denominado *Coleta Capes* e fica sob responsabilidade da coordenação do PPG, que acessa a plataforma *on-line*, informa todos os dados e faz o envio até certo prazo. Em seguida, a IES responsável pelo PPG homologa os dados no mesmo sistema, via acesso da pró-reitoria ou do órgão equivalente da administração superior. Os dados do Coleta Capes do ano 2020, aqui analisados, foram enviados pela coordenação dos programas na data limite de 14 de junho de 2021 (Capes, 2021b, 2021h) e

representam o último envio de dados para a avaliação do ciclo 2017-2020. Por isso, fazem um apanhado de todo o quadriênio sob análise e das perspectivas para os PPGs.

A Capes disponibiliza as informações dos Coletas publicamente na mesma Plataforma Sucupira. Diante disso, adotamos os seguintes procedimentos de recolha de informações:

a. acessamos a Plataforma Sucupira em agosto de 2022 e baixamos os dados, que são gerados sob a forma de planilha eletrônica por programa;
b. os dados dos itens 1.3 e 1.4, respectivamente *planejamento* e *autoavaliação*, constavam cada qual em uma célula em texto sem formatação na referida planilha;
c. compilamos os dados para um *software* de edição de texto e os analisamos por meio de matrizes de análise descritiva, além de instrumentos próprios em tabelas.

Em razão da extensão dos dados descritivos, que totalizaram 264 páginas de relatório, fizemos uma extensiva (re)organização das informações em matrizes de análise e nos instrumentos próprios que estão no corpo deste capítulo, no subtítulo subsequente. Dessa forma, analisamos qualitativamente nas matrizes e quantitativamente nos instrumentos. Portanto, num primeiro momento houve um processo mais hermenêutico, e em seguida partimos para um olhar dialético de análise, confrontando essas informações com a teorização que trazemos neste capítulo e discussões ao longo do livro, prescrutando-se lógicas e contradições.

Antes de seguirmos com a análise e a discussão sobre as práticas de avaliação-planejamento no interior dos PPGEs na

Região Norte e suas implicações, o que se encontra no subtítulo subsequente, precisamos tecer alguns pontos teóricos. Nomeadamente, acionamos a Teoria da Avaliação Institucional de Dias Sobrinho (2000) e, complementarmente a esse autor, conceituamos os principais elementos de planejamento estratégico, a fim de compor uma teorização de objeto para ambas as práticas.

4.1 À GUISA DE TEORIZAÇÃO PARA AVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO

Avaliação educacional e planejamento estratégico se desenvolvem em dois campos de estudos distintos, também em áreas distintas, respectivamente Educação e Administração, razão pela qual fazemos aqui um ensaio sucinto com os elementos principais desses temas, o que nos permitirá tomá-los para estudo. Destacamos que há mais de uma teoria de objeto para a avaliação institucional e para o planejamento estratégico. Além de diversas, tais teorizações possuem abordagens específicas, nas áreas de Educação e Administração. À guisa de uma teorização um tanto quanto transdisciplinar para autoavaliação-planejamento, tecemos, neste subtítulo, breves conceitos para permitir a modelagem sob nossa perspectiva e possibilitar a melhor compreensão de ambos os temas, que vemos como conjugados. Isso permitirá que façamos a análise dos resultados da pesquisa empírica.

A perspectiva de avaliação institucional de Dias Sobrinho (2000) parece-nos bastante proveitosa para permitir conceituar a avaliação que se realiza no âmbito institucional. Nossa ancoragem teórica encontra-se na perspectiva ou na possibilidade formativa dessas práticas, em detrimento de um processo soma-

tivo, de caráter instrumental, conforme a posição marcada pelo autor. Já para o planejamento estratégico, reunimos um conjunto de autores que tratam desse instrumento da Administração, atendo-nos às principais etapas que o integram, com opção pelo planejamento estratégico participativo, que consideramos mais apropriado para contextos socioconstruídos, a exemplo das universidades, embora haja diversas metodologias de planejamento estratégico. Dito isso, nossa perspectiva fundamenta-se num planejamento para planejadores "canhotos", que se pautam por processos coletivos e encorajam o pensamento crítico, como Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) os definem.

O planejamento estratégico se inscreve como uma técnica formal de construção de estratégicas, tendo sido originalmente criado no campo da administração estratégica (Ansoff, 1965). Trata-se, em essência, de uma tomada de decisão formal, na qual se persegue um cenário futuro e se formula as providências para alcançá-lo, numa construção de estratégicas que se dá sistematicamente e precisa conter, minimamente, além da concepção dessas estratégias, as suas ações de acompanhamento e de avaliação (Misoczky; Guedes, 2012; Pereira, 2012).

O planejamento estratégico depende de momentos de avaliação que o perpassam em vários estágios (Quadro 8).

Quadro 8 – A avaliação nos diferentes momentos de um planejamento estratégico

Avaliação Exante	Monitoramento	Avaliação Ex-post facto
Avaliação realizada ao iniciar um projeto ou programa com o objetivo de antecipar decisões a serem tomadas.	Avaliação realizada durante um projeto, processo ou programa em execução com o objetivo de monitorar, fazer o acompanhamento vigilante, melhorar, corrigir rumos, implementar decisões durante o andamento do processo.	Avaliação realizada ao terminar um projeto ou programa em execução com o objetivo de implementar decisões a partir dos dados da avaliação; avaliação feita depois que um programa ou processo foi concluído.

Fonte: Leite (2006, p. 500-501).

As avaliações perpassam o planejamento continuamente. Seja *ex-ante*, no momento de situar o cenário, visando a identificar potencialidades, debilidades, bem como oportunidades e ameaças, portanto, num processo amplo e participativo; seja para *monitorar* a implementação das soluções; ou ainda *posteriormente* (*ex--post facto*), para verificar o atingimento de resultados e a alteração do cenário obtido pelo planejamento estratégico implementado.

Apesar das várias metodologias específicas e adaptações, o processo planejativo é realizado como um passo a passo e ao mesmo tempo de forma circular, iniciando-se por meio da avaliação do cenário atual e prospectando o cenário futuro, realizando-se as proposições de melhorias, acompanhando-se tais proposições em uma avaliação contínua de monitoramento e, novamente, avaliando os resultados alcançados e até que ponto foram alcançados, reiniciando-se o círculo planejativo (Misoczky; Guedes, 2012; Pereira, 2012).

Em que pesem as variações metodológicas, espera-se no planejamento estratégico um processo circular iniciando na

avaliação de cenário (*ex-ante*), podendo-se incluir ou rever a elaboração de missão, visão e valores da instituição, passando-se à elaboração de objetivos e metas que irão resultar num plano estratégico – o documento decorrente do planejamento. A avaliação de monitoramento irá perpassar a realização das metas, bem como uma avaliação *ex-post facto* em momentos definidos, a fim de verificar se os objetivos foram alcançados para as metas definidas no início do planejamento, bem como aferir o sucesso global do plano estratégico.

No contexto geral das universidades e demais IES, a regulação da acreditação que se conforma no Sinaes (Brasil, 2004) contempla a *avaliação interna*, na qual também se dão a *autoavaliação* e a *avaliação externa* realizada pela agência de Estado competente. Novamente, no interior da universidade, se realiza a *reavaliação*, buscando cotejar os resultados obtidos nos processos internos com aqueles da avaliação externa. Para a pós-graduação, a regulação do SNPG no âmbito da avaliação da Capes nomeia de *autoavaliação* o processo realizado pelos próprios membros do PPG (Capes, 2019a), num contraponto à avaliação da própria agência, que está para uma *avaliação externa*.

Desse modo, temos várias nomeações para a avaliação, em razão da especificidade do momento em que ocorrem e dos agentes e instituições partícipes, sob uma perspectiva interna ou externa. Para nosso uso, consideramos as nomeações de avaliação comuns do campo de estudos – *avaliação interna, autoavaliação, avaliação externa, reavaliação* –, em detrimento das avaliações pontuais do processo de planejamento (conforme Quadro 8).

Já em relação ao planejamento estratégico, que é sempre interno, consideramos apenas dois níveis para marcar o alcance de sua realização. O *planejamento local*, realizado localmente pela

unidade, a exemplo de um PPG, em detrimento do *planejamento institucional*, realizado no âmbito da universidade (ou seja, mais abrangente).

Em termos de perspectiva, nossa posição é a de que tanto o planejamento quanto a avaliação podem ser mais proveitosos quando protagonizados pela instituição educacional em vez de serem processos centrados numa agência externa, mesmo se tratando da avaliação externa de acreditação de cursos. No caso brasileiro, as avaliações externas de acreditação, tanto a mais geral, realizada pelo Sinaes para avaliar instituições e cursos, quanto a da pós-graduação, feita pela Capes em relação ao SNPG, ocorrem pautadas pelo Estado e por suas perspectivas. Já as universidades têm suas próprias expectativas de autorrealização, com perspectivas próprias até mesmo por conta da autonomia e das vocações que lhe são singulares.

Notadamente, a reavaliação pode ser um ponto de interligação e reiniciação do processo avaliativo institucional, porque "é um momento de síntese, em que se procura assegurar a coerência de todo o processo, especialmente as convergências entre a autoavaliação (ou avaliação interna) e a avaliação externa" (Dias Sobrinho, 2000, p. 231). Com isso, a instituição colhe as contribuições da avaliação externa e as une ao seu processo interno de forma a "[...] rediscutir os principais pontos de divergências entre esses dois momentos da avaliação e destacar os problemas mais importantes" (Dias Sobrinho, 2000, p. 231).

O Quadro 9 traz um resumo das características postuladas por Dias Sobrinho (2000).

Quadro 9 – Características da avaliação institucional

1 – Globalidade Compreensão da instituição em toda sua multidimensionalidade, evitando-se visões pontuais ou fragmentadas
2 – Integradora Devem ser integrados os elementos sob avaliação, evitando-se isolar os aspectos mensurados
3 – Participativa e negociada É preciso a participação ativa dos sujeitos que desejarem se envolver na avaliação
4 – Operatória e estruturante A orientação da avaliação está no conhecimento, na interpretação e na tomada de decisão para a transformação institucional
5 – Contextualizada A avaliação não é focada na mensuração e classificação de produtos, mas em seus significados e impactos no contexto, devendo-se interpretar as causas e condições
6 – Formativa A avaliação objetiva a melhoria da instituição
7 – Permanente Por meio de seus três momentos – autoavaliação, avaliação externa e reavaliação –, a avaliação deve-se consolidar como uma cultura permanente e integrada à estrutura da instituição
8 – Legítima A avaliação precisa partir da decisão da instituição em desenvolvê-la e contar com agentes dotados de legitimidade técnica e política
9 – Voluntária A avaliação é exercício de autonomia universitária no sentido de uma escolha ética de transparência, sentido público e responsabilidade social
10 – Adaptada a cada instituição A avaliação tem como referência a missão institucional, visando a levar ao seu cumprimento, motivo pela qual deve ser adaptada ao respectivo contexto. Modelos únicos de avaliação não são possíveis, portanto, muito menos metodologias inflexíveis

Fonte: Adaptado de Dias Sobrinho (2000).

Vemos em Dias Sobrinho (2000) a mesma perspectiva de centralidade na avaliação interna, uma vez que sua visão de avaliação institucional se constitui de dez características que a definem. Contudo, compete à avaliação interna "[...] levar a instituição a identificar seus pontos mais fortes, e fortalecê-los, e os mais problemáticos, e tratar de superá-los" (Dias Sobrinho, 2000, p. 194-198), o que, a nosso ver, solicita a integração de processos de planejamento estratégico, levando-nos a propor essas práticas integradas em um círculo de avaliação-planejamento. Nesse sentido, se integra à autoavaliação também uma reavaliação, pois esta última considera os resultados da avaliação externa. Por sua vez, essa ampla avaliação interna se encaminha para apoiar o planejamento estratégico.

O planejamento estratégico não é uma técnica padronizada, nem inflexível, tampouco precisa ser aplicado sob a racionalidade instrumental da qual se originou, pois, ainda que tenha sido criado no contexto empresarial, ele pode ser proveitoso para o contexto universitário, como defende Araújo (1996). A autora aduz que "[...] é necessário trabalhar politicamente o processo de planejamento, respeitando a diversidade de interesses e de interlocutores. O plano deve ser a representação ordenada dessas diferentes concepções, postas em condições de exequibilidade" (Araújo, 1996, p. 84).

Consideramos, portanto, não ser adequado um planejamento estratégico centralizado, pensado por especialistas e gestores centrais, em um contexto no qual o poder é difuso, dividido entre pares. Esse tipo de planejamento tende a se tornar obsoleto e possivelmente é engavetado. O planejamento estratégico na universidade precisa ter outro *ethos*: "[…] deve fazer parte das atividades normais de gestão e não ser algo que se faz de quando

em vez, constituindo um processo vivo que ocorre em todos os níveis hierárquicos e que envolve toda a comunidade" (Araújo, 1996, p. 83).

Para distinguir esses dois *ethos* de planejamento estratégico, Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010) defendem haver planejadores "destros" e planejadores "canhotos". Enquanto os primeiros são deterministas, pautados por uma visão instrumental e hierárquica de poder, ótica comum às organizações empresariais, os segundos irão se pautar coletivamente, encorajando o pensamento criativo nas estratégias a serem formuladas, buscando as correntes emergentes e fazendo perguntas difíceis.

Não propomos aqui uma metodologia específica de planejamento estratégico, pois não é esse o objetivo nesta pesquisa. Contudo, consideramos salutar que o instrumento seja priorizado e indissociado da autoavaliação no âmbito do PPG. Outrossim, tanto a autoavaliação quanto o planejamento não devem ser construídos porque a Capes solicita em sua avaliação, no sentido de o PPG apresentar itens cumpridos para a agência. Isso daria um fim somativo a essas práticas, pouco contribuindo para o desenvolvimento do PPG. Muito proveito pode ser tirado desses instrumentos se eles forem assumidos pelo coletivo do PPG como processo aberto para negociar os interesses dos integrantes do programa na construção de um diagnóstico, na perspectiva própria de qualidade do curso e implementação, também coletiva, de soluções e melhorias.

No subtítulo dos resultados, a seguir, verificamos como se deram as práticas de avaliação-planejamento a partir do que os PPGEs na Região Norte declararam à Capes.

4.2 AUTOAVALIAÇÃO-PLANEJAMENTO SOB AVALIAÇÃO NOS PROGRAMAS

Ao levantar as práticas de avaliação-planejamento nos PPGEs, chegamos a um extenso conjunto de informações que precisaram ser analisadas de várias formas. Inicialmente, a Tabela 8 indica o dimensionamento dessas informações.

Tabela 8 – Relatos de autoavaliação e planejamento, área Educação, Região Norte – 2021

Programa de Pós-Graduação	Sede	Início	Avaliado no ciclo 2017-2020	Dados (n. caracteres com espaço)	
				Campo 1.3 Planejamento	Campo 1.4 Autoavaliação
PPGE/Ufam	Manaus	1987	Sim	11.305	9.651
PPGEd/UFPA	Belém	2003	Sim	12.857	16.066
PPGEd/Uepa	Belém	2005	Sim	7.131	18.244
PPGE/Unir	Porto Velho	2010	Sim	+32.175	+31.660
PPGE/UFT	Palmas	2012	Sim	27.091	25.376
PPGEduc/UFPA	Cametá	2014	Sim	28.112	+32.611
PPGE/Ufac	Rio Branco	2014	Sim	7.090	+32.209
PPGE/Uerr-IFRR	Boa Vista	2014	Sim	8.776	11.132
PPGE/Ufopa	Santarém	2014	Sim	+32.354	+32.465
PPGEEProf/Unir	Porto Velho	2014	Sim	+32.140	27.503
PPEB/UFPA	Belém	2016	Sim	22.689	19.844
PPGEd/Unifap	Macapá	2017	Sim	8.383	2.861
PPPGE/UFT	Palmas	2017	Sim	2.304	4.509
PPGEduc/UFRR	Boa Vista	2019	Sim	8.202	3.587

Programa de Pós-Graduação	Sede	Início	Avaliado no ciclo 2017-2020	Dados (n. caracteres com espaço)	
				Campo 1.3 Planejamento	Campo 1.4 Autoavaliação
Rede Educanorte	Belém	2020	Sim	13.894	6.459
PPGEd/UEA	Manaus	2021	Não	-	-
Subtotal				**249.866**	**278.814**
Total					**528.680**

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

Notas 1. O número de caracteres com espaço refere-se à informação bruta obtida em arquivo de Planilha do Microsoft Excel (.xlsx), posteriormente transposto para o editor de texto Microsoft Word, o qual resultou em 264 páginas compiladas em texto de entrelinha simples e margens 3 cm x 2 cm.
2. Os campos com sinal de mais (+) indicam que o relato está incompleto, com corte de texto, possivelmente por colagem de informações além do número de caracteres permitido pelo campo no sistema.

Constam na tabela as informações referentes ao preenchimento pelos PPGEs em dois campos do formulário eletrônico do Coleta Capes de todos os programas em funcionamento na área Educação na Região Norte, dos quais 15 foram submetidos à Avaliação de Permanência, em razão de terem iniciado o funcionamento entre 2017 e 2020 – com exceção do PPGEd-UEA, o qual iniciou seu funcionamento fora do ciclo avaliativo. Todos os PPGEs sob avaliação prestaram as informações, ainda que alguns o tenham feito com alguma falha, como é o caso daqueles que informaram mais caracteres do que os comportados no for-

mulário do Coleta Capes. Nesses casos, o relato está inconcluso, embora consideremos estes textos para análise, uma vez que a Capes também os considerou em sua avaliação. Frisamos que a agência avalia o que recebe formalmente, sem possibilidade de complementação extemporânea, conforme sua regulação; porém, sem desprezar o que fora informado, mesmo que o texto esteja inconcluso.

Sobre a regulação da agência, parece-nos que a organização de prazos e do que se considera como dado avaliativo é uma forma bastante eficiente encontrada pela Capes para obter coletas anuais mais completas e consistentes, justamente por meio da vedação ao envio de dados extemporâneos que não podem integrar a sua Avaliação de Permanência. A norma da atual Avaliação Quadrienal traz em seu Art. 31: "para o desempenho de suas funções, é vedado aos membros das Comissões de Avaliação solicitar, aos PPGs, documentos essenciais não inseridos tempestivamente na Plataforma Sucupira [...]" (Capes, 2021e, p. 33). Essa regra é comum nas normas dos ciclos avaliativos e torna o preenchimento da Plataforma Sucupira, bem como o cumprimento do prazo de envio, um compromisso da maior relevância para o PPG, sob pena de a Capes não ter os dados para avaliação e, com isso, levar o programa a um péssimo resultado avaliativo. Ao tornar públicos os dados da/na Plataforma Sucupira, a Capes também dá ampla transparência e permite um acompanhamento público – inclusive pelos integrantes do PPG – das atividades desenvolvidas em cada programa. Não obstante, em razão do próprio peso da avaliação da agência, as informações da Plataforma Sucupira são consistentes e confiáveis, sendo a fonte de informações mais relevante para a avaliação dos PPGs. Na perspectiva que defendemos – considerando-se a

capacidade de orquestração da avaliação da pós-graduação no Brasil pelo Modelo Capes –, essas informações são o principal meio que permitirá aos PPGs galgarem sua distinção acadêmica, a qual é certificada na avaliação da Capes.

Em nossa análise, foi preciso segregar e, ao mesmo tempo, reunir as informações em relação a cada PPGE, considerar o conjunto dos programas e em relação aos próprios temas. A segregação em dois temas, autoavaliação e planejamento, é necessária por motivos didáticos, uma vez que são teorizações desenvolvidas em campos específicos, ainda que se integrem na prática e no contexto estudado. De todo modo, o fluxo dessas práticas sugere um processo circular integrado de avaliação-planejamento-avaliação no âmbito do PPG. Dessa forma, é preciso uma visão do todo e no contexto para não operar uma mutilação de objeto, mesmo que para fins didáticos. Nesse sentido, num primeiro momento, fizemos um trabalho essencialmente hermenêutico com o objetivo de compreender, agrupar e classificar as informações, tornando possível, *a posteriori*, uma discussão de implicações, limites e contradições, portanto, de cunho dialético. Nos subtítulos a seguir, cada qual para um aspecto, tratamos as características da avaliação interna e do planejamento estratégico realizados pelos PPGEs.

4.2.1 Avaliação interna em franca consolidação

Para investigar a avaliação interna em PPGEs na Região Norte, preparamos o instrumento de análise (Quadro 10), capaz de identificar e comparar aspectos essenciais.

Quadro 10 – Análise da avaliação interna, área Educação, Região Norte – 2021

a)

Programa de Pós-Graduação	Proposta de avaliação interna				
	Condução	Início	Fim	Elo com planejamento local	Elo com a AA da IES
PPGE/Ufam	Comissão	2020	-	Sim	Sim
PPGEd/UFPA	Comissão	2019	2019	Sim	Não
PPGEd/Uepa	Comissão	2019	2019	Sim	Sim
PPGE/Unir	Comissão	2020	-	Não	Não
PPGE/UFT	Comissão	2019	2019	Sim	Não
PPGEduc/UFPA	Comissão	2018	-	Sim	Não
PPGE/Ufac	Comissão	2019	-	Sim	Sim
PPGE/Uerr-IFRR	-	2020	2021?	Sim	Não
PPGE/Ufopa	Comissão	2019	2021	Sim	Sim
PPGEEProf/Unir	Comissão	2020	-	Sim	Sim
PPEB/UFPA	Comissão	2019?	2020	Não	Não
PPGEd/Unifap	Comissão	-	-	Não	Não
PPPGE/UFT	-	-	-	-	Sim
PPGEduc/UFRR	Comissão	2021?	-	Sim	Não
Rede Educanorte	Comissão	2020	-	Não	Não

b)

Programa de Pós-Graduação	Realização da avaliação interna														
	Condução	Áreas avaliadas(1)													
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
PPGE/Ufam	Comissão	x	-	-	-	x	x	x	x	x	x	-	-	-	-	-
PPGEd/ UFPA	Comissão	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x	x	x	x	-	x
PPGEd/Uepa	Comissão	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x
PPGE/Unir	Comissão	-	-	x	-	-	x	x	x	x	-	-	x	-	-	-

Programa de Pós-Graduação	Realização da avaliação interna														
	Condução	Áreas avaliadas(1)													
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
PPGE/UFT	Comissão	-	-	x	x	-	x	x	x	-	-	x	x	x	x	-
PPGEduc/ UFPA	Comissão	x	-	-	-	-	x	x	x	x	-	x	x	-	x	-
PPGE/Ufac	Comissão	x	x	x	-	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x
PPGE/Uerr-I-FRR	-	x	x	x	-	-	-	-	-	x	x	x	x	-	x	-
PPGE/Ufopa	Comissão	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x
PPGEEProf/ Unir	-	-	-	-	-	-	x	x	x	x	-	-	x	-	-	-
PPEB/UFPA	Comissão	x	x	x	-	-	x	x	-	x	-	x	x	-	-	-
PPGEd/Unifap	Comissão	x	-	-	-	-	x	-	x	x	-	-	x	-	-	-
PPPGE/UFT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PPGEduc/ UFRR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x	-	-	-
Rede Educanorte	Comissão	-	x	x	-	-	-	x	-	-	x	x	-	-	x	-

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

Notas: 1. Em áreas avaliadas, procura-se observar ações de avaliação executadas, não sendo consideradas as áreas objetos de avaliação futura e, portanto, ainda não realizada. Desse modo, houve casos em que a proposta de avaliação interna fora concluída e não implementada, mas houve ações de avaliação interna anteriores.

2. Por não estarem explícitas, algumas datas de início e fim da proposta de autoavaliação foram deduzidas a partir do que constava no relato do PPG.

(1) **A:** currículo do programa; **B:** infraestrutura, inclusive virtual: página *web, softwares* e *hardwares*, e apoio financeiro/bolsas; **C:** gestão do programa, inclusive secretaria; **D:** atualização ou formação continuada de docentes; **E:** projetos de pesquisa dos docentes; **F:** acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G:** produção intelectual em livros e em periódicos; **H:** produção intelectual de egressos; **I:** inserção profissional de egressos; **J:** aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K:** relação com docentes, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **L:** relação com discentes, inclusive titulados para colher *feedback* do curso e a representação formal de discentes; **M:** relação com técnico(s)-administrativo(s) ou bolsista(s) de apoio técnico, se houver, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **N:** difusão de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O:** internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

No Quadro 10, identificamos horizontalmente por PPGE, de um lado, os aspectos da proposta de sua avaliação interna e, de outro, as áreas avaliadas. Verticalmente, o instrumento de análise permite uma comparação entre os PPGEs, e a identificação, nesse conjunto, do quanto essas práticas estão desenvolvidas, notadamente em relação às áreas avaliadas, considerando ser esta a primeira vez que a Capes induz a avaliação interna como critério avaliativo em sua ficha de avaliação dos programas, conforme discutimos no capítulo anterior. Portanto, tendo sido a primeira vez que a Capes avalia essa prática, é notável que quase todos os programas que passaram pela avaliação de permanência a tenham realizado, o que já evidencia a capacidade indutora da avaliação externa. \

De todo modo, parece-nos haver uma dialética entre a indução e a autonomia. Foi possivelmente por conta da indução, devido à priorização da autoavaliação dentre os itens avaliativos, que parte dos PPGEs que ainda não tinha o hábito de se avaliar começou a fazê-lo – pelo menos de forma estruturada. De outro lado, a autonomia, no sentido de uma autodeterminação institucional para a avaliação interna, como frisado por Dias Sobrinho (2000), ao pontuar a necessidade de esta prática ser voluntária, fica comprometida. Contudo, a indução de uma prática tão salutar para o próprio desenvolvimento do PPG nos parece algo proveitoso. Será necessário ao PPG apropriar-se do instrumento em detrimento de apenas o realizar para prestar contas do cumprimento de um critério avaliativo. Esse pode ser o limiar que separa uma avaliação interna formativa de uma somativa. Se a avaliação interna, ainda que induzida pela avaliação externa e perdendo parte da característica de ser totalmente voluntária, preservar as demais características postuladas por Dias Sobrinho (2000), Quadro 9, torna-se possível que essa prática produza mais do que o atendimento de um item avaliativo. Ela levaria os agentes que integram o PPG à reflexão sobre sua práxis, seu contexto e suas condições de atuação, reconhecendo avanços e propondo melhorias. A proposição de melhorias demandada pela avaliação interna é o que fará o elo com o planejamento local do PPG.

A correlação entre avaliação interna e planejamento local, num processo de avaliação-planejamento, parece-nos salutar, e a aprofundaremos no subitem subsequente. Aqui, acerca da avaliação interna, já procuramos identificar se o PPGE fez uma ligação no sentido de usar sua avaliação interna para planejar soluções para os problemas identificados. De 15 PPGEs avaliados, em dez relatos havia esse aspecto explícita ou implicitamente

– pois, mesmo que o programa não afirme usar a avaliação interna no planejamento, verificamos, no relato do planejamento, várias menções à avaliação interna como o momento em que os problemas foram identificados para permitir propor as soluções. Nos PPGEs em que não verificamos a ligação avaliação-planejamento, havia autossuficiência da avaliação interna, sem uma continuidade percebida entre esta e o planejamento local.

Outra ligação importante para subsidiar a avaliação interna do PPG é com a sua equivalente institucional, que, no caso das universidades, é exigida pela regulação que avalia os cursos de graduação e as próprias instituições (Brasil, 2004). As comissões de avaliação interna (CPAs) das IES divulgam informações diversas da própria IES e buscam articulações setoriais. Portanto, seria natural e proveitoso que o PPG fizesse essa ligação, seja com uso de dados da CPA, seja se articulando com os agentes dessa comissão institucional e considerando suas experiências. Defendemos que a avaliação interna pode ser mais proveitosa ao observar informações e dialogar com agentes dessa comissão. De 15 PPGEs, em seis relatos encontramos o aspecto implícita ou explicitamente mencionado. Contudo, é preciso ponderar que as práticas de avaliação da IES podem estar mais ou menos desenvolvidas em cada CPA, embora estejamos limitados apenas aos relatos dos PPGEs. Por isso, consideramos no quadro qualquer menção do PPGE à existência de uma CPA na IES.

Quanto à avaliação interna efetivamente realizada, verificamos que assim como ocorreu com a elaboração da proposta, também a condução da tarefa ficou a cargo de comissões. Ainda que isso pareça natural, consideramos importante destacar esse aspecto, pois é salutar para que a autoavaliação ocorra de forma a atender às características propostas por Dias Sobrinho

(2000). Ao ser efetivada por meio uma comissão com composição diversa, em detrimento, por exemplo, de equipe técnica, assessor(es) ou da própria coordenação do PPG, a avaliação interna consegue atender de modo mais adequado às dez características indicadas por Dias Sobrinho (2000), conforme o Quadro 9. A sua condução por uma comissão se deu em 11 PPGEs, e não identificamos ter sido constituída uma comissão em apenas quatro PPGEs. Nestes programas, possivelmente não houve tempo hábil de constituir comissão em razão de a própria proposta ter sido finalizada próximo à data de entrega do Coleta Capes; um deles sequer preparou uma proposta, tampouco a aplicou. A execução da avaliação interna por meio de comissão parece-nos mais adequada para atender a um processo mais formativo, ao permitir simultaneamente organizar um número razoável de membros para a sua execução e, dentre eles, haver uma representação do coletivo do programa.

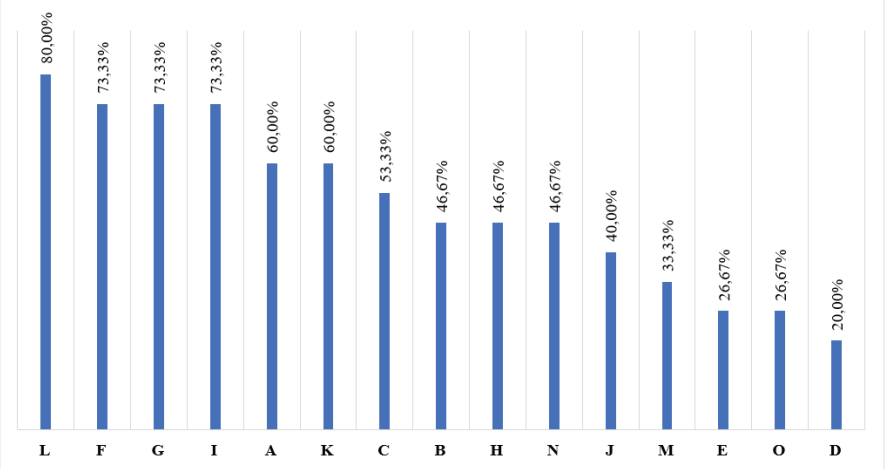
Em termos do que fora avaliado, identificamos 15 áreas temáticas ao verificar o que o conjunto dos programas realizaram, chegando-se à seguinte frequência, por área:

a. *currículo do curso*, em 9 PPGEs;
b. *infraestrutura*, em 7 PPGEs;
c. *gestão e secretaria*, em 8 PPGEs;
d. *formação continuada dos docentes*, em 3 PPGEs;
e. *projetos dos docentes*, em 4 PPGEs;
f. *avaliação da atuação e desempenho docentes*, em 11 PPGEs;
g. *produção intelectual*, em 11 PPGEs;
h. *produção dos egressos*, em 7 PPGEs;
i. *inserção de egresso*s, em 11 PPGEs;
j. *aderência, prazos e qualidade dos trabalhos de conclusão*, em 6 PPGEs;

k. *relação com docentes*, em 9 PPGEs;
l. *relação com discentes*, em 12 PPGEs;
m. *relação com o segmento técnico-administrativo*, em 5 PPGEs;
n. *difusão das pesquisas no contexto local/regional*, em 7 PPGEs;
o. *internacionalização*, em 4 PPGEs.

A Figura 7 ilustra sob a forma de gráfico a frequência dessas áreas temáticas, por ordem decrescente de áreas avaliadas.

Figura 7 – Autoavaliação dos/nos programas, área Educação, Região Norte – 2021



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

Nota: A porcentagem se refere à frequência de cada área avaliada considerando-se o conjunto dos 15 programas em Educação da Região Norte que passaram pela avaliação de permanência no SNPG.
Legenda: **A:** currículo do programa; **B:** infraestrutura, inclusive virtual: página *web*, *softwares* e *hardwares*, e apoio financeiro/bolsas; **C:** gestão do programa, inclusive secretaria; **D:** atualização ou formação continuada de

docentes; **E:** projetos de pesquisa dos docentes; **F:** acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G:** produção intelectual em livros e em periódicos; **H:** produção intelectual de egressos; **I:** inserção profissional de egressos; **J:** aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K:** relação com docentes, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **L:** relação com discentes, inclusive titulados para colher *feedback* do curso e a representação formal de discentes; **M:** relação com técnico(s)-administrativo(s) ou bolsista(s) de apoio técnico, se houver, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **N:** difusão de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O:** internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

Na perspectiva vertical, por área avaliada, verificamos que, em 12 programas (80%), avaliou-se a *relação com discentes* (L); seguido de *avaliação da atuação e desempenho docentes* (F), *produção intelectual* (G) e *inserção de egressos* (I), em 11 programas (73,33%); em nove programas (60%), avaliou-se *currículo do curso* (A) e *relação com docentes* (K); em oito programas (53,33%), houve a preocupação com *gestão e secretaria* (C); em sete programas (46,67%), avaliou-se *infraestrutura* (B), *produção dos egressos* (H) e *difusão das pesquisas no contexto local/regional* (N).

Com uma menor incidência, em seis programas (40%), avaliou-se *aderência, prazos* e *qualidade dos trabalhos de conclusão* (J); em cinco deles (33,33%), *relação com o segmento técnico-administrativo* (M); em quatro programas (26,67%), *projetos dos docentes* (E), mesmo número para a *internacionalização* (O); por fim, em apenas 3 programas (20%), foi avaliada a *formação continuada dos docentes* (D).

Pelo fato de o estudo se limitar ao conteúdo dos relatórios, podemos apenas especular os possíveis motivos que levaram a

essas frequências. Vimos o quanto a relação com discentes fora priorizada nas avalições internas. Contudo, esse elemento não é tão importante na avaliação da Capes quanto é, por exemplo, a produção intelectual, que aparece logo em seguida, entre os elementos mais avaliados. Isso pode indicar que a autoavaliação se pautou na questão sobre os discentes mais que na própria demanda interna. De outro lado, a produção intelectual, assim como a inserção de egressos e o desempenho docentes, elementos muito avaliados pelos PPGEs, são também três elementos fortemente pautados pela Capes, os quais são reverberados nos PPGEs. A produção intelectual possui grande peso na atual ficha de avaliação da agência, assim como em fichas anteriores; já a inserção de egressos e a produção intelectual, ainda que não tenham tanto destaque na atual ficha, foram elementos muito trabalhados em fichas anteriores.

Mais do que apenas se autoavaliar, parece-nos que a avaliação interna dos PPGEs, de forma geral, buscou contemplar as demandas internas dos PPGEs, ainda que tenha considerado os elementos avaliativos da avaliação externa. Há, com isso, uma avaliação interna que se pauta pela avaliação externa, tanto quanto a avaliação externa se utiliza da avaliação interna, como tratamos no capítulo anterior. A avaliação interna se orienta internamente nas questões próprias do PPGE e externamente pelos critérios avaliativos da Capes, que, em última análise, é uma avaliação da comunidade acadêmica, como estamos discutindo ao longo deste livro. Com efeito, é ingênuo dissociar ambos os processos, pois os PPGEs se preocupam com seus processos próprios, mas também em se qualificar diante da Capes – não apenas pela acreditação conferida pela agência e o respectivo financiamento, mas também porque se qualificar perante a Capes

é fazê-lo diante da própria comunidade acadêmica, haja vista a associação agência-agentes que discutimos no primeiro capítulo.

Sob uma perspectiva horizontal – portanto, por PPGE –, é possível fazer um levantamento de áreas avaliadas e de como ocorreu a avaliação interna em cada programa. Parece-nos que o número de áreas avaliadas em cada PPGE pode indicar o quanto a autoavaliação teve maior ou menor globalidade, no sentido de promover uma autorreflexão em sua multidimensionalidade (Dias Sobrinho, 2000). Nessa perspectiva, verificamos que:

a. o PPGEd/Uepa apresentou a avaliação interna mais ampla, com 14 áreas avaliadas;
b. o PPGE/Ufopa, em seguida, com 13 áreas avaliadas;
c. tanto o PPGEd/UFPA quanto o PPGE/Ufac perfizeram 12 áreas avaliadas;
d. no PPGE/UFT houve 9 áreas avaliadas;
e. o PPGEduc/UFPA, o PPGE/Uerr-IFRR e o PPEB/UFPA perfizeram 8 áreas;
f. o PPGE/Ufam em seguida, com 7 áreas avaliadas;
g. tanto o PPGE/Unir quanto a Rede Educanorte perfizeram 6 áreas avaliadas;
h. tanto o PPGEEProf/Unir quanto PPGEd/Unifap tiveram 5 áreas avaliadas;
i. o PPGEduc/UFRR, 1 área.

De forma geral, os programas com mais áreas avaliadas e, portanto, avaliações com mais globalidade, tiveram suas propostas de avaliação interna datadas por volta de 2019 e mesmo de 2018, portanto com mais tempo hábil para realizar esse processo. A avaliação interna é um instrumento socialmente construído e se dá a partir de um processo comunicativo, o que demanda

tempo. É notável que são também os mesmos programas que constituíram comissões para tal fim, refletindo-se no modelo participativo de suas avaliações internas – e possibilitando, com esse tempo e participação, a construção de mais legitimidade e voluntariedade no processo (Dias Sobrinho, 2000).

A avaliação interna dos PPGEs na Região Norte, em que pese o lançamento recente do item avaliativo *autoavaliação* pela Capes, foi bem aceita e reconhecida entre os programas. Além de serem PPGs da área Educação, portanto da área que tem a própria *avaliação* como objeto de estudos, possivelmente as orientações tanto da área Educação quanto da Capes, tanto em documentos quanto em preleções, favoreceram essa adesão à avaliação como uma prática sistemática nos programas. A avaliação interna parece-nos uma prática em consolidação entre os PPGEs. Em parte dos programas, o instrumento já era aplicado, estruturadamente ou não, mas, desde a sabida inclusão do item *autoavaliação* na avaliação da Capes, as bases para sua estruturação prontamente se construíram em boa parte dos PPGEs entre os anos 2019 e 2020, instituindo-se as comissões para elaborá-la e as mesmas ou novas comissões para executá-la. Mais do que autoavaliações, os PPGEs fizeram avaliações internas, reavaliando os resultados da Capes e os próprios achados, com razoável amplitude, envolvendo diversos integrantes nas comissões, em apreciações extensivas, as quais perpassam 15 áreas que foram avaliadas.

A avaliação interna, conforme postulamos, liga-se ao planejamento local não apenas pela perspectiva do próprio instrumento, em que as apreciações levam à necessidade de medidas corretivas capazes de suscitar o planejamento, mas ainda pelo reforço indutivo ao planejamento realizado pela avaliação da Capes. Partimos para essa discussão no subitem seguinte,

tanto em relação à elaboração da proposta de planejamento estratégico local no tocante à sua execução. Neste ponto, estamos didaticamente segregando ambas as práticas, muito embora não percamos de vista a discussão conjunta dos instrumentos, a ser realizada mais propriamente em subitem posterior.

4.2.2 Planejamento local ainda incipiente

Para prescrutar o planejamento estratégico dos PPGEs, preparamos o Quadro 11, como um instrumento de análise semelhante ao do subitem anterior. O quadro contempla as mesmas 15 áreas que aqui se voltam à identificação do que fora planejado. Dessa forma, podemos analisar a prática por PPGE, mas também visualizar o conjunto e comparar com a avaliação interna.

Quadro 11 – Análise do planejamento local, área Educação, Região Norte – 2021

a)

Programa de Pós-Graduação	Proposta de planejamento local				
	Condução	Início	Fim	Elo com a avaliação interna	Elo com o PDI
PPGE/Ufam	-	-	-	Sim	Sim
PPGEd/UFPA	Comissão	2021	-	Sim	Sim
PPGEd/Uepa	-	2019	2020	Sim	Sim
PPGE/Unir	-	-	-	Não	Sim
PPGE/UFT	Comissão	2019	2019	Sim	Sim
PPGEduc/UFPA	-	-	-	Sim	Sim
PPGE/Ufac	Comissão	2020	-	Sim	Sim

Programa de Pós-Graduação	Proposta de planejamento local				
	Condução	Início	Fim	Elo com a avaliação interna	Elo com o PDI
PPGE/Uerr-IFRR	Coordenação	-	-	Sim	Não
PPGE/Ufopa	Comissão	2019	-	Sim	Sim
PPGEEProf/Unir	-	2019	-	Sim	Sim
PPEB/UFPA	Coordenação	2019	2019	Não	Sim
PPGEd/Unifap	Comissão	-	-	Não	Sim
PPPGE/UFT	-	-	-	-	Sim
PPGEduc/UFRR	Comissão	2020	-	Sim	Não
Rede Educanorte	-	-	-	Não	Sim

b)

Programa de Pós-Graduação	Realização do planejamento local															
	Condução	Áreas planejadas[1]														
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
PPGE/Ufam	-	x	x	-	-	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-
PPGEd/UFPA	-	x	x	-	x	x	x	x	-	x	x	-	x	-	x	x
PPGEd/Uepa	Comissão	x	x	x	x	-	-	x	x	-	-	-	-	-	x	x
PPGE/Unir	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x
PPGE/UFT	Comissão	x	x	-	x	x	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x
PPGEduc/UFPA	-	x	x	-	x	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	x
PPGE/Ufac	Comissão	x	x	-	x	x	x	x	-	x	-	-	-	-	x	x
PPGE/Uerr-IFRR	-	x	x	-	x	x	x	x	-	-	x	-	x	-	x	-
PPGE/Ufopa	Comissão	x	x	-	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	x	-
PPGEEProf/Unir	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	x	x
PPEB/UFPA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PPGEd/Unifap	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Programa de Pós-Graduação	Realização do planejamento local															
	Condução	Áreas planejadas[1]														
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O
PPPGE/UFT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PPGEduc/UFRR	-	-	x	-	-	x	x	x	-	-	-	-	-	-	x	-
Rede Educanorte	-	-	-	-	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	x	x

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

Nota: os planos estratégicos do PPEB/UFPA e do PPGEd/Unifap não estavam disponíveis, sendo apenas citados e indicando-se que se encontravam em anexo, porém não há detalhamento das áreas planejadas.
(1) **A:** currículo do programa; **B**: infraestrutura, inclusive virtual: página web, softwares e hardwares, e apoio financeiro/bolsas; **C**: gestão do programa, inclusive secretaria; **D**: atualização ou formação continuada de docentes; **E**: projetos de pesquisa dos docentes; **F**: acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G**: produção intelectual em livros e em periódicos; **H**: produção intelectual de egressos; I: inserção profissional de egressos; **J**: aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K**: relação com docentes, meios para colher feedback e a representação formal do segmento; **L**: relação com discentes, inclusive titulados para colher feedback do curso e a representação formal de discentes; **M**: relação com técnico(s)-administrativo(s) ou bolsista(s) de apoio técnico, se houver, meios para colher feedback e a representação formal do segmento; **N**: difusão de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O**: internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

No Quadro 11, quantificamos dados tanto da formulação quanto do planejamento em si. De 15 PPGEs, 14 informaram a realização de seu planejamento, e apenas o PPPGE-UFT não o desenvolveu localmente, mas relatou o planejamento realizado em sua IES. Já o PPEB/UFPA e o PPGEd/Unifap detalharam a proposta, embora não tenhamos encontrado o planejamento – objetivos, metas ou ações planejadas. Ambos os programas informam terem anexado um plano estratégico na Plataforma Sucupira, porém o material não se encontra disponível publicamente.

Quanto à condução da proposta, em apenas seis PPGEs o processo se deu por meio de comissão, denotando-se uma menor participação; em outros dois, a coordenação centraliza essa responsabilidade de preparar a proposta de planejamento estratégico e, no restante dos PPGEs, sequer se nomeia quem preparou a proposta de planejamento. Quando se compara com a participação verificada na avaliação interna, em que 14 PPGEs instituíram comissões, vê-se que o planejamento estratégico é um instrumento menos participativo no conjunto dos PPGEs. A participação é importante não apenas porque um PPG é uma construção coletiva e faria sentido pensar nesse aspecto para a construção de soluções, mas também em um *continuum* com a avaliação interna e pela perspectiva de ter um processo mais formativo para essa coletividade. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2010), quando propõem haver planejadores "destros" e planejadores "canhotos", segregam justamente a possibilidade de um planejamento em contexto empresarial e determinista para construção de estratégias em detrimento de processos planejativos abertos em contextos socioconstruídos, também nomeados de planejamentos participativos.

Ao verificar os relatos do planejamento nos PPGEs, não se verifica um passo a passo formal que leve à construção de um plano, algo essencial para caracterizar esse instrumento (Misoczky; Guedes, 2012; Pereira, 2012). Outra característica definidora do planejamento estratégico é que ele se trata de um processo formal de tomada de decisão (Misoczky; Guedes, 2012; Pereira, 2012). Dessa forma, o que se vê nos PPGEs pode não ser exatamente a opção por um planejamento centralizado e pouco participativo, mas uma dificuldade em aplicar o instrumento. Reforça essa possibilidade termos identificado em apenas oito PPGEs a datação dos procedimentos, evidência que denota alguma formalização do processo, com momentos perpassando 2019, 2020 ou 2021. A falta de uma datação pode evidenciar que não houve exatamente a realização de um processo de planejamento, mas que se relatou um conjunto de ações realizadas para fins corretivos, sejam elas medidas deliberadas no âmbito do Colegiado, medidas da coordenação ou, ainda, conclusões de melhorias advindas da avaliação interna.

Quanto à indução feita pela avaliação externa para a realização desse instrumento, o planejamento estratégico é item avaliativo presente na Avaliação Capes há mais tempo do que a recém-incluída autoavaliação. O planejamento estratégico consta no atual ciclo avaliativo, assim como nos ciclos 2013-2016 e 2010-2012 (Capes, 2013, 2016b, 2019c), como tratamos no último capítulo. Por esse motivo, é preocupante observar a realização desse instrumento de forma incipiente, mesmo sendo um conhecido de longa data entre os itens avaliativos.

Em relação ao elo entre a avaliação interna e o planejamento local, essa integração se evidencia nos relatórios de dez PPGEs. Parece-nos que a recém-inclusão da autoavaliação

como critério avaliativo – e não apenas o planejamento estratégico, como em avaliações da Capes anteriores – é salutar nesse sentido, pois a autoavaliação solicita o planejamento – ou seja, elaborar soluções a partir dos problemas identificados. Com isso, ainda que haja dificuldades para elaborar um planejamento estratégico tecnicamente mais adequado, será possível, ao menos, que o PPG faça sua autorreflexão e adote medidas para sanear os problemas identificados, formalmente, em ambos os momentos. Voltaremos a tratar sobre a integração dos instrumentos no subitem seguinte mais detidamente, bem como sobre a integração com as mesmas práticas em nível institucional, ainda neste capítulo. Aqui cabe frisar que a atenção ao PDI se evidenciou no relatório de 13 PPGEs. O PDI resulta da indução orquestrada pelo Sinaes (Brasil, 2004), dialogando fortemente com o planejamento local por ser um instrumento equivalente, mas a nível institucional.

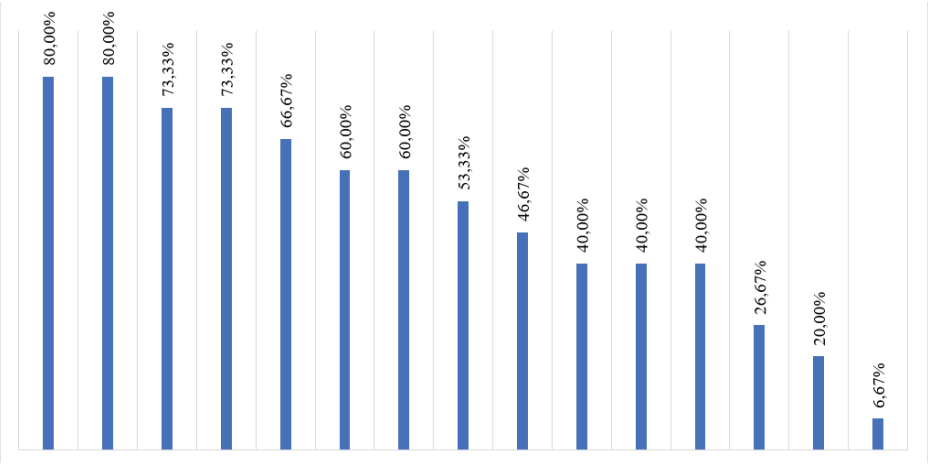
Em relação ao acompanhamento do plano, apenas quatro PPGEs instituíram comissões para esse fim, número pequeno em comparação aos 11 PPGEs que constituíram comissões de acompanhamento das respectivas avaliações internas. Eis outro possível indicador da maior apropriação da avaliação interna em comparação ao planejamento estratégico. Cabe considerar que o monitoramento do planejamento é um tipo de avaliação (Leite, 2006), e seria uma boa forma de integrar avaliação-planejamento na medida em que, dentre as autorreflexões, também se pode incluir o monitoramento do andamento do plano em execução. Isso é uma possibilidade especialmente adequada ao ciclo em andamento, pois planejamento e autoavaliação continuam como itens avaliativos e não mais como elementos inéditos, podendo-se esperar mais rigor da Capes ao

avaliá-los. O monitoramento pode ser uma pauta salutar para o exercício da avaliação interna, no sentido de apurar o quanto as medidas corretivas postuladas anteriormente estão corretamente executadas e se, de fato, são saneadoras dos problemas identificados.

Em termos de áreas efetivamente planejadas, encontramos:

a. *currículo do curso*, em 10 PPGEs;
b. *infraestrutura*, em 11 PPGEs;
c. *gestão e secretaria*, em 3 PPGEs;
d. *formação continuada dos docentes*, em 9 PPGEs;
e. *projetos dos docentes*, em 9 PPGEs;
f. *avaliação da atuação e desempenho docentes*, em 11 PPGEs;
g. *produção intelectual*, em 12 PPGEs;
h. *produção dos egressos*, em 6 PPGEs;
i. *inserção de egressos*, em 6 PPGEs;
j. *aderência, prazos e qualidade dos trabalhos de conclusão*, em 6 PPGEs;
k. *relação com docentes*, em 4 PPGEs;
l. *relação com discentes*, em 7 PPGEs;
m. *relação com o segmento técnico-administrativo*, em 1 PPGE;
n. *difusão das pesquisas no contexto local/regional*, em 12 PPGEs;
o. *internacionalização*, em 8 PPGEs.
p. A Figura 8 elenca, por ordem de frequência, da área mais até a menos planejada.

Figura 8 – Planejamento dos/nos programas, área Educação, Região Norte – 2021



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

Nota: A porcentagem se refere à frequência de cada área planejada considerando-se o conjunto dos 15 programas em Educação da Região Norte que passaram pela avaliação de permanência no SNPG.
Legenda: **A:** currículo do programa; **B:** infraestrutura, inclusive virtual: página *web*, *softwares* e *hardwares*, e apoio financeiro/bolsas; **C:** gestão do programa, inclusive secretaria; **D:** atualização ou formação continuada de docentes; **E:** projetos de pesquisa dos docentes; **F:** acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G:** produção intelectual em livros e em periódicos; **H:** produção intelectual de egressos; **I:** inserção profissional de egressos; **J:** aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K:** relação com docentes, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **L:** relação com discentes, inclusive titulados para colher *feedback* do curso e a representação formal de discentes; **M:** relação com técnico(s)-administrativo(s) ou bolsista(s) de apoio técnico, se houver, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **N:** difusão

de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O:** internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

Em 12 PPGEs (80%), vemos que as áreas mais planejadas são a *produção intelectual* (G) e a *difusão das pesquisas no contexto local/regional* (N); seguindo-se, em outros 11 PPGEs (73,33%), de *infraestrutura* (B) e *avaliação da atuação e desempenho docentes* (F); em dez PPGEs (66,67%), é o *currículo do curso* (A); em nove PPGEs (60%), a *formação continuada dos docentes* (D) e *projetos dos docentes* (E); e, em oito PPGEs (53,33%), ainda bastante planejada é a *internacionalização* (O). De outro lado, entre os itens menos planejados, estão a *relação com discentes* (L), em sete PPGEs (46,67%); *produção dos egressos* (H), *inserção de egressos* (I) e *aderência, prazos e qualidade dos trabalhos de conclusão* (J), em seis PPGEs (40%); a *relação com docentes* (K), em quatro PPGEs (26,67%); *gestão e secretaria* (C), em três PPGEs (20%); e *relação com o segmento técnico-administrativo* (M), em apenas um.

Os itens mais pautados pela Capes estão entre as áreas mais planejadas, tais como a produção intelectual, a difusão no sentido do impacto, a atuação dos docentes, o currículo do curso e a sua internacionalização. Isso parece indicar o quanto o planejamento está mais voltado à avaliação externa, em detrimento da autoavaliação; por conseguinte, os PPGEs se voltam a dar solução aos problemas oriundos da avaliação externa. Isso pode ter dois motivos. De um lado, existe, agora, uma primeira exigência de fazer avaliação interna em razão de sua indução pela Capes. De outro lado, vê-se a avaliação externa, pelo que estamos discutindo ao longo do livro, com força suficiente e capaz de mobilizar os PPGs e, portanto, capaz de orquestrar induções.

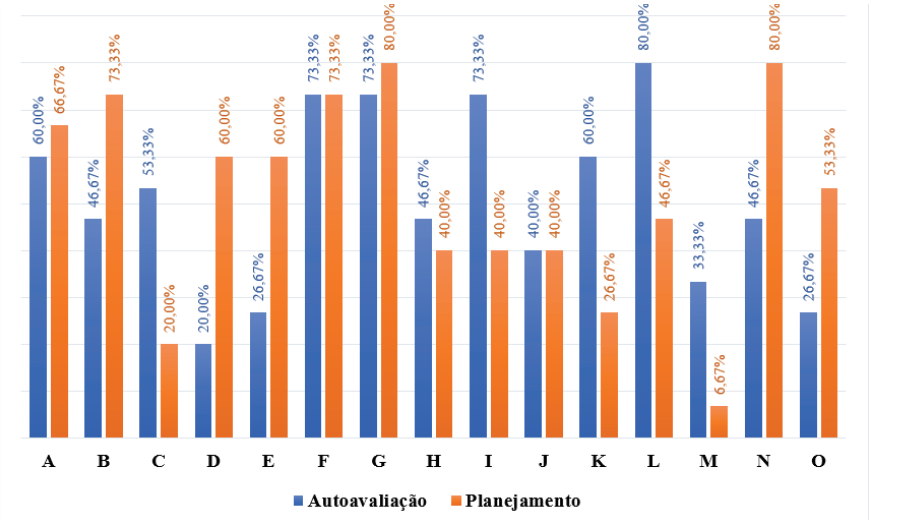
Aqui precisamos trabalhar didaticamente uma dicotomia entre a avaliação externa e a autoavaliação. Essa diferenciação nos ajuda a observar mais facilmente a qual das avaliações o planejamento estratégico do programa se volta, se à avaliação realizada no próprio programa pelo programa ou à avaliação externa, que é realizada pela Capes. Isso, porém, na prática, não é tão segregado. A avaliação interna, como estamos vendo ao longo deste subitem, volta-se em grande parte para atender à avaliação externa da Capes, no sentido de fazer uma reavaliação. Portanto, esse é um contexto no qual essa dialética está presente.

A seguir trabalhamos a (des)conexão entre avaliação interna e planejamento estratégico, passando a discutir as possibilidades de desenvolver ambas as práticas em conjunto.

4.2.3 (Pouca) Conexão entre avaliação-planejamento

Conforme postulamos ao longo do livro, nosso pressuposto é o de que a avaliação-planejamento, mesmo em segregação didática, se torna uma prática mais proveitosa quando se realiza a sua conexão. Num primeiro momento, avalia-se; em seguida, planeja-se. Tratamos neste subitem justamente dessa conexão necessária entre avaliação-planejamento. Para isso, analisamos as áreas avaliadas e planejadas em relação ao conjunto dos PPGEs (Figura 9).

Figura 9 – Comparação entre autoavaliação-planejamento, área Educação, Região Norte – 2021



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

Nota: A porcentagem se refere à frequência de cada área avaliada ou planejada considerando-se o conjunto dos 15 programas em Educação da Região Norte que passaram pela avaliação de permanência no SNPG.
Legenda: **A:** currículo do programa; **B:** infraestrutura, inclusive virtual: página *web*, *softwares* e *hardwares*, e apoio financeiro/bolsas; **C:** gestão do programa, inclusive secretaria; **D:** atualização ou formação continuada de docentes; **E:** projetos de pesquisa dos docentes; **F:** acompanhamento da atuação ou desempenho dos docentes; **G:** produção intelectual em livros e em periódicos; **H:** produção intelectual de egressos; **I:** inserção profissional de egressos; **J:** aderência ao programa de curso, prazos de conclusão e qualidade acadêmica de teses e dissertações; **K:** relação com docentes, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **L:** relação com discentes, inclusive titulados para colher *feedback* do curso e a representação formal de discentes; **M:** relação com técni-

co(s)-administrativo(s) ou bolsista(s) de apoio técnico, se houver, meios para colher *feedback* e a representação formal do segmento; **N:** difusão de pesquisas, inter-relações do programa com instituições interessadas e o contexto local/regional, com a formulação de políticas públicas e com organismos de representação profissional docente e estudantil, ações afirmativas; **O:** internacionalização e relações interinstitucionais, inclusive nacionais e locais.

Ao visualizar lado a lado cada área avaliada e planejada, isto é, ambos os momentos, identificam-se possíveis inconsistências para o conjunto dos PPGEs, porque uma mesma área poderá ser mais pautada num momento ou no outro, e vice-versa, não sendo observado um contínuo.

Aqui não focamos em uma análise por PPG pois não nos interessa apontar o dedo para os esforços de cada programa ao realizar essas práticas. Não nos parece construtivo. De outro lado, é nossa intenção colaborar para a melhoria das avaliações-planejamentos locais da pós-graduação, motivo pelo qual analisamos aqui essas inconsistências no conjunto dos PPGEs na Região Norte. Isso pode, e, na verdade, deveria ser realizado por cada PPG, visando a identificar a frequência de temas em cada um dos momentos e como essas inconsistências dificultam o desenvolvimento do programa.

Consideramos que há a possibilidade de ter, para cada área, maior presença na avaliação interna e menor no planejamento, podendo se justificar no fato de haver mais discussões quando se avalia e não necessariamente quando se planejam as ações corretivas. Ou seja, ao se avaliar, se concluir que em certa área avaliada o PPG está bem e não é necessário planejar algo para tal área. Por outro lado, parece-nos uma inconsistência haver uma maior presença de certa área em seu momento de planeja-

mento, em detrimento de seu momento de avaliação. Isso pode indicar que se planejam ações sem uma autorreflexão anterior e sem conectar a avaliação interna e o planejamento estratégico.

Vemos, no gráfico, que foram mais planejadas do que avaliadas as áreas *currículo do programa* (A), *infraestrutura* (B), *formação continuada dos docentes* (D), e esta última muito notadamente, assim como *projetos de pesquisa* (E), *produção intelectual* (G), além de muita desproporção na *difusão das pesquisas no contexto local/regional* (N) e na *internacionalização* (O). Por meio desses números, nota-se evidente desconexão dos instrumentos e dificuldade de estabelecer a ligação avaliação-planejamento, ainda que os PPGEs majoritariamente declarem que sua avaliação interna os levou ao planejamento estratégico. Com efeito, verificamos uma aplicação isolada em parte dos PPGs, como se a avaliação e o planejamento fossem acabados ou autossuficientes, não integrados num processo contínuo.

O contrário também ocorreu, o que entendemos como uma possibilidade plausível, no sentido de haver mais avaliação do que planejamento. Verificamos isso para as áreas de *gestão e secretaria* (C), *produção de egressos* (H), *inserção de egressos*, (I) *relações com docentes* (K), *relações com discentes* (L) e *relações com técnicos* (M). Assim, não é necessariamente uma inconsistência haver um momento de reflexão sobre essas áreas por meio da avaliação e se concluir pela desnecessidade de criar ações corretivas por meio do planejamento.

O planejamento local requer avaliação interna, alimentando-se dela e conferindo a ela finalização ao propor soluções aos problemas identificados. Os PPGEs desenvolveram bastante suas avalições internas, como tratamos alhures, mas vimos, nos seus planejamentos, menos áreas planejadas, menos comissões – logo, menor participação –, sequer constando em boa par-

te dos programas a datação do processo, denotando que pode nem ter havido um passo a passo e uma formalização que não caracterizam o planejamento estratégico (Misoczky; Guedes, 2012; Pereira, 2012). Ambos os momentos, porém, são importantes. Não se pode vislumbrar êxito para o PPG a partir de uma avaliação interna bem realizada e um planejamento estratégico deficiente, pois ambos funcionam numa salutar conexão avaliação-planejamento. O gargalo ocorre justamente no momento de realizar o planejamento e precisa ser superado pelos PPGEs para permitir uma melhor apropriação da avaliação-planejamento de forma mais proveitosa e mais formativa. Do contrário, chega-se a relatórios consistentes de avanços e desafios, mas sem se conseguir avançar justamente na proposição de solução aos desafios identificados. Inferimos que essa situação poderia gerar um mal-estar entre os integrantes do PPGE, os quais, no longo prazo, poderiam desacreditar inclusive a avaliação interna, na medida em que os problemas são encontrados, mas suas soluções não são levadas a cabo pelo programa.

Além da conexão entre o momento de avaliação interna e o momento de planejamento estratégico, na perspectiva de um processo integrado de avaliação-planejamento, há uma dupla vinculação institucional. A avaliação interna solicita uma relação com a avaliação institucional, bem como o planejamento local solicita considerar o PDI. Tratamos desse ponto a seguir.

4.2.4 (Des)vinculação institucional

Além da própria conexão entre instrumentos, num processo indissociável de avaliação-planejamento, discutido no subtítulo anterior, é importante trazer à baila a integração da avalia-

ção-planejamento local com o homônimo institucional. Isto é, o diálogo de instrumentos aplicados localmente no âmbito do PPG, seja com a avaliação da própria IES – desenvolvida geralmente por meio de uma CPA –, seja com o planejamento estratégico da IES – materializado num PDI.

Nos Quadros 10 e 11, identificamos que havia muitas menções à CPA e ao PDI nos relatórios dos PPGEs. Para identificar essas menções, consideramos as diversas nomeações encontradas nos relatórios, como referências à autoavaliação institucional, à Comissão Própria de Avaliação ou CPA e equivalentes e ao Plano de Desenvolvimento Institucional ou PDI. Neste subitem, procuramos promover essa discussão e diferenciar até que ponto existe apenas a ciência da avaliação e do planejamento institucionais ou se há, de fato, a desejável integração entre os níveis local e institucional.

Deve-se considerar que as avaliações-planejamentos institucionais são induções do Sinaes (Brasil, 2004), regulação atuante no âmbito institucional e dos cursos de graduação, enquanto, aqui, discutimos a autoavaliação-planejamento induzida como critério avaliativo no bojo da regulação do SNPG (Capes, 2020a) que, por sua vez, atua no âmbito dos cursos de pós-graduação. Contudo, do ponto de vista de ambos os instrumentos e da instituição – que é uma só –, a autoavaliação-planejamento institucional guarda relação e é mais proveitosa caso seja integrada à autoavaliação-planejamento do PPG.

De 15 PPGEs, havia menção sobre a avaliação institucional no relatório de 6 deles; sobre o plano institucional, em 13, portanto, mais que o dobro de vezes. Neste sentido, os PPGEs atentaram-se mais ao planejamento do que à autoavaliação de suas IES. Isso nos parece já marcar a dissociação de ambos os

instrumentos institucionais, vistos pelos PPGEs apartados – e em muitas IES são, ao se localizarem em setores e perfazerem processos distintos. Os PPGEs consideram mais o plano institucional para pautar o seu próprio, já a avaliação da IES foi menos observada, com boa parte dos PPGEs elaborando e aplicando sua avaliação interna sem dialogar com essa mesma prática de sua IES, num âmbito mais geral, portanto. O PPGE não precisaria reinventar o instrumento, podendo aproveitar-se dos esforços institucionais, além de agregar a eles. Diretamente, o PPGE ganharia ao usar dados, apreciações e métodos de recolha de sua IES. De outro lado, poderia colaborar com a CPA no sentido de edificar uma avaliação institucional mais formativa, mais global e participativa, além de notadamente permitir uma avaliação mais integradora da IES, que é uma só, embora se reconheça a autonomia acadêmica dos PPGs.

Vimos nos relatos diferentes formas de (des)vinculação da avaliação-planejamento institucional das mesmas práticas no bojo dos PPGEs. Identificamos apenas 2 PPGEs com essa vinculação ocorrendo com planejamento local em relação ao PDI e, em 1 deles, soma-se à relação da avaliação interna com a avaliação da IES. Logo, em apenas 1 PPGE notou-se ter havido a vinculação tanto entre avaliação interna e avaliação da IES quanto entre planejamento estratégico local e PDI institucional.

As evidências de integração do planejamento local com o planejamento institucional estão nos relatórios do PPGE-Ufopa e do PPGEEProf-Unir, em excertos como:

> Vinculados a normativas institucionais (descritas no PDI 2019-2023) e com base nas avaliações internas e externas do PPGE, a comissão de autoavaliação

e planejamento do PPGE-Ufopa, juntamente com os integrantes do programa formulou os seguintes **direcionadores para a política de autoavaliação do PPGE**: [...] a) Desenvolver a prática da avaliação e planejamento participativos nas ações e práticas desenvolvidas no PPGE, **considerando as políticas institucionais de autoavaliação**. [...] c) **Mobilizar os estudantes, professores e técnicos para participação nos processos institucionais de autoavaliação** coordenados pela pró-reitoria de pós-graduação da Ufopa, envolvendo todos os programas de pós-graduação *stricto sensu*. d) **Acompanhar o processo de autoavaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, desenvolvido coletivamente sob coordenação da Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação**. [...]

O PPGE considera de suma importância que a pós-graduação da Ufopa tenha uma política de avaliação de seus docentes e definiu como **uma de suas metas para o quadriênio de 2021-2024 a "contribuição para aprovação de uma política de avaliação dos docentes de pós da Ufopa"**. Para tanto, aprovou as seguintes ações: [a)] - **Levar a CPA da Ufopa proposta de avaliação dos docentes da pós-graduação** da universidade e formas de avaliação por parte dos discentes. [...] b) **Apresentar a proposta preliminar de avaliação dos docentes de pós da Ufopa nas instâncias** e a todos docentes do PPGE. [...] c) **Par-**

ticipar da reunião de aprovação da política avaliação dos docentes de pós-graduação da Ufopa (representantes do PPGE) e realizar aplicação dos instrumentos. d) Implementar no PPGE a política de avaliação institucional da Ufopa. [...]
O processo planejamento estratégico do PPGE, acompanhado e validado pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufopa, mediante agenda de trabalho conjunto, se realiza com procedimentos metodológicos participativos, em sintonia com as diretrizes institucionais previstas no atual PDI-Ufopa (2019-2023) (PPGE-Ufopa, grifos nossos).

As ações em torno do Planejamento Estratégico consideram o Plano de Desenvolvimento Institucional [...], pois nele há a previsão de estratégias e metas e **sabemos que também o PDI será um limitador para ações que não se alinharem aos propósitos definidos pela/para a instituição**. Por outro lado, **o Programa não segue isolado ou à margem da política institucional, mas a ele se alinha**. [...]
O PDI, de forma mais ou menos aprofundada, define política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais, acadêmicos e metas para atingi-la. **No PDI há metas de crescimento e melhoria da qualidade dos programas de pós-graduação**. [...]
O PPGEEProf definiu suas metas para cresci-

> mento em vários aspectos: [...] e **melhoria da infraestrutura do Programa (PDI - Eixo 05 – Infraestrutura, p. 275) tanto física, pedagógica, acessibilidade como de recursos humanos**. Além disso, **o PDI também prevê o apoio aos docentes para participação em eventos científicos das diferentes áreas** (PPGEEProf-Unir, grifos nossos).

Estes 2 PPGEs se pautaram pelo planejamento institucional, prescrutando o PDI para o planejamento local. Cabe um destaque ao PPGEduc-UFPA, em que há vinculação mais restrita ao observarmos a afirmação de que "o planejamento estratégico da UFPA estabelece como missão da Instituição [...] com base nessa perspectiva, o PPGEduc definiu sua missão [...]". Logo, o PPGEduc-UFPA prescrutou especificamente a missão da IES para elaborar a sua. Porém, nos demais pontos de seu relatório, ao mencionar o PDI, o faz apenas lembrando que o documento existe na IES e afirmando – mas sem deixar evidente – que se pautou no PDI. Esse é justamente o tom que, assim como este, os demais PPGEs dão ao PDI. São afirmações e reiterações que o planejamento da IES ou o PDI é considerado, mas sem explicitar como isso ocorre no planejamento local. A seguir, há excertos nesse sentido.

Antes, porém, destacamos o relatório do PPGE-Ufopa, onde observamos a vinculação da avaliação interna com a avaliação institucional, na medida que esse programa a pautou em diálogo com a CPA da IES, num movimento tanto de ir à CPA quanto de trazer a CPA para dentro do programa, conforme trechos alhures. Referido movimento é digno de nota, porque foi

o único caso em que identificamos uma integração no âmbito da avaliação da IES com a avaliação interna. Em todos os demais programas, não ficou perceptível a integração entre os instrumentos. Dessa forma, os PPGEs, quando citaram a avaliação institucional, lembraram que há esse documento na instituição ou simplesmente afirmaram que a avaliação interna e a avaliação institucional se vinculam, mas não deixaram evidente, no restante do relatório, como isso ocorre.

As afirmações de se pautar pela avaliação ou considerar a CPA e o PDI da IES para a constituição de seus próprios instrumentos podem ser vistas em trechos como:

> **O PPGE vem se alinhando ao desenvolvimento de políticas e ações de planejamento em conjunto com o planejamento estratégico da pós-graduação e da Comissão Própria de Avaliação (CPA) da Ufam**. O foco central desse alinhamento consiste na produção de autoavaliação do programa, para construção de planejamento estratégico de ações para o melhoramento e avanço das ações de ensino, pesquisa e extensão associados à pós-graduação (PPGE-Ufam, grifo nosso).

> Esta é a visão de planejamento estratégico do PPGEd e que **está em consonância com o Plano de Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará** [...].
> **O processo de planejamento participativo [...] se articula ao Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Federal do**

Pará-UFPA [...] (PPGEd-UFPA, grifos nossos).

A Universidade do Estado do Pará possui um Plano de Desenvolvimento Institucional que norteia as ações da graduação e da pós-graduação e também uma política de avaliação institucional, por meio de plano de ação básico de ações, que desenvolve avaliação dos cursos existentes e levanta as demandas e necessidades de melhorias nas atividades acadêmicas dos cursos de graduação e pós-graduação (PPGEd-Uepa, grifo nosso).

A autoavaliação do PPGE está, em consonância com o Plano de Desenvolvimento institucional (PDI) da UFT, é um processo de autoconhecimento, coordenado pela Comissão de Autoavaliação (CA) em parceria com a comunidade acadêmica do Programa e alinhada com a política das avaliações externas da Capes e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG) (PPGE-UFT, grifo nosso).

O PPGEduc, enquanto subunidade de uma das unidades regionais da UFPA, compartilha da mesma política para o futuro, segundo o planejamento estratégico pela instituição. Nesse sentido, **podemos dizer que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) estabelece as bases para a construção do planejamento que iremos**

elaboramos neste Programa (PPGEduc-UFPA, grifo nosso).

No processo de autoavaliação do PPGE/Ufac, **temos buscado observar** questões que envolvem: [...] • Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) **a articulação com as diretrizes da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e/ou Pró-Reitoria ou equivalente** [...] O processo [de autoavaliação] foi gerido pela comunidade acadêmica composta por docentes, mestrandos, egressos e funcionário do programa e **encontra-se atrelada/articulada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/Ufac 2020-2024) da Universidade Federal do Acre e a sua Comissão Própria de Avaliação – CPA/Ufac** (PPGE-Ufac, grifos nossos).

O programa desenvolve políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) **a articulação com as diretrizes da Comissão Própria de Avaliação – CPAV.** [...] Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação (PPGEE-Prof-Unir, grifo nosso).

Este Programa responde também aos objetivos institucionais assumidos no PDI [...]. As referências aqui pontuadas revelam a convergência

> entre a missão assumida pelo Programa [...] com os projetos de desenvolvimento dos órgãos de pesquisa nacional e regionais, **bem como com o planejamento estratégico da Universidade Federal do Pará, revelado em seu PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional)** (PPEB-UFPA, grifos nossos).

> [...] **ressalta-se que o marco temporal do Plano coincide com o tempo de vigência do Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI** da Unifap, na perspectiva de alinhar organicamente esses dois instrumentos de gestão (PPGEd-Unifap, grifo nosso).

> **O planejamento estratégico da Rede Educanorte/Pgeda apresenta [...] consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPA em articulação com os demais Planos das nove instituições que compõem a rede**, especialmente no que tange à expectativa de ampliação de oferta de vagas para a formação de quadros em nível *strictu sensu* para e na Região Norte (Rede Educanorte, grifo nosso).

Nos excertos, há palavras como convergência, consonância, alinhamento, observação e norteamento. Porém, não verificamos a materialização esperada ao longo do relatório. Entre as materializações possíveis, estariam desde prescrutar mais detidamente o PDI para articular metas e objetivos em rela-

ção à pós-graduação e pesquisa que convergem com os interesses do PPGE, além daquilo que for essencial para o desenvolvimento do programa e não consta do PDI da IES. Também o uso de dados avaliativos e das apreciações feitos pela CPA da IES, incluindo diálogos com membros da CPA e do arsenal de que dispõe a avaliação institucional. À exceção de 3 PPGEs, a maior parte dos programas incorporou citações de trechos do PDI e afirmou fazer um alinhamento, mas sem realizá-lo. Já em se tratando da avaliação interna, são feitas afirmações da existência de avaliação institucional na IES, mas há muita autossuficiência do PPGE ao elaborar e aplicar seu instrumento localmente. As considerações dadas à CPA ou à avaliação da IES e ao PDI mais parecem "menções honrosas" do que vinculações efetivas, na medida em que não se verifica essa integração nas práticas locais.

É preciso considerar que alguns PPGEs realizam suas primeiras experiências sistemáticas dessas práticas, notadamente em relação à avaliação interna, pois a autoavaliação é pautada pela primeira vez entre os critérios avaliativos. De outro lado, as dificuldades de integração dos instrumentos que se realizam a nível institucional com os seus equivalentes locais podem ser sinal da dificuldade de integração entre as próprias regulações que induzem ambas as aplicações. O Sinaes induz em nível institucional a autoavaliação e a construção do PDI, enquanto o SNPG o faz em termos equivalentes para a avaliação interna e o planejamento local dos PPGs. Ambas as regulações não se integram, mas a IES poderia integrá-las. Inclusive, é melhor assim fazer para que essas práticas sejam formativas, desencorajando a criação de "ilhas" na instituição.

4.2.5 Práticas internas, orquestração externa

Por fim, analisamos ainda as motivações declaradas para implementar essas práticas. Neste subtítulo nos interessa identificar se são motivações internas e, portanto, partem dos agentes do PPGE em relação ao próprio programa, ou se expressam demandas induzidas pela Capes. Para tanto, preparamos a matriz de análise na qual identificamos e classificamos os excertos retirados dos relatórios dos PPGEs dos campos referentes ao planejamento e à autoavaliação. Consideramos as motivações como *motivações internas* (do PPG para si), *motivações externas* (para atender à Capes ou mesmo a outra instituição demandante, se houvesse) e *motivações mistas* (quando a própria redação concilia ambas as demandas). Esses excertos foram transcritos em nossa análise na íntegra, de forma a preservar a exata redação dos relatórios, e posteriormente fizemos a contagem. A Tabela 9 lista essa contagem de excertos encontrados nos relatórios para dimensionarmos as três possibilidades de motivações, ainda segregadas entre a avaliação interna (AI) e o planejamento estratégico (PE).

Tabela 9 – Contagem de motivações, área Educação, Região Norte – 2021

Programa de Pós-Graduação	Motivação para a autoavaliação-planejamento (n)						Total
	Internas		Mistas		Externas		
	AI	PE	AI	PE	AI	PE	
PPGE/Ufam	-	-	2	-	3	-	5
PPGEd/UFPA	1	2	1	-	2	1	7
PPGEd/Uepa	-	-	-	-	1	1	2
PPGE/Unir	-	-	-	-	3	1	4

Programa de Pós-Graduação	Motivação para a autoavaliação-planejamento (n)						
	Internas		Mistas		Externas		Total
	AI	PE	AI	PE	AI	PE	
PPGE/UFT	1	-	3	-	2	-	6
PPGEduc/UFPA	-	2	-	1	1	4	7
PPGE/Ufac	1	-	-	1	1	-	3
PPGE/Uerr-IFRR	-	1	2	-	-	-	3
PPGE/Ufopa	1	-	-	2	1	1	5
PPGEEProf/Unir	-	-	3	4	-	4	11
PPEB/UFPA	-	-	1	-	3	2	6
PPGEd/Unifap	1	-	1	2	-	-	4
PPPGE/UFT	-	-	-	-	-	-	-
PPGEduc/UFRR	-	1	-	-	-	-	1
Rede Educanorte	-	-	-	1	2	-	3
Subtotal	**5**	**6**	**13**	**11**	**19**	**13**	**67**
Total	**11**		**24**		**32**		

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

Nota: Para segregar excertos sobre essas motivações nos relatórios dos coletas consideramos que, se não estivesse explícito na redação a referência à autoavaliação ou ao planejamento, consideraríamos a partir do campo do Coleta Capes de que foram retirados: se referente ao item 1.3 – *planejamento estratégico* ou ao item 1.4 – *autoavaliação*; e, se constasse na mesma redação referências explícitas à autoavaliação e também ao planejamento, consideraríamos em planejamento, pois esse instrumento inclui a autoavaliação.

Conforme a tabela, enquanto 11 menções indicam motivos próprios em que os PPGEs prescrutam no seu contexto as necessidades para a sua avaliação-planejamento, a motivação dessas práticas se orienta em função da Avaliação Capes em 32 menções. Há ainda os casos que consideramos como de motivações mistas, em que a redação indica uma conciliação entre as necessidades do PPG e o atendimento à Capes, totalizando 24 excertos. Destacamos não termos encontrado nenhuma outra instituição externa nas motivações externas – como FAPs, agências internacionais ou organismos multilaterais –, apenas a Capes. Destacamos ainda que, na maior parte das vezes, encontramos os três tipos de menções (internas, mistas e externas) no mesmo PPGE, o que pode expressar o registro dialógico dessas perspectivas.

A tabela discriminou as menções entre a avaliação interna e o planejamento, às quais exploramos aqui em detalhes. Em relação às motivações para a avaliação interna, vê-se que houve cinco excertos com motivações apenas internas; 13 com motivações mistas e, portanto, que conciliam motivos internos com a demanda avaliativa na mesma redação; e outros 19 que se voltam totalmente para a avaliação da Capes.

Como motivações puramente internas, consideramos menções como: "a finalidade era a de que a avaliação tivesse origem dentro do próprio programa e que expressasse sintonia com suas reais necessidades" (PPGEd-UFPA), "faz-se necessário o desenvolvimento de atividades de autoavaliação, com o intuito de retroalimentar permanentemente o aperfeiçoamento das ações do PPGEduc desenvolvidas no âmbito regional, nacional e internacional" (PPGEduc-UFPA, e:

> A abrangência dos objetivos propostos, pelo PPGE, requer o desenvolvimento de um trabalho que integre os benefícios das informações, garantindo-se a otimização dos resultados obtidos. Deste modo, a autoavaliação em seu sentido amplo deve ser assumida como instrumento de compreensão, análise, reflexão e debate, em torno dos indicadores de qualidade, tendo em vista tomar decisões que suscitem o seu crescimento e aprimoramento (PPGE-UFT).

Essas menções expressam uma motivação para se proceder à avaliação interna porque o instrumento trará benefícios ao PPGE. Portanto, expressam uma compreensão acerca da relevância da prática em si.

As motivações mistas conciliam que a avaliação interna é benéfica em si para o PPGE com a afirmação de que precisa ser realizada por ser um item avaliativo da Capes, cumulando-se as demandas. São excertos como: "o resultado da avaliação externa e a própria dinâmica do Programa condicionaram a realização, em dezembro de 2017, de um processo de avaliação interna, por meio de seminários [...]" (PPGE-Ufam), "com a preocupação de dar continuidade a autoavaliação do Programa, o que se coaduna com as novas orientações da Capes, o PPGEd realizou nos dias 22 e 23 de agosto de 2019 o I Seminário de Autoavaliação do PPGEd [...]" (PPGEd-UFPA) e "assim, o acompanhamento do corpo docente permanente do Programa tem sido objeto de avaliação contínua, tendo como referência os critérios definidos pela Capes da área e do Regimento do Programa [...]" (PPGE-UFT). Afirmações nesse sentido foram bastante frequentes, mais que o dobro de motivações puramente internas, embora

tenham aparecido em menor número que as motivações orientadas totalmente em função da avaliação externa. Isto é, houve 13 trechos com motivações mistas para a avaliação interna, número maior que as 5 de orientação interna, mas não superior às 19 de orientação puramente externa.

As 19 afirmações que se pautam por uma motivação externa evidenciam uma demanda para se proceder à avaliação interna em razão da avaliação da Capes. Explicitações como: "tais processos e procedimentos [de autoavaliação] seguiram a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (Capes), de que os Programas de Pós-Graduação (PPG) desenvolvessem, de forma sistemática e contínua, sua política de autoavaliação" (Rede Educanorte), "para a avaliação das dimensões qualidade do programa e da formação adotamos os mesmos itens e indicadores estabelecidos pela ficha de avaliação da Capes (2019)" (PPEB--UFPA) e "o monitoramento tem como consequência o uso dos indicadores da autoavaliação realizada no PPGEEProf [...] com a finalidade de subsidiar a tomada de decisão quanto aos esforços necessários para elevar o conceito [do programa junto à Capes]" (PPGEEProf-Unir). Vê-se com tais menções que a avaliação interna precisa ser realizada para se evidenciar a própria prática como efetivação do item avaliativo referente à autoavaliação da Capes.

Quanto às menções com as motivações para se proceder ao planejamento local, vê-se que são no mesmo sentido que aquelas referentes à avaliação interna. Os trechos que se referem especificamente ao processo de planejamento estratégico por motivos internos também foram em menor número (6 menções), seguidos de um maior número de motivações mistas (11 menções) e um número ainda maior de trechos com motivações apenas externas (13 menções).

Nos 13 excertos que evidenciam motivações externas, vê-se afirmações como: "com o resultado da Avaliação Quadrienal o Colegiado vem desenvolvendo reuniões temáticas para discussão, em busca de melhorias dos itens apontados e para a definição de novas metas para os próximos anos" (PPGEEProf-Unir), "o Plano serviu como uma ferramenta de acompanhamento e de desenvolvimento do programa. Instrumento importante exigido pelo sistema de avaliação da Capes (quadriênio 2017-2020) [...]" (PPGE-UFPA) e "considerando as mudanças realizadas pela Capes, com a atualização dos instrumentos de avaliação, a partir do Seminário de Meio Termo, viu-se a necessidade de repensar as estratégias do programa para tais procedimentos" (PPGE-Unir). Nesse sentido, o planejamento estratégico seria reduzido ou a uma forma de propor soluções às deficiências apontadas pela Capes ou a uma entrega em si, um item avaliativo a ser cumprido, semelhante à necessidade de atender ao item autoavaliação.

Excertos que classificamos como de motivações mistas foram: "[...] trataremos de cada dimensão que compõe o planejamento estratégico do PPGEduc, em consonância com o PDI da UFPA e com as recomendações da autoavaliação do programa e a avaliação da Capes [...]" (PPGEeduc-UFPA), "o planejamento estratégico do PPGE tomou como guia a nova política institucional de autoavaliação da Capes, o planejamento estratégico institucional, constante no PDI (2019-2023) da Ufopa, e as políticas específicas do programa [...]" (PPGE-Ufopa) e:

> Entendemos que a metodologia de planejamento estratégico irá contribuir para que para além daqueles que estão diretamente acompanhando os indicado-

> res nacionais de avaliação (a coordenação e coordenadores de linha), com o planejamento o envolvimento nas definições, desenvolvimento e avaliação das ações do Programa serão muito mais eficazes (PPGEEProf-Unir).

Aqui a perspectiva traz o planejamento estratégico como algo que deve ser realizado por exigência da Capes, porém, o instrumento é benéfico para o desenvolvimento do programa.

Já nos 6 excertos com motivações somente internas, vimos apenas um que trata mais isoladamente sobre planejamento:

> O PPGE passa a realizar, ao final de cada quadriênio e início do próximo, o seu planejamento estratégico para o quadriênio seguinte de acordo com os resultados da autoavaliação a ser realizada no final de cada quadriênio. Essa ação visa identificar as fraquezas, fortalezas, oportunidades e debilidades do Programa de forma a criar estratégias e metas para melhorar seu desenvolvimento. Essas ações estão alinhadas ao planejamento das IES Uerr e IFRR e consideram as necessidades do contexto educacional e social ao qual está inserido e de acordo com a missão do Programa (PPGE-Uerr/IFRR).

Os demais excertos a respeito do planejamento – diferentemente daqueles sobre a avaliação interna – não tratam o planejamento de forma isolada em muitos casos, mas o relacionam à avaliação, especificamente à avaliação interna. Nesses casos, os excertos foram classificados como sendo de

planejamento, pois, ainda que contemplassem a avaliação interna, compreendemos que seu fim se ancorava no planejamento estratégico.

Com isso, outras 5 motivações internas de planejamento contemplam a avaliação interna, por meio de afirmações como:

> À comissão responsável pela autoavaliação caberá realizar o acompanhamento sistemático das metas propostas no Plano de ações do Programa, bem como avaliar o relatório apresentado à Capes em relação à formação e produção intelectual tanto dos docentes quanto dos discentes do PPGEd, visando propor novas estratégias de ação (PPGEd-Uepa).

> Faz-se necessário o desenvolvimento de atividades de autoavaliação, com o intuito de retroalimentar permanentemente o aperfeiçoamento das ações do PPGEduc desenvolvidas no âmbito regional, nacional e internacional (PPGE-UFT).

> O PPGE passa a realizar, ao final de cada quadriênio e início do próximo, o seu planejamento estratégico para o quadriênio seguinte de acordo com os resultados da autoavaliação a ser realizada no final de cada quadriênio. Essa ação visa identificar as fraquezas, fortalezas, oportunidades e debilidades do Programa de forma a criar estratégias e metas para melhorar seu desenvolvimento. Essas ações estão alinhadas ao planejamento das IES Uerr e IFRR e consideram as necessidades do contexto educacio-

> nal e social ao qual está inserido e de acordo com a missão do Programa (PPGE-Uerr/IFRR).

A ligação da avaliação ao planejamento também foi verificada em algumas motivações mistas do planejamento, como: "[...] trataremos de cada dimensão que compõe o planejamento estratégico do PPGEduc, em consonância com o PDI da UFPA e com as recomendações da autoavaliação do programa e a avaliação da Capes [...]" (PPGEduc-UFPA), e nos trechos:

> O Planejamento de Desenvolvimento Estratégico do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/Ufac foi elaborado visando não só a atender às exigências estabelecidas pela Capes no tocante ao processo de avaliação e autoavaliação dos programas, mas com a perspectiva de termos um planejamento que possa apontar nossos objetivos, metas, ações, perspectivas, traçando estratégias operacionais capazes de alcançar o crescimento e a consolidação do PPGE (PPGE-Ufac).

> O planejamento estratégico do PPGE tomou como guia a nova política institucional de autoavaliação da Capes, o planejamento estratégico institucional, constante no PDI (2019-2023) da Ufopa, e as políticas específicas do programa que foram elaboradas a partir de 2019, as quais estarão em constante revisão, no quadriênio 2021-2024 (PPGE-Ufopa).

Nos casos acima, as afirmações com as motivações para planejar ligam-se à avaliação interna, mas também à avaliação externa. Ao passo que nas motivações puramente externas de planejamento vê-se a ligação com a avaliação, neste caso vê-se a ligação com a avaliação externa realizada pela Capes. São menções como:

> Após o resultado da avaliação quadrienal, a Coordenação realizou um Seminário de Avaliação, em dezembro de 2017, para debater a ficha de avaliação [da área/Capes] e definir metas e ações a serem discutidas e aprovadas por todos os segmentos do Programa (PPGEd-UFPA).

> Considerando as mudanças realizadas pela Capes, com a atualização dos instrumentos de avaliação, a partir do Seminário de Meio Termo, viu-se a necessidade de repensar as estratégias do programa para tais procedimentos (PPGE-Unir).

> [...] Estabelecemos como meta a obtenção de nota satisfatória na avaliação Capes, no quadriênio 2017-2020, ou seja, buscamos alcançar a nota 4 e, no quadriênio 2021-2024, a nota 5. Com isso, o curso ofertado pelo PPGEduc poderá se tornar referência na ampliação do impacto educacional, social e econômico na região Norte (PPGEduc-UFPA).

Nos excertos sobre planejamento, é notável o quanto o planejamento estratégico é visto como uma finalização, ligando-se à avaliação interna e, na maior parte das vezes, à avaliação ex-

terna, evidenciando-se essa conexão. Tal visada difere daquela acerca da avaliação, seja ela interna ou externa, que é vista de forma muito autossuficiente, como instrumento dotado de um fim em si mesmo. Assim, infere-se que, caso não houvesse o item *avaliativo 1.4 autoavaliação*, possivelmente o planejamento dos PPGEs se colocaria como um instrumento para dar soluções aos apontamentos da avaliação externa. Uma vez que o item avaliativo é incluído na avaliação da Capes, o planejamento volta-se também ao que a autoavaliação apontou, no sentido de sanear problemas apontados pelo avaliador externo e pelos avaliadores do próprio PPG.

Nesse lastro, parece haver uma maior apropriação da avaliação interna em si, mas, ao tomar a necessidade de planejamento, verifica-se sua indissociável ligação ou com a avaliação interna ou com a avaliação da Capes, no sentido de ser o planejamento estratégico um meio de superar os problemas apontados. Dessa forma, ainda que o planejamento estratégico seja ainda incipiente – como tratamos alhures –, ele se torna mais formativo na medida em que se liga a uma avaliação interna mais completa e que contemple, para além do reexame daquilo que o avaliador externo tiver criticado, a proposição de soluções para as deficiências autoavaliadas.

4.3 AVALIAÇÃO E AVALIADOS EM CONCERTAÇÃO

Neste capítulo, colocamos uma lupa sobre a avaliação-planejamento dos/nos PPGEs na Região Norte, a partir dos relatórios submetidos no Coleta Capes do ano 2020. Dessa

forma, investigamos essas práticas no contexto da política de avaliação externa nas quais elas ocorrem. Procuramos compreender a avaliação-planejamento dos/nos PPGEs justamente a partir da orquestração realizada pela avaliação externa, tendo em vista a capacidade indutora da avaliação que, ao incluir os itens *planejamento* e *autoavaliação* em sua ficha, conduz à realização dessas práticas nos programas avaliados. Com isso, há uma dialética entre a indução realizada pela avaliação externa, nomeadamente a realizada pela avaliação da Capes, e a autodeterminação dos PPGEs.

Encontramos concertações. Os agentes estão com os pés no chão de seus programas, mas com seus olhares voltados para a Capes. Trata-se de um permanente processo dialético, ora mais formativo num PPGE, ora mais somativo noutro, o que não quer dizer que seja imutável em cada programa, mas que pode avançar ou regredir no quão formativas são suas práticas.

Em que pese o item avaliativo *autoavaliação* ser novidade na atual ficha de avaliação, vimos que a prática é bem aceita e está bem desenvolvida nos PPGEs na Região Norte. Deve-se ponderar que esses programas são da mesma área que o campo de estudo. Por isso, é possível que pesquisas específicas sobre avaliação interna em PPGs de outras áreas cheguem a níveis diferentes de desenvolvimento desse instrumento próprio da Educação. Não obstante, na área Educação houve uma forte difusão da *autoavaliação* como item avaliativo a partir da ação da coordenação dessa área de avaliação junto à Capes, o que se somou ao lançamento do documento *Autoavaliação de programas de pós-graduação* pela referida agência (CAPES, 2019a), conforme discutimos no capítulo anterior. Na verdade, a área de Educação liderou o processo de inclusão desse item na ficha de avaliação

dos programas, especialmente a partir do trabalho desenvolvido pelo prof. Robert (Verhine, 2023). Aqui verificamos que, *pari passu* a essa difusão nacional, os PPGEs instituíram suas comissões de autoavaliação e deram início à estruturação de seus processos locais. Isso nos evidenciou aquilo que nomeamos de concertação, a qual se realiza entre o programa (*avaliado)* e a área/Capes (*avaliadora)*.

Diferentemente do que observamos quanto à autoavaliação, não encontramos a mesma consolidação no planejamento estratégico dos PPGEs na Região Norte, a despeito de este ser um item antigo nas avaliações da agência, como discutimos no capítulo anterior. Mesmo ponderando que o planejamento estratégico tem origem noutra área, a Administração, estamos tratando de instrumento indissociável da avaliação interna, na medida em que ele mesmo é integrado por diferentes avaliações, nomeadamente *ex-ante*, de monitoramento e *ex-post facto*. Além disso, o planejamento integra-se à autoavaliação à medida que permite formular soluções aos problemas identificados.

Frisamos tal ponto porque encontramos estágios gerais de desenvolvimento diferentes entre os programas, mesmo considerando que foram 15 os PPGEs analisados. Não obstante, notamos pouca integração entre avaliação-planejamento no conjunto dos PPGEs. Identificamos a avaliação interna em franca consolidação, mas o planejamento estratégico ainda em estágio incipiente. Contudo, ainda que tenha havido dificuldades de realizar o planejamento, os integrantes dos PPGEs não deixaram de atender à avaliativa externa, procurando evidenciar o que fosse possível em relação ao citado instrumento.

Cabem, aqui, parênteses sobre um ponto específico: a ordenação dos itens avaliativos na ficha de avaliação dos PPGs.

A ordenação da ficha da Avaliação Quadrienal 2021 trouxe o item *1.3 planejamento do programa* antes do item *1.4 autoavaliação*, não apenas no caso da área Educação, mas desde o documento do grupo de trabalho que preparou a ficha única no âmbito da Capes, em 2019. Possivelmente adicionaram o novo item autoavaliação ao final do quesito 1 – *programa,* pois se tratava de mais um item acrescentado à ficha, não se atentando à integração processual deste novo item ao que já constava na ficha, o item *planejamento*. Na perspectiva de que ambos os itens avaliam a auto-organização do PPG, seria mais adequado inserir a autoavaliação primeiro e o planejamento em seguida. Contudo, na edição da nova ficha deve ter havido a percepção desses itens como um processo integrado, pois dividem os 30% de peso que, nas últimas três avaliações, fora destinado à avaliação da auto-organização do PPG.

Em futuras avaliações da Capes, essa reordenação poderia facilitar a percepção dos membros dos PPGs avaliados de que os dois itens, na prática de sua realização, estão integrados a partir dessa ordem – que a autoavaliação é anterior porque as informações ali produzidas alimentam e qualificam o planejamento do programa, a se realizar em seguida.

Destacamos que houve, no tocante aos PPGEs, mais do que *autoavaliação,* pois o que os programas realizaram pode ser nomeado de *avaliação interna*, porque ocorreu um reexame (reavaliação) dos apontamentos da Capes junto aos achados próprios de *autoavaliação*.

Em 13 dos 15 PPGEs, a proposta de avaliação interna se deu por meio de comissões, permitindo democratizar a participação dos integrantes daqueles programas na elaboração desse instrumento. Já para executar a avaliação interna também

foram instituídas comissões em 11 PPGEs, novamente com a democratização do instrumento em sua aplicação. Parece-nos que os poucos PPGEs que não instituíram comissões não o fizeram, possivelmente, em razão do pouco tempo hábil, haja vista que, nestes programas, encontramos datações muito próximas da entrega do relatório à Capes. Em sentido contrário, os PPGEs que instituíram comissões foram aqueles que adiantaram suas avaliações internas, verificando-se datações de meados de 2019 e 2020.

O tempo dispensado para o instrumento é relevante, pois a avaliação é socialmente construída e se origina de um processo comunicativo, o que não é algo instantâneo. Nesse sentido, os PPGEs que se adiantaram foram os que conseguiram ter também mais áreas avaliadas, além da maior possibilidade de participação, muito disso em razão do tempo que se teve para desenvolver o instrumento.

Todos os 15 PPGEs estudados destacaram a realização da sua avaliação interna, 14 dos quais estruturam uma proposta e a aplicaram. Apenas um PPG descreveu as práticas de sua IES sobre avaliação. Dessa forma, vê-se a capacidade indutora da Capes, pois todos os PPGEs procuram realizar e demostrar essas práticas e, ainda que alguns programas não tivessem o hábito de se autoavaliar – ao menos de modo estruturado –, passaram a trabalhar este instrumento de forma sistemática. Tratando-se de práticas induzidas, consideramos que um limiar entre uma avaliação interna formativa e a somativa é o quanto os PPGEs se apropriam dessa prática para além da apresentação à Capes, fazendo dela um salutar processo de autorreflexão, amplo e participativo. Pode-se afirmar que isso ocorreu em ao menos 14 PPGEs que desenvolveram efetivamente sua autoavaliação.

Por seu turno, o planejamento estratégico dos/nos PPGEs foi realizado por meio de comissões instituídas em 6 programas na elaboração da proposta, e em apenas 4 deles houve comissões atuantes também na aplicação do instrumento. Além da menor participação, houve menor número de áreas planejadas quando se compara às áreas abrangidas pela avaliação interna. Na maior parte dos programas, não identificamos a cargo de quem ou quais segmentos ficara a elaboração e a aplicação do planejamento e, o mais preocupante, não se identificou um passo a passo ou uma formalização dos processos que caracterizam o referido instrumento.

Mesmo sendo exigido pela Capes de longa data, o planejamento estratégico ainda é trabalhado de forma incipiente dentre os PPGEs sob estudo. De todo modo, os PPGEs procuraram demonstrar, em seus relatórios, tê-lo desenvolvido, listando uma série de decisões e medidas corretivas tomadas pelo programa e pela respectiva IES. Novamente, verificamos a força indutora da agência para que os programas desenvolvam o instrumento, no bojo de uma concertação a fim de reportar o que fora realizado. De outro lado, identificamos uma dificuldade técnica na aplicação do planejamento estratégico.

A novidade da Avaliação Quadrienal 2021, de fazer uma indução à avaliação interna e não só ao planejamento, como em ciclos anteriores, tem o mérito de incentivar um processo mais formativo nos PPGEs. Ainda que notemos dificuldades para realizar um planejamento estratégico tecnicamente mais adequado a partir da avaliação interna, cada PPG é instado a fazer sua autorreflexão e adotar medidas saneadoras para os problemas identificados. Com isso, a avaliação interna tem o condão de promover algum processo de planejamento, o qual

lhe dá finalização, na medida em que o grupo é instado a propor soluções às dificuldades encontradas. Possivelmente, se não houvesse um item de autoavaliação na avaliação a Capes, veríamos as mesmas ou até mais dificuldades de planejamento. Pelo observado, do que se diagnosticou de fortalezas e debilidades em relação às áreas avaliadas, certamente cada integrante de PPGE envolvido saiu desse processo mais consciente da situação do seu programa. Em muitos relatos, se descreveu que o programa não tinha o hábito de se autoavaliar sistematicamente, ainda que ocorressem algumas reflexões informais. A avaliação interna fora instada à formalização nos programas a partir da indução da avaliação Capes, cujo resultado foi uma realização efetiva em ao menos em 14 dos 15 PPGEs nos quais investigamos essa prática.

Os itens avaliativos mais pautados pela Capes estão entre as áreas mais planejadas, como a produção intelectual, a própria difusão no sentido do impacto, a atuação dos docentes, o currículo do curso e a sua internacionalização. Isso nos parece ser um indicativo do quanto o planejamento se volta mais à avaliação externa do que à avaliação interna e da evidente concertação do programa com a Capes. Com base no que estamos discutindo ao longo do livro, isso não surpreende, tendo em vista a capacidade da avaliação da Capes de se fazer relevante perante os PPGs, questão que abordamos ainda no primeiro capítulo.

Acerca dos limites e das possibilidades da avaliação interna e da avaliação externa, consideramos que ambas são complementares. Ainda que o PPG persiga objetivos acadêmicos que são passíveis de avaliação pela Capes a partir de uma área – qualidade da produção intelectual, impacto nas publicações e formação qualificada –, o PPG também possui especificidades contextuais que a avaliação externa tem dificuldade em quantifi-

car e com as quais o programa se identifica e até se compromete no seu contexto local.

O planejamento estratégico possibilita reunir os integrantes do PPG para refletir e dar solução ao que fora identificado pela autoavaliação. De outro lado, o planejamento não consegue ignorar a Capes (nem deveria), mas planejar torna-se salutar para pensar soluções tanto ao identificado pela avaliação interna, quanto pela avaliação externa.

Ao compararmos o que é avaliado e o que é planejado, encontramos maior presença de certa área temática em seu momento de planejamento, em detrimento de seu momento de avaliação. Isso pode indicar que se planejam ações sem a autorreflexão anterior e, mais exatamente, sem a conexão entre avaliação interna e planejamento estratégico. O gargalo ocorre justamente no momento de realizar o planejamento e precisa ser superado pelos PPGEs para permitir melhor apropriação de um processo que é mais proveitoso se for contínuo, a avaliação-planejamento, sendo também mais formativo. Ao se cindir cartesianamente avaliação e planejamento em dois processos autossuficientes, pode-se chegar até a relatórios consistentes de avanços e desafios, mas com a mínima possibilidade de avançar justamente nas proposições de manutenção dos avanços e de soluções aos desafios. Isso inclusive pode levar a um mal-estar entre os integrantes do PPGE, os quais, no longo prazo, podem desacreditar até mesmo a avaliação interna, à medida que os problemas são encontrados, mas as soluções não são levadas a cabo.

As justificativas para se avaliar-planejar nos PPGEs levaram a um intrigante achado. Nos relatórios dos PPGEs, enquanto a avaliação, seja interna ou externa, é compreendida como um instrumento muito autossuficiente, com um fim em si mesmo,

o planejamento estratégico é visto como uma finalização, ora se ligando à avaliação interna, ora, e na maior parte das vezes, à avaliação externa, como forma de propor soluções aos problemas identificados. Diante disso, parece-nos salutar a indução à autoavaliação pela Capes para que o planejamento seja um processo mais formativo. Ou seja, que ele se realize não apenas para atender à Capes naquilo que a avaliação da agência aponta como fragilidade, mas também considere os achados da apreciação interna realizada no e para o PPG.

O planejamento pode ser um instrumento que facilita convergir os integrantes do PPG na busca de soluções aos problemas identificados nas avaliações externa e interna e, com isso, possibilita também uma gestão mais participativa do programa. Adicionalmente, resgatamos as reflexões feitas alhures, ao final do primeiro subtítulo do capítulo anterior, sobre o quanto seria importante implementar o PlanES, cuja finalidade é justamente apoiar a realização do planejamento estratégico para a pós-graduação no bojo das IES, medida que nunca chegou a ser implementada. Nossos achados reforçam a importância de subsidiar o planejamento, e consideramos que o PlanES teria, sim, o condão para promovê-lo no âmbito das IES.

Os PPGEs na Região Norte estão todos em universidades públicas, cuja regulação do Sinaes também induz práticas institucionais de avaliação-planejamento, motivo pelo qual discutimos práticas de avaliação-planejamento locais vinculadas a práticas homônimas de suas IES. Dentre os relatórios de 15 PPGEs, em 6 deles identificamos alguma menção sobre a avaliação institucional. Sobre o PDI, identificamos menções em 13 relatórios. Nesse sentido, o PDI é muito mais referido do que a própria autoavaliação da IES, em que pese a autoavaliação

local ser mais desenvolvida do que o planejamento nos PPGEs. Os integrantes dos programas parecem mais atentos ao planejamento do que à autoavaliação de suas IES, considerando muito mais o PDI em suas práticas de avaliação-planejamento locais. A avaliação da IES é menos considerada, com boa parte dos PPGEs elaborando e aplicando sua avaliação interna sem dialogar com relatórios de avaliação, dados e instrumentos disponíveis e integrantes de CPA. A importância de fazer essa vinculação às práticas institucionais de avaliação-planejamento reside não apenas na perspectiva de integralidade da instituição, mas nos próprios instrumentos, para que possam se desenvolver de forma mais proveitosa também nos PPGEs.

Não obstante, encontramos em apenas 2 PPGEs, o PPGE-duc-UFPA e o PPGE-Ufopa, uma ligação efetiva entre PDI e planejamento local, para além de simples menções. Contudo, apenas o PPGE-Ufopa também o fez em relação à avaliação da IES em relação à sua avaliação interna. Nesse sentido, dentre os 15 PPGEs, apenas 1, o PPGE-Ufopa, efetivamente trabalhou tanto o PDI quanto a CPA em suas práticas locais de avaliação-planejamento. Nos demais, as referências à autoavaliação institucional e ao PDI se parecem mais com "menções honrosas", pois os PPGEs ou lembram que há esses instrumentos em sua IES ou afirmam que o consideraram, a despeito de não se verificar essa vinculação efetivamente sendo utilizada nas práticas locais de avaliação-planejamento.

Do ponto de vista da integração entre PDI e planejamento local, pensamos que o PPG teria ganhos se dedicasse parte de seu planejamento estratégico à leitura e à análise do citado documento institucional. Parece-nos salutar ao PPG se apoiar no PDI e mesmo identificar áreas cinzentas, não planejadas ou

onde seria possível listar mais ações. Sabemos que, não somente por meio do planejamento local, mas essencialmente pela participação em futuras construções do PDI, seria mais proveitoso o desenvolvimento da pós-graduação ao contemplar a demanda dos PPGs. Do contrário, criam-se "ilhas" dentro da universidade, condição que não favorece nem a universidade nem os PPGs, de modo particular.

Já em relação à CPA, também consideramos que a colaboração favorece tanto o PPG quanto a IES. De um lado, a CPA da IES conseguiria avançar no âmago da pós-graduação, que são os PPGs, colaborando com essas unidades e as integrando melhor à avaliação institucional, numa perspectiva de integralidade da instituição. Para os PPGs, pensamos que os ganhos podem se dar sobretudo pelo suporte que a estrutura e os conhecimentos da CPA somariam para aprimorar as práticas locais do programa – pois, enquanto o SNPG inicia a indução da prática sistemática de autoavaliação na Avaliação da Capes de 2021, o Sinaes já o faz desde 2004, e mesmo antes disso, com regulações que já indicavam a necessidade de avaliação própria da/na IES para uma perspectiva mais formativa e ampla de avaliação[9]. Membros de CPA são especialistas que já conhecem "o caminho das pedras" em se tratando de fazer avaliação e, por mais que haja avaliações locais, como as dos PPGs, a avaliação institucional é caracterizada pela globalidade e por ser integradora, conforme aduz Dias Sobrinho (2000). Diálogo e cooperação entre esses setores da IES e os PPGs pode ser muito proveitoso para todas as partes.

9 Um quadro no artigo de Barreyro e Rothen (2008, p. 148) permite apreender esse processo histórico.

Ainda que se possa sensibilizar o PPG para considerar mais as práticas institucionais no sentido de promover essa vinculação, parece-nos que esse relacionamento poderia ser mais promissor se a pró-reitoria de pós-graduação ou órgão equivalente da IES propiciasse essa ponte. Uma IES pode ter muitos PPGs, cada um com sua autonomia acadêmica e administrativa, somando-se a isso as intenções de cada programa e os interesses da administração da IES, os quais precisam ser conciliados. Dessa forma, pensamos que uma pró-reitoria de pós-graduação, como pasta da administração superior da IES responsável pelos PPGs, seria capacitada para atuar como elo a fim de promover diálogos entre a CPA e os vários PPGs, além de discussões sobre o PDI em relação aos PPGs.

Ao nos voltarmos aos motivos para se realizar a avaliação-planejamento, encontramos, nos relatórios dos PPGEs, algumas indicações de razões internas, razões externas (Capes) e outras que conciliam ambas. Em números, levantamos 11 excertos com motivações puramente internas; 32 excertos com motivações ligadas à avaliação da Capes; e 24 excertos motivações mistas, com motivos externos e internos juntos. Em grande parte dos PPGEs, essas três motivações constavam no mesmo relatório, denotando o processo dialógico experenciado pelos programas, convictos de que os instrumentos são benéficos em si, mas também convencidos a implementá-los diante da força indutora da avaliação da Capes. Parece-nos, portanto, mais uma evidência de concertação entre cada PPG e a Capes, num permanente processo dialético entre a avaliação da agência e a autodeterminação dos PPGEs.

Ao estudarmos avaliação-planejamento dos/nos PPGEs mais do que instrumentos ensimesmados, isto é, como práti-

cas internas que são, porém, induzidas pela avaliação externa, identificamos uma capacidade de orquestração da política de avaliação da pós-graduação para levar os PPGEs a realizar tais práticas e, não menos importante, fazer que eles demonstrem suas realizações. Em uma dialética entre a indução da avaliação externa e a autodeterminação dos PPGEs, o que encontramos foram concertações de agentes locais, portanto, que estão com os pés no chão de seus programas, mas cujos olhares se voltam à Capes e, noutra perspectiva, também para a sua comunidade acadêmica nacional na agência reunida. Esse resultado coaduna com os achados da literatura, que tratamos em Magalhães, Garcia e Paião (2023), em que o foco das discussões nas publicações sobre autoavaliação-planejamento na pós-graduação é centrado na necessidade de atender à avaliação da Capes para galgar melhores posições (ou distinção) na referida avaliação, visto que é fruto de uma participação de membros renomados de cada comunidade acadêmica junto à agência.

Por fim, colocamos a possibilidade de uso dos instrumentos de análise por nós criados por meio dos Quadros 10 e 11, para auxiliar os PPGEs na autoavaliação da própria avaliação-planejamento, no sentido de fazer uma autorreflexão sobre um melhor uso desses instrumentos. Tais reflexões são especialmente importantes para aprimorar essas práticas em sua realização futura, considerando que, na maior parte dos casos, é a primeira vez que muitos PPGEs fazem a sua autoavaliação-planejamento – ao menos de modo estruturado.

Ao encerrar o estudo realizado neste capítulo, cabe destacar os esforços dos agentes que integram os PPGEs para promover a avaliação-planejamento de suas unidades. Esse empenho para melhoria de suas unidades e para alavancar melhores posições

avaliativas junto à Capes parecem-nos sinais de comprometimento com esse nível de Educação na Amazônia. Isso coaduna com as reflexões de Porto, Gomes e Silva (2020, p. 70), ao apontarem "[...] a inexistência de políticas de incentivo e a falta de condições para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que os pesquisadores se veem diante de um quadro insuficiente de profissionais [...]". Porém, "a força de vontade e o engajamento de alguns professores destaca-se como principal potencialidade [...]" (Porto; Gomes; Silva, 2020, p. 70) capaz de promover a pós-graduação no interior das universidades.

CONCLUSÕES

Procuramos compreender os processos decorrentes da avaliação da pós-graduação, delimitadamente na caracterização do modelo avaliativo, na consequente oferta de cursos e na indução de práticas internas aos programas a partir dos PPGEs na Região Norte. Tudo isso nos permitiu discutir a concertação de dentro para fora e de fora para dentro da pós-graduação e como essas duas formas de promover esse nível de Educação se entrelaçam. Para tanto, nos pautamos por uma epistemologia hermenêutico-dialética, de (re)interpretação e (re)construção de uma *colcha de retalhos*, por meio de questionamentos entre o nacional e o local.

Procuramos descrever esses processos (auto)avaliativos com um olhar compreensivo-crítico do modelo avaliativo da Capes em relação aos programas da área Educação na Região Norte para caracterizar como opera a avaliação externa e a auto-organização da pós-graduação. Nos dois primeiros capítulos, trabalhamos os processos diretos da política de avaliação desenvolvida pela Capes; e nos dois últimos capítulos, os processos de indução, onde elegemos a indução à autoavaliação-planejamento – não apenas pela sua priorização recente, mas para nos mantermos tratando das teorias de avaliação ao longo da pesquisa, fechando uma discussão da avaliação externa à avaliação interna. Nos dois últimos capítulos, trabalhamos, na verdade, a

auto-organização da pós-graduação, mas não podemos deixar de considerar que isso se dá também estimulado por uma indução exercida pela avaliação externa.

A seguir, tecemos reflexões em relação aos achados da pesquisa à guisa de fecharmos algumas conclusões. Ao final das conclusões, também fazemos autorreflexões, digamos, já que falamos tanto de autoavaliação neste livro, sobre o atendimento ao objetivo geral, as limitações da pesquisa e algumas propostas de continuidade de investigações.

A avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento, designada Avaliação de Permanência, é realizada *ex-post facto*. Ainda que os quesitos e itens avaliativos sejam padronizados para o universo dos PPGs, em cada uma das 49 áreas de avaliação, homônimas de áreas do conhecimento, são elaborados indicadores avaliativos para cada item. A avaliação é organizada e aplicada com a participação de membros renomados de cada área da comunidade acadêmica, reunidos em colegialidade. A métrica avaliativa, apesar de contar com indicadores, tem seus valores ponderados ao encerrar o ciclo avaliativo, conforme o desempenho do conjunto dos PPGs em cada área. Então, os PPGs *são comparados em seu desempenho dentro de cada área em cinco níveis de realização.*

A avaliação da Capes, em razão de sua métrica de comparação de desempenho, leva à estratificação dos PPGs em cinco níveis originais – atribuindo as notas de 1 a 5, e desta última derivam as notas 6 e 7 – e, logicamente, não permite que os PPGs sejam todos nota 5, isto é, identificados como excelentes. Ainda que todos os PPGs sejam muitos bons, quando colocados em comparação, será possível identificar em cada indicador avaliativo cinco níveis de desempenho, do conceito "insuficiente"

ao "muito bom". É justamente essa a métrica deliberada ao se apreciar *ex-post facto* o desempenho do conjunto dos PPGs em cada área. A avaliação compara o desempenho entre os PPGs, estratificando-os indicador a indicador, item a item, o que culmina nos quesitos avaliativos e, por fim, resulta numa escala de notas de 1 a 5.

Na prática, vê-se que a Capes conforma os programas em três *degraus de notas*. Notas 1 e 2 representam *insuficiência*, abrangem não mais do que 4% dos PPGs avaliados e levam à condição de *desativação*, expurgando-os do SNPG. Notas 3 e 4 representam o desempenho *mínimo* para manter o credenciamento, respectivamente de mestrado e doutorado, e abrangem quase 2/3 dos PPGs, conduzindo-os a uma condição de *inferioridade*, com consequente menor subsidiação e ameaça de desativação do mestrado e do doutorado, respectivamente. A nota 5 – e suas derivações 6 e 7 – é atribuída a aproximadamente 1/3 dos PPGs, identificando-os como de *excelência* e os colocando numa condição de *superioridade*, com mais fomento e distinção acadêmica. De todo modo, ainda que produza tais efeitos, a Avaliação de Permanência parece-nos ser *suficientemente rigorosa* ao recomendar o recredenciamento de mais de 96% dos PPGs a cada ciclo avaliativo quadrienal.

De outro lado, a Avaliação de Entrada destina-se à apreciação das propostas de novos cursos de pós-graduação *stricto sensu.* À Capes cabe recomendar (ou não) o credenciamento de novos cursos no SNPG. Em nossa análise, encontramos uma apreciação *bastante rigorosa*, com taxas de *não recomendação* – ou de reprovação – superiores a 80%. Assim como na Avaliação de Permanência, na Avaliação de Entrada, os processos são organizados e aplicados com a participação de membros renomados

de cada *área da* comunidade acadêmica, os quais são reunidos em colegialidade. Contudo, a Avaliação de Entrada hoje não mais estratifica os PPGs novos, mas atribui a eles uma nota de aprovação "A" até que entrem em funcionamento, quando esses PPGs serão submetidos à Avaliação de Permanência e, por conseguinte, avaliados por comparação e alocados em *degraus de notas*, cabíveis as consequências já mencionadas.

Seja na Avaliação de Entrada ou na Avaliação de Permanência, o Modelo Capes organiza-se a partir dos membros mais renomados de cada área da comunidade acadêmica que atuam na agência organizados em uma homônima área de avaliação. Esses membros trabalham como *avaliadores*, enquanto seus pares, nos PPGs, terão suas produções e seu desempenho *avaliados.* Depreendemos que a participação desses membros na função de *avaliadores* confere *legitimidade de empréstimo* à avaliação da Capes. Em síntese, o modelo avaliativo tem a participação de membros renomados da comunidade acadêmica, realiza-se por comparação de desempenho e estratificação dos PPGs e, conforme os resultados, inflige a eles consequências. Esses elementos parecem atribuir legitimidade à Capes e dotar sua avaliação de capacidade de orquestração da pós-graduação.

Dessa forma, a avaliação impulsiona a qualidade da pós-graduação para avançar sem sequer se prever antecipadamente qual é exatamente o máximo de realização. Inclusive por isso, os indicadores são (ou eram) construídos *pari passu* ao ciclo avaliativo, sendo aplicados *ex-post facto* e de forma comparada dentre os PPGs de cada área. Desde a contenda judicial que marcou a Avaliação 2021, a agência acordou com o MPF que os seus critérios serão criados antecipadamente ao ciclo avaliativo nos quais serão aplicados. Será preciso acompanhar como isso inter-

ferirá no processo, uma vez que ter os critérios avaliados antes do ciclo avaliativo pode comprometer sua própria relevância e a capacidade formativa (impulsionadora).

A avaliação da pós-graduação concerta junto à comunidade acadêmica uma capacidade orquestradora da pós-graduação brasileira. Essa capacidade parece estar fundada na avaliação, atividade para a qual se solicita a participação de membros renomados de cada comunidade acadêmica. Em razão de suas consequências, a avaliação condiciona a recomendação dos cursos que os leva a (re)acreditação ou ao descredenciamento do SNPG e determina a oferta desse nível de Educação, além de definir o fomento. Portanto, consideramos que a política de avaliação da pós-graduação é o que está consolidado no Brasil, e não necessariamente uma política de pós-graduação, tampouco uma política de financiamento da pós-graduação, inclusive porque estas últimas são derivadas da avaliação. A centralidade da política no âmbito da pós-graduação está na avaliação externa. Parece-nos que é justamente a partir da avaliação realizada pela Capes que se funda a concertação do SNPG, numa participação dos já referidos agentes na agência.

Em que pese a métrica da avaliação ser comparativa e levar à estratificação dos PPGs, um diagnóstico do estado atual da pós-graduação brasileira é entregue à sociedade brasileira, indicando quais são os PPGs mais frágeis e aqueles mais desenvolvidos. É essa avaliação que expõe assimetrias regionais, tanto na oferta quanto na qualidade, tornando visível que grandes porções do território brasileiro têm dificuldades de desenvolver sua pós-graduação. Portanto, o problema não é a (nem está na) avaliação, mas o que se faz (ou não se faz) a partir dela. Usar a avaliação para identificar os PPGs mais exitosos com o inten-

to de buscar financiamentos mais robustos não parece razoável como política de pós-graduação. Ora, se há PPGs com qualidade inferior – notadamente PPGs de IES públicas, como é o caso de todos os PPGEs na Região Norte por nós analisados –, seria necessário priorizar investimento em CT&I justamente para localidades nas quais esses PPGs estão instalados. Do contrário, se a orientação política é a de distribuir mais recursos a PPGs mais bem avaliados, essa política reforça as assimetrias de oferta e qualidade dos PPGs e compromete a democratização da pós-graduação no país.

Contudo, e talvez por isso, a avaliação da pós-graduação se insere numa crise de competência da Capes, que ora é agência avaliadora, ora atua como agência promotora da pós-graduação, não apenas pela avaliação. Identificamos essa dialética a partir da análise do PNPG 2011-2020, onde se demanda à Capes que a agência formule políticas gerais de pós-graduação. Porém, a elaboração de políticas de pós-graduação é competência inequívoca do MEC, que precisaria apenas solicitar o assessoramento da Capes. Pensamos ser mais adequado segregar as duas atuações: de um lado, em uma instituição, estariam as atribuições de avaliação da pós-graduação; de outro lado, certamente no MEC, haveria uma atuação diligente a fim de elaborar políticas de investimento na pós-graduação onde esse nível de Educação é menos desenvolvido. E, não menos importante, dotar fortemente o MEC de recursos para investimento em CT&I onde a pós-graduação seja mais incipiente. Pensamos que tais políticas não apenas corrigiriam assimetrias, ampliariam e democratizariam a oferta de cursos, mas também seriam capazes de desenvolver a pós-graduação onde ela é mais necessária, justamente para apoiar o desenvolvimento regional.

Neste sentido, parece-nos haver uma limitação de orientação política, que é centralizar as ações para a pós-graduação a partir da avaliação, como parece ocorrer atualmente. Isto é, somente impulsionar a qualidade da pós-graduação por meio das consequências da avaliação como *a* política de pós-graduação talvez pudesse ser *uma*, mas certamente não deveria a única ou a principal política para esse nível de Educação. Diferentemente do eixo Sul/Sudeste, há uma histórica deficiência em CT&I na Região Norte, marcada por suboferta e dificuldades de consolidar a pós-graduação. Não nos parece que um estímulo ao desenvolvimento por meio de consequências avaliativas *negativas* seja suficiente para superar tais deficiências, pois elas são conjunturais e historicamente construídas.

Considerando o contexto nacional da política de avaliação da pós-graduação, lançamos um olhar para a oferta dos cursos *stricto sensu* em Educação na Região Norte. Encontramos apenas 16 PPGEs em funcionamento, 15 deles instalados em mesorregiões de capitais estaduais. Em termos de resultados avaliativos, antes da Avaliação Quadrienal 2021, a maior parte dos PPGEs na Região Norte tinham notas 3 ou 4, o que traduzia sua não consolidação e uma condição inferior de credenciamento. Esta situação melhorou com os resultados de 2021, ainda em fase preliminar, quando 9 de 16 PPGEs passam à nota 4 e apenas um mantém a nota 5, restando ainda 6 PPGEs com nota 3. De todo modo, 15 de 16 PPGEs estão no *degrau de nota mínima*, pois suas notas 3 e 4 os colocam em condição de *inferioridade*, com iminente possibilidade de desativação do mestrado e do doutorado, respectivamente. Somente 1 PPGE está no *degrau de nota excelente*, com a nota 5, e em condição de *superioridade*.

De outro lado, grande número de propostas de cursos novos não obteve recomendação da Capes e, por conseguinte, a oferta não pôde ser ampliada. Ainda assim, a taxa média de 1/3 de recomendações (aprovações) de propostas que encontramos nas avaliações da área Educação na Região Norte é maior do que a taxa nacional, cuja tendência é a de ser menor que 1/5. Nossa limitação, porém, é que obtivemos os resultados da área Educação na Região Norte de 2013-2020, enquanto, para os resultados nacionais, apuramos dados públicos de atas de CTC-ES do ano de 2020. Investigações futuras seriam importantes para discutir e aprofundar esse ponto.

Encontramos uma forte assimetria intrarregional da oferta de cursos *stricto sensu* em Educação. Há muita concentração de cursos nas mesorregiões de capitais. Apenas um programa é ofertado em mesorregião de interior, o PPGE/Ufopa, de Santarém, no Pará. Não obstante, identificamos uma dificuldade de submissões de propostas de cursos novos no interior. Em 25 propostas de cursos novos analisadas entre 2013 e 2020, 24 deles se localizam em mesorregiões de capitais de estados. Parece-nos que a citada assimetria intrarregional não poderá ser superada apenas com a atuação espontânea das IES. Seria relevante apoiar as instituições com investimento e subsídios para a interiorização dos cursos. Isso remete à necessidade de políticas de fixação de pessoal e de fomento em CT&I, pois é preciso contar com pessoal altamente qualificado no interior para viabilizar a oferta de pós-graduação.

Cabe frisar que não estamos propondo alterar a avaliação para atenuar as dificuldades da Região Norte – o que poderia levar a uma estigmatização indesejável ou até invisibilizar as dificuldades regionais que hoje são explicitadas a cada avaliação

da Capes. De todo modo, da avaliação externa, espera-se padronização e comparabilidade, pois é o que possibilita indicar as fragilidades de consolidação da pós-graduação. De outro lado, as regiões nacionais não são igualmente homogêneas e as consequências da avaliação podem levar a um círculo vicioso de notas baixas e subfinanciamento. Isso decorre da sobrevalorização da avaliação como política para a pós-graduação e da falta de investimentos consistentes nos cursos identificados como em fragilidade na avaliação. Pontuamos, sobretudo, a necessidade de haver mais fomento e de ele ser mais direcionado à pós-graduação instalada em contextos menos desenvolvidos que, não por coincidência, tendem a apresentar mais dificuldades em seus processos de consolidação.

Numa outra frente de estudos, que traz nossas discussões sobre a indução e a realização da auto-organização dos programas, primeiro procuramos identificar como se dá o citado processo. Delimitamos a pesquisa ao estudo da indução de práticas internas de avaliação-planejamento dos PPGs. Consideramos que essa possibilidade se efetiva a partir de um instrumento central do processo avaliativo, a ficha de avaliação. Para induzir ações aos PPGs, a Capes inclui itens avaliativos que indicam ao programa o que deve ser priorizado.

A inovação no modelo avaliativo da recente Avaliação Quadrienal 2021 residiu na institucionalização da autoavaliação e na sua conjugação à avaliação externa. Ainda que a agência exerça atribuição de avaliação externa, ela consegue induzir a prática da autoavaliação nos avaliados, num caso *sui generis* em que a agência fecha um processo que vai da avaliação externa até a autoavaliação. A Capes não somente orienta um processo de autoavaliação mais profundo e o avalia, como também apro-

veita os resultados autoavaliativos construídos pelos PPGs como dados qualitativos em sua própria avaliação externa.

No capítulo final, ao nos lançarmos no estudo empírico das práticas internas de avaliação-planejamento dos/nos PPGEs na Região Norte e no bojo da política de avaliação da pós-graduação – portanto, tais práticas nesse contexto e não os instrumentos ensimesmados –, buscamos compreender como se dá a capacidade indutora da avaliação de promover a auto-organização dos programas. Por meio do que se pauta na avaliação externa, os PPGEs terminam por ser induzidos a realizar tais práticas e, notadamente, a fazer o possível para demonstrá-las ao órgão avaliador externo, a Capes.

Acerca dos instrumentos propriamente, mesmo que a *autoavaliação* seja a novidade da ficha da Avaliação 2021, identificamos que se trata de uma prática bem desenvolvida nos PPGEs na Região Norte. Ao menos para 14 dos 15 PPGEs analisados, vimos efetivamente se desenvolver a avaliação interna, sendo que em 13 deles houve comissões para elaborar as propostas, e em 11 as propostas também foram executadas por comissões. Já para o planejamento estratégico, não encontramos a mesma consolidação nos PPGEs. Identificamos comissões de elaboração de planejamento estratégico em apenas 6 programas, e em somente 4 havia comissões também para a aplicação do instrumento. Podemos afirmar, com certeza, que 6 programas desenvolveram o instrumento; para 8 deles, foram relatadas várias deliberações, mas sem o passo a passo que caracteriza um planejamento; enquanto 1 PPGE relatou as práticas de planejamento de sua IES. Ainda que tenha havido dificuldades de realizar o planejamento, os integrantes dos PPGEs procuraram atender à avaliação externa da Capes, evidenciando o que fosse possível em relação

ao instrumento. Já em relação à ligação entre os instrumentos, quando cruzamos as áreas que foram avaliadas *versus* as áreas que foram planejadas, encontramos pouca conexão entre a avaliação interna e o planejamento estratégico.

Quanto à ligação com as mesmas práticas institucionais, de 15 relatórios dos PPGEs, identificamos em 6 programas alguma menção sobre a avaliação da IES e, em relação ao PDI, houve menções em 13 relatórios. O PDI foi mais citado do que a própria avaliação da IES. Porém, em apenas 2 PPGEs, o PPGEduc-UFPA e o PPGE-Ufopa, houve efetiva ligação do PDI com o planejamento local, e não apenas referências ao Plano. Ao final, apenas o PPGE-Ufopa também o fez, ao relacionar sua avaliação com a da IES. Assim, apenas 1 PPGE efetivamente trabalhou tanto o PDI quanto considerou os relatórios da CPA da IES em suas práticas locais de avaliação-planejamento. Entre os demais programas, as referências se parecem mais com "menções honrosas", ao indicar, nos relatórios, a existência dos instrumentos na IES e afirmar que eles são considerados ali, embora não se verifique uma efetiva vinculação com as práticas locais de avaliação-planejamento.

Quando prescrutamos os motivos de se planejar-autoavaliar nos PPGEs, identificamos três motivações diferentes, por vezes, no relatório de um mesmo PPGE. Ora colocam motivos baseados em razões internas, ora externas (Capes) e, em outras redações, são conciliadas ambas as motivações. Isso parece denotar o processo dialógico vivido nos PPGEs, que entendem como os instrumentos são benéficos em si para o desenvolvimento do programa, mas reconhecem que os implementam também porque são avaliados pela Capes. Isso nos parece uma evidência de concertação local-nacional entre o PPG e a Capes,

numa dialética entre a autodeterminação dos PPGEs e a avaliação externa.

Podemos dizer que encontramos concertações entre os integrantes desses programas e a avaliação da Capes. A partir dos relatórios, parece-nos que os integrantes dos PPGEs estão com seus pés no chão dos programas, comprometidos com o seu contexto, mas com seus olhares voltados à avaliação da Capes. Se pensarmos a partir da teoria, nomeadamente de Dias Sobrinho (2000) – que modeliza uma perspectiva de avaliação centrada na IES a partir da qual se faz a avaliação interna e de onde se recebem os agentes externos que vão fazer na IES a avaliação externa –, vemos que, na materialidade da pós-graduação, a avaliação não ocorre exatamente assim. Na pós-graduação, há uma centralidade maior na avaliação externa, tutelada pela Capes, seja pela sua própria avaliação externa, seja pelo impulsionamento que essa mesma avaliação exerce, inclusive induzindo práticas de autoavaliação nos PPGs avaliados. Na pós-graduação, a avaliação externa é que impulsiona a avaliação interna, bem como o planejamento local.

Em síntese, para fecharmos as discussões desse livro, vimos que a Capes fora capaz de reunir legitimidade para a sua avaliação, tomando-a de empréstimo de membros renomados da comunidade acadêmica que participam da avaliação da/na agência. A agência constrói sua avaliação com a participação da comunidade acadêmica, e essa avaliação é um meio de concertação do SNPG. A força geradora da atuação da Capes advém da legitimidade dos agentes da academia reunidos para realizar a avaliação por comparação e estratificação, o que lhe permite impulsionar o avanço da pós-graduação. A avaliação da pós-graduação opera com a participação da comunidade aca-

dêmica sob um modelo de comparação de desempenho e de estratificação dos programas, infligindo-lhes consequências, mas possibilita à Capes impulsionar, pela avaliação, a pós-graduação no Brasil. Em que pesem as consequências, a avaliação expõe a incipiência e a suboferta da pós-graduação em Educação na Região Norte relativamente às demais regiões nacionais.

Ao concluir a pesquisa, chegamos à resposta à questão de pesquisa anunciada na introdução e que também precisou ser reelaborada ao longo do caminho, pois tanto a questão inicial quanto a pesquisa num todo vão se aprofundando num processo de pesquisar-compreender-rever-concluir. À medida que investigamos, conhecemos os estudos dos pares, participamos de eventos acadêmicos e dialogamos com colegas pesquisadores. Não obstante, ao tomarmos dialeticamente teoria e dados, alcançamos níveis de reflexão que foram apontando que as lógicas e as razões se encontram em águas mais profundas.

Nesta pesquisa foram analisados muitos acontecimentos específicos em relação aos resultados avaliativos. A maior parte dos eventos estudados possui datações entre 2010 e 2020 – notadamente quanto à Avaliação 2021, que, ao finalizarmos este livro, ainda está em curso, em razão de últimos recursos ainda em julgamento. Isso foi importante para dar concretude aos nossos achados, pois eles se situam num tempo e num lugar. Esse *locus* é a Região Norte brasileira, ainda que se tenha discutido uma política que é nacional e, portanto, trazemos achados que programas de outras partes do Brasil podem considerar, sobretudo acerca do Modelo Capes que discutimos no primeiro capítulo. As questões de fundo, contudo, permanecem. Frisamos isso, pois os achados não foram discutidos sobre algo pretérito e superado; pelo contrário, são pontos que continuam presentes e deman-

dam reflexões. O que parece é que se fala muito em avaliação e nos problemas que a avaliação identifica, porém faltam as soluções. Quiçá esta pesquisa possa ter lançado luz sobre alguns problemas por um olhar da/na área Educação na Região Norte.

A pesquisa fora projetada a partir de uma preocupação com os PPGEs na Região Norte e as suas dificuldades de desenvolvimento: começou focando em planejamento estratégico e pouco ou nada tratava de avaliação, mas fomos levados aos critérios avaliativos da Capes, primeiro como se eles fossem em si, para depois concluirmos que o paradigma de avaliação por desempenho operado não somente pela Capes, mas, sobretudo, junto às mãos (e mentes) da comunidade acadêmica, é o que funda essa avaliação *sui generis*. Esperamos ter contribuído para que outros, notadamente os agentes que atuam na pós-graduação, possa compreender melhor esses processos a partir dessa construção e que os pares pesquisadores também possam aperfeiçoar nossas conclusões. Afinal, em ciência, os achados nunca são definitivos.

As conclusões não são definitivas, pois, além da possibilidade de refutação, a pesquisa é feita sob limitações, não apenas do pesquisador, mas de procedimentos e paradigmas teórico-epistemológicos. Como é natural na linha de políticas públicas, em que esta pesquisa ocorreu, no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufam, também a investigação ocorreu *pari passu* à implementação de medidas e ações governamentais. Tomamos para investigação uma avaliação que estava em curso e assim fora necessário, pois precisamos discutir de forma contemporizada o contexto situacional dos PPGEs na Região Norte, os quais se devem, em parte, por conta da avaliação. Diante dessas considerações, fazemos a seguir algumas autorreflexões sobre as limitações desta pesquisa, ao passo que

já sugerimos possíveis continuidades de estudos vislumbrados por ora.

Trabalhamos o modelo avaliativo da Capes e seus desdobramentos a partir de informações de plataformas públicas, construindo-se essencialmente a partir de dados secundários. Não chegamos a falar com agentes da Capes e da comunidade acadêmica. Esse pode ser um caminho para pesquisas futuras. Seriam importantes os estudos desde as representações da comunidade acadêmica que participam da avaliação para analisar a ação da agência, à luz de seu paradigma de comparação e estratificação, bem como suas consequências.

Há, nesta pesquisa, uma limitação advinda da delimitação realizada. Delimitamos a investigação na área Educação e na Região Norte, então, não temos como afirmar as mesmas conclusões para os demais programas e nem para as demais regiões do país. A delimitação se tornou necessária porque, na pós-graduação brasileira, avalia-se a partir de áreas, seja em razão dos indicadores que são adaptados à ficha de cada uma, seja em relação à comparação entre programas, que ocorre intra-área. Nesse sentido, fala-se em avaliação da Capes, mas o que ocorre exatamente é uma padronização da avaliação dentro da agência no que for possível, porém, avalia-se nas 49 áreas e com as adaptações que lhe são próprias. Ao passo que ganhamos em especificidade, perdemos em generalização. Todavia, procuramos ampliar, no que fosse possível, às demais áreas, quando não se tratasse de alguma especificidade da Educação. Então, nossa pesquisa a partir da área Educação demonstra como se dá a avaliação e permite ao leitor, ciente das especificidades de sua área, se for outra, transmutar os elementos. Isso pode ser feito, por exemplo, tomando-se a *colcha de retalhos* a que fizemos alusão,

quanto ao estudo do processo avaliativo, mas substituindo o que aqui são documentos da área Educação pelos documentos concernentes à área e ao *locus* do leitor.

Já a delimitação de *locus* marcou a opção por discutir os impactos do modelo Capes na área Educação no chão da Amazônia, voltando-nos aos PPGEs na Região Norte. Essa é a Região onde estamos e (vi)vemos a pós-graduação em dificuldades para se consolidar. Em cada região nacional, há especificidades e, podemos dizer, dificuldades de consolidação que lhes são próprias, notadamente pela assimetria intrarregional entre as metrópoles e o interior. Então, ainda que nesta pesquisa o *locus* leve a essa limitação, pois são conclusões que se aplicam à região naquilo que se referir ao Norte, consideramos importante trazer a questão da assimetria intrarregional, pois se trata de um problema em todo o país. A especificidade na Região Norte é que aqui se observa a cumulação de duas assimetrias: a assimetria regional e a assimetria intrarregional, cada uma perniciosa ao seu modo.

Em relação aos PPGEs na Região Norte, também podem ser feitos outros estudos com pontos de aprofundamento diversos, sejam estudos de caso ou investigações com a participação dos integrantes dos/nos programas. Também seriam muito importantes estudos futuros com APCNs, não apenas para trabalhar as taxas de (não) recomendação, mas as fragilidades e as potencialidades das propostas que favorecem sua recomendação, qualitativamente, inclusive a partir de outras áreas, também quanto à oferta e como se conforma a distribuição de cursos nesta região, as dificuldades específicas e as dificuldades comuns.

Há ainda outras pesquisas mais específicas, relevantes para a continuidade da presente discussão, algumas das quais já ensaiamos um delineamento para iniciá-las o mais breve possível.

Uma investigação importante, pautada no que consideramos ser um exercício para além da competência avaliativa, é prescrutar como atuam as várias linhas de fomento da Capes, pois a agência possui muitos programas de financiamento específicos, todos de alguma forma ligados ao contexto da pós-graduação – desde programas de cooperação acadêmica até aqueles voltados a estruturar a disponibilidade de equipamentos de pesquisa. Parecem-nos protopolíticas de pós-graduação e exprimem as ações além-avaliação da agência. Essa discussão pode se dar a partir da discussão que lançamos, ampliando-a: de que são atuações advindas da associação da agência com a comunidade acadêmica que ela reúne no seu interior, ainda que para fins de avaliação, mas que parecem ultrapassar essa atribuição, levando a Capes a extrapolar a sua competência apenas avaliativa. Este pressuposto pode ser um caminho de investigação para confirmar se ocorre essa tônica na pós-graduação brasileira.

Discutimos, ao longo da pesquisa, a perniciosidade da assimetria intrarregional, muito especificamente pela perspectiva da oferta a partir da avaliação, mas não aprofundamos suas consequências formativas na Região Norte, pois não era esse nosso objetivo. Pela concentração da oferta de pós-graduação nas capitais, considerando-se as dificuldades de locomoção na Amazônia, é possível que isso condicione uma assimetria intrarregional na fixação de pessoal altamente qualificado, o que pode levar a um círculo vicioso. Forma-se quase que somente nas capitais e pouco ou nada no interior, concentrando-se pessoal altamente qualificado nestas mesmas capitais onde, então, se pode edificar universidades pós-graduadas em detrimento do interior, que se torna ainda mais incipiente, (re)alimentando a assimetria intrarregional. Estudos voltados à fixação de pessoal são mui-

to importantes para identificar como ocorre exatamente este problema na Amazônia e possibilitar a construção de soluções. Pode-se verificar a origem dos alunos, a concentração destes no sentido de sua dispersão posterior, já como titulados, a fixação de pessoal altamente qualificado nas capitais *versus* no interior dos sete estados da Região Norte, ou ainda em toda a Amazônia Legal, e as dificuldades das IES para ofertar pós-graduação nos interiores e mesmo de manter, desenvolver e consolidar a pós-graduação fora das capitais.

Outro estudo valioso é acerca da comunidade acadêmica em luta com vistas a edificar o modelo de avaliação da pós-graduação com a sua participação ao longo da história da Capes. Houve um processo legal e histórico para construir a agência e o modelo de pós-graduação. Isso pode ser prescrutado a partir de um olhar para as disputas em órgãos legislativos e colegiados, sobretudo pelas tramitações na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, mas também no Conselho Nacional de Educação.

Na verdade, seria muito valioso ter mais pesquisas sobre a pós-graduação no Brasil. Esse é um tema árido para pesquisadores iniciantes no assunto em relação ao contexto brasileiro, mas é preciso se apropriar mais de pesquisas nesse campo, inclusive por uma questão também política. Mais pesquisas podem promover mais debates para aprimorar a avaliação, ampliar o acesso sem comprometer a qualidade, incrementar o próprio financiamento e incentivar a diversidade do pessoal formado em nível *stricto sensu* no país. Quem se propuser a estudar sobre a pós-graduação poderá ter neste livro, em especial no primeiro capítulo, uma *colcha de retalhos* que ajuda a conhecer como a avaliação funciona e o que dela resulta. As possibilidades são muitas.

Por fim, ainda que haja frentes de aprofundamento desta pesquisa, frisamos que nossa pretensão foi, sobretudo, de levantar essas questões e pô-las em discussão, mais do que esgotar cada ponto tratado. Procuramos tratar da avaliação que há para a pós-graduação brasileira e sua conformação na Região Norte da forma mais realista possível. O desejo é de que quem ler este livro, sobretudo se atuar na pós-graduação, possa mais facilmente compreender como é o modelo avaliativo empreendido nesse nível de Educação.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE NETTO, Carlos. Princípios para um novo modelo de avaliação da pós-graduação. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 70, n. 3, p. 47-51, jul. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602018000300012. Acesso em: 8 mar. 2022.

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 77, p. 53-62, 1991. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1042. Acesso em: 9 nov. 2022.

ANSOFF, Harry Igor. **Corporate strategy:** an analytic approach to business policy for growth and expansion. New York: McGraw-Hill, 1965.

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de. Planejamento estratégico: um instrumental à disposição das universidades?. **Revista de administração pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 4, p. 74-86, jul./ago. 1996. Disponível em: http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8028. Acesso em: 13 jan. 2015.

BALSANELLO, Geomara. **Autoavaliação:** o que dizem os egressos da pós-graduação da Universidade Federal da Fron-

teira Sul? 2021. 185 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – *Campus* Chapecó, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

BARATA, Rita Barradas. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, SP, v. 23, e180635, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/Interface.180635. Acesso em: 8 mar. 2022.

BARBOSA, Caio Fernandes. **Ciência em transe:** a história da Capes nos anos 1970. 2013. 124 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em História Social) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da Educação Superior brasileira: análise dos documentos do Paru, Cnres, Geres e Paiub. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v.13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100008. Acesso em: 3 maio 2023.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo:** metodologia da pesquisa na sociologia. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda

Constitucional no 105/2019. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/566968. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 366, 10 jan. 1992.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.306, de 2 de setembro de 1999. [Aprova as alterações do Regimento Interno do Conselho Nacional de Educação]. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 12, 3 set. 1999.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 3, 14 abr. 2004.

BRASIL. Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de

2007, para contemplar com recursos do Fundeb as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 1, 26 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 61, 24 mar. 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 21, 12 dez. 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 656, de 22 de maio de 2017. Declara que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* relacionados em anexo foram devidamente reconhecidos ou descredenciados com a homologação do Parecer CNE/CES no 288/2015, da lavra da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 20, 27 jul. 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 609, de 14 de março de 2019. Reconhece cursos de pós-graduação *stricto sen-*

su (mestrado e doutorado) submetidos à Avaliação Quadrienal 2017 e recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e descredencia cursos avaliados com nota inferior a 3 e cursos desativados. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 63, 18 mar. 2019.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Rio de Janeiro. Termo de Autocomposição. **Ação Civil Pública nº 5101246-47.2021.4.02.5001/RJ – Rio de Janeiro**. Procuradores da República: Jessé Ambrósio dos Santos Jr.; Antonio do Passo Cabral. 31 ago. 2022b.

BRASIL. Justiça Federal. Seção Judiciária do Rio de Janeiro. 32ª Vara Federal do Rio de Janeiro. Sentença. **Ação Civil Pública nº 5101246-47.2021.4.02.5101/RJ – Rio de Janeiro**. Juiz de Direito: Antônio Henrique Correa da Silva. 9 set. 2022c.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 11.238, de 18 de outubro de 2022. Aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 10, 19 out. 2022d.

BRAVO, Maria Helena de Aguiar; CHAPPAZ, RAISSA DE OLIVEIRA; SERRAO, Luis Felipe Soares; ARCAS, Paulo Henrique; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; PIMENTA, Cláudia OLIVEIRA. Avaliação educacional no Brasil: artigos acadêmi-

cos de 1997 a 2018. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08681, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v33.8681. Acesso em: 20 jan. 2023.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques; MELO, Pedro Antônio de. A Capes e suas sete décadas: trajetória da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Revista Brasileira de Pós-Gradução**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21713/rbpg.v16i36.1680. Acesso em: 20 abr. 2022.

CARDOSO, Maria Cristina de Oliveira; DANTAS, Regina Maria Macedo Costa. A pós-graduação *stricto sensu*, a avaliação e suas controvérsias. **Revista Scientiarum História**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.51919/revista_sh.v1i1.203. Acesso em: 8 mar. 2022.

CONCERTAÇÃO. *In*: **DICIONÁRIO da Língua Portuguesa comentado pelo professor Pasquale.** Barueri, SP: Gold Editora, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 47 de 17 de outubro de 1995. Determina a implantação na Capes de procedimentos apropriados à recomendação, acompanhamento e avaliação de cursos de mestrado dirigidos à formação profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 147-148, jul. 2005a. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/87. Acesso em: 8 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Programa de flexibilização do modelo de pós-graduação senso estrito em nível de mestrado – 1995. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 145-146, jul. 2005b. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/86. Acesso em: 8 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 36, de 5 de fevereiro de 2010. [Institui Comissão Especial para elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020]. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 13, 22 fev. 2010a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília, 2010b. v. 1. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao. Acesso em: 2 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **[Página do] Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020.** Brasília, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao. Acesso em: 20 abr. 2022. (Publicado em: 1º jan. 2012. Atualizado em: 7 mar. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PES-

SOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área [Educação] - 2013.** Brasília, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-trienal-2013/sobre-a-trienal/documentos-das-areas-e-comissoes. Acesso em: 28 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Capes lança Plataforma Sucupira para gestão da pós-graduação.** Brasília, 2014a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-lanca-plataforma-sucupira-para-gestao-da-pos-graduacao. Acesso em: 31 mar. 2023. (Publicado em: 27 mar. 2014. Atualizado em: 1º nov. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Conselho Superior da Capes. Resolução nº 5, de 11 de dezembro de 2014. Estabelece nova periodicidade para a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*. **Boletim de Serviço**, Brasília, n. 12, p. 2-3, dez. 2014b. Disponível em: http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=885. Acesso em: 8 mar. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 141, de 14 de setembro de 2016. Define e disciplina as formas de colaboração e os procedimentos de escolha dos consultores científicos para fins do assessoramento previsto no artigo 3º do Estatuto da Capes. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1 – ed. extra, p. 3, 15 set. 2016a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área [Educação] - 2016.** Brasília, 2016b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/sobre-a-quadrienal/documentos-das-areas. Acesso em: 28 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017 – Educação.** Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/20122017-administracao-quadrienal-pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 182, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre processos avaliativos das propostas de cursos novos e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16 ago. 2018.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Autoavaliação de programas de pós-graduação:** Grupo de Trabalho**.** Brasília, 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf. Acesso em: 2 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de avaliação:** grupo de trabalho**.** Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/

capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf. Acesso em: 10 out. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de área – área 38:** Educação. Brasília, 2019c. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/educacao. Acesso em: 29 jun. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 292, de 28 de dezembro de 2018. Institui o Programa de Apoio à Qualificação das Instituições de ensino superior Brasileiras para a Elaboração do Planejamento Estratégico da Pós-Graduação (PlanEs). **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 23, 2 jan. 2019d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de avaliação e anexos [da área Educação].** Brasília, 17 dez. 2020a. (Publicada em: 17 dez. 2019; atualizada em: 29 nov. 2020). Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/educacao. Acesso em: 10 out. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG):** uma discussão sobre a política de C&T nacional e a

formação da agenda de pesquisa. Brasília, 2020b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/relatorios-tecnicos-e-grupos-de-trabalho. Acesso em: 20 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 34, de 9 de março de 2020. Dispõe sobre as condições para fomento a cursos de pós-graduação *stricto sensu* pela Diretoria de Programas e Bolsas no País da Capes. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 45, 18 mar. 2020c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 95, de 14 de junho de 2021. Altera o artigo 11 da Portaria Capes nº 182, de 14 de agosto de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 59, 2 jul. 2021a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plataforma Sucupira.** Brasília, 2021b. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br. Acesso em: 10 out. 2021b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 195, de 30 de novembro de 2021. Avaliação de Propostas de Cursos Novos - APCN - de Pós-Graduação *stricto sensu.* **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 81-82, 1º dez. 2021c.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 80, de 12 de maio de 2021.

Disciplina os princípios, os objetivos e os requisitos mínimos de composição e de funcionamento, de natureza procedimental, das Comissões de Avaliação destinadas às ações da Avaliação Quadrienal da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 323, 13 maio 2021d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 122, de 5 de agosto de 2021. Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de Permanência da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 32, 9 ago. 2021e.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Evolução do SNPG no decênio do PNPG 2011-2020**. Brasília, 2021f. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/plano-nacional-de-pos-graduacao. Acesso em: 18 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **CAPES em 2021:** novos programas e melhorias na concessão de bolsas. Brasília, 27 dez. 2021g. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-em-2021-novos-programas-e-melhorias-na-concessao-de-bolsas. Acesso em: 27 abr. 2022. (Atualizado em: 7 jan. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 212, de 15 de dezembro de

2021. Altera o calendário da CAPES para as atividades do Processo de Avaliação para os anos de 2021 e 2022. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 180, 16 dez. 2021h.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Resultados:** resultado da Avaliação de Propostas de Cursos Novos. Brasília, 4 fev. 2021i. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sistema-nacional-de-pos-graduacao-snpg/entrada/resultado-da-avaliacao-de-propostas-de-cursos-novos. Acesso em: 3 abr. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento Orientador de APCN – Área 38:** Educação. Brasília, 2021j. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/EDUCACAO_APCN_21.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sobre as áreas de avaliação.** Brasília, 16 nov. 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao. Acesso em: 16 nov. 2022. (Atualizado em: 19 jan. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Prazo da APCN é**

prorrogado para 30 de setembro. Brasília, 5 ago. 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/prazo-da-apcn-e-prorrogado-para-30-de-setembro. Acesso em: 8 maio 2023. (Atualizado em: 12 set. 2022)

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de Normas e Atos Administrativos.** Brasília, 2022c. Disponível em: http://cad.capes.gov.br/consulta. Acesso em: 18 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 40, de 24 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre os critérios para distribuição de bolsas no âmbito do Programa de Demanda Social (DS) e de bolsas e/ou auxílios para pagamento de taxas escolares no âmbito do Programa de Excelência Acadêmica (Proex), do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares (Prosup) e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (Prosuc), referente ao período de março de 2022 a fevereiro de 2023, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 86, 25 fev. 2022d.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Sistema de Informações Georreferenciadas.** Brasília, 2022e. Disponível em: https://geocapes.capes.gov.br/geocapes. Acesso em: 26 abr. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 113, de 24 de

junho de 2022. Institui Comissão Especial para elaborar o Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2021-2030. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 42, 28 jun. 2022f.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Concessão de 2022 beneficiará 1,9 mil cursos.** Brasília, 25 fev. 2022g. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/concessao-de-2022-beneficiara-1-9-mil-cursos. Acesso em: 27 abr. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Nota de esclarecimento.** Brasília, 16 set. 2022h. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/nota-de-esclarecimento-1. Acesso em: 31 mar. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Relatório de Avaliação - Capes (Ciclo 2017/20).** Brasília, 2022i. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colegio-de-humanidades/ciencias-humanas/educacao. Acesso em: 22 dez. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Resultado da Avaliação Quadrienal 2017-2020.** Brasília, 16 dez. 2022k. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resulta-

do-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020. Acesso em: 12 dez. 2022. (Atualizado em: 20 dez. 2022).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Resultado da Avaliação Quadrienal 2017.** Brasília, 20 jan. 2022l. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/resultados/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017. Acesso em: 22 dez. 2022.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Comissão discute novo plano para a pós-graduação.** Brasília, 5 mar. 2023a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/comissao-discute-novo-plano-para-a-pos-graduacao. Acesso em: 9 jun. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 39, de 3 de março de 2023. [Designa docentes e pesquisadores para o exercício da função de membros titulares e suplentes do Conselho Técnico-Científico da Educação Superior]. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 36, 9 mar. 2023b.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ciências e Humanidades para a Educação Básica.** Brasília, 4 ago. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avalia-

cao/sobre-as-areas-de-avaliacao/prof-proeb. Acesso em: 1º ago. 2024.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In:* MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, Vozes, 2007. p. 31-60.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da Educação Superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior regulação e emancipação. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Sorocaba, SP, v. 8, n. 1, mar. 2003. Disponível em: http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1221. Acesso em: 8 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011. Acesso em: 8 mar. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 15, p. 195-224, mar. 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772010000100011. Acesso em: 8 mar. 2022.

FRANCISCO, Thiago Henrique Almino; NAKAYAMA, Marina Keiko; MELO, Pedro Antônio de; PITTA, Márcio Alexandre; OLIVEIRA, Fabiano Pires de. Análise epistemológica da avaliação institucional da Educação Superior brasileira: reflexões sobre a transposição de paradigmas. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, SP, v. 20, n. 2, p. 531-562, jul. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/aval/a/8f4gGYTC-8tXjvVhYrfJd9Lh/abstract/?lang=pt. Acesso em: 8 mar. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; FREITAS, Helena Costa Lopez de; MALAVASI, Maria Marcia Sigrist. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GARCIA, Fabiane Maia. **Escola, democracia e autonomia:** uma análise das políticas e práticas no cotidiano escolar. 2014. 434 f. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2015.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método:** na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0034-75901995000200008. Acesso em: 8 mar. 2022.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa

quantitativa: esta é a questão?. **Psicologia:** Teoria e Pesquisa, Brasília, v. 22 n. 2, p. 201-210, maio/ago. 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010. Acesso em: 8 mar. 2022.

HABERMAS, Jüngen. **Dialética e hermenêutica - para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

HUET, Isabel; RAFAEL, José Alberto; Costa, Nilza; OLIVEIRA, José Manuel. Quality Assurance System to monitor the teaching and learning process at the University of Aveiro (Portugal). *In:* EUROPEAN QUALITY ASSURANCE FORUM, 5., 2010, Lyon, França. **Anais eletrônicos** [...] Lyon, França: University Claude Bernard Lyon I, 2010. p. 1-10. Disponível em: https://ria.ua.pt/handle/10773/9048. Acesso em: 5 dez. 2022.

HUET, Isabel; FIGUEIREDO, Cláudia; ABREU, Odília; OLIVEIRA, José Manuel; COSTA, Nilza; RAFAEL, José A.; VIEIRA, Carla. Linking a research dimension to an internal quality assurance system to enhance teaching and learning in Higher Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 29, p. 947-956, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.327. Acesso em: 5 dez. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias:** 2017. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2100600. Acesso em: 23 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapas.** Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/jovens-mapas.html. Acesso em: 24 ago. 2023.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Aline Daniella Rezende. A pós-graduação no Brasil e o Plano Nacional de Pós-Graduação-PNPG (2011-2020): rupturas e permanências. **Debates em Educação,** Maceió, v. 9, n. 19, p. 121-121, set./dez. 2017. Disponível em: https://doi.org/10.28998/2175-6600.2017v9n19p121. Acesso em: 20 abr. 2022.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. Auto-avaliação institucional. Verbete. *In*: MOROSINI, Marilia (ed.). **Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário**. Brasília, Inep, 2006. p. 459-506. v. 2. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-da-educacao-superior/enciclopedia-de-pedagogia-universitaria-2013-glossario. Acesso em: 20 jul. 2022.

LEITE, Denise Balarine Cavalheiro; VERHINE, Robert; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; BERTOLIN, Julio Cesar Godoy. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo Capes. **Avaliação:** Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 339-353, jul. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200006. Acesso em: 8 mar. 2022.

LOPES, Ana Lúcia Vitoriano; SÁ, Virgínio Isidro Martins. Avaliação da pós-graduação na UFC: as críticas dos coordenadores de

programas à Capes. **Revista Amazônida:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, v. 4, n. 2, p. 1-24, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.29280/rappge.v4i2.7007. Acesso em: 8 mar. 2022.

MAGALHÃES, Luciano Santos; GARCIA, Fabiane Maia. O novo modelo de concessão de bolsas Capes: o fator IDHM e os reflexos para os programas da área educação na Amazônia. **Revista Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 39, n. 01. e124610, 2023. Disponível em https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/124610. Acesso em: 23 ago. 2023.

MAGALHÃES, Luciano Santos; GARCIA, Fabiane Maia; PAIÃO, Olivie Samuel. Em pauta, a autoavaliação e o planejamento para a pós-graduação: uma revisão integrativa de literatura. *In:* SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 20., 2022, Manaus. **Anais** [...] Manaus: PPGE/Ufam, 2022. p. 1-10. Disponível em: https://doity.com.br/seminario-interdisciplinar-de-pesquisa-e-pos-graduacao-em-educacao-seinpe. Acesso em: 30 jan. 2023.

MAGALHÃES, Luciano Santos; Paes-de-Souza, Mariluce. Metodologia planeação estratégica e comunicativa: tecnologia social para o planejamento de programas de pós-graduação. **Cadernos Ebape.BR**, v. 17, n. 1, p. 84-100, jan. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1679-395169882. Acesso em 18 set. 2023.

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safari de estratégia:** um roteiro pela selva do planejamento estratégico. 2. ed. Porto Alegre: Brookman, 2010.

MISOCZKY, Maria Ceci Araujo; GUEDES, Paulo. **Planejamento e programação na administração pública**. 2. ed. Florianópolis: UFSC; [Brasília]: Capes: UAB, 2012.

NOBRE, Lorena Neves; FREITAS, Rodrigo Randow de. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação. **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, ES, v. 3, n. 2, p. 26-39, set. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/bjpe/article/view/v3n2_3. Acesso em: 8 mar. 2022.

ÖSTLING, Johan. **Humboldt and the modern german university:** an intellectual history. Lund, Suécia: Lund University Press, 2018.

PATRUS, Roberto; SHIGAKI, Helena Belintani; DANTAS, Douglas Cabral. Quem não conhece seu passado está condenado a repeti-lo: distorções da avaliação da pós-graduação no Brasil à luz da história da Capes. **Cadernos Ebape.BR**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 642-655, dez. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1679-395166526. Acesso em: 8 mar. 2022.

PEREIRA, Maurício Fernandes. **Administração estratégica.** 2. ed. Florianópolis: UFSC; [Brasília]: Capes: UAB, 2012.

PORTO, Angra Santos; GOMES, Marcius de Almeida; SIL-

VA, Sandra Célia Coelho Gomes da. Universidade Multicampi e o processo de interiorização da pós-graduação *stricto sensu*: desafios e possibilidades. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 49, n. 49, p. 57-73, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle49.04. Acesso em: 20 abr. 2022.

ROSÁRIO, Maria José Aviz do; SOUZA, Maria de Fátima Matos de; ROCHA, Genylton Odilon Rêgo da. Desenvolver a Amazônia com justiça ambiental: questões para repensar os problemas da educação regional. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 52, n. 52, p. 201-214, 2021. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7982. Acesso em: 8 mar. 2022.

ROTHEN, José Carlos; GOMES, Luiz Roberto; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. A autonomia-heterônoma na gestão da pós-graduação no Brasil: o caso PPGE-UFSCar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 33, e08515, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae.v33.8515. Acesso em: 20 jan. 2023.

S. THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira de; ANDREOTTI, Elisa Maria Costa Pereira de. A avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: características e contexto. *In:* FERREIRA, Valdivina Alves (org.). **Políticas e avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*:** da inserção social local à internacionalização. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2018. p. 103-130.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; TREVISOL, Márcio Giusti; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Da institucionalização do Sistema de Pós-Graduação ao Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020): desafios e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1989-2015, out./dez. 2021. Disponível em: http://doi.org/10.7213/1981-416X.21.071.AO07. Acesso em: 20 abr. 2022.

SILVA, Camila Ferreira. **(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal:** autonomização dos espaços acadêmicos específicos. Manaus: Edua, 2022.

SILVA, Camila Ferreira; GARCIA, Fabiane Maia; MAGALHÃES, Luciano Santos; NOBRE, Gabriella Machado. A universidade pública no Brasil: entre ideais acadêmicos e ataques governamentais. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 11, n. 11, e495111134097, p. 1-12, 2022a. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i11.34097. Acesso em: 9 nov. 2022.

SOUZA, Andreliza Cristina; DUARTE, Ana Lúcia Cunha; SEIFFERT, Otília Maria Lúcia Barbosa. Avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no brasil - caracterização e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, abr./jun., 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n2.2022.35. Acesso em: 20 jan. 2023.

STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia. **Síntese:** Revista de Filosofia, Belo Horizonte, v. 10, n. 29, p. 21-48, 1983.

TREVISOL, Joviles Vitório; BALSANELLO, Geomara. Uma década de pós-graduação: o que a experiência da UFFS evidencia? **Fronteiras:** Revista Catarinense de História, Chapecó, n. 41, p. 213-239, jan. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.36661/2238-9717.2023n41.13208. Acesso em: 6 fev. 2023.

TRZESNIAK, Piotr; CABALLERO-RIVERO, Alejandro. A pós-graduação no Brasil: sua formação e os efeitos de suas políticas de avaliação. *In*: ACERO GÓMEZ, Manfed (org.). **Sistemas de evaluación y edición universitaria**. Bogotá, Colombia: Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. **Unicamp perde José Dias Sobrinho**. Campinas, 11 set. 2022. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2022/09/11/unicamp-perde-jose-dias-sobrinho. Acesso em: 20 abr. 2023.

VERHINE, Robert Evan. Reflexões de um avaliador no contexto da educação brasileira: uma jornada pessoal. **Education Review**, Tempe, Arizona, v. 30, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.14507/er.v30.3717. Acesso em: 18 abr. 2023.

VERHINE, Robert Evan; SOUZA, Ângelo Ricardo de. Compreendendo a crise recente na pós-graduação brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692021000100146&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2023.

VIANNA, Eduardo; STETSENKO, Anna. Compromisso e posicionamento: ética em pesquisa ativista transformadora. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro, 2021. v. 2. p. 31-40.

AUTORES

Luciano Santos Magalhães
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam), egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Rolim de Moura (Farol) e Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (Fael). Servidor técnico-administrativo em educação da Unir. Pesquisa políticas educacionais, ensino superior, avaliação institucional, planejamento estratégico e pesquisa educacional.

Fabiane Maia Garcia
Doutora em Educação pela Universidade do Minho. Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Ufam. Licenciada em Pedagogia pela Ufam. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2. Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Docente Permanente do PPGE/Ufam, Vice-Diretora da Faculdade de Educação – Faced/Ufam e Vice-Presidenta Norte da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Pesquisa política pública e temas como o ensino superior, democracia, escola, comunicação e tecnologia.

Isabel Maria Catarino Huet e Silva
Doutora em Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal e Universidade de Strathclyde, Reino Unido. Pós-graduada em Estudos Americanos pelo Brookdale Community College, Estados Unidos e Licenciada em Línguas (Português e Inglês - vertente ensino) pela Universidade de Aveiro. Professora Catedrática Permanente do Departamento de Educação e Ensino a Distância (EaD) da Universidade Aberta. Investigadora integrada do LE@D da Universidade Aberta, investigadora colaboradora do CIDTFF da Universidade de Aveiro e investigadora e orientadora de doutoramentos em Educação das Universidades de Liverpool e Hertfordshire do Reino Unido. Pesquisa pedagogia universitária e qualidade, orientação e pesquisa no ensino superior, desenvolvimento profissional docente e EaD.

editoraifrn

A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 250 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a Editora IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.

editoraifrn

A obra deriva da tese de Luciano Santos Magalhães, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Aqui, sob a forma de um livro, a obra reúne a discussão daquela tese, que agora estão mais amadurecidas com as contribuições também das orientadoras, as coautoras professoras Fabiane Maia Garcia e Isabel Huet. O livro traz um olhar crítico sobre avaliação da pós-graduação, a partir da Região Norte, considerando os desdobramentos dessa avaliação no contexto em estudo. A originalidade da obra está em fazer uma discussão sistematizada, da avaliação à autoavaliação (sem esquecer do planejamento) da pós-graduação brasileira, tomando o contexto regional para problematizar o modelo Capes, que é nacional. A colcha de retalhos que os autores tecem procura dar conta dos elementos mais relevantes sobre a avaliação da pós-graduação e sobre os seus desdobramentos, agregando muitos pontos importantes para quem atua ou quer conhecer a pós-graduação brasileira.

ISBN: 978-85-83-33-3

9 788583 333531

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA RIO GRANDE DO NORTE

ABEU Associação Brasileira das Editoras Universitárias