



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CECÍLIA JOSÉ DE SOUZA

**PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
DA UNB: UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA**

BRASÍLIA –DF
2022

CECÍLIA JOSÉ DE SOUZA

**PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO
DA UNB: UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB), como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Desenvolvimento Profissional e Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Liliane Campos Machado

BRASÍLIA –DF

2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO MODALIDADE PROFISSIONAL

Defesa de Mestrado intitulada “Processo de Autoavaliação em Programas de Pós-Graduação da UnB: Uma Possibilidade Formativa”, de autoria de Cecília José de Souza, pela comissão examinadora, constituída pelos/as seguintes professores/as:

Profª Drª Liliane Campos Machado (Presidente)
Universidade de Brasília - UnB

Profº Drº Flávio César Freitas Viana
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM
(Membro externo)

Profª Drª Girlene Ribeiro de Jesus
Universidade de Brasília
(Membro interno)

Profº Drº Bernardo Kipnis
Universidade de Brasília- UnB
(Membro suplente)

BRASÍLIA, 06 de Dezembro de 2022.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S729p José de Souza, Cecília
PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UME: UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA / Cecília José de Souza; orientador . -- Brasília, 2022.
111 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2022.

1. EDUCAÇÃO. 2. AUTOAVALIAÇÃO. 3. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL. 4. PROCESSOS FÓRMATIVOS. I. , , orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Deus, muito obrigada por me ouvir e me ajudar a realizar meus sonhos!

Agradeço a Faculdade de Educação pelo olhar inclusivo que acolhe aos técnicos em educação da Universidade de Brasília em seus processos seletivos. Isso gera encorajamento e nos mostra que podemos não só trabalhar, mas também construir aprendizado.

Agradeço a todos os professores que tive a felicidade de encontrar em especial a minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Liliâne Campos, que sempre se mostrou sensível e compreensiva aos percalços da vida aos quais não temos controle. Muito obrigada pela oportunidade grandiosa de aprendizagem e crescimento pessoal. Meu eterno agradecimento!

À minha família, alicerce poderoso, que mesmo em silêncio apoia e acredita em meus projetos, muito obrigada.

Agradeço a todos que de alguma maneira me incentivaram e acreditaram que eu seria capaz.

Tenho que agradecer especialmente ao Oswaldo Assis, que de forma incisiva e colaborativa me fez acreditar que entrar nesse mestrado era possível.

Ao Marcelo Marques, por se dispor a me ajudar e sempre me acalmar com suas conversas acadêmicas nos momentos difíceis.

A Marília, Miquelly e Emmanuel que nunca hesitaram em me passar as suas experiências e que me fizeram entender que algumas transformações pessoais fazem parte desse processo.

Priscila, minha querida amiga e companheira de trabalho, muito obrigada pelo seu incentivo, foi tão importante para mim.

Luísa, gratidão pela escuta sempre atenta. Eu sei que nos momentos de desespero eu abusei. Obrigada por ainda ser minha amiga depois desse mestrado.

Luanna, minha maior parceira nesse mestrado, obrigada por estar comigo nos momentos de desespero. Tenho certeza que ficou mais fácil ter você dividindo as mesmas angústias que eu.

Agradeço aos amigos de fora da academia que tiveram paciência com minha ausência e sempre me ouviram, mesmo que nada fizesse muito sentido para eles.

Agradeço aos colegas de curso e ao grupo de pesquisa GEPFOCTI, vocês

são inspiradores.

Agradeço a pessoa mais especial nesse e em todos os processos da minha vida, minha mãe (in memória), que me ensinou desde cedo através de seu exemplo a força que uma mulher tem, que nem sempre será fácil ir em busca de nossos sonhos, mas que não podemos desistir.

Minha mãe, eu sei que me acompanhou durante todos os meus dias difíceis desse processo e esse título eu dedico a você.

E por último...

Periferia, nós podemos sim!

RESUMO

Esta pesquisa denominada “**Processo de Autoavaliação em Programas de Pós-Graduação da UnB: Uma Possibilidade Formativa**” está vinculada ao Mestrado Profissional da Faculdade de Educação- FE/UnB, no Campo de Pesquisa Processos Formativos e Profissionalidade. Esta foi desenvolvida com o objetivo de investigar como o quesito “formação” está sendo considerado por alguns PPGs da Universidade de Brasília em seu processo de autoavaliação. Trata-se de um objeto atual e que possibilita a alteração das notas dos programas e da qualidade do ensino *stricto sensu*. A pesquisa se utilizou da metodologia qualitativa, com abordagem exploratória. A fim de se aprofundar na análise do objeto do tema, optamos por um estudo de caso com análise documental. A coleta de dados foi realizada recorrendo a documentos oficiais e questionários no âmbito da UnB. Para a construção da pesquisa foram consideradas as seguintes categorias: i) Autoavaliação na UnB/ Programas de pós-graduação; ii) Implementação das propostas de autoavaliação; iii) Formação docente e iv) Quesito formação como ferramenta de melhoria de nota nos programas. Para a coleta de dados, optamos por utilizar questionários específicos para os programas e para o Decanato de Pós-Graduação, o que julgamos ser o instrumento que melhor atenderia nossa demanda. Destacamos como referências teóricas, os seguintes autores: CRESWELL, John W (2010); MORIN, Edgar (2000); NÓVOA, Antonio (2009); DIAS SOBRINHO, José (2000); TARDIF, Maurice (2005); MACHADO, Liliane C (2016); LEITE, Denise (2021). Ao analisarmos as percepções do Decanato de Pós-Graduação (Pró-Reitoria) da UnB e dos Coordenadores dos programas de pós-graduação investigados, concluímos que os mesmos entendem a importância do quesito formação no desenvolvimento dos cursos e dos programas, embora não tenham uma política organizacional voltada especificamente para esse quesito. A pesquisa apresenta como produto um Manual de Orientações Básicas sobre a autoavaliação com o intuito de destacar as principais orientações da CAPES e indicar sugestões para sua implementação.

Palavras-chave: Educação; Autoavaliação; Avaliação Institucional; CAPES; Processos Formativos.

ABSTRACT

This research called "Self-Assessment Process in Graduate Programs at UnB: A Training Possibility" is linked to the Professional Master's Degree at the Faculty of Education-FE/UnB, in the Field of Research Training Processes and Professionalism. This was developed with the aim of investigating how the item "training" is being considered by some PPGs at the University of Brasília in their self-assessment process. It is a current object that makes it possible to change the grades of the programs and the quality of stricto sensu teaching. The research used a qualitative methodology, with an exploratory approach. In order to go deeper into the analysis of the subject matter, we opted for a case study with document analysis. Data collection was carried out using official documents and questionnaires within the scope of UnB. For the construction of the research, the following categories were considered: i) Self-assessment at UnB/Postgraduate programs; ii) Implementation of self-assessment proposals; iii) Teacher training and iv) Training as a tool to improve grades in programs. For data collection, we chose to use specific questionnaires for the programs and for the Postgraduate Deanship, which we believe to be the instrument that would best meet our demand. We highlight the following authors as theoretical references: CRESWELL, John W (2010); MORIN, Edgar (2000); NÓVOA, Antonio (2009); DIAS SOBRINHO, José (2000); TARDIF, Maurice (2005); MACHADO, Liliane C (2016); LEITE, Denise (2021). When we analyze the perceptions of the Dean of Graduate Studies (Pro-Rector) of UnB and the Coordinators of the investigated graduate programs, we conclude that they understand the importance of the training item in the development of courses and programs, although they do not have a organizational policy aimed specifically at this issue. The research presents as a product a Manual of Basic Guidelines on self-assessment with the aim of highlighting the main CAPES guidelines and indicating suggestions for their implementation.

Keywords: Education; Self-evaluation; Institutional Evaluation; CAPES; Training Processes

LISTA DE ABREVIÇÕES E SIGLAS

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE- Conselho Nacional de Educação
CTC-ES- Conselho Técnico Científico da Educação Superior
DAI/DPO- Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional
DAV- Diretoria de Avaliação- (CAPES)
DCADE/UnB- Diretoria de Capacitação, Desenvolvimento e Educação
DPG- Decanato de Pós-Graduação
IES- Instituições de Ensino Superior
MEC- Ministério da Educação
PPGs- Programas de Pós-Graduação
PGU- Procuradoria Geral da União
SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação
PDI- Planejamento de Desenvolvimento Institucional
PGU- Programa Universitário
PPPI- Projeto Político Pedagógico Institucional
PQCT- Quadro de Técnicos Científicos
SNPG- Sistema Nacional de Pós-Graduação
TAE- Técnicos Administrativos em Educação
UNB- Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura Organizacional Interna da CAPES.....	46
Figura 2 - Gráfico DPG	64
Figura 3 - Decanato de Pós-Graduação	66
Figura 4 - Área interna do Campus de Pós-graduação em Química	68
Figura 5 - Campus de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia em Saúde	69
Figura 6 - Campus de Pós-graduação em Educação-Profissional	72
Figura 7 - Campus de Pós-graduação em Ciências Sociais	74

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 - Quadro de coerência	24
Quadro 2 - Lista dos programas	30
Quadro 3 - Trabalhos pesquisados	34
Quadro 4 - Descrição das respostas	76
Quadro 5- Programa 01	78
Quadro 6- Programa 02	79
Quadro 7- Programa 03	80
Quadro 8- Programa 04	81

SUMÁRIO

MEMORIAL	15
1 INTRODUÇÃO	17
2 PERCURSO METODOLÓGICO	27
2.1 Tipo de Pesquisa.....	27
2.2 Instrumentos da Coleta.....	29
2.3 Análise Documental	31
2.4 Participantes da Pesquisa e Lócus.....	32
2.5 Produto Técnico	32
3 ESTADO DA ARTE	33
4 PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO	41
4.1 Avaliação Institucional.....	39
4.2 Avaliação na Perspectiva da CAPES.....	42
4.3 A Avaliação da CAPES nos cursos <i>stricto sensu</i>	46
4.4 A Autoavaliação dos Programas Pós-Graduação.....	48
4.5 O Planejamento Estratégico na Universidade de Brasília.....	51
4.6 A Formação como quesito na Autoavaliação - Programas de Pós-Graduação..	52
4.7 A Formação Docente Programa de Pós-Graduação.....	54
4.8 A Formação Discente.....	60
4.9 Egressos.....	62
4.10 A Formação da Pós-Graduação na universidade de Brasília.....	63
5 DIALOGANDO COM OS DADOS	66
5.1 Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa.....	66
5.2 Decanato de Pós-Graduação	67
5.3 Programa de Pós-Graduação em Química.....	68
5.4 Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia em Saúde.....	69
5.5 Programa de Pós-Graduação em Educação – Profissional.....	72
5.6 Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas	74
6 ANÁLISE CONSIDERANDO AS CATEGORIAS ESTABELECIDAS	76
6.1 Autoavaliação/ Formação na Universidade de Brasília	76
6.2 Programas de Pós-Graduação Investigados	78

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	89
Apêndice A– Produto Técnico	93
Apêndice B– Termo de Consentimento	108
Apêndice C– Questionários Aplicados	109
Apêndice D– Questionário Aplicado- Decanato de Pós-Graduação	111

MEMORIAL

Sou fruto da escola pública. Ensino básico, fundamental e médio. Minha educação básica veio de uma estrutura de escola pública precária, onde a falta de recursos e incentivo foi uma presença constante. A educação é uma trajetória longa na vida de qualquer estudante e, por isso, algumas memórias são inesquecíveis, a escola que ensina, mas que deixa a sensação de que poderia ter ensinado mais, os materiais didáticos que faltam, e a professora que precisa improvisar, a aula interrompida pela falta de merenda, a falta de aula porque não tem professores dessa ou daquela disciplina.

Essa é a realidade de quem depende do ensino público para tentar mudar sua realidade, foi assim no meu tempo, décadas atrás, e continua até os dias de hoje. São tantos os desafios enfrentados ao longo do tempo escolar, que hoje, ao me ver, nesse mestrado, me sinto uma vencedora. Não foi fácil seguir esse caminho, mas fui alguém que assumiu o papel de trazer a esperança para dentro da minha família, alguém que abriu as portas dessa possibilidade, sim, fui a primeira da minha família a fazer uma faculdade e depois de mim ninguém mais parou.

Hoje, em casa, a educação é uma meta a ser alcançada até onde cada um quiser e não até onde se puder, hoje é escolha, e não falta de opção. Isso me traz orgulho de que os “meus” aprenderam que apesar de todos os problemas educacionais é possível alcançar vãos maiores e esperança de que “todos” possam através da educação viver seus sonhos. E hoje, estando no mestrado profissional, tenho consciência de que sou alguém que venceu muitas barreiras e preconceitos.

Gostaria de ter estado nesse lugar de mestranda em outros tempos, mais cedo. Infelizmente não foi possível, precisei de outros aprendizados antes de chegar aqui, mas isso nunca tirou minha vontade de aprender, de querer estar em uma universidade escrevendo um texto como esse, aliás, melhor que esse, mas por enquanto, e até que melhorei minha escrita, é assim que posso me apresentar. Nunca acreditei em limites transferidos, acredito que nos limitam o tempo todo.

Aqui, nesse curso, ouvi de um professor que não importa quando chegamos no mestrado ou no doutorado, sempre chegamos no tempo certo, porque para muitos só foi possível agora, e agora é o momento certo. Ouvir isso foi acolhedor e motivador.

Após a graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília

(1995-2000), me inseri no mercado de trabalho na área de departamento pessoal. Aos poucos minha formação e experiência profissional me levaram para a área de gestão de pessoas. O olhar inclusivo e a busca de possíveis potenciais profissionais certamente veio da Pedagogia, e isso me levou à uma Especialização em Gestão em Recursos Humanos na Faculdade da Terra de Brasília, FTB (2007-2008).

A formação em Pedagogia foi muito importante para minha prática profissional, sempre tive vontade de continuar meus estudos na área da Educação por entender a contribuição que o conhecimento poderia me possibilitar profissionalmente dentro ou fora de um ambiente escolar.

A falta de tempo, aliado a outras prioridades, sempre foi um fator impeditivo para mim, assim como é para tantas outras pessoas ingressarem no mestrado. Ao mesmo tempo em que tinha que enfrentar o mercado de trabalho, sentia necessidade de continuar estudando e acabei optando mais uma vez por uma especialização, procurei fazer uma especialização em Gestão e Orientação Educacional na Faculdade de Tecnologia e Equipe Darwin, FTED (2010-2011), para me manter atualizada na área de educação, essa especialização também me ajudou a me aperfeiçoar.

Em 2013 fui aprovada em concurso público para atuar como Técnica em Assuntos na Universidade de Brasília. A posse aconteceu em 2016, quando comecei a trabalhar, sendo lotada em uma secretaria de pós-graduação e isso me despertou ainda mais o desejo de ingressar numa pós-graduação *stricto sensu*. Descobrir o Mestrado Profissional da Faculdade de Educação foi uma das coisas mais interessantes que tive a oportunidade de conhecer dentro da Universidade de Brasília. Percebi uma possibilidade de me unir a um curso de mestrado na minha área de trabalho.

A pesquisa em um tema dentro de uma realidade diária no meu campo profissional fortaleceu minhas expectativas e minha realidade acadêmica. Ser aprovada no mestrado profissional no campo de pesquisa de Processos Formativos e Profissionalidades, e estudar a Avaliação CAPES e suas novas perspectivas para os programas de pós-graduação, além da satisfação natural do cumprimento dos requisitos necessários ao curso me propiciou também um conhecimento no campo em que atuo.

Consegui minha aprovação em 2019 para começar meu mestrado no primeiro semestre de 2020. E quando chegou a hora de começar, em vez das aulas, chegou

a pandemia.

Acho importante falar sobre isso, aqui e em todos os lugares que passarmos, porque o que vivemos nesses dois anos vão impactar a sociedade para sempre. É doloroso falar sobre as perdas e todas as dores desse período, mas ele existe em meio a esse mestrado e faz parte dessa fase da minha e de tantas outras histórias, dentro e fora desta universidade. Eu peço licença aqui para falar sobre esse momento de dor, porque ele é real para mim, para meus colegas de curso, meus professores, meus colegas de trabalho, e por respeito a todos por seus problemas eu digo e tenho esperança de que vamos vencer.

Quando as aulas iniciaram, no formato remoto, tivemos que nos adaptar, muito aprendizado e muita empatia nos foram oferecidos. Fiquei orgulhosa de estar aqui, nesse curso, nessa faculdade e com os professores que tive o prazer de conhecer, ainda que de forma remota.

Ao iniciar as disciplinas de forma remota, a primeira observação num curso de pós-graduação que tive foi sobre a necessidade e capacidade de adaptação dos professores, dos alunos e da Universidade em um momento complicado e difícil da pandemia. Essa experiência e a força dos professores ao conduzir uma situação tão inusitada fortaleceu ainda mais a ideia de como a educação é transformadora.

Tenho consciência que tudo ficou mais difícil, muitos obstáculos, estudar, trabalhar e enfrentar a pandemia e todas as implicações que ela traz às vezes parece muito, mas como disse um professor ao longo do cumprimento das disciplinas, se cheguei aqui nesse momento é porque o momento é agora. A aprendizagem traz uma constante transformação, chego a esse momento, dois anos após o início dessa jornada, mais corajosa e mais decidida a aprender.

As disciplinas cursadas trouxeram uma reaproximação com temas da área de educação e da vida muito necessários. As contribuições recebidas pelos professores que acompanhei até aqui foram de grande importância para além do cumprimento do fluxo do curso, também no desenvolvimento das ideias iniciais da pesquisa.

Em suma, o curso de mestrado nesse primeiro ano proporcionou um encontro muito proveitoso de aprendizagem através das disciplinas. Apesar das aulas remotas, foram abertos espaços para muitas reflexões, questionamentos e reformulações.

Nesse mesmo ano participei do I Congresso Mundial de Educación – Em defesa de la Educación Pública y contra el neoliberalismo educativo que em 2020 foi

realizado no México, mas em função da pandemia as participações ocorreram de forma remota. Esse congresso me permitiu ter contato com discussões importantes para a educação em toda América Latina. Foi possível interagir com professores e pesquisadores de vários países, o que enriqueceu e expandiu os debates propostos.

No campo da minha área de pesquisa, participei de eventos da Capes, como reuniões e lives que tratavam sobre o tema da avaliação dos programas de pós-graduação.

No mestrado tive a oportunidade de cursar disciplinas como Processos Formativos, Pesquisa em Educação, Sujeito, Ensino e Aprendizagem, Políticas Baseadas em Evidências e cada uma delas, através das discussões e reflexões propostas pelos professores, me proporcionou conhecimentos importantes para que eu pudesse traçar os caminhos para o desenvolvimento do meu projeto.

Essa experiência ampliou minhas perspectivas em relação ao projeto quando fui apresentada a autores como Larrosa, Le Boterf, Ferreti, que com seus textos estimularam meu desenvolvimento acadêmico, o que é traduzido para mim na visão de Severino (2008), que entende que todas as disciplinas de um curso devem se integrar exigindo uma ação conjunta de todos os professores para a formação dos estudantes no caminho da pesquisa.

De maneira pessoal, essa pesquisa corrobora com minha trajetória profissional, espero que esse trabalho contribua tanto para mim como para outros colegas técnicos, docentes e discentes da Universidade que lidam todos os dias com as diversidades da avaliação na pós-graduação e quiçá para outros PPGs para além da UnB.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho realizou um estudo de caso sobre a autoavaliação proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES para os programas de pós-graduação *stricto sensu* das Universidades Brasileiras, partindo do caso da Universidade de Brasília (UnB).

Entendemos a necessidade desse estudo a partir da inserção da autoavaliação como uma ferramenta agregadora nos resultados das avaliações das universidades e programas de pós-graduação brasileira, onde se destacam os quesitos balizadores para a avaliação, são eles: Programa, Impacto e Formação. Optamos por fazer um recorte em que pudéssemos pesquisar o quesito formação na Universidade em alguns Programas de Pós-graduação da UnB. Dada a importância ressaltada pelos documentos orientadores da Avaliação CAPES ao processo formativo nos cursos *stricto sensu*.

Em primeiro plano, tentamos apresentar a construção e a evolução histórica do que se entende por avaliação em programas universitários. Em outro momento, trouxemos o aporte oferecido pela Universidade de Brasília para os cursos de pós-graduação através de ações descritas em seus relatórios anuais.

A pesquisa teve como foco entender o trabalho compreendido e implementado pelos PPGs quanto ao quesito formação no intuito de conhecer as ferramentas/mecanismos utilizados para promover a autoavaliação, suas percepções e inovações na busca de um planejamento que ressalta a formação destacando, entre outras, a qualificação dos programas, inserção no mundo da pesquisa e do mercado de trabalho, adequação curricular e a formação de professores, temas esses que dialogam com a proposta aqui indicada pela pesquisa.

Na última década, houve um grande avanço nos cursos *stricto sensu* no Brasil, e isso se apresenta pelo aumento expressivo da formação de novos pesquisadores e da produção científica.

A CAPES possui uma longa história de apoio e organização da pós-graduação nos cursos superiores de todo o país, investindo em políticas de apoio aos pesquisadores por meio de recursos como bolsas de estudos, parceria no âmbito da pesquisa e desenvolvendo trabalhos de qualificação no que concerne a qualidade dos cursos de mestrado e doutorado oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior - IES.

A Fundação é responsável pela avaliação geral dos programas e acontece por quadriênio junto às universidades de todo país. É através dessa avaliação que os programas recebem suas notas e autorização de funcionamento, ou mesmo o cancelamento de alguns programas cuja nota de avaliação esteja abaixo do determinado para manutenção destes. Segundo o relatório CAPES (BRASIL, 2019), a autoavaliação é o processo de avaliar a si próprio, por vezes também chamada avaliação interna ou avaliação institucional, quando referida às organizações.

A autoavaliação, desenvolvida de forma sistemática e contínua, é a abordagem a ser enfatizada, pois assegura proximidade entre o avaliador e o avaliado, e permite aprofundamentos de natureza qualitativa e contextualizada (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021). De forma geral, o tema da autoavaliação permite uma importante reflexão sobre análise e melhoria na gestão dos programas e no desenvolvimento de suas metodologias.

Para o alcance de qualquer objetivo estabelecido para uma Instituição de Ensino Superior é necessária atenção dos programas de pós-graduações e das próprias instituições aos recursos financeiros, tecnológicos, estratégicos e humanos.

Cada programa dentro da universidade tem seus propósitos e metas individuais desenvolvidas internamente. Porém, ao mesmo tempo em que formulam suas regras internas, é preciso que cada programa leve em conta as orientações das áreas de concentração a que pertencem no intuito de se manterem dentro dos padrões estipulados, e ainda permanecerem atentos às orientações da avaliação geral da universidade, promovida pela CAPES, bem como as regulamentações internas da UnB aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e/ou pelo Decanato de Pós-Graduação (DPG), o que na Universidade de Brasília se equipara à Pró-Reitoria em outras universidades brasileiras. As avaliações individuais dos programas são analisadas pela Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES por meio das informações lançadas na principal ferramenta de coleta de dados que é a Plataforma Sucupira.

Pretende-se com essa pesquisa investigar como o quesito “formação” está sendo considerado por PPGs da UnB em seu processo de autoavaliação, sendo este o objeto deste estudo.

Os cuidados e investimentos devem ser trabalhados nas universidades para promover a cultura da avaliação interna. A avaliação institucional seja externa e/ou interna é um recurso que deve estar conectado aos propósitos das instituições não

só entre os gestores, mas entre toda comunidade acadêmica.

Ao pensar nesse conceito de forma mais específica nos programas de pós-graduação brasileiros, seguimos o entendimento da CAPES de que a finalidade dos programas de pós-graduação não é apenas a produção de conhecimento, mas também a formação discente, o que responde ao gap observado pela meta-avaliação (BRASIL, 2019).

Dessa forma, podemos intuir que o conhecimento fomentado no ambiente acadêmico, ajustado a uma estratégia pedagógica e uma gestão pensada para o desenvolvimento de docentes, discentes e técnicos geram possibilidades capazes de facilitar o alcance dos objetivos no processo de autoavaliação.

Na visão de Rebelo (2006), a aprendizagem, ao ser moldada pela cultura, pressupõe a existência de diferentes formas de aprender, diferentes resultados e admite, igualmente, a noção de que a aprendizagem de uma dada cultura orienta os comportamentos e os objetivos dos indivíduos.

Neste sentido, observamos a construção dos mecanismos utilizados nos programas, para a cooperação dos esforços de todos os envolvidos nesse método coletivo de aprendizagem oportunizado pela autoavaliação. A ferramenta visa um propósito de discussões, cobranças e planejamento organizacional composto por professores, técnicos e discentes.

A avaliação interna, além de uma etapa de apreciação global dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil, propicia a possibilidade para os programas perceberem suas vulnerabilidades quanto aos dados gerados e informados para a CAPES.

Em nossa proposta de pesquisa cabe inquirir como a etapa do Planejamento Estratégico está sendo organizada e executada por cada programa. Buscamos identificar a importância do desenvolvimento e conhecimento de todos que formam os recursos humanos a partir de movimentos motivacionais gerados pelos programas para que possam ter suas avaliações voltadas para o aumento ou manutenção de suas notas.

Sendo a avaliação dos programas uma atividade coletiva ressalta-se que as universidades se relacionam diariamente com pessoas, com sentimentos, com habilidades e com a formação de agentes envolvidos nessa avaliação.

O relatório da CAPES (BRASIL, 2019) ressalta o importante papel da Gestão de Pessoas aplicada às universidades, uma vez que os gestores fazem parte do

processo formativo de suas instituições, atuando na gestão e implementando políticas que promovem a formação docente e discente, ajustando a avaliação externa que se mantém em consonância e articulação com a autoavaliação.

Em seus departamentos essa gestão impacta diretamente na forma como o docente, o técnico e o discente percebem sua importância e valorização nos processos de participação como membros ativos dentro de um sistema de avaliação. Motta e Vasconcelos (2006), acrescentam que o desafio das organizações está no equilíbrio da articulação do desempenho dos indivíduos ao da organização, passando do alinhamento do indivíduo ao cargo (produtividade, tarefa, cargo) para os objetivos das organizações sem perder de vista o contexto do ambiente externo.

A formação é um tema presente em qualquer discussão relacionada à educação, e nesse trabalho trazemos essa temática onde buscamos reflexões sobre o impacto dos planejamentos na formação docente e discente. As lacunas existentes nos processos formativos se expressam em muitos aspectos no distanciamento entre a teoria e a prática e na relação entre professor e aluno no processo de aprendizagem.

As transformações inerentes à transitoriedade das coisas, entre elas a educação e seus processos formativos, se dão por construções problematizadoras advindas da necessidade de alterações nos processos que direcionam o fazer educativo. E essas adversidades esbarram em questões administrativas e de gestão, e assim como nas pedagogias são necessárias suas atualizações com intuito de assimilar novas ideias e inovar nas práticas dos parâmetros que os envolvem.

As universidades possuem suas culturas educacionais que se constituem através de políticas e diretrizes que ditam suas normas. O sistema de educação aplicado pelas universidades, tido como preparação para o futuro dos discentes universitários, influenciam a direção de seus cursos e seus modelos de formação. Nesse sentido, Severino (2008), afirma que na universidade a aprendizagem, a docência, a ensinagem só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento.

Ainda nessa direção, o autor indica que para se alcançar os objetivos da aprendizagem, o envolvimento dos alunos mesmo na fase da graduação é um ponto central que deve ser observado pelos planejamentos estratégicos não só dos cursos mas também da própria universidade.

Essa pesquisa se pautará numa revisão de literatura onde espera-se que as discussões levantadas sobre avaliação externa e interna apontem um caminho que se entrelace com a política nacional de avaliação dos programas de pós-graduação, considerando as indicações da autoavaliação proposta pela CAPES e no quesito formação.

Como define Pádua (1997), a pesquisa é uma atividade que está voltada a responder questões que brotam de inquietação diante da realidade e conduz a elaboração de um conhecimento novo, que auxilia na sua compreensão.

Essa pesquisa justifica-se por estar sendo realizada no âmbito da Faculdade de Educação no Programa de Mestrado Profissional por se tratar de um tema relacionado ao Campo de Pesquisa Processos Formativos e Profissionalidades. Sendo uma pauta atual e em transformação, pesa aqui o caráter formativo e integrador do assunto que dialoga com o objetivo do curso conforme apresentação do programa na página da Faculdade de Educação:

Formar profissionais para uma ação transformadora em educação, com foco em sua qualificação nos âmbitos da docência, da gestão e da ação técnico-científica, que impacte nos contextos de inserção profissional dos sujeitos envolvidos (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021, p. 01).

No campo pessoal, a discussão do tema provoca uma motivação para a pesquisa por se tratar de uma problemática que profissionalmente provoca a busca de conhecimentos que certamente implicará nas minhas atividades profissionais, trazendo novas alternativas e ampliando minha atuação nas atividades diretamente ligadas à avaliação CAPES. Tema que, para além das vivências diárias de uma secretária de um programa de pós-graduação, traz também, para os programas investigados e para a universidade, uma reflexão importante sobre como pensar as possibilidades formativas dentro dos programas de maneira a “aprender a aprender” numa perspectiva de avaliação interna.

Pela proposta educacional, o programa de mestrado profissional tem como objetivo a qualificação dentro de uma ação transformadora, focando na docência, gestão e ação técnico-científica, de maneira a impactar na inserção profissional dos sujeitos envolvidos.

Entendemos que o tema se torna relevante para todos os atores que se ocupam da avaliação CAPES: programas, universidade, docentes e técnicos,

egressos e a própria CAPES que tem por objetivo que essa ferramenta seja utilizada de forma assertiva para melhorar o desempenho dos programas através de suas notas.

Este estudo poderá servir para identificar padrões de transformação na construção formadora de aprendizagem e práticas profissionais, assim como a orientação de técnicas que contribuam para o fortalecimento dos programas nas suas avaliações quadrienais e se revertam no aumento de suas notas.

Destacamos também que a pesquisa realizada não identificou estudos com recortes direcionados a essa temática específica que aborda o quesito “formação” o que traz para a pesquisa também características de ineditismo e inovação.

Pretendemos seguir o que propõe a área de concentração do curso, Desenvolvimento Profissional e Educação, assim como o campo de pesquisa do programa, Processos Formativos e Profissionalidades e acompanhar o desenvolvimento acadêmico que promova a formação (pesquisa) e o crescimento profissional dentro da proposta de educação continuada da Universidade de Brasília.

A proposta do trabalho também se pauta em levantar discussões e apontar possibilidades através dos dados relevantes identificados nos relatórios, indicações e documentos que orientam a autoavaliação na perspectiva que possa ser importante para a análise da comissão avaliadora da CAPES.

Pretende-se com essa pesquisa investigar como o quesito “formação” está sendo considerado por PPGs da UnB em seu processo de autoavaliação, sendo este o objeto deste estudo.

Acreditamos que essa pesquisa pode auxiliar os PPGs investigados em seu processo de autoavaliação e como eles estão considerando o quesito formação. Questão que buscaremos responder ao investigar alguns Programas de Pós-Graduação na UnB nos níveis de mestrado e doutorado.

Para dar suporte a mensuração da investigação definimos as seguintes categorias: i) Autoavaliação nos programas de pós-graduação; ii) Implementação das propostas de autoavaliação; iii) Formação docente e iv) Quesito formação como ferramenta de melhoria de nota nos programas. Essas categorias foram concebidas a partir das informações do processo de avaliação dos programas e especificamente do quesito formação mencionados nos relatórios da CAPES.

Para o desenvolvimento da pesquisa temos a seguinte questão norteadora, ou seja, o nosso **problema**: Como o quesito “formação” está sendo considerado

pela UnB e por alguns programas da Universidade de Brasília em seu processo de autoavaliação?

A partir desse ponto a pesquisa suscitou outras **questões** que auxiliaram na resposta à questão norteadora, são elas:

- a) Os programas estão articulando as suas políticas de autoavaliação considerando as diretrizes de autoavaliação da UnB e da CAPES?
- b) Como é considerada a formação docente na Universidade e programas?
- c) Existem projetos específicos que fomentem a formação nos programas?
- d) Os programas acreditam que podem ter um aumento na nota de avaliação quadrienal ao considerar o quesito Formação como uma possibilidade de melhoria?
- e) Como essa pesquisa pode auxiliar os PPGs investigados em seu processo de autoavaliação considerando o quesito formação?

Pensando nos possíveis desafios dos programas de pós-graduação assim como nas interações deles com as políticas indicadas pela Universidade de Brasília e as orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para a condução da autoavaliação como instrumento de avaliação interna da universidade e dos programas investigados, foi definido os seguintes objetivos:

O objetivo geral é investigar como o quesito “formação” está sendo considerado pelos PPGs da UnB em seu processo de autoavaliação.

Os objetivos específicos são:

- a) Pesquisar se os PPGs da UnB estão articulando suas políticas de autoavaliação, considerando as diretrizes da universidade e da CAPES;
- b) Mapear os problemas identificados pelos PPGs quando da avaliação dos resultados de seus processos de autoavaliação da CAPES, destacando nesse processo o quesito formação.
- c) Investigar como os programas estão trabalhando para sanar as vulnerabilidades dos PPGs, evidenciadas pela autoavaliação no que se refere ao quesito formação;
- d) Analisar se os programas acreditam que podem ter uma avaliação quadrimestral melhor pela CAPES, se considerar o quesito formação como uma possibilidade de melhoria;

e) Propor Manual de sistematização visando facilitar a implementação da autoavaliação nos programas de pós-graduação assim como indicar sugestões com o intuito de auxiliar os programas.

Frente a contextualização feita, a seguir apresentaremos o quadro de coerência da referida proposta de pesquisa.

Quadro 1 - Quadro de coerência	
Objeto de estudo:	O processo de autoavaliação com ênfase no quesito formação na perspectiva de programas de pós-graduação na UnB
Tema da pesquisa	PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNB: UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA
Problema da pesquisa	Como o quesito formação está sendo considerado pelos programas investigados em seu processo de autoavaliação?
Questões secundárias	<ul style="list-style-type: none"> ● Os programas estão articulando as suas políticas de autoavaliação considerando as diretrizes de autoavaliação da UnB e da CAPES? ● Como é considerada a formação docente na Universidade e programas? ● Existem projetos específicos que fomentem a formação nos programas? ● Os programas acreditam que podem ter um aumento na nota de avaliação quadrienal ao considerar o quesito formação como uma possibilidade de melhoria? ● Como essa pesquisa pode auxiliar os PPGs investigados em seu processo de autoavaliação considerando o quesito formação?
Objetivo da pesquisa	Investigar como o quesito formação está sendo considerado pelos PPGs da UnB em seu processo de autoavaliação.
Objetivos específicos	<ul style="list-style-type: none"> ● Pesquisar se os PPGs da UnB investigados estão articulando suas políticas de autoavaliação, considerando as diretrizes da universidade e da CAPES; ● Mapear os problemas identificados pelos PPGs investigados quando da avaliação dos resultados de seus processos de autoavaliação CAPES, destacando nesse processo o quesito formação. ● Investigar como os programas investigados estão trabalhando para sanar as vulnerabilidades dos PPGs, evidenciadas pela autoavaliação no que se refere ao quesito formação; ● Analisar a concepção dos programas investigados sobre a avaliação quadrimestral pela CAPES, se considerar o quesito formação como uma possibilidade de melhoria ● Propor Manual de sistematização visando facilitar a implementação da autoavaliação nos programas de pós-graduação assim como indicar sugestões com o intuito de auxiliar os programas.
Metodologia:	<ul style="list-style-type: none"> ● Análise qualitativa ● Natureza exploratória; ● Estudo de caso; ● Análise documental; ● Questionário

Referencial teórico:	<ul style="list-style-type: none"> ● ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ● CRESWELL, John W.; ● DIAS SOBRINHO, José; ● LAKATOS, E. M.; MARCONI; ● MACHADO, Liliane C.; ● GATTI, Bernadete A.; ● GUERRA, Isabel Carvalho; ● YIN, Robert K.; ● Outros/as
Lócus da pesquisa:	Universidade de Brasília
Sujeitos da pesquisa:	Diretoria do Decanato de Pós-graduação da UnB/ Coordenadores de pós-graduação da UnB(porque respondem pelos programas)

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto à estrutura, o trabalho está organizado da seguinte forma: 1) Introdução, em que apresentamos o tipo de pesquisa, Instrumentos da Coleta e Análise documental, Participantes do quadro de coerência e a metodologia; 2) Percorso Metodológico, onde apontamos o Tipo de pesquisa, Instrumento de Coleta, Análise documental, Participantes da pesquisa e Lócus, e Produto técnico; 3) Estado da Arte; 4) Processo de Autoavaliação em Programas de Pós-graduação, neste tópico abordamos a Avaliação Institucional, Avaliação na perspectiva da CAPES, Avaliação da CAPES nos cursos *stricto sensu*, A autoavaliação dos Programas de Pós-graduação, o Planejamento estratégico na UnB, A formação como quesito na Autoavaliação, a formação docente, discente e egressos; 5) Dialogando com os dados, aqui tratamos dos Procedimentos e instrumentos da pesquisa, apresentamos os investigados, Decanato de Pós-graduação da UnB, Programa de Pós-graduação em Química, Programa de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia em Saúde, Programa de Pós-graduação em Educação, Programa em Ciências Sociais- Estudos Comparados sobre as Américas; 6) Análise Considerando as categorias estabelecidas e Considerações finais.

Neste primeiro momento, o capítulo aborda a conceituação de termos importantes para a pesquisa, como avaliação institucional e autoavaliação, a forma como alguns autores compreendem a importância da correta implementação da avaliação interna e externa nas instituições e o impacto dessas na estrutura organizacional das empresas.

No decorrer da escrita e para assegurar o alinhamento dos conceitos iniciais de avaliação institucional com o tema de pesquisa, o trabalho apresenta a Capes, seu funcionamento estrutural e seu posicionamento sobre a pós-graduação de forma

geral. Ainda nesse tópico dá-se início à compreensão sobre os documentos pesquisados na seara da Capes sobre a avaliação na perspectiva da Capes e a avaliação da Capes nos cursos *stricto sensu*.

Foram pesquisados Portarias, Decretos, Resoluções, Relatórios Capes e orientações sobre o tema no site da Fundação e em documentos encaminhados aos programas. Em seguida o tema desenvolvido é a autoavaliação dos programas de pós-graduação, procurou-se neste momento trazer as definições de autoavaliação para os programas de pós-graduação e como essa avaliação se torna uma ferramenta interna importante para avaliação dos programas.

A seguir é apresentado o Planejamento Estratégico da Universidade de Brasília, sendo esse também é uma recomendação da Capes constante no Relatório de Grupo- Ficha de Avaliação para as universidades. Trata-se de um documento basilar, desenvolvido pelas universidades, que orienta o desenvolvimento das avaliações internas dos programas. Observados os itens que fundamentam a autoavaliação dos programas de pós-graduação segundo a Capes, destacamos a “formação” como o quesito de estudo que entra em discussão numa perspectiva exploratória.

O estudo traz a ideia da formação docente para o desenvolvimento de um processo formativo pautado no senso crítico e reflexivo dentro de discussões coletivas que englobam todos os elementos dos programas. A pesquisa ainda traz a discussão da importância e a influência da qualificação dos docentes, discentes e egressos no âmbito da aprendizagem, desenvolvimento, gestão e avaliação.

A seguir apresentamos o percurso metodológico da pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Passamos a seguir a descrever o percurso metodológico que trilhamos para desenvolver a pesquisa e através deste poder apresentar possíveis respostas à pergunta elaborada.

2.1 Tipo de Pesquisa

Guerra (2006), acentua que a especificidade das perspectivas compreensivas é, sobretudo, a sua orientação para a identificação das práticas quotidianas e das emergências de novos fenômenos sociais, que elucidam ou transformam, no *hic et nunc*¹ das dinâmicas sociais, as regras ou as instituições existentes. Indo em direção a essa perspectiva, a proposta metodológica desta pesquisa é combinar a pesquisa teórica de revisão de literatura com a indicação de um estudo de caso.

[...] O estudo de caso é um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Caracteriza-se por ser um estudo detalhado e exaustivo de poucos, ou mesmo de um único objeto, fornecendo conhecimentos profundos (EISENHARDT, 1989; YIN, 2009).

O estudo de caso propõe uma pesquisa que tem como objeto de estudo um elemento que se analisa de maneira particular. Para esse trabalho, entendemos que o estudo de caso permitirá uma contextualização mais específica que contempla o objetivo geral, que é investigar como o quesito “formação” está sendo considerado pelos PPGS da UnB em seu processo de autoavaliação. André (2009), externa que a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer conjugação de duas ou mais fases em determinados momentos.

Por esse olhar, a construção da pesquisa contou com o suporte teórico de autores que dissertam sobre a abordagem qualitativa para a composição do referencial teórico, o desenvolvimento da pesquisa compreendeu a interpretação dos fatos a partir de dos questionários enviados e devolvidos, e análise de documentos.

¹ Expressão latina que significa aqui e agora. HIC ET NUNC. Dicionário Informal, 08 de maio de 2016. Disponível em <<https://www.dicionarioinformal.com.br/hic+et+nunc/>>. Acesso em 26 de maio de 2022.

Para Neves (1996, p. 1), nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada, e, a partir daí, situe sua interpretação dos fenômenos estudados. Essa percepção se constata à medida que a pesquisa se aprofunda e os debates se tornam mais evidentes com a imersão nos objetivos específicos.

A pesquisa qualitativa é definida por Creswell (2010) como um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. Podemos entender que a problematização do tema desta pesquisa fortalece a discussão da aproximação da aprendizagem com o conhecimento técnico e operacional para a estrutura deste trabalho. Levamos em consideração a bibliografia de autores conceituados na discussão dos vários aspectos qualitativos suscitados nesta pesquisa.

Para Lakatos e Marconi:

[...] Pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundária, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, até os meios de comunicação orais: rádios, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos, por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 183).

A análise bibliográfica viabilizou um estudo sobre o diálogo promovido pelas orientações da autoavaliação da CAPES que fomentam as possibilidades formativas e facilitam uma investigação que versa sobre um tema atual e renovador dentro das universidades brasileiras. Isso desperta o nosso interesse e o compromisso em compreender e produzir conhecimentos que possam servir de suporte técnico e ao mesmo tempo alcançar o próprio desenvolvimento dos programas de pós-graduação.

Nesse sentido, procuramos conduzir o trabalho de acordo com escolhas que possam ajudar na análise de documentos e análise de resultados. Uma pesquisa é um processo realizado com formalidade, guiado por um método que utiliza

procedimentos científicos (LAKATOS; MARCONI, 2003). A organização das etapas da pesquisa permite que os trabalhos sejam realizados numa perspectiva de qualidade promovendo que essas pesquisas sejam fontes de consultas futuras. A pesquisa terá uma abordagem exploratória através de um estudo de caso com análise documental.

Também recorreremos a autores que discutem as questões ligadas à avaliação institucional de forma aprofundada para o embasamos ao nosso objeto de estudo. Nessa perspectiva nos serviremos dos instrumentos para coleta de dados, temática que discorreremos a seguir.

2.2 Instrumentos de Coleta

Para a coleta de dados foram aplicados questionários no âmbito da Universidade de Brasília. Consideramos na produção destes o problema e as questões secundárias bem como os objetivos propostos para esta pesquisa. Estes foram elaborados a partir da análise documental.

Segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Os questionários que elaboramos foram enviados para o decanato de pós-graduação da UnB e para coordenadores de PPGs. Fizemos o envio para os programas no mês de agosto e setembro de 2022. No primeiro mês, agosto, foram enviados 8 (oito) questionários (apêndice C) e tivemos resposta imediata de apenas três programas, por isso continuamos nossa investigação enviando mais 7 (sete) questionários em setembro à novos coordenadores, destes obtivemos uma devolutiva.

Persistimos e enviamos para mais 5 (cinco) PPGs e deste não recebemos nenhuma devolutiva. Frente ao exposto e considerando o tempo para conclusão das análises, trabalhamos com os quatro questionários que foram respondidos pelos coordenadores. Isso corrobora o que afirma Gil (1999 p. 128/129) sobre a dificuldade de devolutiva de questionários quando o autor (...) “d) não oferece a garantia de que a maioria das pessoas devolvam-no devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade da amostra”.

A seguir apresentamos um quadro contendo a lista dos programas para os quais enviamos os questionários.

Quadro 2- Lista dos Programas

Nº	Programas
01	Educação – Acadêmico
02	Educação - Profissional
03	História - Acadêmico
04	Geografia - Acadêmico
05	Filosofia - Acadêmico
06	Matemática - Acadêmico
07	Ciências Sociais - Acadêmico
08	Ciências da Computação - Acadêmico
09	Química - Acadêmico
10	Ciências e Tecnologias em Saúde - Acadêmico
11	Educação Física- Acadêmico
12	Arquitetura - Acadêmico
13	Agronomia - Acadêmico
14	Artes Visuais - Acadêmico
15	Desenvolvimento Sustentável - Profissional
16	Enfermagem
17	Ciência do Comportamento
18	Ciências Contábeis
19	Ciências Animais
20	Ciências Políticas

Fonte: a autora (2022)

Enviamos um questionário (apêndice D) também ao Decanato de Pós-graduação. Os questionários foram encaminhados de forma online, procuramos ressaltar a relevância da pesquisa no âmbito da autoavaliação para contarmos com a parceria dos programas solicitados, informamos que seria mantido os anonimatos dos programas e dos respondentes

Os questionários foram elaborados de forma a explorar questões ligadas à implementação, gestão, capacitação e formação da autoavaliação nos programas de pós-graduação. O intuito dessa etapa foi elaborar questões que pudessem indicar se as orientações da UnB e da CAPES para a avaliação dos programas estavam chegando aos coordenadores de maneira clara e objetiva. Os questionários tiveram em sua aplicação a função de levantar as informações sobre a inserção da autoavaliação e sua importância na concepção da universidade e dos programas investigados.

A instauração sistematizada de dados coletados nos processos de avaliação dos programas de pós-graduação da Universidade de Brasília instigou a verificação de que o conhecimento ajustado à prática profissional possa permitir o uso das

potencialidades que se apresentam nos cursos *stricto sensu* de acordo com a autoavaliação. Essa orientação proposta pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES cria um formato que promove o autoconhecimento e facilita a correção no processo individual, coletivo e acadêmico na universidade de Brasília.

Essa análise contribuiu para a formulação da pesquisa numa abordagem qualitativa. Além dos questionários, também coletamos dados de documentos institucionais, a seguir descrevemos como analisamos estes documentos.

2.3 Análise Documental

A análise documental foi realizada em documentos legais tais como: documentos e pesquisas sobre o planejamento e estratégia de incorporação da proposta de autoavaliação da CAPES nos programas de pós-graduação tais como; Relatório de Gestão da Autoavaliação da CAPES; Relatório de Gestão de Implementação da Autoavaliação da UnB; Relatório Técnico da Diretoria de Avaliação da CAPES; pesquisas e artigos que abordavam o tema da avaliação e autoavaliação da CAPES.

Em um outro momento, a pesquisa buscou entender as principais ações organizadas e implementadas pelos programas de pós-graduação na busca de atender as orientações da autoavaliação da CAPES. Aqui pretendemos verificar em loco como as vulnerabilidades dos programas estão sendo trabalhadas e quais os desafios estão sendo enfrentados no processo de implementação das orientações e as observações sobre as mudanças obtidas e as perspectivas esperadas sobre a funcionalidade da ferramenta de autoavaliação na melhoria ou não da nota do programa e em especial no quesito “formação”.

Por último, nos envolvemos nas análises dos documentos pertinentes que orientam a autoavaliação nos programas de pós-graduação, para conhecer a organização dos programas de pós-graduação, no que compete a autoavaliação da CAPES e em específico ao quesito “formação”, que nessa proposta de autoavaliação da CAPES passou a ser o quesito mais importante da avaliação, fato esse que se confirma quando considerado entre todos os outros, o quesito limitador para a nota final da avaliação quadrienal.

A seguir, deixamos evidente quem são os sujeitos da pesquisa e o *locus*.

2.4 Participantes da pesquisa e lócus:

Foram partes atuantes e importantes dessa pesquisa os gestores do Decanato de pós-graduação, DPG, e os Coordenadores dos Programas de Pós-graduação da UnB investigados.

Em relação aos sujeitos envolvidos e respeitados os preceitos éticos da pesquisa na área de Ciências Humanas optamos por manter o anonimato dos sujeitos bem como em não identificar as respostas dos programas que responderam e devolveram os questionários.

A pesquisa foi realizada com PPGs da Universidade de Brasília.

2.5 Produto Técnico:

Os mestrandos de um programa profissional precisam apresentar um produto técnico, e por estar envolvida na condição de secretária de um PPGs da UnB avaliamos que seria propício apresentar uma proposta pautada na elaboração de um Manual de sistematização para melhorar a forma como as informações são apresentadas para a avaliação CAPES, otimizando, assim, os dados coletados com o intuito de auxiliar os PPGs. (Apêndice A).

3 ESTADO DA ARTE

O Estado da arte é um método que versa sobre a revisão da bibliografia de obras sobre uma determinada temática. A pesquisa sobre o Estado da arte visa identificar as teorias, autores e procedimentos utilizados que possam auxiliar na condução de um novo trabalho. Nos ancoramos em Ferreira, para definir o que entendemos por estado da arte.

“Estado da Arte” traz o desafio de ir além do mapeamento das produções científicas em diferentes campos do conhecimento, épocas e territórios, essa metodologia de caráter inventariante e descritiva busca conhecer “em que condições as teses, dissertações, publicações em periódicos, comunicações em anais de congressos e seminários têm sido produzidas”. (FERREIRA, 2002, p.258).

Para imersão no tema da pesquisa, foram realizadas consultas sobre o tema referente a autoavaliação, avaliação CAPES e formação no repositório da Universidade de Brasília. A base de dados utilizada compôs: Scielo, BDTD e Periódico CAPES. Essas bases nos permitem acesso a um conjunto de títulos que passaram por um processo seletivo em relação ao conteúdo, isso permite a visibilidade e a procura por temas que ajudam na composição da pesquisa.

Os termos descritores pesquisados no primeiro momento foram: “autoavaliação” e “avaliação CAPES”. Após identificarmos que tínhamos trabalhos de artigos, dissertações e teses, passamos para uma outra análise a fim de estabelecermos conexão com outras referências do nosso tema de pesquisa.

Desse modo, passamos a procurar indutores tais como “processos formativos” e “quesito formação”. Para “processos formativos”, encontramos pesquisas, mas para “quesito formação” nenhum trabalho foi identificado. De forma geral, foram pesquisados artigos, dissertações e teses.

Encontramos 21 (vinte e um) trabalhos relacionados ao tema, sendo 08 (artigos), onde 06 (seis) artigos versam sobre autoavaliação e 2 (dois) sobre formação docente; 08 (oito) dissertações onde 05(cinco) tratam sobre o tema “autoavaliação CAPES” e 03 (três) sobre “avaliação”; 05 (cinco) teses, onde 02 (duas) tratam sobre “autoavaliação” e 03 (três) sobre “ formação docente”.

Ao buscarmos o tema da Autoavaliação, constatamos que as discussões do

tema versam na maioria das pesquisas de forma a ressaltar a gestão universitária em vários aspectos, porém, é importante dizer que em alguns trabalhos sobre “autoavaliação” e “avaliação CAPES” de alguma forma “ Processos Formativos” foi tratado.

Não houve recorte temporal por entendermos que nosso objeto se trata de um tema relativamente recente e termos consciência de que todo conhecimento pesquisado nesses trabalhos em muito ajudaria na nossa proposição.

[...] Dentre os discursos escritos, as dissertações e teses integram um grupo especial denominado de literatura cinzenta, dada as suas características de nível de produção, audiência a que se destina, dificuldades de acesso, número de unidades reproduzidas, entre outras. A produção de discursos, dissertações e teses é contribuição que enriquece o conhecimento científico em termos de saber e fazer, gerando poder de interferir na realidade para assegurar melhor qualidade de vida para o ser humano (WITTER; FREITAS, 1997, p. 116).

Ao seguirmos com a pesquisa e com a continuidade das leituras de forma mais intensa desses trabalhos encontrados, constituímos uma análise sistemática das palavras-chaves, referências e autores que contribuíram com a identidade da proposta de nossa pesquisa, o que trouxe mais detalhadamente conexões importantes desses trabalhos para nossa construção de produção.

A seguir, trazemos as pesquisas encontradas para nossas análises no Quadro 3:

Quadro 3 - Trabalhos pesquisados				
Título	Autor (a)	Natureza da Pesquisa	Instituição/Periódico	Ano
A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de educação superior no estado do Rio Grande do Sul	Bruschi, G. F. J.; Casartelli, A.O	Artigo	Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 171-188. Disponível em: mar.2021. https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/28002 . Acesso em: 21 de mar. 2021.	2017

A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES	Leite, Denise; Robert Verhine; Lys Maria Vinhaes Dantas; Bertolin, Julio Cesar Godoy	Artigo	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 25, n. 02, p. 339-353, jul. 2020. Disponível em: mar.2021. https://www.scielo.br/j/aval/a/whfJzmNx7Vgpcr7c6Zj5kXz/?lang=pt . Acesso em: 25 de mar. 2021.	20 19
A inteligência Organizacional como Instrumento de Autoavaliação em Instituições de Ensino Superior	Paulo Roberto Cerqueira de Oliveira Cobbe; Remis Balaniuk; Edilson Ferneda; Hércules Antonio do Prado	Artigo	Perspectivas em Gestão & Conhecimento, João Pessoa, v. 5, n. 2, p. 111-126, jul./dez. 2015. Disponível em: maio 2021. http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/pgc . ISSN: 2236-417X. Acesso em: 13 de maio 2021.	201 5
Ameaças Pós-rankings sobrevivência das CPAS e da Autoavaliação	Leite, Denise	Artigo	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 833-840, 2008. Disponível em: abr.2021. https://www.scielo.br/j/aval/a/bFwqzg6NNKTFRWqwT9YGG6M/?lang=pt&format=pdf . Acesso em: 15 de abr. 2021.	200 8
Planejamento e autoavaliação institucional: articulações possíveis e necessárias	Figueira, Fernanda; Scremin, Marquazan Greice	Artigo	Espaço Pedagógico. V. 26, n. 1, Passo Fundo, p. 139-157, jan./abr. 2019. Disponível em: abr.2021 http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8356 . Acesso em: 17 de abr. 2021.	201 9
A participação dos servidores técnico-administrativos na avaliação institucional: o que dizem os relatórios autoavaliação institucional	Joice da Costa Martins; Jorge Luiz Lordelo de Sales Ribeiro;	Artigo	Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 509-530, out. 2018 Disponível em: mar. 2021. https://www.scielo.br/j/aval/a/BMTHvTWv5DJYpfQDvV3k9Mg/?lang=pt . Acesso em: 23 de mar. 2021.	201 8
A Profissionalização, o Profissionalismo e a Constituição da Profissionalidade docente.	Marquesin, Denise F. B	Artigo	Revista Educação, vol.7 – Julho / Dezembro de 2013. Disponível em: 14 /set. https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaEducacao/issue/view/130	201 3

A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada.	Freitas, Helena Costa Lopes	Artigo	Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: Jan.2022. https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 05 de Jan.2022	
A autoavaliação na Universidade de Brasília: entre a proposta do Sinaes e os sinais da prática.	Gonçalves, Lukelly Fernanda Amaral.	Dissertação	Universidade de Brasília	2016
A autoavaliação e Gestão Institucional na visão da Comissão Própria de Avaliação de IES Privadas.	Silva, Kelli Savi da	Dissertação	Universidade do Extremo Sul Catarinense	2016
A relação entre produção científica e avaliação da CAPES: um estudo cientométrico através da ferramenta ScriptSucupira.	Fagá, Isadora Trombeta	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	2016
A autoavaliação no âmbito da Educação Superior: O caso da Universidade Federal de Pernambuco.	Ferreira, Wilma dos Santos	Dissertação	Universidade Federal do Recife	2015
Avaliação Capes: análise do cotidiano de um Programa de Pós-graduação em Educação	Welter, Cristiane Backes	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2007
Autoavaliação Institucional: a realidade da CPA na prática do SINAES	Ferreira, Alexandra	Dissertação	Universidade Federal do Pará	2013
Efeitos da Autoavaliação em Instituições Privadas de Educação Superior do Distrito Federal	Santos, Cláudio Amorim dos	Dissertação	Universidade de Brasília	2018
Gestão do Programa de Pós-graduação em Administração Universitária a partir do Sistema da Avaliação da Capes.	Silveira, Evandro	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2016
Autoavaliação a partir da ótica dos gestores de uma Instituição de Ensino	Andrade, Nelson Lambert de	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014

Uso dos resultados da autoavaliação Institucional pelos gestores da Universidade de Brasília	Arruda, June Alves;	Tese	Universidade de Brasília	2016
As relações dos professores formadores com os seus saberes profissionais	Junckes, Rosane Santana	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009
Formação, Saberes e Práticas de Formadores de Professores: Um Estudo em Cursos de Licenciatura em História e Pedagogia	Machado, Liliame Campos	Tese	Universidade Federal de Uberlândia	2009
Sentidos da formação continuada na trajetória profissional de docentes: experiências formativas envolvendo universidade e escola	Júnior, Paulo Gaspar Graziola	Tese	Unisinos	2016

As pesquisas levantadas revelaram um interesse considerável referente à política pública de avaliação e conseqüentemente sobre à autoavaliação. Os trabalhos pesquisados trazem uma percepção de que avaliação é uma temática importante para a compreensão da gestão institucional em várias universidades brasileiras, onde a gestão é analisada sobre o foco no processo de tomada de decisão, evidenciando como a gestão impacta na avaliação da qualidade da educação. Há um interesse explícito nos trabalhos sobre o processo avaliativo e suas ferramentas de atuação, assim como suas influências no desenvolvimento dos cursos e na pesquisa de pós-graduação em geral.

É observado a importância na integração entre discentes e docentes a fim de fomentar a produção bibliográfica dos programas, item muito considerado pela avaliação dos programas para promover o aumento da nota.

Encontramos a discussão de críticas na forma como a avaliação é apresentada, refletindo indicadores nem sempre aceitos como os mais adequados, o que gera questionamentos sobre a relação produtividade e qualidade acadêmica.

A relação dos discentes com a pós-graduação também é tido como um tema importante, ressaltando a possibilidade de transformação das vidas desses discentes após o ingresso em um programa de pós-graduação.

A avaliação institucional é contemplada desde sua implementação num

aspecto global como política pública para a educação superior introduzida no país na primeira década do século XXI.

Ademais, são pontos importantes destacados a infraestrutura, as políticas para a carreira docente, as políticas de ensino, o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Projeto Político Pedagógico – PPP e a adequação curricular. Autores citados nesse tema: Leite (2002); Dias Sobrinho (2000); Gatti (2006).

A percepção da necessidade de uma relação próxima com os egressos também faz parte das pesquisas levantadas. A construção pelos programas de uma ferramenta que acompanhe os egressos após sua formação é vista como um material fundamental de coleta de dados para que sejam feitas mudanças necessárias nem sempre captadas pelos relatórios da Plataforma Sucupira.

A utilização dos dados dos resultados dos relatórios da avaliação CAPES traz reflexões interessantes quanto à temática da autoavaliação na complexidade dos desafios e facilidades do acesso dos dados pelos gestores e na forma de implementação de melhoria dentro das instituições.

A formação continuada dos professores é outro foco levantado nas nossas pesquisas, é bastante relevante a contribuição da capacitação dos professores no que concerne a gestão universitária e conseqüentemente a avaliação dos programas. Os desafios e comprometimentos da carreira docente são amplamente discutidos e analisados sob vários pontos de vista. O papel do professor desde sua atuação na educação básica até as universidades são objeto de várias pesquisas. Alguns autores citados nesse tema: Morin (2000); Nóvoa (1992); Ferreira (2010).

Uma vez apresentado o nosso estado da arte, fica evidente a inexistência de pesquisas que abordem o processo de autoavaliação da CAPES tendo como foco o quesito “formação”, o que corrobora a necessidade e a importância dessa pesquisa, para os PPGs da UnB e quiçá do país.

4 PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

A avaliação das Instituições de Educação Superior tem caráter formativo e visa ao aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. Tal ocorre, em especial, quando conta com a participação efetiva de toda a comunidade interna e, ainda, com a contribuição de atores externos do entorno institucional.

Nesses casos, a instituição constrói, aos poucos, uma cultura de avaliação, que possibilita uma permanente atitude de tomada de consciência sobre sua missão e as finalidades acadêmica e social (BRASIL, 2004). Em sua análise, Ferreira (2015,p.44) explica que podemos compreender a autoavaliação como uma sistematização pela qual as instituições constroem conhecimento sobre sua própria realidade, a um nível educativo relevante para melhorar a qualidade das relações educativas.

Em outra perspectiva, Gonçalves (2016, p. 24) ressalta que “o movimento da história mostra que grandes mudanças raramente ocorrem instantaneamente e que no caso das políticas de avaliação brasileira, a autoavaliação ainda passa por consideráveis inconsistências”. Sobre os efeitos da autoavaliação no processo educacional superior, Santos (2018, p.98) ressalta que “com relação ao que se é dito e publicizado sobre os resultados da autoavaliação institucional, em qualquer IES, é imprescindível traçar parâmetros e buscar outras informações que vão além das publicadas por elas mesmas.”

A seguir abordaremos a visão de alguns autores e suas concepções sobre a avaliação institucional.

4.1 A Avaliação Institucional

Na abordagem de Saul (2010), a avaliação institucional aborda duas vertentes: a avaliação da aprendizagem – que tem por objetivo verificar o rendimento

escolar do aluno – e a avaliação de currículo – que visa a avaliar o programa de ensino. A avaliação de currículo na visão da autora pode também compreender avaliação de cursos e a avaliação institucional. É importante que a avaliação institucional compreenda os aspectos financeiros, regulatórios, logísticos e produtivos das instituições onde é implantada, aproximando os documentos institucionais da prática diária.

Para Leite (2005, p. 16), “as instituições universitárias, assim como outras organizações sociais, por suas características de autonomia, precisam exercitar as regras pedagógicas do jogo democrático, mediante a avaliação participativa”, com atuação constante e ativa nos processos avaliativos. Silva (2016, p.51) alega que a avaliação institucional, que começou a ganhar forças no ensino superior brasileiro, na década de 1980, tem como principal objetivo a melhoria contínua da qualidade dos serviços educacionais.

O processo de avaliação institucional, quando aplicado, procura refletir a realidade da instituição, considerando também as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão e projetando as melhorias que se acham necessárias. Gatti (2006), por sua vez, propõe um modelo de avaliação reflexivo - participativo que contribua para o desenvolvimento de uma avaliação emancipatória que implica uma reflexão interdisciplinar sobre o papel das IES, estudadas pela Sociologia, Antropologia Cultural, Psicologia Social, Economia Política entre outros.

A avaliação institucional envolve questões não apenas técnico-científicas ou de produtos, mas aspectos de gestão e relacionais, aspectos de interação social e de vocação, uma vez que seu eixo é o estudo da efetividade da ação institucional como um todo (GATTI, 2006), dessa forma o avanço na busca da melhoria da qualidade em toda estrutura avaliada conduz a instituição na construção de uma avaliação institucional pautada no crescimento organizacional. Para Dias Sobrinho, a avaliação institucional é um:

[...] Processo de julgamento de valor sistemático a respeito do desenvolvimento de todas as dimensões de uma instituição. É um processo basicamente pedagógico, de orientação muito mais formativa que somativa. Privilegiar a função formativa é colocar o acento nos dispositivos da ação, no dinamismo do processo e no desenvolvimento das relações pedagógicas. Esta orientação confere à avaliação um papel instrumental e proativo [...] produz a tomada de consciência daquilo que é necessário fazer

para melhorar a instituição (DIAS SOBRINHO, 1995, p. 51).

A avaliação institucional está atrelada involuntariamente à qualidade do ensino, pesquisa e extensão das universidades e essa ligação faz com as relações de produtividade e eficiência se confundam com a história orçamentária desses entes. Dias Sobrinho (2000, p.31) pondera que “a exigência da avaliação tem crescido na mesma proporção em que aumenta a crise nas universidades, em grande parte em virtude das dificuldades orçamentárias”.

Corroborando com esse pensamento, Leite (2002) aponta que os indicadores das matrizes orçamentárias nas universidades incluem quesitos de produtividade e eficiência. Isso se reverbera dentro das universidades em busca de soluções que levam a novos modelos de gestão, muitas vezes inspirados em planejamento e estratégias do mundo empresarial.

Isso pode gerar impactos consideráveis do ponto de vista educacional e acadêmico, pois a concentração das instituições voltadas a suprir propósitos em que seus recursos se adequam a realidade orçamentária e ao mesmo tempo cumpram os indicadores de produção e eficiência, que influenciam de maneira impositiva a “qualidade educativa” cobrada na própria avaliação institucional.

Nesse contexto, cabe ainda salientar a preocupação dessas instituições em angariar outras fontes de recursos para que possam dar andamento nos projetos previstos e necessários a fim de cumprir com todas as responsabilidades básicas acadêmicas das universidades dentro dos critérios de avaliação.

De um outro ponto, podemos inferir que a avaliação institucional está relacionada a um projeto de modernidade em que as universidades estão inseridas. De acordo com Leite (2002, p.40), “ela é um objeto da modernidade”. Portanto, vem sendo instrumento de estado para a modernização das universidades”.

No contexto das políticas públicas vinculadas à área educacional, espera-se que a avaliação cumpra de acordo com o planejamento a ela dedicado o papel para além do eixo de uma gestão organizada e estruturada. Seria essa avaliação o principal indicador da eficiência na qualidade da educação em direção aos seus cursos, currículos e programas. Sendo entendida como parte integrante da missão das instituições, a avaliação se torna processo relevante e complementar para o cumprimento de seu planejamento institucional.

Por consequência, a avaliação deve promover a integração de todos os

elementos educacionais que compõem o sistema avaliativo institucional objetivando o alcance dos propósitos indicados nesse âmbito. A avaliação externa permite uma ampla visão de forma a abarcar aspectos formativos e regulatórios das instituições de maneira global.

A avaliação pode ser entendida também como uma forma de organização de informações das instituições. Essas informações transitam entre as pessoas, o conhecimento e os resultados, ou impactos desses conhecimentos na sociedade. Leite (2005; 2008) salienta que o processo de avaliação com informações organizadas favorece o entendimento de situações e relações, construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, estruturas e atividades que ocorrem em uma instituição educativa em um determinado tempo.

Para a Universidade de Brasília, a avaliação institucional é um processo permanente de análise das ações da Universidade, no sentido de identificar alternativas para superação de possíveis dificuldades na execução de seu Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI), orientando a tomada de decisão da gestão para a melhoria da qualidade da Instituição (Universidade de Brasília, 2022).

A Comissão Própria de Avaliação (CPA), comissão responsável pela avaliação institucional da Universidade de Brasília, possui atuação autônoma em relação aos conselhos e demais órgãos da Universidade.

No tópico a seguir acompanhamos a avaliação institucional na abordagem da CAPES.

4.2 A Avaliação na perspectiva da CAPES

A Instituição CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES é uma fundação ligada ao MEC responsável pela avaliação periódica dos cursos *stricto sensu*. Essa avaliação é quadrienal e indica o diagnóstico do padrão de excelência acadêmica dos programas de mestrado e doutorado em todas as IES brasileiras.

Através desses resultados muitas políticas públicas são formuladas com vistas a implementação de novas abordagens na pós-graduação, assim como também determina novas direções para concessões de bolsas de estudo.

Com o objetivo de aperfeiçoar o pessoal de nível superior, a CAPES foi criada através de uma campanha nacional. Foi formada uma comissão composta por

órgãos do governo e entidades privadas em 1951, essa comissão foi instituída pelo Decreto 29.741/1951 (BRASIL, 1951) e presidida pelo ministro da Educação e Saúde da época, Ernesto Simões Filho, e como secretário-geral, o professor Anísio Spínola Teixeira.

Com o propósito de atestar quantidade e qualidade de pessoal especializado, essa campanha tinha como intenção atender empresas públicas e privadas com atenção voltada para o desenvolvimento do país “em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados”(BRASIL,sd). Também era previsto que os indivíduos mais qualificados tivessem acesso a oportunidades de aperfeiçoamento.

Autonomia e liderança logo tornaram-se os pilares da CAPES, onde se estruturaram dois programas de linhas de ação, um de Quadros Técnicos e Científicos (PQTC), cujo objetivo era a formação de professores qualificados nos setores primários, secundários e terciários da economia nacional (BRASIL,sd).

Entre as áreas destacadas, cita-se Engenharia, Medicina e Enfermagem. O segundo era o Programa Universitário (PgU), com a meta de promover a formação contínua para profissionais do ensino superior em diversas áreas necessárias para o país. Por conta do destaque do Programa Universitário junto às IES, abriu-se caminho para as contratações de professores visitantes estrangeiros acolhidos para atividades de cooperação entre instituições e para atividades de intercâmbio com concessões de bolsas de estudos e apoio a eventos científicos (BRASIL, s. d.).

Um ano após sua criação, a CAPES começou a avaliar pedidos de auxílios e bolsas oficialmente. Em 1953, foram concedidas 54 bolsas e no ano seguinte, 1954, o número de bolsas passou para 194. De 1961 até 1964 a CAPES foi subordinada à Presidência da República, quando voltou para a administração do Ministério da Educação e Cultura - MEC na condição de Coordenação. Em 1965, foram ofertados no país 38 cursos *stricto sensu*, 27 de mestrado e 11 de doutorado.

Nesse mesmo ano, formou-se um Conselho de Ensino Superior, onde fizeram parte Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Clóvis Salgado, Dumerval Trigueiro, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Rubens Maciel, Valnir Chagas e Newton Sucupira como relator. Esse Conselho definiu e determinou as diretrizes dos cursos de pós-graduação nas universidades brasileiras (BRASIL, sd).

O Programa Estratégico de Governo e o 1º Plano Nacional de

Desenvolvimento foram elaborados em 1966, nesse período houve reformas no ensino fundamental e a solidificação normativa da pós-graduação através do Parecer 977/1965. Políticas setoriais trouxeram novas incumbências em áreas como de Ensino Superior e de Ciência e Tecnologia, assim como também um orçamento direcionado para essas áreas (BRASIL, sd).

Isso contribuiu para que a atuação da CAPES se multiplicassem, passando a atuar na criação de uma nova política para a pós-graduação e trabalhando na capacitação dos professores universitários.

Em 1970, a sede da CAPES saiu do Rio de Janeiro para Brasília, e em 1974, a sua estrutura foi modificada pelo Decreto 74.299. Por este decreto, a CAPES passa a ser um órgão central superior e passa a gozar de autonomia administrativa e financeira.

O Departamento de Assuntos Universitários (DAU) ligado a essa nova política de pós-graduação da CAPES e incentivado pelo novo regimento colaborou para a promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior, a gestão da aplicação dos recursos financeiros, orçamentários e de outras fontes nacionais e estrangeiras e na análise e critérios do Conselho Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, sd).

A CAPES foi reconhecida como responsável na construção do Plano Nacional de Pós-graduação *stricto sensu* (Decreto nº 86.79/1981). Em 1981 a Capes se torna uma Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura, em parceria com o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, para elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar o ensino superior. O Programa de Acompanhamento e Avaliação ajudou na efetivação de mecanismos direcionados à qualidade e intensificou sua relação junto à comunidade científica e acadêmica.

A CAPES foi extinta em 1990 pela Medida Provisória nº 150. Essa determinação ocasionou uma mobilização organizada pelas universidades, alcançando e ganhando força da opinião pública, acadêmica e científica. O Ministério da Educação em uma medida de apoio a instituição reverteu a medida e em apenas um mês depois a Capes foi recriada pela Lei nº 8028/90. Após dois anos, a Lei nº 8028/90 autorizou a instituição a se tornar uma Fundação pública (BRASIL, sd).

Em 1995, a CAPES sofreu uma reestruturação, o que fortaleceu a instituição sendo reconhecida como responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos

de pós-graduação *stricto sensu* brasileiros. Nesse mesmo ano, a pós-graduação alcança a marca de mil cursos de mestrado e 600 de doutorado, com 60 mil alunos inscritos (BRASIL, sd).

Atualmente a CAPES se desenvolve fomentando uma estrutura montada em um conjunto de ações. Na Avaliação da pós-graduação *stricto sensu* a responsabilidade é manter a avaliação periódica dos cursos, com divulgação a cada quadriênio. A avaliação indica o padrão da qualidade acadêmica para os programas de mestrado e de doutorado nacionais. Dos resultados saem ferramentas para formular a base para políticas públicas na área da pós-graduação, assim como concessão de bolsas de estudo (BRASIL, sd).

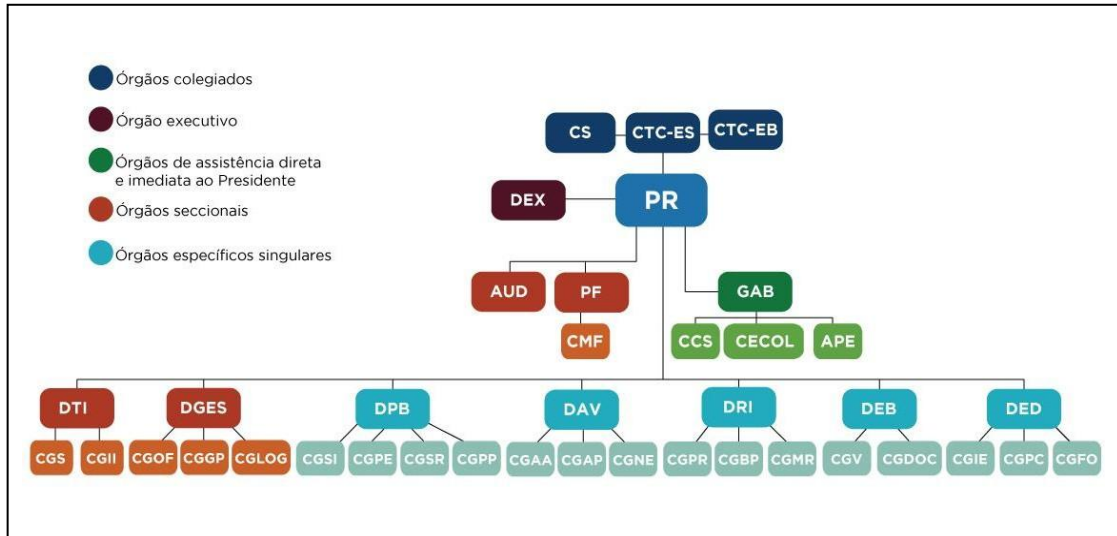
A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é orientada pela Diretoria de Avaliação da CAPES e é realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultoria *ad hoc*. A avaliação é o principal instrumento para verificar e assegurar a qualidade dos cursos de mestrado e de doutorado no país (BRASIL, sd).

O Portal de Periódicos da CAPES se tornou um dos meios de apoio ao avanço da ciência no Brasil, promovendo acesso e divulgação da produção científica. A produção nacional se favorece também dos conteúdos estrangeiros e pode circular mais livremente por todo o país.

A CAPES concede bolsas de estudo com o intuito de alavancar a formação de pessoas com alto nível acadêmico, mestres e doutores em suas áreas de atuação, dessa forma estimulando e contribuindo para a ciência no país. Também existem as bolsas concedidas pela CAPES para estudo fora do país, essas bolsas promovem a internacionalização dos estudantes brasileiros que fortalecem a pesquisa nacional com novos conhecimentos (BRASIL, sd).

Existem várias políticas públicas de incentivo ao fomento, como por exemplo os programas nas modalidades de fluxo contínuo, de chamada pública e os estratégicos, cada um deles com suas regras próprias e objetivos determinados.

Figura 1 - Estrutura Organizacional Interna da CAPES



Fonte: BRASIL, 2022.

A CAPES é, portanto, ao longo de mais de seis décadas, uma agência de fomento à formação de talentos para atuarem na educação, ciência e tecnologia, incentivando e considerando a qualidade da pesquisa no País.

A seguir apresentaremos a proposta da CAPES para a Avaliação nos cursos *stricto sensu* conforme as orientações vigentes.

4.3 A Avaliação da CAPES nos cursos *stricto sensu*

A avaliação CAPES é o processo de avaliação dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras. É através do preenchimento da plataforma sucupira, sistema elaborado pela CAPES para coleta de dados dos programas, que as informações mais relevantes são analisadas por comissões específicas.

Essas comissões são compostas por membros convidados e que através de requisitos pré-definidos analisam e qualificam os dados de acordo com as áreas em que se encontram os programas. Os resultados dessas avaliações, que ocorrem a cada 4 anos, assim como suas notas que variam de 2 a 7, são divulgados no próprio site da CAPES.

Essas notas são importantes para a organização dos programas e refletem suas capacidades de permanência ativos, os programas que recebem a menor nota de avaliação sofrem o cancelamento do programa (notas 2) e os programas mais

bem avaliados (notas 6 e 7) são considerados de alto padrão, tendo reconhecimento internacional.

Essa avaliação é reconhecida pelo CNE e pelo Ministério da Educação (MEC). Os processos de avaliação da CAPES constam no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e se dividem em entrada e permanência de cursos de Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico, Doutorado Profissional e Doutorado Acadêmico.

Em 2019 a avaliação quadrienal foi realizada em 49 áreas de atuação, que fazem parte do modelo de permanência dos cursos de pós-graduação stricto sensu, seguindo os critérios estabelecidos pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES). Quando os cursos de pós-graduação passam a ser reconhecidos pelo CNE e recomendados pela CAPES, ficam obrigados a preencher a Plataforma Sucupira.

Objetivos da Avaliação:

Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional (BRASIL, s.d.).

A Plataforma Sucupira é uma ferramenta de coleta de dados organizada pela CAPES com objetivo de conhecer as principais produções do programa de pós-graduação, suas pesquisas e contribuição para a área em que estão inseridos.

A plataforma traz vários campos de preenchimentos para inserção de dados dos docentes, discentes, egressos, projetos de pesquisas e produções bibliográficas, como livros, artigos, dissertações e teses defendidas, entre outros.

O módulo Coleta da Plataforma Sucupira é uma plataforma online que permite a inserção de dados pelo programa a qualquer tempo sempre que o programa efetua alguma atividade importante como produções ou matrículas de novos alunos.

Para a Universidade, a autoavaliação institucional constitui importante instrumento que a UnB dispõe para analisar suas ações, avaliar processos e propor melhorias à comunidade (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021). Em seguida observamos a autoavaliação como ferramenta do processo de autoavaliação nos

programas de pós-graduação.

4.4 A Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação

Segundo o GT-CAPES (BRASIL, 2019), a autoavaliação é um processo avaliativo conceituado e auto gerido pela comunidade acadêmica. A comunidade tem a titularidade da avaliação. Os programas são orientados pelas diretrizes da CAPES a fazerem um planejamento dos programas, onde estabeleçam metas e uma reestruturação a partir dos resultados obtidos antes da avaliação externa feita pela CAPES.

Fomenta-se na autoavaliação possibilidades para uma avaliação de seus sistemas internos e externos, visando uma melhor análise dos pontos positivos e negativos de cada processo desenvolvido.

Souza e Gatti (2015, p. 31) chamam a atenção para a necessidade de construção de um clima favorável à autoavaliação, que permita confiança e pressuponha autonomia de expressão dos participantes, “de forma a permitir a desconstrução de vieses analíticos e interpretativos construídos na instituição, que, muitas vezes, entravam seu desenvolvimento.” Isto permite a construção de uma estrutura sólida preparada de acordo com a necessidade de melhoria e na busca de ações que promovam a qualidade e construção de caminhos mais assertivos na proposta apresentada.

Em contrário, esse movimento de avaliação, quando observado de forma ampla, pode induzir comportamentos e valores nem sempre aceitos. Alguns indicadores promovem classificações onde são desenhadas práticas de produção nem sempre associadas à qualidade. A autoavaliação pode ser compreendida, em termos amplos, como um “organizador qualificado” (BRASIL, 2019, p. 07).

De uma autoavaliação, realizada de forma competente, resultam conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar daqueles sujeitos que estão em relação e a constituem, naquele lugar, contexto e tempo histórico. O ato de conhecer é, em si, uma responsabilidade social, profissional e pública de um programa ou instituição.

A veracidade, a honestidade e a transparência fazem parte do rol de princípios éticos que permitirão dar relevo à autoavaliação (DANTAS et al., 2020). A autoavaliação promove mudanças através de uma necessária tomada de decisão

após uma análise mais atenta dos resultados de processos internos obtidos pela avaliação interna.

A discussão da Autoavaliação Institucional da Universidade de Brasília é coordenada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), essa comissão é composta por docentes, técnicos administrativos, representantes da administração, discentes e membros da sociedade civil.

A comissão tem o objetivo de analisar ações, avaliar processos e propor melhorias considerando as avaliações externas junto a condução do Plano de Desenvolvimento Institucional /PDI com implicação na melhoria da qualidade da instituição. O Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional 2021 – ano base 2020 - foi preparado pela coordenação da CPA e acompanhada pelo Decanato de Planejamento, Orçamento e Avaliação Institucional (DPO), considerando a Nota Técnica Inep/DAES/CONAES nº 65, publicada em 9 de outubro de 2014, que estabelece as diretrizes para a elaboração dos relatórios de autoavaliação das Instituições de Educação Superior (IES).

A pandemia da Covid-19 em 2020 foi um grande desafio para o cumprimento dos tópicos desenvolvidos pela UnB para serem tratados, tais como a condução e execução dos planos estabelecidos pelas unidades integrantes do planejamento institucional e para a execução de algumas das atividades-fim da UnB, a exemplo das aulas presenciais.

O Relatório de Autoavaliação Institucional 2021 (Avalia UnB), apresentado pela UnB, considera que “a autoavaliação é um momento de reflexão coletiva e diagnóstica que subsidia a tomada de decisão e a definição de prioridades e possibilidades de transformação na trajetória institucional” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021, p. 15).

As análises de seus processos de ações para o desenvolvimento da universidade buscam de forma permanente identificar os desafios na execução do Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e do PDI, orientando nas decisões da gestão para a melhoria na qualidade da instituição.

O Relatório de Avaliação Institucional ressalta a importância do processo de avaliação que exerce um caráter formativo e emancipatório enquanto ele ocorre, ao mesmo tempo em que a Universidade adquire conhecimento e contribui para uma melhor observação das atividades acadêmicas e administrativas (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

Para a elaboração do Relatório de Autoavaliação Institucional, a Comissão Própria de Avaliação focou em dois eixos: Planejamento e Avaliação Institucional e Desenvolvimento Institucional. O relatório que inicia o Plano de Autoavaliação do ciclo 2020-2022 sugere visitas a todas as unidades da Universidade de Brasília oferecendo seminários do Programa Avalia UnB, com isso fortalecendo a cultura avaliativa da UnB e levando a uma maior aproximação da CPA junto à comunidade acadêmica.

O Relatório de Autoavaliação Institucional ressalta a participação da comunidade acadêmica através de consultas feitas à comunidade. Os resultados dessas consultas são divulgados através dos Seminários do Programa Avalia UnB e semestralmente pelo boletim da CPA (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

Consta também no Relatório de Avaliação Institucional o esforço da universidade no que se refere ao desenvolvimento tecnológico, inclusão e acessibilidade digital, um exemplo é a disponibilização da plataforma Microsoft Office com acesso para toda comunidade acadêmica e sem despesas financeiras para a Universidade que foi gerada através de uma parceria da Universidade com a plataforma Microsoft Office (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

O relatório de avaliação da UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021) apontou o acesso às facilidades disponibilizada pelo pacote Office 365, onde a comunidade acadêmica passou a ter condições de participar e gerenciar os acessos às reuniões e aulas por meio remoto, através do aplicativo Microsoft Teams, o que deu praticidade ao ensino remoto ofertado pela universidade no momento de pandemia.

A UnB relata o compromisso das ações referente à assistência estudantil para com os alunos em situação de vulnerabilidade. Também houve preocupação da Instituição com a alimentação do aluno, isso fez com que a assistência alimentar fosse implantada de forma a dar condições alimentares a mais de 3,2 mil alunos por mês.

A Universidade também se preparou para dar assistência a áreas de biossegurança, saúde mental e apoio psicossocial através de agendas da Diretoria de Atenção à Saúde, o acolhimento nas várias áreas foi ofertado inclusive com apoio on-line, permitindo que os atendimentos

psicológicos/psicossociais, ações de terapia comunitária, rodas de conversa, espaços de escuta, práticas integrativas, acolhimento e solidariedade, chegasse a quem precisava de forma on-line (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

A UnB, através da Comissão Própria de Avaliação visando as metas estabelecidas no relatório de autoavaliação institucional atuou ainda priorizando o alcance dos objetivos propostos nas seguintes áreas temáticas: “Pesquisa Científica Qualificada”; “Pesquisa, Inovação, Extensão e Serviços Tecnológicos para Enfrentamento da Covid-19”, “Excelência em Graduação e Pós-Graduação”; “Ensino Remoto e Educação a Distância”; “Inclusão e Acessibilidade Digital”, “Assistência Estudantil” “Formação Integrada”; “Modernização Digital”; Desenvolvimento Tecnológico”; “Diálogo e Transparência”; “Biossegurança, Saúde Mental e Apoio Psicossocial”; “Integração Universidade e Sociedade”; “Valorização da Diversidade”; “Governança, Gestão de Riscos e Integridade”; “Responsabilidade Social e Ambiental”; e “Priorização de Investimentos” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

Dessa forma, a Universidade vem atuando de maneira a superar os desafios impostos e dar seguimento aos planos que foram traçados para a melhoria e alcance das ações e iniciativas planejadas para o ano 2020 de acordo com planejamento estratégico elaborado pela UnB conforme observamos em seguida.

4.5 O Planejamento estratégico na Universidade de Brasília

A Universidade de Brasília, de acordo com o Relatório de Grupo de Trabalho – Ficha de Avaliação (BRASIL, 2019) apresenta o Relatório de Gestão (2018-2020) elaborado pelo DPG (Decanato de Pós-Graduação) sobre o planejamento estratégico do PPG em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Universidade de Brasília, com o Projeto Político-Pedagógico da instituição e com as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Sistema Nacional de Pós-Graduação, assim como com as fichas de avaliação do último quadriênio e com o Documento de Área. O último relatório apresentado foi referente ao quadriênio 2018-2020.

O Decanato de Pós-Graduação (DPG) elaborou o Relatório de Gestão (2018-2020), que em alinhamento com o Relatório de Grupo de Trabalho-Ficha de Avaliação da CAPES (BRASIL, 2019), para instigar os PPGs a atenderem os objetivos expressos no cumprimento dos indicadores, metas e cálculos próprios a

seguir tais como: (a) políticas e preparação; (b) implementação e procedimentos; (c) divulgação de resultados; (d) uso de resultados; (e) meta-avaliação.

Anualmente é produzido pela universidade um relatório de gestão que mede o cumprimento das metas estabelecidas no Relatório de Grupo de Trabalho - Ficha de Avaliação da CAPES. O DPG realizou com os programas os seus planejamentos estratégicos, tendo como referências as matrizes SWOT e GUT – na primeira, identificando os pontos fortes, os pontos fracos, as oportunidades e as ameaças, e no segundo, medindo as prioridades (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

Ademais, atividades diversas de formação e capacitação sobre temas-chave, como, por exemplo, a Oficina para Elaboração de Relatório Anual e a Oficina para Planejamento Estratégico e Autoavaliação – ambas com o apoio e a participação da CAPES -, bem como a capacitação para o uso dos sistemas Scival e Turnitin. O seminário teve como objetivo reunir os programas de pós-graduação da UnB para refletir sobre o desempenho e desafios da pós-graduação, abordando planejamento, implementação e autoavaliação (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

Dentre as outras ações empreendidas pelo Decanato de Pós-Graduação (Pró-reitoria)/UnB para apoiar o planejamento e a gestão dos programas de pós-graduação, destaca-se a elaboração própria de algoritmos, que tem permitido o mapeamento da produção intelectual de docentes e discentes, a comparação de dados dos nossos PPGs com outros no Brasil, a compilação de informações sobre a consolidação acadêmica, entre outras realizações. Igualmente, a aquisição institucional do sistema SciVal vem proporcionando a geração de métricas voltadas para o fortalecimento dos PPGs (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2021).

Ainda, a aquisição de licença do sistema Turnitin, no sentido de promover a capacitação da produção com qualidade e originalidade com acesso aos docentes e discentes dos PPG's.

Para os ajustes de seus planejamentos estratégicos, o Decanato de Pós-Graduação (Pró-reitoria) recomenda que cada PPG observe se houve alguma ação ou discussão no programa tomando como referência as informações que estão postas nos relatórios de gestão dos anos anteriores (2017/2018/2019).

4.6 A Formação como quesito na Autoavaliação da CAPES

Segundo o relatório de Grupo de trabalho (BRASIL, 2019), o processo

formativo é um dos quesitos a serem avaliados pela comissão externa da autoavaliação. Esse quesito aparece na avaliação CAPES a partir de 2019 como um objetivo a ser considerado nos quadros de qualificação (profissionais e pesquisadores) da pós-graduação. Dessa forma, a formação se torna um quesito avaliativo e um limitador da nota de avaliação dos programas.

A pós-graduação tem como propósito promover a qualificação das pessoas no seu processo de crescimento profissional e pessoal nos cursos de mestrado e doutorado, com “foco na Formação discente pós-graduada na perspectiva da inserção social e/ou científica e/ou tecnológica e/ou profissional, presencial e/ou a distância do programa” (BRASIL, 2019, p.12).

Segundo a ficha de avaliação da Capes (BRASIL, 2019, p. 12), o quesito formação é composto por três itens:

- 2.1. Atuação dos docentes permanentes em relação às atividades de pesquisa e de formação do programa e à produção intelectual.
- 2.2. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.
- 2.3. Qualidade da produção de discentes e egressos.

A formação, a partir das novas orientações sobre autoavaliação da CAPES, passa a ser vista de forma ainda mais articulada à pesquisa. Outro ponto importante é a monitoração dos egressos, que a partir do término de seus cursos de mestrado e doutorado exercem ainda um grande impacto na avaliação do programa.

Acompanhar esses discentes/egressos ao longo de sua formação e após, fornece um índice que determina a qualidade desse curso e a aprendizagem do discente formado. A monitoração dos egressos permite a visualização do processo formativo desses ex-alunos no que diz respeito a sua condição profissional e suas publicações. Essas atualizações dos egressos convergem para mensurar os indicadores de qualidade para o programa e refletem a formação que foi oferecida.

O título obtido nos cursos deve ser sempre analisado como um processo formativo e não apenas como um objetivo a ser alcançado. Os programas lidam diretamente com a gestão e todas as nuances que ela provoca para acompanhar as normativas da CAPES para a avaliação dos programas. As atividades de gestão são relacionadas diretamente à produtividade e desenvolvimento das pessoas.

Nesse sentido, fica a cargo dos gestores conhecer os recursos a fim de mensurar e atuar de forma positiva para um crescimento no desempenho dos docentes e discentes e conseqüentemente das atividades setoriais.

Por outro lado, cabe aos docentes investir e persistir nos processos formativos fornecendo possibilidades que se adequem à realidade dos discentes, dos programas, da CAPES e da sociedade. Machado (2016), ressalta que a globalização impõe algumas alterações no campo de trabalho docente, por isso, é preciso situá-las no interior das transformações no contexto social e, especificamente, no contexto educacional.

É possível conceber um paralelo entre a formação de professores e o desenvolvimento pessoal numa perspectiva que transita pela vida pessoal e pela profissão. Nóvoa (1992) associa o conceito de formação de professores à ideia de inconclusão do homem: identifica-se a formação com processo – trajetória de vida pessoal e profissional, que implica opções, remete à necessidade de saber ser, saber fazer e fazer-se. A formação docente é um ponto de destaque em toda construção do planejamento dos programas, o que abordaremos a seguir.

4.7 A Formação Docente

Para Freitas (2007), “as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em nosso país, em níveis bastante elevados.” Isso impacta diretamente todas as etapas da educação, começando da educação básica e chegando à educação superior.

Na educação superior as conseqüências dessa desvalorização recaem muito fortemente nos professores que ao longo de suas carreiras se desmotivam, mas também nas mais diversas complexidades que essa carreira lhes impõe, como questões referentes à autonomia, capacitação, estrutura física e outras.

Por outro lado, Morin (2000, p.81-82) afirma que “a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, idéias e valores que acaba por ter um efeito regenerador, porque a universidade se incumbe de reexaminá-la, atualizá-la e transmiti-la”. Sendo a universidade um espaço de constantes transformações e saberes, as reflexões sobre educação e tudo que a envolve despertam cada vez mais estudos e pesquisas que proporcionam discussões a fim de encontrar soluções para tais problemas.

A formação docente acontece concomitante aos acontecimentos da vida, assim como para os alunos em formação em seus programas de pós-graduação. A formação dos professores impacta diretamente na formação dos pós-graduandos, enquanto alunos e pesquisadores. De modo empírico, aprender, que tem origem do latim *apprendere*, significa passar a ter conhecimento sobre; instruir-se; passar a possuir habilidade técnica em algo (FERREIRA, 2010).

A compreensão do papel do professor como profissional e o seu impacto na sociedade é uma temática atuante e inovadora do ponto de vista da educação, por isso buscamos distinguir profissionalidade, profissão e profissionalização, três termos que se misturam, mas que possuem bem delineados seus papéis assim como suas conexões com o professor.

Sacristán (1992, p.2) entende a profissionalidade como “expressão de uma especificidade de uma atuação dos professores na prática, ou seja, o conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor.”

Sob essa perspectiva evidencia-se que a conexão entre ser professor e a profissionalização instiga a solidez de uma base cíclica de conhecimentos que se reverte na atividade profissional do professor. Junior (2012), nessa mesma direção, define profissionalidade como o aperfeiçoamento docente na busca de um desenvolvimento profissional e pessoal. O autor aponta que a procura de conhecimento e crescimento do professor é algo intrínseco.

A formação docente implica em algo maior que apenas os conhecimentos impostos pelas práticas da profissão. Nóvoa (2009) afirma que a profissão de professor está envolvida com diversos fatores, inclusive os pessoais, mas também com sua formação inicial e continuada.

A inserção profissional do professor na carreira acadêmica é imbuída de expectativas pelo alcance desejado, porém essa atividade traz também dificuldades e obstáculos que perpassam por questões pessoais, sociais e de remuneração. Junckes (2009, p.51) alerta que “a entrada de um jovem na carreira docente, é difícil, conflituosa e por vezes frustrante, podendo provocar uma crise de identidade”, neste contexto presume-se a importância da relação entre teoria acadêmica e a prática escolar, onde se estabelece, segundo a autora, “desde os primeiros meses de sua formação, os limites e as possibilidades de sua atuação e de seu papel na transformação escolar.”

Ao nos referirmos ao termo profissão docente, Ludckie; Boing (2004) apontam que uma das muitas dificuldades de entender o magistério como profissão se deve ao fato de sua preparação passar por diversas instituições formadoras, inclusive de níveis diferentes de ensino. Para os autores “O contato com a literatura já vasta sobre o tema permite-nos, ao mesmo tempo, perceber características mais ou menos consensuais entre os especialistas no assunto, quando se trata de conceituar uma profissão, mas também certos traços quase incompatíveis, ao tentarmos aplicar esse conceito ao magistério.

Para Ludckie; Boing (2004), não há consenso com relação ao conceito de “profissão”. Ludckie; Boing (2004, p.17) citam, porém, que mesmo tomando como referência a discutível noção elaborada a partir das profissões liberais, o trabalho docente carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam garantir o estatuto de profissão.

A fim de explicitar melhor a discussão nos apoiamos na análise de Pereira (2015), que disserta que nas últimas décadas as associações profissionais e o sindicalismo docente insistiram no sentido de que o ensino fosse reconhecido como um ofício que os docentes fossem tratados de maneira conveniente no âmbito material, social e simbólico pelos empregadores, uma vez que os professores são trabalhadores qualificados.

Pançardes (2010) nos esclarece que na função do professor, que o distingue de outras profissões, é a de ensinar, que por sua vez significa aprender, o que traz intrínseco a relação com o aluno: fazer aprender alguma coisa. Nos últimos anos, algumas políticas educacionais nacionais que responderam ao discurso de professores formadores do mundo inteiro ponderam que a profissão docente deve evoluir sob uma lógica de profissionalização (LESSARD; TARDIF, 2014).

Para Tardif (2014), tornar-se e ser professor tem embasamento no pressuposto da prática docente não se limitar unicamente a um espaço com intuito de compartilhar saberes e conhecimentos, mas entendendo que a atividade docente faz parte da produção de outros saberes ligados ao ofício profissional.

No texto de Marquesin (2013), percebe-se a crítica dada a associação comum dada ao acesso ao livre exercício da profissão de professor sem outra forma de processo para todos aqueles que detêm o saber disciplinar. Gauthier (1998) considera a reflexão sobre o impacto da profissionalização no ofício do professor.

Ao fazermos um paralelo entre profissão docente e profissionalização

docente, a fim de ajustar os termos, Marquesin (2013) elucida a importância de considerar profissão docente e profissionalização como elementos pertencentes ao mesmo campo disciplinar se constituindo numa ascensão e identificação de critérios como atividade profissional dos professores.

Para contribuir na conceitualização da profissionalização, Nóvoa (1992) explica que a profissionalização é “um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia.”

A formação continuada do professor afeta também a gestão dos programas de pós-graduação, uma vez que são os professores que assumem a função de coordenadores dos programas, esse posto impõe a tarefa de gerir e informar aos seus membros assuntos que dizem respeito aos programas. Ao assumir este posto possuem a responsabilidade de atuar em atividades como o preenchimento da plataforma sucupira e inserção nos programas das ações da CAPES que impactam os programas não somente no lado acadêmico e profissional do discente, mas também em como o programa é visto e entendido pela comunidade acadêmica e sociedade.

Segundo Curado Silva (2018), Imbernón (2011;2016), e Leite (2018), os professores são formados a partir das contínuas mudanças e interesses que interferem na organização das instituições e os obrigam a transformar e repensar a organização do trabalho educativo nos diferentes espaços das instituições educacionais. E nessa mesma linha de pensamento, Hargreaves (2004) entende que as comunidades e/ou organizações de aprendizagem enfatizam o trabalho cooperativo, a discussão entre os profissionais, possuem foco permanente no ensino e na aprendizagem e realizam coleta de avaliações, baseadas na investigação, nos avanços e problemas.

Assim, o processo de formação de professores em formação contínua não é um processo de transmissão de conhecimentos científicos, mas um local de reflexão sobre as práticas dos professores, sobre suas representações, sobre o ensino e aprendizagem, sobre os objetivos que visam alcançar, sobre os conteúdos que buscam ensinar, enfim, “sobre a coerência interna de suas ações educacionais” (MAGALHÃES, 2004, p. 225).

A maneira como os programas de pós-graduação cuidam do desenvolvimento do ensino, pesquisa e gestão e o planejamento interno para promover a qualidade

desses cursos nos faz perceber questões que se cruzam necessariamente para o sucesso dos pontos citados.

A formação docente está intrinsecamente relacionada ao sucesso de projetos e inovações desejadas pelos programas, a relação entre conhecimento, gestão e educação se amplia e se replica de formas variadas, passando pela estrutura física educacional e chegando às diversas realidades discentes, “o processo educativo e profissional devem estabelecer mecanismos profissionais e estruturais para facilitar as mudanças entre as culturas” (IMBERNÓN, 2011, p. 21).

Uma gestão que busca a valorização das pessoas, dentro do universo universitário, tem como reflexo o nível de qualificação dos alunos formados pela instituição que também pode ser medido pelo sucesso nas carreiras profissionais desses alunos. O egresso dos programas de pós-graduação (PPGs) tem um papel relevante na representação da universidade e seu programa. O aluno que sai da instituição em busca do sucesso profissional continua impactando a nota do programa através das atividades desempenhadas a partir da sua formação.

Para além de cumprirem as ofertas dos programas e os requisitos de seus cursos, as disciplinas deveriam impactar de maneira intrínseca no comportamento social dos discentes. Os docentes trabalham com processos de interação entre sujeitos que através de suas inter-relações promovem a aprendizagem, assim como o fomento na construção de saberes docentes. Tardif e Lessard (2013, p. 35) afirmam que “a docência é um trabalho cujo objeto não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de uma certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores.”

Os desafios da formação docente são muitos e constantes durante toda a carreira acadêmica de um professor. Para Gatti e Sá Barreto (2009, p. 251), é necessária “uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação”. O pouco investimento em recursos, e a falta de uma conexão com a linguagem tecnológica atual aliada aos planos de carreira quase inexistentes são razões que aumentam a falta de motivação desses profissionais. Nóvoa (2009, p. 17) ressalta que é preciso “passar a formação de professores para dentro da profissão”, para que os professores possam de fato fazer parte dos processos formativos.

A formação profissional do docente é estruturada por etapas que não estão

apenas ligadas a seus conhecimentos acadêmicos, mas seguem em constante evolução ao decorrer de sua profissão, “o desenvolvimento do saber profissional é associado tanto às suas fontes e lugares de aquisição quanto a seus momentos de fases e construção” (TARDIF, 2005, p.68).

O professor ao longo de sua carreira se torna um agente transformador nas vidas de seus alunos. Essas mudanças são oportunidades desafiadoras que a profissão docente impõe, é uma responsabilidade inerente à profissão de educar, “Como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte.” (FREIRE, 1996, p.81).

E num contexto de informações múltiplas que chegam a todo momento, promover políticas que incentivem a capacitação dos professores implica na elaboração de uma educação de qualidade. Morin (1999) destaca que “é necessária uma educação apta para lidar com realidades e problemas multidisciplinares, multidimensionais, transversais, globais, planetários, que promova a “inteligência geral”, as várias inteligências.” . A participação docente e discente no processo de construção dos currículos e nos processos formativos também resultam na garantia de uma aprendizagem mais globalizada e quiçá nos processos formativos ofertados pelos PPGs.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção. Se na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como paciente que recebe os conhecimentos – conteúdos – acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. (FREIRE, 1996, p. 22).

O centro de todo processo de aprendizagem é o docente (MASETTO, 2003). Segundo o relatório Delors (2006, p. 19), “Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial”. Ser estratégico é uma forma que o docente tem de auxiliá-lo a desenvolver o senso crítico do discente ajudando na assimilação dos conteúdos. Elliot e Filipecki (1995) afirmam que o docente necessita estar em constante evolução dos seus conhecimentos para que tenha possibilidades de

argumentar com seus discentes.

Dessa forma, reconhecer e fortalecer as experiências de vida dos discentes como parte do processo educativo numa reflexão crítica ajuda na construção de aprendizagem.

4.8 A Formação Discente

Para Marques (1999), a educação se fundamenta na interlocução dos sujeitos envolvidos. Os diálogos entre docentes e discentes promovem a interação entre os saberes e ajudam na construção de uma aprendizagem que expressa a realidade coletiva dessa comunidade acadêmica. À medida que o professor ensina, ele também aprende, pois a educação é construída e desenvolvida também pela relação entre docente e discente.

Paulo Freire (1996,p.21) alega que “não há docência sem discencia”, e ao se sentir parte integrante do processo formativo, o discente se envolve na criação de novos saberes, se dedicando ao processo de transformação acadêmica e pessoal.

O discente se espelha nas demandas de um mundo moderno e complexo, onde se incluem muitos interesses e novas perspectivas. E essas são transformações necessárias, o que nos conduz ampliar o olhar no que diz respeito à aplicabilidade das teorias, de modo a integrá-las de acordo com as especificidades vigentes na atualidade (ARROYO, 2014).

Nessa perspectiva, a formação discente que é discutida nos momentos (formais) de formação continuada dos professores e que está presente nos projetos pedagógicos, prevê a formação de um sujeito crítico, consciente e com plenas habilidades e competências para a manutenção de sua qualidade de vida (São Paulo, 2012).

Um dos primeiros caminhos em busca dessas habilidades pode ser a da iniciação científica que leva os discentes a conhecerem a atividade de pesquisa, atividade essa que busca complementar a formação do discente, promovendo aprendizagem e desenvolvendo um pensamento crítico e criativo na sua formação. Gil (2014, p.26) define pesquisa como processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico.

Na transição do discente da graduação para a pós-graduação naturalmente se nota um tempo de adaptação, pois os alunos se deparam com novos desafios

descobertos pela condição de pós-graduando. Para Coulon (2008), existem fases a serem vivenciadas pelos estudantes para aprenderem o “ofício de estudante” que podem ser divididas em três etapas, que levam ao sucesso ou não no processo de afiliação institucional e intelectual. Cada uma das três etapas é considerada um “tempo”:

- a) Tempo de estranheza: onde os alunos sentem a diferença em relação ao ritmo das aulas, as mudanças em relação às regras e as novas exigências docentes o que ocasiona dúvidas sobre seus deveres em relação à vida acadêmica.
- b) Tempo de aprendizagem: é um processo de dúvidas, incertezas e ansiedade vivido pelos discentes. O seu passado dentro da universidade deixa de ser referência ao mesmo tempo que esse estudante ainda não tem um futuro universitário ou profissional. Uma aprendizagem complexa deve se realizar para condicionar a continuidade dos estudos.
- c) Tempo de afiliação: é o tempo de aprendizagem e utilização dos sistemas institucionais que fazem parte do ofício de estudante. Aqui existe uma assimilação das evidências e rotinas do trabalho intelectual. O estudante passa a transformar as instruções do trabalho intelectual em ações práticas.

O ensino superior tem seu foco na pesquisa científica, pois é através da investigação que instigamos os discentes a pensar e se preparar para seu futuro profissional (SILVA; BIANCHI, 2015). Os cursos de pós-graduação têm como objetivo a formação de docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível (Estatuto UnB, p.24).

Embora o discente de pós-graduação já tenha passado pela universidade, ele passa a ser um sujeito que constrói novos conhecimentos, passa a fazer parte de novos grupos e estabelece novas interações acadêmicas. As demandas se tornam mais exigentes para os alunos de mestrado e doutorado, que necessitam de mais compromisso e dedicação para a pesquisa.

Destaca-se que a pós-graduação, com a diminuição no quantitativo de bolsas e outros financiamentos da pós-graduação brasileira, apresenta um novo perfil de pós-graduando, o discente trabalhador, esse estudante precisa lidar com questões profissionais diárias e se adequar às demandas da pós-graduação, o que requer muito mais dedicação para sua formação.

Essas são preocupações que devem permear tanto os programas quanto as

agências de fomento. Para os primeiros, a formação se torna mais que uma meta, agora é um quesito que determina a nota do programa. Para as segundas, o fomento é importante para promover as produções acadêmicas e internacionalizações com importância em outro quesito da avaliação CAPES: Impacto.

A implementação na CAPES de uma nova agenda de avaliação sem dúvida repercutirá em maior qualidade dos Programas de Pós-graduação, possibilitando manter o foco na produção de conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para uma melhor formação dos discentes (CAPES,2019).

A qualidade da formação é balizada por aspectos importantes dos cursos, como a produção desenvolvida pelos discentes através de artigos e livros que fomentem e promovam seus programas. O discente é parte fundamental para o crescimento dos cursos e suas publicações fazem parte da avaliação de seus programas.

A qualidade dos profissionais que se formam é parâmetro para a avaliação da CAPES e a autoavaliação permite que essa análise seja feita primeiramente de forma interna, dando condições de uma reformulação de estratégias para a melhoria até que a avaliação externa seja feita. A preocupação com a formação dos seus discentes regulares e egressos são aspectos que estão sempre em pauta nos programas de pós-graduação. Os discentes que se formam continuam fazendo parte da avaliação dos seus programas e da universidade.

4.9 Egressos

No relatório Capes (2019), compõe como item para o sucesso do programa de maneira global o acompanhamento dos egressos. As relações desses em suas vidas profissionais mesmo após a conclusão dos cursos continuam impactando o programa na avaliação CAPES e influenciando na nota do programa, mais especificamente dentro do quesito impacto.

Os programas de pós-graduação devem se organizar para manter o vínculo com os formandos por um período de até 5 anos após o término do mestrado ou doutorado, conforme Relatório da CAPES (2019).

Há uma dificuldade da continuação desse vínculo, uma vez que os discentes muitas vezes se dispersam da universidade criando caminhos profissionais que

exigem sua dedicação. As informações sobre os egressos muitas vezes são trazidas do currículo lattes desses discentes, que anualmente são convidados pelos programas a fazerem a atualização, porém, ao saírem da universidade esta cobrança se torna uma tarefa não tão simples, pois as solicitações de atualizações dos dados muitas vezes é facilmente ignorada por boa parte dos egressos.

Nesse sentido, cabe aos programas ajustarem seus planejamentos estratégicos visando uma política de comunicação e integração dos seus egressos junto ao programa. Esse monitoramento dos egressos tem uma natureza avaliativa, uma vez que as atividades dos egressos caracterizam um indicador de qualidade e impacto na sua formação.

No relatório, Avalia UnB (2020/2022), o acompanhamento de egressos representa a oportunidade de mensurar o impacto de um dos principais produtos oferecidos pela UnB: a formação universitária. A UnB, através do Decanato de pós-graduação, vem discutindo e desenvolvendo métodos para, através do seu planejamento estratégico, fomentar a formação na pós-graduação, como pontuamos a seguir.

4.10 A Formação da Pós-Graduação na Universidade de Brasília

As ações de promoção à formação da pós-graduação, desenvolvidas pela Universidade de Brasília através do DPG, suas diretorias e coordenações se destacam na busca de fomentar o conhecimento e a experiência discente. O relatório de gestão do Decanato de Pós-Graduação da UnB (2018-2020) ressalta a Estrutura Organizacional e suas atribuições. A seguir, destaca-se atividades voltadas ao quesito formação no relatório de gestão já implementadas pela Universidade de Brasília:

Ao Decanato de Pós-Graduação compete:

- promover, coordenar, supervisionar e apoiar o ensino de pós-graduação e a iniciação científica, com o objetivo de formar recursos humanos de alto nível, fundamental para o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural do país;

À Diretoria de Fomento à Iniciação Científica compete:

- realizar, sob supervisão da/o Decana/o de Pós-graduação, a interlocução com as agências de fomento no campo da iniciação científica.

À Diretoria de Pós-graduação compete:

- realizar, sob a supervisão do Decana/o de Pós-graduação, a interlocução com os órgãos financiadores e de avaliação da pós-graduação.

À Coordenação de Cursos Stricto Sensu compete:

- analisar e emitir pareceres para a criação e finalização de cursos stricto sensu.

O relatório de gestão da UnB pontua as realizações executadas pelo Decanato de Pós-graduação no período de 2018 a 2020. Um dos pontos a serem destacados é o de produção científica (artigos em periódicos, livros, capítulos e anais de eventos) que em comparação com outras universidades brasileiras obteve, no período de 2017 a 2019, um aumento de sua produção, conforme dados Scival e gráfico abaixo:

Figura 2

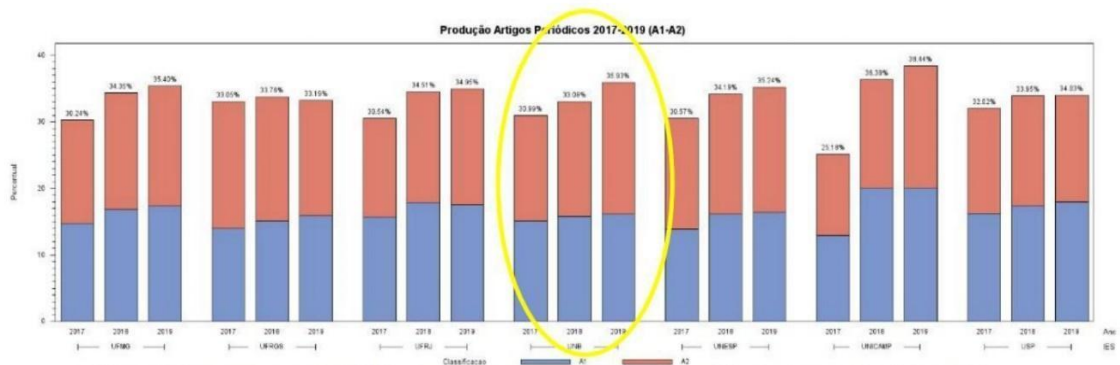


Figura 3. Comparação de publicações de artigos em periódicos A1 e A2 no período de 2017 a 2019 em 7 universidades brasileiras. Observar que o crescimento da produção da UnB é compatível com das maiores universidades brasileiras e ocupa a segunda posição a partir dos dados declarados na Plataforma Sucupira pelas IFEs.

Fonte: Sistema de Comparação Institucional UnB (Prof. Alan Silva).

A produção intelectual é um dos pontos abordados no Relatório de Gestão da Universidade de Brasília (p.26), como elemento importante para alavancar a formação docente e discente nos programas. Considerando ainda o quesito formação, o Relatório de Gestão (2018-2020) faz referência ao incentivo através de

edital de auxílio financeiro que visa auxiliar o desenvolvimento de pesquisas de discentes de pós-graduação stricto sensu.

Uma outra medida contida no Relatório de Gestão da UnB (p.54), foi o edital de professor visitante com o propósito de contratar professores qualificados para dar suporte ao desenvolvimento e aperfeiçoamento dos programas.

O Relatório de Gestão da UnB descreve o desenvolvimento de um sistema pelo professor da UnB, Alan Ricardo da Silva, o Sistema Institucional Cursos Pós-Graduação, que apoia os coordenadores de programas na visualização das estatísticas dos seus programas dentro da Universidade de Brasília e também de programas de suas áreas em todo Brasil.

Também foi promovido o treinamento do uso da Plataforma Scival com o objetivo de auxiliar os coordenadores de pós-graduação no preenchimento da Plataforma Sucupira. Essas atividades continuam sendo desenvolvidas e aprimoradas na universidade e constarão no próximo relatório de gestão da UnB apresentado para a comunidade acadêmica.

5 DIALOGANDO COM OS DADOS

Retomando algumas informações contidas no item “percurso metodológico”, informamos que para a pesquisa foram distribuídos vinte questionários para coordenadores de programas de pós-graduação da Universidade de Brasília, e um questionário para o Decanato de Pós-graduação.

5.1 Procedimentos e Instrumentos de Pesquisa

Os programas para os quais enviamos os questionários não foram selecionados por nenhum motivo específico uma vez que todos os programas de todas as áreas estariam pela primeira vez sendo avaliados pela CAPES no quesito formação. A única atenção na distribuição dos questionários foi termos respostas da área de humanas e da área de exatas independentemente dos programas.

Os questionários foram elaborados a partir das indagações que surgiram por meio dos estudos dos documentos oficiais da CAPES sobre avaliação e da importância do quesito formação como um dos itens de avaliação do programas, esses questionários tiveram o objetivo de conhecer como esses programas estão considerando o quesito formação em seu processo de autoavaliação.

Embora a Universidade conte com mais de 80 (oitenta) programas de pós-graduação, ressaltamos que uma maior quantidade de questionários não era um fator determinante na pesquisa, uma vez que esses programas, segundo CAPES (Brasil, sd), estão distribuídos em 49 (quarenta e nove) áreas de avaliação em que são agregadas por critérios de afinidades em dois níveis: 3(três) colégios e 9 (nove) grandes áreas, sendo: Colégio de Ciências da Vida, que aborda as áreas de ciências agrárias, ciências biológicas e ciências da saúde; Colégio de Humanidades, que aborda as áreas de Ciências Humanas, Ciências Aplicadas e Linguística, Letras e Artes; e Colégio de Ciências Exatas, Tecnológicas e Multidisciplinares, que aborda as áreas da Ciências Exatas e da Terra, Engenharias e Multidisciplinar.

Dessa forma, entendemos que os programas abordam perspectivas educacionais distintas entre si e que por suas próprias características buscam alternativas para suas avaliações que remetem a suas áreas de atuação. Conforme o objetivo geral, este trabalho não teve como foco demarcar programas por áreas específicas, apenas o quesito formação dentro dos programas de Pós-Graduação da

Universidade de Brasília.

Outro ponto que reiteramos é que não há a intenção nesse trabalho de obter um resultado objetivo ou quantitativo, e sim observar como alguns programas entenderam e se organizaram para implementação do quesito formação nos seus processos de autoavaliação seguindo as orientações da CAPES e da UnB.

5.2 Decanato de Pós-Graduação -DPG

Figura 3



Fonte: a autora (2021)

O Decanato de Pós-Graduação, órgão subordinado diretamente à Reitora da Fundação Universidade de Brasília, tem por finalidade promover, coordenar, supervisionar e apoiar o ensino de pós-graduação e a iniciação científica, com o objetivo de formar recursos humanos de alto nível, fundamental para o desenvolvimento científico, tecnológico, artístico e cultural do país. Assim, como formular, coordenar e cumprir o Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade de Brasília no que tange à sua política de pós-graduação, iniciação científica e desenvolvimento em todas as áreas de conhecimento.

A seguir os programas envolvidos na pesquisa.

5.3 Programa de Pós-Graduação em Química

Figura 4- Área interna do Campus de Pós-graduação



Fonte: a autora (2021)

O Programa de Pós-graduação em Química (PPGQ) iniciou suas atividades em 1974 com o curso de mestrado, sendo criado em 1992 o curso de doutorado em Química. De acordo com a avaliação trienal da CAPES de 2013-2016, ambos os cursos atingiram a nota 5. Nos últimos anos, o PPGQ tem vivenciado um crescimento tanto em números quanto em qualidade, se consolidando como um dos principais programas da região Centro-Oeste (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

O PPGQ-UnB é composto por 38 docentes. Alguns docentes têm desenvolvido forte parceria com as unidades de perícia nacionais e do DF. Na área de química forense, além das parcerias com unidades de perícias, pelo menos 5 interações internacionais foram firmadas (Espanha, Estados Unidos e Argentina). Outro ponto forte do programa é a química medicinal e farmacêutica. Dez docentes do programa atuam nessa frente e mantêm pelo menos três interações internacionais (Universidade de Durham, Alicante e Edinburgh) consolidadas – as quais estão vinculadas ao CAPES Print.

Merece destaque também a produção relacionada à Biocombustíveis. Mais recentemente, uma startup da área de nanociência para agricultura (Krilltech), nascida Ambiental, Química Biológica e Medicinal, Síntese Orgânica, Química de Coordenação e Organometálicos. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

O PPGQ está organizado em 4 áreas de concentração (Química orgânica, Química Inorgânica, Química Analítica e Físico-Química), as quais estão divididas nas seguintes linhas de pesquisa: Catálise, Ciência dos Materiais, Métodos de

Análise, Estrutura Eletrônica e Modelagem Molecular, Química com a possibilidade de receber bolsas da CAPES e CNPq. Além disso, a UnB também apoia a pesquisa através de iniciativas próprias. Recentemente, houve uma reformulação no processo seletivo do programa, que teve por objetivo simplificar o acesso aos cursos de mestrado e doutorado. Além disso, o PPGQ aderiu às ações afirmativas da UnB, destinando cotas à quilombolas, indígenas, negros e pessoas com deficiência (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

A missão do Programa de Pós-Graduação em Química da Universidade de Brasília é formar profissionais de alto nível para atuarem na academia, órgãos públicos de pesquisa e na iniciativa privada, e contribuir para a produção de conhecimento, inovação e transferência de tecnologia nas diversas áreas de conhecimento da Química. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

5.4 Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia em Saúde

Figura 5- Campus de Pós-graduação em Ciência e Tecnologia em Saúde



Fonte: a autora (2021)

O Programa de Pós-graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde da Faculdade de Ceilândia (PPGCTS) foi reconhecido pela área 45 - Interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC) com nota 4 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

O PPGCTS foi criado em 2010 com potencialidades evidentes na formação de recursos humanos (mestres e doutores) pelos pesquisadores da instituição. O Programa é composto de duas áreas de concentração: Área 1 – “Mecanismos Básicos e Tecnologias em Saúde” que inclui as linhas de pesquisa “Mecanismos Moleculares e Funcionais da Saúde Humana” e “Nanobiotecnologia Aplicada à Saúde”; e Área 2 – “Promoção, Prevenção e Intervenção em Saúde” que inclui as

linhas “Saúde, Educação, Ambiente e Trabalho”, “Saúde, Funcionalidade, Ocupação e Cuidado” e “Estratégias Interdisciplinares em Promoção, Prevenção e Intervenção em Saúde”. Existe uma evidente articulação entre as linhas de pesquisa e os projetos que são desenvolvidos, visando o estabelecimento de parcerias para o crescimento conjunto das duas áreas de concentração (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

O corpo docente do PPGCTS é composto em sua maioria de jovens doutores, mas que já acumula experiências positivas na obtenção de recursos provenientes de agências de fomento, de cooperações técnico-científicas e colaboração com grupos de pesquisa de outras unidades da UnB, assim como com outras universidades nacionais e internacionais. De acordo com a última avaliação trienal da CAPES, aos orientadores do PPGCTS, estes “atuam de maneira coordenada dentro dos propósitos interdisciplinares do programa, oferecendo diversidade de opções para a formação e atuação profissional para seus alunos” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

Quanto à infraestrutura, o PPGCTS conta com 14 laboratórios com equipamentos de médio e grande porte. A estrutura dos laboratórios reflete o caráter interdisciplinar do Programa, permitindo a realização de pesquisas na área de Ciências Biológicas, Ciências da Saúde e Ciências Exatas (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

O objetivo geral do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias em Saúde (PPGCTS) é formar mestres e doutores habilitados ao ensino, pesquisa e extensão em ciências e tecnologias em saúde, capazes de produzir e difundir conhecimentos científicos avançados na área interdisciplinar em saúde, integrando conhecimentos das ciências afins aos conhecimentos específicos nas Diversas áreas da Saúde (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

Os primeiros estudantes matriculados nos cursos de mestrado acadêmico e doutorado integraram-se nos projetos dos pesquisadores que lideram ou participam de grupos cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq.

Estes pesquisadores desenvolvem pesquisa em dois principais eixos temáticos das ciências e tecnologias em saúde, a saber: (1) o eixo temático das tecnologias leves, envolvendo as modalidades de atuação que congregam as tecnologias sociais, convencionais, sustentáveis e socioambientais; bem como (2) o eixo temático das tecnologias duras, envolvendo as modalidades de atuação que

incluem a tecnologia assistiva, a biotecnologia e a nanobiotecnologia (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

O eixo temático das tecnologias leves está sendo desenvolvido em ambas as áreas de concentração do programa, com projetos interdisciplinares que agregam contribuições entre as linhas de pesquisa que estão inseridas nestas áreas de concentração. Cabe ressaltar que as linhas em questão concentram investigações que articulam contribuições das distintas ciências em abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, as quais permitem o desenvolvimento dos aspectos relacionados à saúde em todos os seus níveis de atenção. Houve um crescimento de parcerias envolvendo projetos em desenvolvimento conjunto entre os eixos temáticos das tecnologias leves (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

Do mesmo modo, no eixo temático das tecnologias duras é possível observar que parcerias estão sendo estabelecidas por meio de projetos interdisciplinares que contribuem para o desenvolvimento das duas áreas de concentração do programa e agregam contribuições em diferentes linhas de pesquisa organizadas nestas duas áreas de concentração, confirmando a interdisciplinaridade presente neste programa desde a sua criação (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

Como perspectiva de evolução e tendências, considerando que o programa está efetivamente implementado desde agosto de 2011, é possível observar o crescimento de parcerias entre docentes permanentes com seus orientandos e outros docentes, tanto entre áreas de concentração e linhas de pesquisa do PPGCTS, quanto entre docentes de outros programas de pós-graduação (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

Este arranjo interdisciplinar orientado pelos eixos temáticos (tecnologias leves e duras), amplia a rede de cooperações dentro e fora do programa e tende a resultar em produção científica conjunta entre estudantes e docentes permanentes de diferentes áreas de concentração e entre docentes de diferentes programas (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

5.5 Programa de Pós-Graduação em Educação-Profissional

Figura 6- Campus de Pós-graduação em Educação-Profissional



Fonte: a autora (2021)

O curso de mestrado profissional em Educação teve seu início em setembro de 2011 como parte de um processo de discussão que surgiu, no começo, na Linha de Políticas Públicas de Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. A proposta foi homologada pelo CNE (Port. MEC 1364 de 29/09/2009 DOU de 30/09/2011, sec.1, p 40) com foco em Políticas Públicas e Gestão da Educação. Em julho de 2014, a Faculdade de Educação decidiu pela criação de um novo Programa de Pós-Graduação, na modalidade profissional. A abertura de uma nova proposta atendeu diversas demandas vindas de diferentes instâncias e órgãos governamentais (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

Além da oferta do Curso de Mestrado, o Programa desenvolve atividades de pesquisa e extensão através do desenvolvimento dos projetos de seus professores. A sua identidade está bem caracterizada no formato do trabalho final de curso: uma dissertação que além do desenvolvimento acadêmico e científico, exige também uma contribuição técnica, isto é, uma proposta de intervenção no contexto local e que tem sido denominada de produto de intervenção. Desde os primórdios do Programa, a demanda por este tipo de formação foi crescente e o Programa procurou consolidar e expandir suas parcerias em diferentes âmbitos, se estruturando para atender demandas institucionais de órgãos de governo vinculados à política pública em educação (MEC/SAA/FNDE/INEP); demandas de profissionais

da docência e da gestão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, (MEC/SETEC, REDE FEDERAL, SENAI).

Em 2016, dois motivos geraram a necessidade do redimensionamento do Programa. Primeiro, a diversificação de demandas para atender educação básica e formação de professores, bem como a manutenção da formação de gestores. Por outra parte, o segundo motivo está associado à reconfiguração do quadro docente, a partir da convocação do edital 1/2017, para permitir o processo de credenciamento e reconhecimento de professores de diversas áreas da Faculdade de Educação.

Essas mudanças foram levadas para o colegiado do PPGEMP, o que permitiu o estabelecimento de duas áreas de concentração com dois focos de ação diferentes. Para isso foram unificadas as duas áreas anteriores que estavam centradas na educação profissional e tecnológica e na gestão de sistemas educacionais, criando-se a área A) Políticas públicas e gestão da educação. Por sua vez, criou-se uma segunda área de concentração B) Desenvolvimento profissional e educação, que se foca nos processos de formação docente.

A nova área de concentração gera uma mudança significativa para o Programa e cria novas possibilidades de ação, formação e pesquisa, ampliando, ao mesmo tempo, as possibilidades de oferta por parte do Mestrado. Esses ajustes ampliam as possibilidades de impacto social do PPGEMP no contexto local, almejando impacto mais imediato no Distrito Federal e, posteriormente, no país (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

A criação das áreas de concentração tornou viável a discussão, no contexto do Colegiado do PPGEMP, de uma ideia que se distancia da tradição conceitual de “Linha de Pesquisa” e propõe o que tem sido chamado de campo de pesquisa. No contexto do PPGEMP, os campos de pesquisa são espaços dinâmicos, interdisciplinares e relacionais onde a pesquisa é desenvolvida.

O primeiro campo de pesquisa é denominado Política, Gestão, Sociedade e Cultura e associa-se à área de concentração A). O Segundo campo, Processos Formativos e Profissionalidades, está associado à área de concentração B). A ideia de campo pretende gerar uma discussão mais ampla, interdisciplinar e articulada com outros olhares teóricos e metodológicos acerca dos espaços formativos e que possam vir a enriquecer as ações de ensino, pesquisa, inovação e intervenção geradas e demandadas pelo Programa (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

5.6 Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – Estudos Comparados sobre as Américas

Figura 7- Campus de Pós-graduação em Ciências Sociais



Fonte: a autora (2021)

O Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA) foi criado em 2017 a partir da refundação do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas (CEPPAC), que teve suas atividades iniciadas em 22 de outubro de 1987 com o primeiro curso de Doutorado voltado para os estudos comparados em sociologia e antropologia da América Latina e o Caribe (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

A partir de 2002, o CEPPAC, hoje ELA, se uniu aos departamentos de Antropologia (DAN) e Sociologia (SOL) para a criação do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Brasília e seu Programa voltou-se para a área mais abrangente de Ciências Sociais com concentração em Estudos Comparados sobre as Américas (PPGECsA).

A primeira turma de Mestrado iniciou suas atividades em 2003, seguindo a mesma lógica de formação do Doutorado, iniciado antes, com uma diminuição na carga de créditos e delimitação dos objetos e temas de pesquisa de modo a adequá-los aos propósitos de uma dissertação de mestrado (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

Em 2022, o ELA completou 35 anos de existência, assim como seu Programa de Pós-Graduação, o primeiro no Brasil a tratar exclusivamente a comparação entre países das Américas e mantém-se como o único com esta proposta no âmbito das Ciências Sociais feitas no país. A experiência multidisciplinar do PPGECsA tem se

apoiado principalmente na interlocução com os paradigmas, teorias e metodologias próprias da Antropologia Social, Ciência Política e Sociologia, e com as demais disciplinas humanísticas como a História, a Economia e o Pensamento Social e Político Latino-Americano e Caribenho. Mais recentemente, esta abertura passou a compreender também um diálogo fecundo com outros saberes e campos de conhecimento como os Estudos Feministas, Estudos Indígenas, Estudos Culturais, Pós-Coloniais, além dos próprios "Latin American Studies", American Studies e Canadian Studies/Études Canadiennes. Daí resulta grande parte da abrangência temática e relevância intelectual da produção científica do ELA sobre as Américas expressa em artigos, dissertações, teses, livros, eventos e vídeos, reconhecida através de prêmios e menções honrosas concedidas em diferentes momentos de sua existência a professores, pesquisadores e alunos (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

6 ANÁLISE CONSIDERANDO AS CATEGORIAS ESTABELECIDAS

Uma vez recebido os questionários e lido os documentos passamos para a análise dos dados coletados. Iniciamos com as informações contidas nos questionários.

6.1 Autoavaliação/Formação na universidade de Brasília

Fizemos a análise do resultado desse estudo considerando o objetivo da pesquisa e as contribuições do Decanato de Pós-Graduação e dos Programas Investigados. Embora o tema por sua relevância sugira tantas outras discussões, nos manteremos direcionados ao nosso foco inicial da pesquisa, que traz como seu objetivo geral: investigar como o quesito formação está sendo considerado pela PPGs da Universidade de Brasília em seu processo de autoavaliação.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário. As perguntas foram formuladas de modo que os respondentes pudessem nos falar sobre a inserção da autoavaliação nos seus programas e como o quesito formação foi trabalhado. Utilizamos perguntas direcionadas à nossa proposta de pesquisa e consideramos um espaço livre para que seus projetos e ideias fossem apresentados.

Iniciamos a análise dos questionários focando na temática autoavaliação e formação na universidade. Primeiro descrevemos o que respondeu o DPG como pode-se observar no quadro a seguir:

Quadro 4 - Descrição das respostas

<p>Autoavaliação na UnB: O DPG entendeu tratar-se de importante medida para que os PPGs se organizassem no sentido de avaliação interna de sua atuação, visando o aprimoramento de suas atividades. A iniciativa força os programas e a UnB a se organizarem para melhor planejarem suas ações, através da identificação e conscientização sobre suas fragilidades, desafios e potencialidades. O DPG entende que sua proposta de autoavaliação para a UnB está adequada às orientações da CAPES.</p>
<p>Implementação da autoavaliação na UnB: O DPG organizou reuniões com os programas de pós-graduação, no sentido de colher suas visões, comentários, críticas e sugestões sobre o funcionamento do DPG.</p>
<p>Formação docente: A formação docente é peça central para o contínuo aprimoramento dos programas de pós-graduação.</p>
<p>Quesito formação: Ao permitir o aprimoramento de quadros de alto nível, a formação continuada de discentes e docentes fortalece os programas de pós na medida em que contribui para o aumento em</p>

volume e qualidade da produção acadêmica dos quadros e sua inserção em redes internacionais de pesquisa.
--

Alguma menção sobre autoavaliação que não tenha sido questionada: Não
--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para as considerações que expomos, buscamos avaliar as respostas do Decanato de Pós-Graduação e dos Programas respondentes, não só ao objetivo geral de forma direta, mas relacionando também as categorias definidas para a pesquisa, quais sejam: I) Autoavaliação na UnB/ Programas de pós-graduação; II) Implementação das propostas de autoavaliação; III) Formação docente e IV) Quesito formação como ferramenta de melhoria de nota nos programas.

Dessa forma, a seguir apresentamos nossos resultados pautados nos questionários encaminhados aos programas investigados.

Ao analisarmos o resultado da pesquisa junto ao Decanato de Pós-Graduação percebemos que existe um projeto direcionado para a avaliação, esse projeto é desenvolvido pela Universidade de Brasília, através do Decanato de Pós-Graduação (Pró-reitoria), onde se formam comissões específicas para trabalhar os ajustes da avaliação. Essa comissão é formada por professores e técnicos e o resultado desse trabalho é divulgado internamente através de relatórios, resoluções e circulares com orientações para os programas e externamente na página da UnB, processo esse que faz parte da estrutura organizacional da universidade.

O processo de autoavaliação na universidade de Brasília vem sendo trabalhado de acordo com as orientações da CAPES. O decanato de Pós-Graduação tem se dedicado ao longo de suas gestões para fortalecer políticas que fomentem o aumento das notas dos programas.

Para a Universidade, a autoavaliação institucional constitui importante instrumento que a UnB dispõe para analisar suas ações, avaliar processos e propor melhorias à comunidade (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, sd).

Por meio do relatório de gestão (Avalia UnB-2020/21), podemos observar que o DPG segue procurando acolher e especificar as propostas da CAPES no intuito de apoiar os programas para o aumento da nota da universidade e dos programas de pós-graduação.

As ações destinadas à promoção da avaliação CAPES, autoavaliação e formação já citadas ao longo desse trabalho (pág.58), suas comissões, orçamentos e prazos são detalhadas anualmente em relatório de gestão divulgado para toda

comunidade acadêmica internamente e na página da universidade para toda sociedade na aba Avaliação Institucional. Nesse espaço encontram-se todos os relatórios anuais referentes à gestão da avaliação CAPES na universidade.

O DPG entende que o quesito formação está adequado quanto ao peso e importância dada pela avaliação CAPES. Pelo nosso questionário não foi possível mensurar medidas inovadoras fora as já indicadas pela CAPES. Percebemos um trabalho contínuo do DPG para estabelecer atividades que estimulem o planejamento estratégico dos programas dentro das sinalizações já indicadas pela CAPES desde 2018.

Para a formação docente, apesar de considerar um ponto importante para universidade, o Decanato de Pós-Graduação não nos apresentou nenhuma medida que busque de forma objetiva a melhoria da formação docente na Universidade.

Entendemos que propostas como incentivo a publicação de artigos e livros e editais de pós-doutorado são medidas intrínsecas da universidade e da vida dos docentes como pesquisadores e não foram considerados pelo prisma dessa pesquisa incentivos diretos à formação docente.

Não detectamos nenhuma inovação em formação docente no que diz respeito às propostas de cursos específicos dentro das diferentes áreas, cursos de gestão para coordenadores, cursos de novas tecnologias ou cursos de línguas direcionados para docentes.

Destacamos que a universidade oferece cursos para aprendizagem dos sistemas operacionais utilizados internamente e cursos de línguas com turmas mistas abertas a toda comunidade, nada específico para formação docente.

A universidade promove políticas de incentivo à autoavaliação considerando os direcionamentos da CAPES. A seguir passamos a análise dos dados dos PPGs que responderam ao questionário.

6.2 Programas de Pós-Graduação investigados

Quadro 5- Programa 01

Programa 01	Autoavaliação no programa: Instituiu comissão interna para propor metodologia e instrumentos.
	Implementação da autoavaliação na UnB: Por meio de proposta de comissão interna
	Formação docente: Importante na formação discente, principalmente.

	Influência da formação no desenvolvimento do programa: Por meio da contribuição à sociedade com os produtos técnicos
	Alguma menção sobre autoavaliação que não tenha sido questionada: Deveria ser discutida em maior profundidade e ter seus resultados utilizados.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para Cunha (2004), a autoavaliação é um compromisso institucional com a necessidade de um órgão que orientará o processo avaliativo.

Nesse programa, a autoavaliação tem sido implementada pela formação de uma equipe (comissão interna) que busca entender e propor as melhores ferramentas de execução das sugestões indicadas. Não nos foi apresentada nenhuma metodologia já executada pelo programa. O programa apresentou sua proposta de autoavaliação pautada especificamente nas orientações da CAPES.

Sobre a formação docente, o programa relata sua importância, porém não houve nenhum comentário sobre a execução ou planejamento de investimento nesse item.

Para esse programa é possível que a formação exerça influência no desenvolvimento do programa. Na visão de Paiva (2003, p.50), o conceito chave na formação é a profissionalização essencialmente centrada no comprometimento com uma prática reflexiva e com a aquisição de saberes e competências retirados da análise prática.

Os produtos técnicos desenvolvidos no programa foram citados como importante contribuição para a sociedade. Para a pergunta livre foi considerado que a autoavaliação deveria ser mais bem discutida e ter seus resultados aplicados.

Nesse programa nos foi relatado a troca de coordenação recente, o que pode ter afetado o aprofundamento das respostas, pois a nova coordenação ainda está se inteirando sobre o assunto autoavaliação no programa.

A inserção da autoavaliação no programa está seguindo inicialmente as orientações da CAPES.

Quadro 6- Programa 02

Programa 02	Autoavaliação no programa: Respondeu e preencheu a plataforma sucupira
	Implementação da autoavaliação na UnB: Por meio da secretaria
	Formação docente: Importante nas questões de uso de plataformas, atualizações, base de dados sempre estão se atualizando, logo a formação docente é fundamental e constante.
	Influência da formação no desenvolvimento do programa: Interagindo mais com problemas reais da sociedade.
	Alguma menção sobre autoavaliação que não tenha sido questionada: Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O programa entende que a autoavaliação é promovida por meio do preenchimento da plataforma sucupira, e a implementação se dá pela secretaria do programa. Sobre a formação docente, o programa cita sua importância, porém ao especificar se além apenas para questões operacionais não considerando aspectos acadêmicos referente a aprendizagem, área de pesquisa ou docência.

Para esse programa a influência do desenvolvimento da formação se dá com a interação com os problemas reais da sociedade. Nessa direção, Pachane (2006) esclarece que a formação de professores é uma área de investigação e de práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos pelos quais os professores adquirem ou melhoram seus conhecimentos para intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da instituição.

Não houve um direcionamento de como seria feita a conexão da formação do programa com a sociedade. Para a pergunta livre não houve contribuição desse programa.

Quadro 7- Programa 03

Programa 03	Autoavaliação no programa: O programa entendeu a autoavaliação como uma oportunidade para pensar os problemas do programa e ajudar a formular estratégias.
	Implementação da autoavaliação na UnB: O programa já vinha investindo tempo e esforços com oficinas de planejamento. A autoavaliação foi facilitada por esse processo.
	Formação docente: Difícil avaliar, mas os indicadores de uma boa formação docente são produção intelectual e pesquisa. Se pensarmos na lógica do aprendizado para a vida toda dos professores da pós, são esses dois indicadores que incentivam a atualização e o desenvolvimento intelectual dos docentes.
	Influência da formação no desenvolvimento do programa: Formando pessoas de alto nível e com elevado preparo para atuar em várias áreas e não apenas na universidade.
	Alguma menção sobre autoavaliação que não tenha sido questionada: Talvez as áreas da CAPES poderiam ofertar oficinas e minicursos com metodologias de autoavaliação.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esse programa percebeu a autoavaliação como uma forma de observar as deficiências do programa e criar estratégias para sua melhoria. A implementação foi considerada facilitada pelo coordenador por já haver um estudo prévio da ferramenta. Nesse caso, foi criada uma comissão de planejamento estratégico no programa, onde as sugestões são apresentadas e discutidas por discentes da representação discente, técnicos e professores de linhas de pesquisas diferentes, esses docentes são responsáveis por repassar e trazer novas propostas dos

professores de suas linhas de pesquisa para o planejamento estratégico. Para o programa essa metodologia facilita a comunicação interna e promove a contribuição de todos nas propostas de autoavaliação que são levadas a seus colegiados para aprovação.

Sobre a formação docente, o coordenador não soube avaliar o tamanho dessa importância para o programa, mas destaca a pesquisa e a produção como os indicadores responsáveis por uma boa formação docente. Na visão de Pimenta (2005), está constatada e reconhecida a importância do desenvolvimento profissional do fazer docente para professores que atuam na educação superior.

Nesse programa a influência na formação do programa é vista com o objetivo de formar pessoas de alto nível com preparo para atuações profissionais em várias áreas dentro e fora das universidades. A definição de padrões de qualidade está ligada aos objetivos que direcionam o processo educativo e ao projeto pedagógico e científico da IES (Brasil, 2006).

Para a pergunta livre, o coordenador desse programa sugere que a CAPES poderia ofertar oficinas e minicursos para difundir e fomentar a autoavaliação nos programas de pós-graduação.

Quadro 8- Programa 04

Programa 04	Autoavaliação no programa: Incorporou no planejamento estratégico
	Implementação da autoavaliação na UnB: Por meio de fichas de avaliações com docentes e discentes, entre o preenchimento de diversos formulários.
	Formação docente: não compreendi a pergunta
	Influência da formação no desenvolvimento do programa: Contribuindo para a entrega de profissionais com firme compromisso pela melhoria da Educação.
	Alguma menção sobre autoavaliação que não tenha sido questionada: Não houve resposta.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Sobre a autoavaliação, o coordenador respondeu que a mesma foi incorporada ao programa sem deixar claro como essa ferramenta foi entendida. A implementação da autoavaliação neste programa se dá pelo preenchimento de fichas e formulários de avaliações com docentes e discentes.

Quanto à importância da formação para o programa, o coordenador respondeu que não entendeu a pergunta “De que forma a formação pode influenciar no desenvolvimento do programa e no impacto perante a sociedade?”

A avaliação é entendida como “um processo de aperfeiçoamento contínuo

programado e se volta para reformulação de currículos, para estabelecimento dos objetivos educacionais a serem cumpridos, para as diferenças individuais e para a constituição de normas regionais ou nacionais" (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 21). Nesse sentido, o suporte nesse programa se dá pela elaboração de estratégias das orientações da CAPES e da universidade.

7 CONSIDERAÇÕES GERAIS

A Avaliação CAPES é um tema que devido a sua importância para as universidades e programas de pós-graduação brasileira sempre gera muitas indagações quanto ao seu ordenamento nas universidades e programas. É possível dizer que por meio de seus documentos a CAPES vem de forma contínua ao longo de sua história desenvolvendo meios para a ampliação de medidas que visem auxiliar as universidades e programas *stricto sensu* do País a alcançarem as metas desejáveis para uma melhor avaliação dos cursos.

Nesse sentido, a autoavaliação se transformou em uma ferramenta de aprimoramento das universidades e programas brasileiros. Na UnB, verificamos que embora nossa pesquisa tenha sido realizada num período em que os programas estavam preenchendo suas avaliações, o que nos permite dizer que o tema era vigente no momento da pesquisa, não percebemos um real interesse dos programas na participação dessa proposta.

No que concerne ao Decanato de Pós-Graduação (Pró-Reitoria da UnB), apesar de não haver um aprofundamento nas respostas do questionário enviado, podemos afirmar que a Universidade está desenvolvendo medidas de apoio e desenvolvimento para a implementação da autoavaliação. As afirmações do DPG corroboram com os relatórios de gestão da UnB pesquisados no que diz respeito às providências e projetos desenvolvidos pelo decanato no sentido de promover a autoavaliação.

No questionário o DPG ressalta a importância da formação ainda que não apresente projetos específicos para o tema. A universidade tem um planejamento estratégico bem estruturado considerando as orientações da CAPES e para além dessas. Esse planejamento é trabalhado de forma contínua e com a inserção de projetos. Porém não observamos propostas efetivas para o quesito formação docente.

Esperávamos uma maior colaboração e uma contribuição mais enfática dos programas na apresentação de medidas junto aos seus planejamentos estratégicos para a implementação da autoavaliação. Todos os programas respondentes alegaram, através do questionário, que acreditam no impacto da autoavaliação na nota do programa. A falta de profundidade no tema através das respostas coletadas nos levam a entender que existem programas em que a autoavaliação ainda não

está inserida no cotidiano do programa, o que não permite a percepção de algum efeito mesmo a longo prazo da proposta de autoavaliação da CAPES e do quesito formação nesse momento.

Verificamos que ainda temos programas em que a autoavaliação se resume ao preenchimento da plataforma sucupira, sendo essa a única forma de inserção do tema no programa. Ressaltamos que o preenchimento da plataforma sucupira é obrigatória para Avaliação CAPES independente da proposta de autoavaliação. Dessa forma, não foi possível vislumbrar nenhuma atenção em detrimento ao quesito formação, seja docente ou discente, ou detectar eventuais problemas vislumbrados a partir da autoavaliação nos programas.

A falta de uma maior aproximação com o tema da pesquisa em alguns programas resultou em respostas baseadas na lógica e no senso comum, sem a apresentação de ideias e propostas para melhorias futuras em seus cursos, considerando a autoavaliação e seus quesitos.

Por outro lado, podemos perceber pelas respostas dos questionários que alguns programas estão atuantes quanto à construção de planos para incorporação da sua autoavaliação. De acordo com o que coletamos, na Universidade de Brasília existem programas que estão mais avançados que outros na implementação de ideias e incorporação de metodologias discutidas em seus planejamentos estratégicos. Outros estão buscando caminhos de acordo com o que recebem de orientações da CAPES, mas ainda sem propostas consolidadas sobre o tema. Já existem, em alguns programas, metodologias visando a alteração das notas considerando as orientações da autoavaliação.

Uma vez que não percebemos um desenvolvimento maior na inserção da autoavaliação em alguns programas respondentes, também não podemos nos entusiasmar quanto aos processos formativos. Para alguns dos programas investigados não houve informações suficientes que nos permitissem perceber uma deferência ao quesito formação.

Não conseguimos perceber ações ativas sobre a formação no desenvolvimento da maioria dos programas respondentes, mas observamos que todos os investigados estão atentos à importância do quesito formação mesmo não apresentando propostas efetivas de aprimoramento da formação em seus cursos.

A investigação aponta que nos programas respondentes, a depender da área de ensino, existe um distanciamento maior do tema da autoavaliação e

consequentemente no que se refere a elaboração de ideias considerando o quesito formação. Os Programas respondentes das áreas de humanas estão mais familiarizados com a proposta e mesmo sem apresentarem proposições, indicaram alguns direcionamentos realizados em seus planejamentos estratégicos.

Essa pesquisa pode sinalizar que alguns programas de pós-graduação ainda não desenvolveram planejamentos voltados para um plano de ação efetivo que gere mudanças na formação de seus cursos.

Ainda que a baixa participação dos programas na pesquisa não nos permita uma avaliação concreta de como os programas consideram a autoavaliação e a formação nos programas, podemos perceber que a falta do resultado da avaliação CAPES já considerando a autoavaliação pode está associada a falta de um maior engajamento na realização de determinações que garantam uma efetiva contribuição na melhoria da formação em cursos de Pós-Graduação da UnB. A falta de um parâmetro pode influenciar a maneira como alguns programas estão pensando o impacto da autoavaliação.

Se esse for o caso, é possível que para a próxima avaliação CAPES os programas possam se valer dos resultados de suas autoavaliações do ano de 2022 para a melhoria de suas propostas e para a autoavaliação, considerando os quesitos e se adaptando para avanços na formação de seus programas, cursos, docentes, discentes, egressos e na própria Universidade.

De maneira geral, percebemos que a autoavaliação é um processo que está em andamento dentro dos programas, caminhando de acordo com as orientações da UnB e da CAPES. É notório que a construção dos planejamentos estratégicos embasam não só as orientações da CAPES a respeito da autoavaliação, mas concorrem para um aprimoramento desses planejamentos levando em consideração demandas próprias dos programas.

O resultado de nosso trabalho tomando por base nossa coleta de base nos indica que o quesito formação ainda não foi contemplado de maneira efetiva nessa perspectiva da formação atrelada a autoavaliação nos programas. A construção de projetos e ações que visem a expansão da formação docente e discente implica em inovações para além dos projetos existentes quando consideramos o aumento da nota do programa.

Um maior engajamento dos programas para o quesito formação pressupõe medidas facilitadoras no que diz respeito à formação docente que se reverte em

melhoria na articulação e tomada de decisões dentro dos programas; melhoria do nível do programa e conseqüente aumento da nota de avaliação CAPES; qualidade da formação discente que impacta diretamente na produção bibliográfica, a ampliação do vínculo com egressos; premiações de dissertações e teses; desenvolvimento dos programas.

Essa pesquisa não teve o objetivo de elencar resultados e ou comparações entre os programas através de suas propostas, entendemos que a autoavaliação está sendo avaliada pela primeira vez na CAPES e não existe referências para autoavaliação que se sustentem até o resultado final da Avaliação CAPES. Até o encerramento dessa pesquisa, o resultado da Avaliação CAPES (2017-2020) está em período de recursos, portanto não tivemos acesso aos resultados da avaliação e os impactos da autoavaliação nas notas dos programas da UnB de forma definitiva.

REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T. M. **A escola como espaço de trabalho e formação dos professores**. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, UNESP - Universidade Estadual Paulista, Taubaté, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de Caso e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa. Porto Alegre: Liber Livro, 2009.
- ARROYO, M.G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2014
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: Informação e documentação: Referências**. Rio de Janeiro, 2018.
- BRANSKI, Regina Meyer; CALDEIRA, Raul Arellano; JUNIOR, Franco Orlando. **Metodologia de Estudo de Casos Aplicada à Logística**. ANPET- Metodologia de Estudos de Caso Aplicado – com autoria VF 23-10.
- BRASIL. Decreto 74.299, de 18 de julho de 1974. **Dispõe sobre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74299-18-julho-1974-422808-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 18 fev.2021.
- BRASIL. Decreto 29.741 de 11 de julho de 1951. **Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 86.791, de 28 de dezembro de 1981. **Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- Brasil. Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990. **Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1990/medidaprovisoria-150-15-marco-1990-370445-norma-pe.html>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **Nota Técnica INEP/DAES/CONAES nº 65**, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17007-ata-conaes-111-022015-anexo-02&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Autoavaliação de Programas de Pós- Graduação - Relatório de Grupo de Trabalho**. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Ficha de Avaliação** - Relatório de Grupo de Trabalho. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 148, de 04 de julho de 2018. **Institui o Grupo de Trabalho (GT) da Ficha de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/28989227/do2-2018-07-06-portaria-n-148-de-4-de-julho-de-2018-28989218. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **História e Missão**. Brasília: CAPES, s. d. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 17 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 977/65, C.E.S., de 3.12.1965. **Dispõe sobre a implantação e desenvolvimento do regime de pós-graduação**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Externa das Instituições de Educação Superior, Diretrizes e Instrumentos**. Brasília: Ministério da Educação, 2006

COULON, A. **A condição de estudante. A entrada na vida universitária**. Salvador/BA: EDUFBA, 2008.

CUNHA, M. I. da. **Autoavaliação como dispositivo Fundante da Avaliação Institucional Emancipatória**. Avaliação. v.9.n4. Campinas: dez. p. 24-31.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DANTAS, Lys Maria Vinhaes; LEITE, Denise; VERHINE, Robert; BERTOLIM Julio Cesar Godoy. **A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 25, n. 02, p. 339-353, jul. 2020.

DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, Dilvo (org.). **Universidade Desconstruída: avaliação institucional e resistência**. Florianópolis: Insular, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, Vozes, 2000.

ELLIOT, L.G; FILIPECKI, A. T. **Ensinando e Avaliando o pensamento crítico**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, 1995.

Ferreira, N. S. de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, 79, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

FREITAS, Helena C. L. de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/tYqzhTX8hPZ65g5z3zvSwWG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GATTI, Bernadete A. Avaliação Institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 34 maio/ago., 2006. p. 07-14. Disponível em:
<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1283/1283.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2021.

FERREIRA, Wilma dos S. **A autoavaliação no âmbito da educação superior: o caso da Universidade Federal de Pernambuco**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Recife, 2015.

GATTI, Bernadete; ANDRE, Marli; FAVERO, Osmar; CANDAU, Vera Maria F. **O modelo de avaliação da CAPES**. Revista Brasileira de Educação, 2003, n. 22, p. 137-144.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Lukelly F. A. **A autoavaliação na Universidade de Brasília: Entre A Proposta do SINAES e os Sinais da Prática**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, 2016.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso**. Principia, n. 12/13, 2006. p. 203- 210.

GRIGOLI, J. A. G. **A sala de aula na universidade na visão de seus alunos: um estudo sobre a prática pedagógica na universidade**. São Paulo: PUC, 1990.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na sociedade do conhecimento: Educação na Era da Insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNCKES, Roseane S. **As relações dos professores formadores com os seus**

saberes profissionais. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2009.

JUNIOR, Francisco V. de P., **Profissionalidade, Profissionalização, Profissionalismo e Formação Docente.** Scientia. Ano 01, Edição 01, p. 01 - 191, Jun/Nov. 2012.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Denise. **Ameaças Pós-Rankings sobrevivência das CPAS e da auto-avaliação.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 833-840, nov. 2008.

LEITE, Denise. **Avaliação Institucional, Reformas e Redesenho Capitalista das Universidades.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, v.7, n 2, p. 29-48 (2002). Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1186>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?** In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 255-277.

MACHADO, Liliane C. **(Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações.** Educação, Santa Maria, v. 41, n. 2, p. 297-309, maio/ago. 2016.

MASETTO, M. T. Docência na Universidade. Professor Universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, M. T.(org). Campinas: Papirus, 1998 SILVA, R. B. B. da; BIANCHI, M. A pesquisa científica na graduação do curso de ciências contábeis da universidade federal do Rio Grande do Sul envolvendo da leitura à publicação. **Revista de Contabilidade Dom Alberto**, Santa Cruz do Sul, v. 1, n. 8, p. 105-135, 2015.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro.** São Paulo; Brasília: Cortez; UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; BARRETO, Elba S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de Afonso. Políticas Docentes no Brasil. Brasília: **UNESCO**, 2011.

MOTTA, Fernando C. P.; VASCONCELOS, Isabella G. de. **Teoria geral da administração.** 3. ed. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa- Características, Usos e Possibilidades.** FEA-USP. Cadernos de pesquisas em Administração, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º Sem/1996.

NOVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: **Educa**, 2009.

PACHANE, G.G. Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão. In: RISTOF, D.; SAVEGNANI, P. (Orgs.). **Docência na Educação Superior** Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. v.5. p.97-146. (Coleção Educação Superior em Debate).

PÁDUA, E. M. M. de. **O processo de pesquisa**. In: _____. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 1997. p. 29 – 89. (Coleção Práxis).

PAIVA, Edil de (org.). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: **DP & A**, 2003.

PANÇARDES, Bruna C. **Profissão docente: uma análise de seu significado, tal como entendido nas revistas de educação mais consultadas no Brasil (1998-2008)**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.2010.

PEREIRA, Valdiene C. Profissionalização e Identidade Profissional Docente. **Revista Administração Educacional – DAEPE- CE - UFPE Recife-PE**, V.9 N. 1 p. 225-246, jan/jun. 2018

SACRISTÁN, J, Gimeno & GÓMEZ A. I. Compreender e transformar o ensino. 4^a ed. Porto Alegre: **Artmed**, 1993.

SANTOS, Cláudio A. dos. **Efeitos da Autoavaliação em Instituições Privadas de Educação Superior do Distrito Federal**. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, 2018.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Kelli Savi da. **A autoavaliação e gestão institucional na visão da Comissão Própria de Avaliação de IES privadas**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regimento da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Comissão Própria de Avaliação. **Relatório de**

Autoavaliação Institucional 2021 (ano base 2020). Brasília: UnB, 2021.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Estatuto e Regimento da Universidade de Brasília**. Brasília: UnB, 2011.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de Gestão (2018-2020)**. Brasília: UnB, 2020.

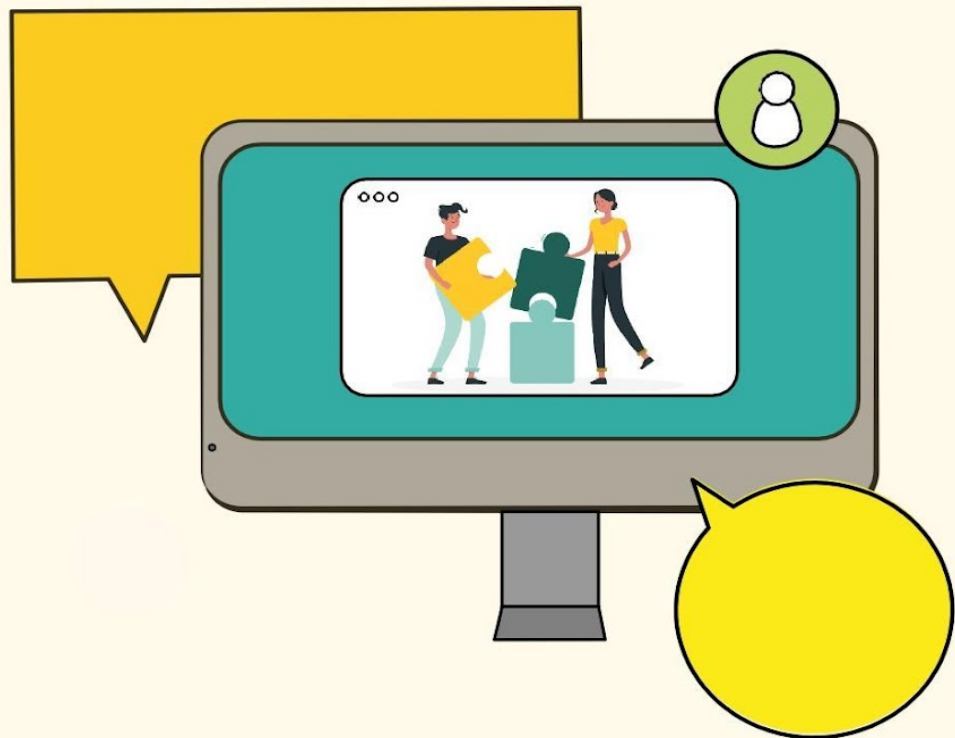
WITTER, G. P. **Produção científica**. Campinas: Átomo, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**. Planejamento e Métodos. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.

2022

Produto Técnico

Manual de Orientações Sobre Autoavaliação



UnB

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação - FE

Mestrado Profissional - Desenvolvimento Profissional e Educação

2022

Produto Técnico

Manual de Orientações Sobre Autoavaliação

Brasília

2022



Missão

Conhecer internamente o programa e suas demandas, analisar as atividades vislumbrando o que já está sendo feito e o que falta fazer em relação as orientações da Capes sobre a autoavaliação.

Visão

Desenvolver um plano de atividades internas e externas que sanem as principais dificuldades do programa com ajustes para as normativas da Capes.



APRESENTAÇÃO

Esse Manual de Orientação é o produto técnico, requisito do curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação.

O Manual de Orientação foi elaborado com o objetivo de auxiliar os programas de pós-graduação interessados em relação a política de autoavaliação da CAPES ressaltando procedimentos que propicie de forma objetiva os cuidados necessários em relação as atividades e avaliação.

Universidade de Brasília - Faculdade de Educação
Mestrado Profissional- Desenvolvimento Profissional e Educação
Cecília J. de Souza



SUMÁRIO

PRODUTO TÉCNICO	06
A AVALIAÇÃO CAPES.....	08
Objetivo da Avaliação Capes.....	08
AUTOAVALIAÇÃO CAPES.....	09
IMPLEMENTAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO NOS PROGRAMAS.....	10
1- Preparação (Ideias)	10
2- Divulgação dos Resultados.....	13
3- Uso dos Resultados	14
BIBLIOGRAFIA	15



PRODUTO TÉCNICO

O Mestrado Profissional foi criado como um programa condizente com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional com padrão da pós-graduação *stricto sensu*. Amparado pela Portaria nº 080, da Capes de 16 de dezembro de 1998, o Mestrado Profissional (MP) tem como premissas:

“(a) necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos; (b) a relevância do caráter de terminalidade, ou seja, ênfase no aprofundamento da formação científica ou profissional conquistada na graduação, e (c) manutenção de níveis de qualidade condizentes com os padrões da pós-graduação *stricto sensu* e consistentes com a feição peculiar do Mestrado dirigido à formação profissional” (CAPES, 1998).

Conforme disposto na Portaria Normativa N° 7 da Capes, de 22 de junho de 2009, o Art. 4° atribui como sendo os objetivos do Mestrado Profissional:

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas”.

Para garantir a qualidade dos Mestrados Profissionais, critérios operacionais e normas são necessários para dirigir e controlar sua implantação e desenvolvimento. A autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado profissional são obtidos a partir dos resultados do acompanhamento e da avaliação conduzidos pela CAPES de acordo com as exigências previstas na legislação - Resolução CNE/CES nº 1/2001, alterada pela Resolução CNE/CES nº 24/2002.



Negret (2009) salienta que, a identidade dos mestrados profissionais não está somente determinada pela sua área temática, mas, fundamentalmente, pelo enorme desafio de integrar com rigor a pesquisa no seu processo de desenvolvimento e conseguir a aplicabilidade dos resultados para transformar a realidade estudada.

Sobre o produto, Fernandes (p. 108, 2005) define como sendo uma exigência da apresentação de um trabalho final do MP “que tenha um caráter predominantemente aplicado, no dia a dia do aluno, em seu ambiente profissional, e que pode ser apresentado sob a forma de dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, protótipos, entre outras, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso”.

Latini et al (2011), declaram que a proposta do MP, “propicia a redução do distanciamento social presente até então na relação entre o sujeito que pesquisa e os que constituem seu objeto de estudo”. Os autores consideram ainda que em termos de produção de conhecimento, as pesquisas realizadas no MP têm como característica o fato de serem desenvolvidas a partir de uma perspectiva ‘de dentro’ do contexto analisado.



A AVALIAÇÃO CAPES

A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, na forma como foi estabelecida a partir de 1998, é orientada pela Diretoria de Avaliação/CAPES e realizada com a participação da comunidade acadêmico-científica por meio de consultores ad hoc. A avaliação é atividade essencial para assegurar e manter a qualidade dos cursos de Mestrado e Doutorado no país.

OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO CAPES

- Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa);
- Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG (Sistema Nacional de Pós-graduação) para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional.

Todos os Programas de Pós-Graduação do País são avaliados quadrienalmente pela CAPES, através de suas comissões de avaliações.



AUTOAVALIAÇÃO CAPES

A autoavaliação é o processo de se avaliar a si próprio, por vezes também chamada avaliação interna ou avaliação institucional, quando referida às organizações. Seu principal objetivo é formativo, de aprendizagem. Uma vez que é planejada, conduzida, implementada e analisada por pessoas elas próprias formuladoras e agentes das ações a serem avaliadas, a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre contexto e políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão. CAPES (2019).



IMPLEMENTAÇÃO DA AUTOAVALIAÇÃO NOS PROGRAMAS

1-Preparação (ideias)

Uma etapa de políticas e preparação que está bem desenvolvida possui uma concepção; envolve as pessoas e sensibiliza as mesmas para aspectos políticos, técnicos e culturais da autoavaliação; realiza diagnóstico identificando pontos fortes e pontos fracos do programa a partir da avaliação Capes do quadriênio anterior; formula um pré-plano de autoavaliação. (CAPES, 2019)

- Constituição da equipe de coordenação
- Sensibilização para participação de todos nos processos
- Planejamento (definição dos aspectos “políticos da autoavaliação”).

Uma vez tomadas as decisões sobre os aspectos mais “políticos” delineamento avaliativo a adotar, o Programa passará a atentar para as questões mais técnicas, elaborando seu projeto de autoavaliação. (CAPES, 2019)

Autoavaliação - Diálogo

Relação horizontal: coordenadores, docentes, discentes, técnicos e egressos

Planejamento Estratégico:

Objetivo: Discutir a implementação da autoavaliação no programa

Questões importantes para a preparação

- a) Quais são as tendências e desafios da Pós-Graduação no Brasil?
- b) Onde o PPG pretende estar em alguns anos?
- c) Qual o papel que esse PPG tem e pretende ter na formação de mestres e doutores?
- d) O que precisamos ter e ser para alcançar nosso projeto de futuro?

Obs: As respostas a essas questões podem ajudar o PPG na sua elaboração de proposta para a autoavaliação.



- Comissão de Planejamento Estratégico - Professores do PPG

Sugestão: Comissões com professores de linhas de pesquisas diferentes criando subcomissões. Cada professor de uma linha poderá se responsabilizar por fazer reuniões menores repassando o que foi discutido no planejamento estratégico e coletando sugestões dos professores da linha.

* Ajuda na praticidade de agenda e discussões de pautas por ser uma reunião menor.

*As reuniões irão sempre discutir pautas que contemplem todas as linhas de pesquisa do programa.

*As reuniões devem ter agendas programadas que possibilitem que o tema autoavaliação tenha um espaço para análises e discussão das propostas, implementação de metodologias e análises dos resultados.

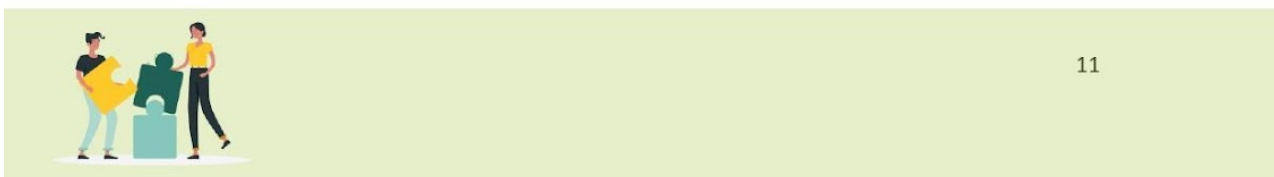
Quesitos da autoavaliação: **Internacionalização, Impacto e Formação**

Internacionalização:

É papel da internacionalização dialogar mais e melhor com o mundo todo.

De que forma se faz isso?

- Trazendo o mundo para o programa e levando o programa ao mundo;
- Diminuindo as barreiras linguísticas e culturais;
- Considerando o padrão linguístico e o padrão científico;
- Quatro dimensões da Internacionalização: Pesquisa; Mobilidade, Produção Intelectual e Apoio Institucional.
- Publicação no exterior;
- Vinda de professores estrangeiros ao Programa;
- Intercâmbios e Cooperação Institucionais (Sul- Norte; Sul-Sul; Norte-Sul);
- Projetos e Redes Internacionais de pesquisas.



Impacto:

Acadêmicos e Sociais:

- Onde estão os resultados de nossas pesquisas?
- O que o Programa tem realizado ou articulado com a sociedade civil?
- Egressos. Onde estão?

Produção Bibliográfica:

- Ciência compromissada e responsabilidade com os recursos públicos;
- A publicação evidencia uma parte importante da qualidade da Pós-Graduação;
- Orientadores também são pesquisadores;

Formação:

- Percepção da formação em sentido amplo, não só para a pesquisa;
- Consistência do Programa;
- Perfil e Qualidade do corpo docente;
- Atratividade de discentes;
- Bolsas captadas;
- Formação (taxa de sucesso);
- Qualidade dos Egressos.

Atenção: Regulamento do Programa

Uma medida importante a ser pensada pelos programas é a atualização do regulamento do programa. A autoavaliação deve ser pensada ao se fazer ajustes nas regras do programa. Decisões do Planejamento Estratégico (no que couber) devem ser incorporadas no regulamento do programa a fim que não se percam sem sua regulamentação.



2- Divulgação dos resultados

A divulgação dos resultados, devem se ater especialmente em relação a dois aspectos:

- eles devem ser conhecidos a tempo de informar as tomadas de decisão (percebibilidade) e de serem utilizados;
- a divulgação deve adotar linguagem clara, objetiva a ser acessível a todos os seus públicos-alvo. Se necessário deve ser adotado mais de um meio/formato de divulgação.

- As decisões do planejamento estratégico que serão repassadas para todos os professores através das subcomissões das linhas de pesquisa deverão ser aprovadas no colegiado. Como todos já estarão a par das demandas do planejamento estratégico, a aprovação das decisões será facilitada.

Sugestão:

Revisão da bibliografia das disciplinas obrigatórias. Existe programas que mantém suas emendas sem revisão quando se trata de disciplinas obrigatórias, mesmo que não haja muitas mudanças nos textos e autores a revisão ajuda a trazer atualização de conteúdos e novas perspectivas para a disciplina.



3 - Uso dos Resultados

Os usos dos resultados precisam ser incentivados e monitorados. Se os processos avaliativos tiverem sido participativos, a tendência é de apropriação dos resultados, mas é necessário que os resultados sejam efetivamente úteis (CAPES, 2019).

Uma etapa de geração de resultados que está bem desenvolvida realiza autoanálise crítica a partir das informações qualitativas e quantitativas geradas nas etapas anteriores; discute e problematiza as informações, identificando o rol de mudanças e inovações a serem implementadas subsidiando o planejamento estratégico; elabora relato descritivo contendo síntese de todo o processo de autoavaliação desenvolvido; divulga o relato na página do Programa; posta informações a serem solicitadas no sistema Capes.

- A reflexão sobre os resultados obtidos será central ao processo e levará em conta a correção de trajetórias e de futuros percebidos.

Plataforma Sucupira: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>



BIBLIOGRAFIA

FERNANDES, A. Mestrado profissional - algumas reflexões. **Oculum ensaios:** revista de arquitetura e urbanismo - n. 4, pp. 106-109, ISSN 2318-0919, 2005.

LATINI, R. M.; OLIVEIRA, L. R.; ANJOS, M. B.; CARVALHO, R. H. S. B. F. Análise dos produtos de um Mestrado profissional da área de Ensino de Ciências e Matemática. **Ensino, Saúde e Ambiente** - v. 4 (2), p. 45-57, ISSN 1983-7011, ago. 2011.

NEGRET, Fernando. A identidade e a importância dos Mestrados Profissionais no Brasil e algumas considerações para a sua avaliação. **Meta: Avaliação - Rio de Janeiro**, v. 1, n. 2, p.141-149, mai./ago. 2009.

RELATÓRIO DE GRUPO DE TRABALHO - Ficha de Avaliação. CAPES 2019.



APÊNDICE B–Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Venho através deste convidá-lo a participar da pesquisa intitulada: “Processo de autoavaliação em programas de pós-graduação da UnB: uma possibilidade formativa.” Trata-se de uma pesquisa do mestrado profissional da Faculdade de Educação–UnB realizada pela mestranda Cecília José de Souza–Matrícula xxxxxxxx, com orientação da Dr^a. Prof^a. Liliane Campos Machado. O objetivo da pesquisa é investigar como o quesito FORMAÇÃO está sendo considerado pelos PPGs da UnB em seu processo de autoavaliação. Devido às medidas de segurança impostas pela pandemia, sua participação será feita remotamente e consistirá em responder ao questionário. Logo abaixo há a pergunta se aceita participar desta pesquisa. Em caso afirmativo o pesquisado cederá os direitos ao pesquisador para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. A qualquer momento você pode desistir de participar. Para isso basta apenas nos informar, pois assim os dados serão desconsiderados. Sua recusa não trará qualquer prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. Para qualquer esclarecimento, segue o contato da pesquisadora:

() Concordo em participar dessa pesquisa () Não concordo em participar dessa pesquisa.

Assinatura _____

DATA ___/___/___

Agradecemos sua colaboração

Brasília-DF, 2022.

APÊNDICE C– Questionário Aplicado

QUESTIONÁRIO APLICADO

Coordenadores de Programas

Tema da Pesquisa: Processo de autoavaliação em programas de pós-graduação da UnB: uma possibilidade formativa

Objetivo da Pesquisa: Investigar como o quesito FORMAÇÃO está sendo considerado pelos PPGs da UnB em seu processo de autoavaliação.

Mestranda: Cecília J. DE Souza – PPGMP/FE- UnB

Orientadora: Dra. Profa. Liliane Campos Machado

I – Identificação

Informe seu nome:

II- Lotação

Qual seu local de lotação na UnB? Programa ou Unidade

III- CARGO

Qual o cargo que ocupa na UnB?

() Coordenador de Pós-Graduação

() Professor de Pós-Graduação

Questões:

1- Como o Programa compreendeu e/ou discutiu a demanda da CAPES sobre a implementação da autoavaliação?

2- O programa organizou seu processo de autoavaliação? Se sim, como?

- 3- Como vocês avaliaram e/ou consideraram o peso do quesito formação como definido pela CAPES?
- 4- É possível afirmar que as políticas de autoavaliação propostas pelos programas de pós-graduação da UnB estão articuladas com a proposta CAPES?
- 5- De que forma a autoavaliação pode impactar na formação de mestres e doutores nos programas de pós-graduação?
- 6- De que forma o quesito FORMAÇÃO pode influenciar no desenvolvimento do programa e no impacto perante a sociedade?
- 7- Qual é o papel que a formação docente exerce no fortalecimento da FORMAÇÃO do Programa?
- 8- Sobre a autoavaliação tem algo que não conversamos e você acha importante falar?

APÊNDICE D– Questionário Aplicado Decanato de Pós-graduação

QUESTIONÁRIO APLICADO
DECANATO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Tema da Pesquisa: Processo de autoavaliação em programas de pós-graduação da UnB: uma possibilidade formativa

Objetivo da Pesquisa: Investigar como o quesito FORMAÇÃO está sendo considerado pelos PPGs da UnB em seu processo de autoavaliação.

Mestranda: Cecília J. DE Souza – PPGMP/FE- UnB

Orientadora: Dra. Profa. Liliane Campos Machado

I – Identificação

Informe seu nome:

II- Lotação

Qual seu local de lotação na UnB? Programa ou Unidade

III- CARGO

Qual o cargo que ocupa na UnB?

() Decano de Pós-Graduação

() Direção do Decanato de

Pós-Graduação

Questões:

- 1- Como o Decanato de Pós-Graduação compreendeu e ou discutiu a demanda da CAPES sobre a implementação da autoavaliação?
- 2- O Decanato de Pós-Graduação organizou seu processo de autoavaliação? Se sim, como?

- 3- Como vocês avaliaram e/ou consideraram o peso do quesito formação como definido pela CAPES?
- 4- É possível afirmar que as políticas de autoavaliação propostas pelos programas de pós-graduação da UnB estão articuladas com a proposta CAPES?
- 5- De que forma a autoavaliação pode impactar na formação de mestres e doutores nos programas de pós-graduação?
- 6- De que forma o quesito FORMAÇÃO pode influenciar no desenvolvimento do programa e no impacto perante a sociedade?
- 7- Qual é o papel que a formação docente exerce no fortalecimento da FORMAÇÃO do Programa?
- 8- Sobre a autoavaliação tem algo que não conversamos e você acha importante falar?