



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MODALIDADE
PROFISSIONAL (PPGEMP)

A AUTOAVALIAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO AVALIATIVO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UnB:
PROPOSTA DE INSTRUMENTO E TESTE PILOTO

ANA LUÍZA MACHADO KOBAYASHI

Brasília-DF
2023

ANA LUIZA MACHADO KOBAYASHI

**A AUTOAVALIAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO AVALIATIVO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UnB:
PROPOSTA DE INSTRUMENTO E TESTE PILOTO**

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - Mestrado Profissional, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Cláudia Maffini Griboski.

Brasília – DF

2023

ANA LUÍZA MACHADO KOBAYASHI

**A AUTOAVALIAÇÃO COMO PARTE DO PROCESSO AVALIATIVO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UnB:
PROPOSTA DE INSTRUMENTO E TESTE PILOTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - Mestrado Profissional, vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dra. Cláudia Maffini Griboski.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Cláudia Maffini Griboski

Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Ciências da Saúde (FS)
Presidente

Prof.^a Dra. Fabiane Robl

Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos
(Cebraspe)
Examinador Externo

Prof.^a Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa

Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação (FE)
Examinador Interno – Titular

Prof.^a Dra. Alcyone Vasconcelos

Universidade de Brasília (UnB) – Faculdade de Educação (FE)

Examinador Interno – Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, José Alberto e Isabel Cristina, por sempre me incentivarem a estudar e a buscar a realização dos meus sonhos.

Ao meu esposo, Gustavo, por me apoiar e acreditar no meu potencial.

À minha filha, Sofia, que foi a maior impulsionadora para o meu sonho de ser mestre.

À minha sogra, Aya, pela dedicação de tempo e amor à minha filha durante minhas ausências.

À minha amiga, Laize, por auxiliar-me desde a criação do pré-projeto até o final desta dissertação.

À minha orientadora, Cláudia Maffini Griboski, por dividir seus conhecimentos, suas experiências e direcionar o meu trabalho.

À Universidade de Brasília, em especial ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Modalidade Profissional, pela possibilidade de capacitação.

Às professoras, Alcyone, Aline, Etienne e Fabiane pela disponibilidade e pelo interesse em contribuir com o desenvolvimento do meu trabalho.

Às colegas de mestrado, Rose e Carina, pelas trocas de experiências dentro e fora do ambiente educacional.

Enfim, a todos que estiveram comigo nessa caminhada.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB) e vincula-se à área de concentração de Políticas Públicas e Gestão da Educação. A autoavaliação leva em consideração todos os componentes do processo de ensino e de aprendizagem, sendo extremamente necessária como ferramenta de gestão para os Programas de Pós-Graduação, por considerar aspectos não contemplados pela avaliação externa. Ela pode demonstrar a eficácia da qualidade do programa de pós-graduação. Contudo, por ser um tema novo para os estudantes, docentes e técnicos administrativos, este trabalho teve como objetivo analisar a performance do instrumento de autoavaliação discente, para que seja implementado no Projeto de Autoavaliação do PPGEMP pela Comissão de Autoavaliação. Nesse sentido, apresentam-se como objetivos específicos: apontar as primeiras impressões autoavaliativas dos estudantes do Programa; analisar os resultados da aplicação do instrumento de autoavaliação discente; e divulgar a autoavaliação discente à comunidade do PPGEMP como forma de contribuição ao planejamento estratégico do programa. Para o alcance dos objetivos realizou-se pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, empreendida em cinco etapas que se inter-relacionam e se complementam, sendo elas: a revisão literária; a descrição da trajetória histórica da pós-graduação; a resenha da literatura; a aplicação do questionário aos alunos do programa; análise dos dados coletados e resultados encontrados. Foi realizada análise de conteúdo, de natureza descritiva. Os resultados obtidos na presente pesquisa indicam que, apesar das críticas ao processo de avaliação da Capes, o instrumento de autoavaliação discente configura um método objetivo e válido. Entende-se que esta pesquisa ratifica a relevância do processo de autoavaliação no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação Modalidade Profissional, trazendo elementos para induzir o amadurecimento do ciclo autoavaliativo proporcionando corresponsabilização, colaboração e engajamento, contribuindo para a melhoria da pós-graduação, da qualidade da formação de pesquisadores brasileiros e, principalmente, buscando garantir a prática democrática no âmbito pós-graduação.

Palavras-chave: Educação superior; Autoavaliação da Pós-Graduação; Instrumento de autoavaliação discente.

ABSTRACT

This master's dissertation was developed in the Graduate Program in Education in the Professional Modality, at the University of Brasília and is linked to the area of concentration of Public Policies and Management of Education. Being self-assessment, the assessment that takes into account all components of the assessment process, directly related as a management tool for Graduate Programs, as it considers aspects not covered by external assessment. Self-assessment demonstrates the quality effectiveness that can come from complex environments such as graduate programs. The union of the two themes, that is, self-assessment and graduate studies, is a new topic and can be defined as a process of quality self-assessment. Given these concepts, this study aimed to analyze the performance of the student self-assessment instrument, as a pilot test, so that it can be applied/implemented by the PPGEMP Self-Assessment Committee as a recurring practice in the program. In addition, three specific objectives were determined, which consisted of pointing out the first self-evaluative impressions through the perspective of the students of the Graduate Program of the Faculty of Education in the Professional Modality, analyzing the individual evaluation of the course from the perspective of the students of the Program and conceiving student self-assessment as a mechanism to contribute to the program's strategic planning. Qualitative research was carried out, of a descriptive nature, carried out in 5 stages that interrelate and complement each other, namely: the literary review, the description of the historical trajectory of the postgraduate course, the literature review, the application of the questionnaire to the program students, analysis of data collected and results found. The analysis of information was performed through content analysis, of a descriptive nature. The results obtained in the present research indicate that, despite criticisms of the Capes assessment process, the student self-assessment instrument is an objective and valid method. It is understood that this research ratifies the relevance of the self-assessment process in the graduate program, bringing elements to induce a maturing process of the self-assessment process in the sense of co-responsibility, collaboration and engagement, contributing to the improvement of graduate studies, quality the formation of Brazilian researchers and, mainly, the democratic practice in post-graduation.

Keywords: College education; Postgraduate Assessment; Student self-assessment instrument.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cursos avaliados e reconhecidos pela Capes	35
Figura 2 – Dimensão do Sistema Nacional da Pós-Graduação em 2019	51
Figura 3 – <i>Ranking</i> de 2019 (em CpP) da plataforma <i>SCimago Journal & Country Rank</i> (SJR).52	
Figura 4 – O processo de autoavaliação e internacionalização	57
Figura 5 – Projetos e processos da autoavaliação da UnB	63
Figura 6 – Nuvem de palavras: nome da disciplina	74
Figura 7 – Nuvem de palavras: nome do professor	74
Figura 8 – Produto técnico: Infográfico	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Orçamento Capes 2020	31
Gráfico 2 – Evolução orçamentária da Capes 2015-2020	32
Gráfico 3 – Perfil do participante: forma de ingresso	70
Gráfico 4 – Perfil do participante: carga horária semanal de dedicação ao programa.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A periodização do campo disciplinar da avaliação	25
Quadro 2 – Matriz de distribuição de recursos PROEX e PROAP	34
Quadro 3 – Autores recorrentes no recorte temático “Avaliação da Educação Superior”	44
Quadro 4 – Autoavaliação discente	73
Quadro 5 – Autoavaliação individual das disciplinas	75
Quadro 6 – Autoavaliação individual do curso	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AA - Autoavaliação

APCN - Avaliações das Propostas de Novos Cursos

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCAR – Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação

CEA - Comissão Especial de Avaliação

CEG - Câmara de Ensino de Graduação

CNE - Conselho Nacional de Educação

COES - Comitê Gestor do Plano de Contingência da Covid-19

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CPIE - Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão de Combate à Covid-19

ENQA - Associação Europeia para Garantia de Qualidade no Ensino Superior

FE - Faculdade de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

IES - Instituições de Educação Superior

IFES - Institutos Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCI - Projetos de Cooperação entre Instituições para Qualificação de Profissionais de Nível Superior

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PPG - Programas de Pós-Graduação

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGEMP – Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional

PROAP - Programa de Apoio à Pós-Graduação

PROCAP - Coordenadoria de Capacitação

PROEX - Programa de Excelência Acadêmica

RAAI - Relatório de Autoavaliação Institucional

SECOM – Secretaria de Comunicação

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

STI – Secretaria de Tecnologia da Informação

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
2	CONTEXTOS AVALIATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO	17
2.1.	A avaliação da Pós-Graduação	20
2.2.	A crise provocada pela COVID-19	26
2.3.	A proposta de pós-graduação <i>stricto sensu</i> a distância	28
2.4.	A avaliação como critério para a distribuição orçamentária	28
3	AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: CONDIÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS	35
3.1.	O Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG e a internacionalização no âmbito do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024	44
3.2.	O aprimoramento do sistema de avaliação 2017-2021	53
3.3.	A Comissão de autoavaliação do PPGEMP	57
4	CAMINHOS DA PESQUISA	61
4.1.	Tipo de pesquisa	61
4.2.	Caracterização dos participantes da pesquisa	63
4.3.	Análise das informações	63
4.4.	Condições, processos e efeitos	64
4.5.	Efeitos da autoavaliação discente: Síntese e considerações	66
5	PRODUTO TÉCNICO	77
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
7	REFERÊNCIAS	83
8	APÊNDICES	89
9	ANEXOS	92

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A dissertação “A autoavaliação como parte do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação/UnB: Proposta de instrumento e teste piloto” é um convite para possa se refletir sobre a prática autoavaliativa e a autonomia universitária. O objetivo do estudo é analisar a performance do instrumento de autoavaliação discente, como teste piloto, para que seja aplicado/implementado pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP como uma prática recorrente no programa.

Quando se entrelaçam dados empíricos e fontes teóricas remete-se à ideologia de que as vivências autoavaliativas no ambiente universitário são praticadas sob regulação e sob a autonomia da instituição. Segundo Romanelli (1993, p. 196) "as universidades brasileiras estão discutindo autonomia há muitos anos e consistiria justamente, no fato de o governo manter as universidades num determinado nível, de forma que pudessem cumprir seus objetivos. As universidades devem ser livres para se programar, para administrar seu pessoal, seu patrimônio e suas pesquisas, mas elas, em hipótese alguma, podem abrir mão da ajuda financeira do governo". Sendo assim, ao se utilizar da autoavaliação como estratégia de gestão se propicia um novo cenário para a realização da autonomia universitária e se proporciona um novo processo para que a avaliação seja vista como elemento de aprendizagem, diálogo e debate.

Para que possa se entender os campos da avaliação e da regulação, no âmbito educacional, deve se buscar a compreensão de cada um destes conceitos. Grande parte dos processos regulatórios estão vinculados a ações do poder público.

Segundo Martins¹ (2005, p. 41), o poder público, objetivando o cumprimento do seu papel de controle busca, “fixar as normas de organização e funcionamento, bem como verificar e assegurar o seu fiel cumprimento”. O autor evidencia ainda que o processo regulatório traz consigo as dimensões normativa, verificadora e controladora, sendo que normatizar determinará a verificação e o controle.

O autor supramencionado afirma ainda que verificar e controlar não viabilizaria a qualidade, sendo necessária a existência da avaliação contínua, que englobe a pluralidade dos programas e cursos das Instituições de Ensino Superior (MENEGHEL; ROBL; SILVA, 2006).

Buscando a expansão dos objetivos do processo avaliativo e do impacto social infere-se que,

¹ Analisa a relação entre avaliação e regulação no Brasil, à luz da experiência de agências avaliativas da França, Espanha, Portugal e Argentina. Para tanto, utiliza as principais dimensões envolvidas no processo de avaliação feito por tais agências, denominado avaliação externa.

[...] para muito além do controle, a avaliação deve buscar expandir sua função essencialmente educativa, formativa, pedagógica, proativa e construtiva. Em outras palavras, a avaliação deve colocar como foco central de suas preocupações a questão fundamental do sentido social de uma instituição. Deve, basicamente, perguntar sobre os significados sociais de que se reveste a formação promovida nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, interrogar sobre os efeitos sociais dos trabalhos produzidos e dos serviços oferecidos. (...) A avaliação deve perscrutar os sentidos da formação e a quem ela serve; deve pôr em questão o conceito de sociedade que fundamenta a ciência e a prática nos diversos setores institucionais; fundamentalmente e, utilizando-se de várias análises particulares, deve pôr em linha de consideração crítica a missão de cada instituição e sua realização (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 109-110).

Refletir sobre o contexto avaliativo, afastando o caráter punitivo, pode ser desafiador no Brasil, tendo em vista que “somos uma sociedade em que o humor punitivo, apesar dos seus inúmeros e óbvios fracassos, conseguiu distorcer o que há de mais precioso na avaliação — a sua capacidade de construir — tornando-a um mero instrumento de classificação” (RISTOFF, 1995, p. 47).

Por volta de 1988, o pesquisador Ernest House, afirma que avaliar pressupõe atribuir valor com base em critérios definidos e justificáveis (HOUSE, 1992), sugerindo então que a análise conceba três variáveis: cultural, tecnológica e política. Na abordagem cultural, para o autor, tem como foco as relações interpessoais, valorizando a harmonia da comunidade. Já a abordagem tecnológica, para ele, o interesse é direcionado para as metas, valorizando a eficiência. A perspectiva política é voltada para a negociação entre grupos, empregando conceitos de poder e autoridade.

É possível confrontar duas vertentes da abordagem avaliativa do ensino superior brasileiro, sendo estas concepções coerentes de formação em nível superior e universidade: Silva Junior, Catani e Gilioli (2003, p. 11), evidenciam a avaliação imposta do exterior e a visão de “universidade privatista, produtivista e utilitarista” à “avaliação global, voluntária e de forma participativa” e a visão de “universidade pública, com realce para sua função social”. Primeiramente, haveria “um sistema de avaliação centralizadora, pautado pela regulação, padronização e controle contabilista dos ‘produtos’” que as universidades podem prover, sendo as IES vistas como “agências prestadoras de serviços, destinadas a obter ‘resultados’ que demonstrem a sua ‘eficiência’ na produção” (idem, p. 11) sendo mensurada pela quantidade. Sendo assim, ainda recorrendo a House, teria o predomínio do denominado pelo autor como perspectiva tecnológica. O que fundamenta o incentivo à concorrência entre IES e o estabelecimento de rankings que contribuem para a transformação do nível superior em

mercadoria. Esta abordagem marcou as políticas educacionais do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Em 2004, no art. 6º da Lei n. 10.861, foi criada a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES. A Comissão, foi presidida pelo prof. Héliqio Henrique Casses Trindade e contou com a participação da prof. Isaura Belloni, membro com notório saber científico, filosófico e artístico, tendo a finalidade de analisar, fazer recomendações, oferecer subsídios e propor estratégias para a reconfiguração das políticas avaliativas. Resumidamente, realizar uma análise crítica e direcionar caminhos para que as instituições possam cumprir o papel social a elas inerente.

A avaliação em larga escala tem ocupado lugar de destaque nas discussões educacionais no Brasil e a busca por melhorias na qualidade da educação está diretamente ligada ao aparecimento de sistemas de avaliação das redes de ensino de todo o país. Por meio da autoavaliação realizada pelos discentes se torna possível verificar por meio de processos democráticos a qualidade pública na ótica de quem vivenciou o programa.

Na ciência educativa deve-se evitar a prescrição de fórmulas prontas, tomadas como certeza. Tendo em vista toda a trajetória avaliativa, parte do processo, por vezes, deu-se diante da rigidez da tradição pedagógica, concretizadas na prática e na experiência, por isso a presença de práticas democráticas de avaliação pode demonstrar a importância dos resultados obtidos através do processo autoavaliativo.

A avaliação pode levantar reflexões tanto para os discentes como ao corpo docente, a luz do modelo teórico apresentado, assim como Luckesi (1996) esclarece que avaliar não tem como pressuposto o estabelecimento de um julgamento definitivo. Sendo destinado a diagnosticar e realizar a inclusão de melhorias no ciclo avaliativo.

A avaliação possibilita a tomada de decisões por meio de um juízo de qualidade, Remião (2007) afirma que o julgamento leva em conta a qualidade e faz parte das tomadas de decisões e avaliar é um objeto dinâmico. As diretrizes da avaliação institucional, evidenciam os resultados e proporcionam um percurso adequado para que as instituições explorem o processo autoavaliativo e subsidiem as decisões a serem tomadas.

Nessa perspectiva, cada IES deve realizar a autoavaliação em função do desenho institucional que obteve no credenciamento ou que foi cristalizado no Plano de Desenvolvimento Individual - PDI submetido à apreciação do órgão regulador. Para fazê-lo de forma convincente, a IES deve confrontar o que realiza ao que é requerido nacional e

internacionalmente na educação superior, referindo-se à história desse campo da educação no país e esclarecendo as bases da legitimação que foi obtendo ao longo da jornada institucional.

Desta forma, é complexo e desafiador decidir se a IES ou o curso avaliado estão atendendo ou não os critérios de qualidade, tendo em vista que as iniciativas da instituição são abordagens dignas de destaque ou crítica, subsidiando o padrão mínimo de qualidade.

Por volta de 1980, acompanhando o movimento global, no Brasil a educação superior passava por questionamentos quanto as políticas adotadas. Por serem políticas que buscam avaliar homogeneizando o sistema educacional brasileiro. (MOROSINI; FRANCO, 2002)

As legislações vigentes no âmbito educacional superior são pautadas pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, cujos processos avaliativos podem auxiliar na sustentação e propiciar certo controle sobre o sistema, de acordo com a análise de Cury (1997):

A avaliação institucional constitui, hoje, tema de irrefutável relevância para realização de pesquisas em educação superior. Os processos de avaliação e regulação da educação superior ganham destaque, em função da expansão desse nível educacional e da preocupação com a qualidade, como forma de garantir, entre outros fatores, a transparência da gestão e fornecimento de informações úteis na tomada de decisão e dar fé pública. Diante da configuração legal da educação superior, um dos eixos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 que pode dar sustentação e certo controle sobre o sistema são os processos avaliativos, conforme análise de Cury (CURY, 1997, p.13).

A importância da avaliação institucional já é tida como de grande relevância para a maioria, não sendo apenas desejo do “Estado avaliador”, mas da nação brasileira. Conforme aborda Guy Neave² (1988), o termo Estado avaliador aponta para um fortalecimento da regulação e da avaliação por parte do estado. Diante do exposto se traz alguns questionamentos: quais são os instrumentos e meios de coletas de dados mais adequados e que possam ser realizados de forma coletiva? Como interagem os envolvidos no processo avaliativo, podendo ser professores, alunos ou gestores, diante dos processos avaliativos? Qual a importância dos estudos sobre estes processos?

Em 2004, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. A origem do SINAES se deu a partir da formação da Comissão Especial de Avaliação do Ensino Superior (CEA), formada por membros que representavam as IES e o MEC. A proposta, se

² Guy Neave desenvolve o seu trabalho no domínio das Políticas de Ensino Superior, com referência à Europa Ocidental e às questões associadas à integração europeia. O seu trabalho baseia-se em duas perspectivas principais: história contemporânea e sociologia do ensino superior.

tornou a Lei n.10.861, em 2004. O SINAES busca garantir os processos avaliativos das IES, proporcionando a melhoria do ensino superior no Brasil.

Seguindo os pilares do SINAES, a autoavaliação está entre todo o conjunto de etapas que formam a avaliação institucional que é composta por cinco eixos, que englobam, desenvolvimento institucional, planejamento, políticas acadêmicas, avaliação, e políticas de gestão e infraestrutura física. Uma das finalidades da autoavaliação é evidenciar o panorama geral e íntimo da instituição, traçando e trazendo à tona os dilemas que serão enfrentados, para que se possa alcançar os objetivos e metas educacionais estabelecidos. Não consiste em, simplesmente, propiciar comparativos que sejam utilizados de forma punitiva ou de premiação. Desta forma, autoavaliação pode ser considerada norteadora dos meios da avaliação institucional.

A avaliação da Pós-Graduação está orientada por diretrizes do PNPG, o Plano Nacional de Pós-Graduação, sob gestão da Capes, que tem como objetivo definir diretrizes, estratégias e metas buscando dar continuidade e proporcionar avanços para a política de pesquisa e pós-graduação no Brasil. Por meio da Portaria n.113, de 24 de junho de 2022, foi instituída a comissão responsável pela elaboração do PNPG, relativo ao decênio 2021-2030.

A motivação para a escolha do tema abordado é a percepção quanto a relevância do instrumento de autoavaliação discente, que foi elaborado conjuntamente, devido a participação da mestranda na comissão de autoavaliação do PPGEMP. Além disso, entende-se que este estudo analítico da performance do instrumento de avaliação a partir da apresentação dos seus resultados poderá trazer contribuição técnica e social com evidências das melhorias trazidas ao programa, constituindo-se como elemento facilitador do entendimento da função do Programa e das suas finalidades institucionais.

Desta forma, se torna evidente os desafios de produção em conjunto e de utilização dos resultados da autoavaliação para a tomada de decisão, haja vista que estes resultados irão contribuir para o crescimento institucional e estímulo à visão panorâmica do ensino-aprendizagem. Para que se avance rumo às políticas públicas de avaliação institucional deve-se ter como pressuposto a consciência dos processos e as finalidades que venham a cumprir.

É fundamental que a avaliação deixe de ser controle e passe a ser diagnóstico com constante dinamismo, trazendo novas indagações e novos caminhos, não devendo se reduzir a um desfecho de uma prática. (STUFFLEBEAM; SHINKFIELD, 1995).

Na relação entre o aluno e o professor é notória a contribuição docente nos processos avaliativos e a responsabilização pelo sucesso alcançado. O processo autoavaliativo pode apontar pontos de vistas diferentes como parte de um sistema organizado e indutor.

No âmbito da pós-graduação, os alunos são pesquisadores e Esteban (2003) afirma que a pesquisa gira em torno da compreensão assumida pelo pesquisador, já que representa o percurso investigativo percorrido pelos caminhos da ciência na produção do estudo, levando em conta fatores éticos e epistemológicos.

Desta forma, cabe ressaltar que esta pesquisa busca ampliar a construção do conhecimento, a partir da ótica do pesquisador com a realidade abordada, em um processo de formação de conhecimento. Não sendo este um processo subjetivo isolado, já que o conhecimento é gerado a partir da interação de sujeitos com o tempo e o espaço em que estão inseridos. (ESTEBAN, 2003, p.49)

Por meio da pesquisa bibliográfica, foi possível estabelecer um diálogo entre a teoria e o objeto estudado. Fonseca (2012) destaca que trabalhos científicos têm início com uma pesquisa bibliográfica, assim, o pesquisador constrói uma visão prévia do que já foi estudado sobre o tema.

Sendo assim, compreende-se que o objeto da pesquisa foi construído e não um acontecimento imediato da experiência empírica, sendo assim, o pesquisador define o percurso, delimita, recorta e o cria, segundo Bourdieu (2007), muito além de palavras, o conhecimento é um exercício intelectual de criação com fundamentação teórica.

Com a aplicação dos referenciais teóricos em gestão e desenvolvimento de políticas educacionais, adicionados às necessidades de autoavaliar como o pilar norteador para uma avaliação participativa e eficaz, indaga-se sobre o desempenho do instrumento de autoavaliação discente, como teste piloto, para que seja aplicado/implementado pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP como uma prática recorrente no programa.

Considera-se relevante a pesquisa, visto que há poucos estudos semelhantes voltados a analisar as estratégias de autoavaliação implementadas na pós-graduação, especialmente nesse período de constituição do projeto de autoavaliação do programa, considerando os pontos fortes, as fragilidades e a perspectiva da utilização dos resultados para compor o plano de gestão da Faculdade de Educação e da Universidade.

A justificativa teórica está pautada na relevância de conhecimentos sobre a complexidade da gestão universitária que envolve reflexões acerca do papel da universidade pública na sociedade, conhecer a concepção e a missão universitária, os princípios da gestão

pública, a estrutura, a organização e as funções a serem desempenhadas pelo corpo docente e discente.

Diante das justificativas apresentadas, busca-se atingir o objetivo geral:

- Analisar a performance do instrumento de autoavaliação discente, como teste piloto, para que seja aplicado/implementado pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP como uma prática recorrente no programa.

Com base no objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Apontar as primeiras impressões autoavaliativas dos estudantes do PPGEMP;
- Analisar os resultados da aplicação do instrumento de autoavaliação discente do PPGEMP e;
- Divulgar a autoavaliação discente à comunidade do PPGEMP como forma de contribuição ao planejamento estratégico do programa.

Para o desenvolvimento do estudo, a abordagem qualitativa e descritiva possibilitou a interação entre pesquisador e objeto, proporcionando a compreensão de como a autoavaliação pode ser utilizada como mecanismo de gestão ou aprendizagem no âmbito da Pós-Graduação da Faculdade de Educação.

Assim, a partir dessa abordagem, este estudo foi empreendido em cinco etapas que se inter-relacionam e se complementam: 1) descrição da trajetória histórica das avaliações educacionais; 2) revisão literária sobre a utilização da autoavaliação na Educação Superior; 3) coleta de documentos e análise de dados sobre a avaliação institucional; 4) aplicação do instrumento para os alunos da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Profissional; 5) análise dos dados coletados e resultados encontrados; 6) produção do infográfico para a divulgação dos resultados à comunidade acadêmica.

A análise bibliográfica possibilitou a observação de como as produções acadêmicas abordaram o tema e os resultados encontrados em diferentes contextos. A análise documental contribuiu para vislumbrar como o projeto de autoavaliação tem avançado no PPGEMP. Para tanto, foi aplicado o questionário para a coleta de dados pela plataforma *Microsoft Forms*³, disponibilizada pela UnB, que oferece *backup* e segurança dos dados coletados dos discentes

³ Com o uso do *Microsoft Forms*, é possível criar pesquisas, questionários ou formulários, convidar outras pessoas a responder usando qualquer navegador da *web* ou dispositivo móvel, a visualização dos resultados se dá em tempo real, podendo ainda exportar os resultados para Excel para análise ou classificações adicionais.

do PPGEMP com o objetivo de responder as questões da pesquisa sobre o instrumento de autoavaliação discente proposto no projeto de autoavaliação do programa.

Desta forma, a pesquisa foi estruturada em cinco capítulos. A Introdução apresenta, em linhas gerais, a questão central da pesquisa seguida da descrição dos objetivos gerais e específicos, a justificativa para a realização do estudo incluindo a motivação da pesquisadora sobre a temática, além da metodologia a ser utilizada para o alcance dos objetivos propostos. O primeiro capítulo foi destinado ao estudo de produções científicas sobre o tema estudado, sobretudo as publicações mais recentes. O capítulo seguinte contextualiza o histórico das avaliações que permeiam o cenário educacional brasileiro tendo como referência as políticas públicas de avaliação educacional. O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico deste estudo e a caracterização da instituição pesquisada, dos sujeitos, dos métodos e o instrumento a ser utilizado. Em seguida, o quarto capítulo tendo como objetivo responder ao questionamento central desta pesquisa: Analisar o desempenho do instrumento de autoavaliação discente, aplicado/implementado no projeto de autoavaliação proposto pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP como uma prática recorrente no programa. Assim, são mostrados para os alunos do Programa os resultados da análise documental e as respostas obtidas com os questionários. Por fim, as Considerações Finais.

Ao final da pesquisa é proposto como produto técnico, um relatório analítico em forma de material infográfico, que tem como objetivo disseminar os resultados da autoavaliação à comunidade acadêmica do PPGEMP. O produto foi elaborado por meio da análise e interpretação dos dados da autoavaliação discente coletados na aplicação do questionário no PPGEMP. A divulgação dos resultados visa contribuir para a melhoria dos indicadores acadêmicos e desenvolvimento de ações de acompanhamento da qualidade da formação dos estudantes.

2 CONTEXTOS AVALIATIVOS E POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO

Por volta de 1930 surgiram as primeiras iniciativas para a institucionalização da pós-graduação no Brasil. Somente em 1965, tem-se o registro da regulamentação da pós-graduação pelo Ministério da Educação, por meio do Parecer CFE nº 977/1965, aprovado em 3 de dezembro de 1965, que reconhece o novo nível de ensino (BALBACHEVSKY, 2005).

Em consulta aos dados abertos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes/MEC), verifica-se que em 2021 o Brasil tinha 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado.

Na área de Educação contou com 270 cursos de Pós-graduação, sendo 133 de Mestrado Acadêmico, 88 de Doutorado Acadêmico, 48 de Mestrado Profissional e 1 Doutorado Profissional. Tais cursos organizam-se em 184 Programas, 88 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 48 com Mestrado Acadêmico, 1 com Mestrado e Doutorado Profissional e 47 com Mestrado Profissional.

Para que os programas de pós-graduação da Faculdade de Educação sejam eficazes e possam contribuir de forma positiva para a comunidade acadêmica, a qualidade continua a ser um fator crucial e sob constante observação. Avaliar os programas de forma periódica passa a ser uma estratégia para verificar se os objetivos e as metas estão sendo atingidos, identificando os pontos fortes e fracos, permitindo constante aprimoramento.

A necessidade em manter a qualidade do ensino e da pesquisa intensificou o interesse pela reflexão crítica acerca da avaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPG), de forma que em 1976, a Capes, institucionalizou o processo sistemático e permanente de avaliação destes programas (ROCHA, 2006).

A Coordenação é responsável por avaliar, fomentar, acompanhar, e induzir os cursos de pós-graduação *stricto sensu*⁴. Desta forma, visa garantir o funcionamento regular dos cursos de mestrado e doutorado, para que possam expedir de diploma válido em todo território nacional, são necessários a avaliação positiva da Capes, além do reconhecimento do Conselho Nacional de Educação e também a homologação pelo Ministério da Educação para cada curso desejado.

⁴ As expressões *stricto sensu* e *lato sensu* vêm do latim e significam, respectivamente, sentido estrito e sentido amplo. São termos que se aplicam apenas ao campo da pós-graduação: *stricto sensu* se refere a todos os cursos de pós-graduação em sentido estrito. Já *lato sensu* engloba os cursos de pós-graduação em sentido amplo

A Capes está diretamente vinculada a formação de pessoas e fomenta os cursos de pós-graduação, de acordo com a divulgação da Quadrienal de 2021, entre os anos de 2017 e 2020, a Capes avaliou 4.512 programas, além de ser responsável pela divulgação de toda a produção científica brasileira e pelos investimentos em atividade de pesquisa (FRANÇA, 2012).

De acordo com Chauí (2001), no Brasil imperava o autoritarismo em um contexto que não houve nem o Estado de Bem-Estar social, “[...] o neoliberalismo parece (à primeira vista) uma aberração, o pós-modernismo parece mais uma ideia fora do lugar e a terceira via um catecismo para incréus” (p. 34). A autora afirma ainda que:

[...] observando mais de perto o neoliberalismo nos cai como uma luva porque afirma ideias e práticas antidemocráticas; o pós-modernismo político nos assenta muito bem porque reforça o personalismo e responde adequadamente à forte tradição populista de nossa política; e a terceira via oferece um discurso apaziguador que dissolve contradições e conflitos [...] com a transferência das responsabilidades estatais para a benemerência dos ricos com relação aos pobres, reforçando a tradição assistencialista da sociedade brasileira (CHAUÍ, 2001, p. 34).

Quando se observa o impacto neoliberal na comunidade acadêmica, Chauí (2001) evidencia o favorecimento de uma classe sobre os demais por meio dos seguintes temas:

1) a avaliação da universidade desvinculada dos outros níveis de ensino, como se nenhuma responsabilidade lhe coubesse na situação em que se encontram; 2) a avaliação acadêmica pelo critério da titulação e das publicações, em detrimento da docência; 3) a distribuição de recursos por linhas de pesquisa, critério apropriado para as áreas em que pesquisadores se agrupam em torno de laboratórios, mas sem sentido quando se trata das ciências humanas e dos campos de pesquisa teórica fundamental; e 4) a ideia de modernização racionalizadora pela privatização e terceirização da atividade universitária, a [...] universidade como prestadora de serviços às empresas privadas, em detrimento da pesquisa fundamental e de longo prazo (CHAUÍ, 2001, p. 35-36).

A restrição orçamentária nas universidades, somam-se à concorrência com o setor privado. Os cortes, afetam tanto as relações de poder como as áreas do saber, como afirma Santos (1997), as IES passam a “questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar do seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa” (SANTOS, 1997, p. 214). O autor analisa ainda que, “a participação da universidade na luta pela produtividade acabou por virar essa luta contra a própria universidade e o impacto institucional daí decorrente não se fez esperar” (SANTOS, 1997, p. 215). Proporcionando assim uma visão imediatista, ofuscando a ótica de médio e longo prazo

que abrange as universidades. O impacto da avaliação nesse contexto significa a análise do quantitativo de publicações, o autor alerta ainda quanto ao perigo da ênfase ao curto prazo, tendo em vista que “[...] a universidade é uma das poucas instituições da sociedade contemporânea onde é ainda possível pensar em longo prazo e agir em função dele” (SANTOS, 1997, p. 218).

Acontece que os critérios da avaliação externa não levam em consideração as especificidades das instituições universitárias, proporcionando assim um inevitável estranhamento entre a forma que a universidade se propõe a funcionar e o método avaliativo proposto pelo Ministério da Educação.

A avaliação externa, construída por meio de indicadores de qualidade⁵ não levam em consideração as especificidades de cada programa, sendo assim, é tida por alguns autores como insuficiente (ENSSLIN et al., 2006; GATTI et al., 2003; HORTALE, 2003), tendo em vista que, em suma, ela avalia os programas tendo como base critérios quantitativos, não dando relevância aos aspectos indispensáveis à manutenção da qualidade, como as especificidades, trajetória e impacto social dos programas.

Santos (1997) evidencia alguns pontos que abrangem a avaliação no contexto universitário, sendo eles: os critérios, a titularidade e o produto universitário. Quando se questiona a avaliação de desempenho de IES a ideia de produto proporciona reflexões quanto à mensuração direta (p. 216).

Sendo este um desafio direcionado aos professores e investigadores universitários, que devem trazer como resposta engajamento e democratização ao desenvolvimento de ações de extensão a partir da ótica de que não há força externa sem o fortalecimento interno (SANTOS, 1997, p. 221).

A prática avaliativa pode contribuir para o desenvolvimento do programa, tendo em vista que será utilizada para monitorar e avaliar o desenvolvimento das atividades, bem como subsidiar o planejamento dos próximos anos letivos.

Neste contexto, a autoavaliação (AA) que leva em consideração todos os componentes do processo avaliativo, passa a ser vista como ponto crucial e como uma ferramenta de gestão para os PPG, principalmente por considerar aspectos não contemplados pela avaliação externa.

⁵ Criado em 2004 pela Lei nº 10.861, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) instituiu a avaliação sistemática das instituições de educação superior, dos cursos superiores e do desempenho dos estudantes. Com o Sinaes, foram estabelecidos indicadores de qualidade, complementares entre si, em que todos os aspectos são considerados: ensino, pesquisa, extensão, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente e infraestrutura, entre outros.

A autoavaliação demonstra a eficácia da qualidade que pode advir de ambientes complexos como os dos programas de pós-graduação.

A AA evidencia a necessidade de que a gestão esteja voltada para o planejamento, bem como a importância da autoavaliação neste fluxo, traz para a coordenação de cada PPG a tarefa de construir, gerir e disponibilizar instrumentos que auxiliem na administração deles, buscando alinhar tanto as demandas dos órgãos de controle, quanto as demandas internas de cada curso, buscando o aprimoramento contínuo.

2.1. A avaliação da Pós-Graduação

Para elucidar a pesquisa foi realizada uma busca bibliográfica, tendo os seguintes termos como descritores: “avaliação”, “pós-graduação”, “Brasil”, “História”, “pesquisa em educação” e a partir desse levantamento e da resenha da literatura se observa que a pesquisa educacional trouxe fomento para a modernização da educação brasileira.

Os cinco Planos Nacionais de Pós-graduação totalizam cinco etapas na história da educação superior brasileira: 1 – a capacitação dos docentes da universidade; 2 – a preocupação com o desempenho e a qualidade; 3 – a integração da pesquisa feita na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; 4 – a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; 5 – a introdução do princípio da indução estratégica, o combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade (BRASIL a, s.d.).

A pós-graduação *stricto sensu* é uma etapa da educação formal e está diretamente ligada aos demais níveis de ensino, uma vez que seus discentes são oriundos das etapas de ensino anteriores. Em 44 anos, a pós-graduação brasileira passou de 699 cursos em 1976, para cerca de 4650 em 2020, um crescimento de mais de 600% (BRASIL h, s.d.).

A estruturação do sistema universitário brasileiro, por meio do Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, implicou na universidade como referência para a expansão do sistema. Surge então a primeira organização didática capaz de permitir a existência de uma relação de tutoria ou orientação acadêmica entre professor e aluno, para a conclusão de um curso denominado de pós-graduação. Naquela época, as universidades conseguiram atrair um número relevante de professores estrangeiros, algo necessário naquele momento em que o Brasil ainda não contava com um quadro de pessoal qualificado. Alguns vieram em missões acadêmicas que contavam com a colaboração dos governos europeus, e outros, como asilados,

fugindo da turbulência europeia nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial (OLIVEIRA et al., 2010, p. 18)

No contexto do processo de industrialização e de modernização do país, entre os anos de 1930 e 1960, ocorreu uma expansão de universidades públicas mais voltadas para a pesquisa, tais como a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade de Brasília, em 1961, contribuindo para o surgimento dos primeiros cursos de mestrado e doutorado no país (OLIVEIRA et al., 2010, p. 19)

Por meio do Decreto n. 29.741, em 11 de julho de 1951, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atual Capes, sendo um dos objetivos “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam o desenvolvimento econômico e social do país”.

Já o Decreto n. 74.299, alterou a estrutura da Capes e a denominou como órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira promovendo então atividades de capacitação e fomentando a pós-graduação. Sendo assim a responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, que em 1981, por meio do Decreto nº 86.791 e como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, elaborou, avaliou e coordenou atividades relativas ao ensino superior. Desde 1960, a Capes tem criado Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) com o objetivo de definir novas estratégias, diretrizes e metas para viabilizar a continuidade e o avanço das propostas de política e pesquisa de pós-graduação no Brasil.

O primeiro PNPG (1975-1979) partiu da constatação de que o processo de expansão da pós-graduação havia sido até então parcialmente espontâneo, desordenado e pressionado por motivos conjunturais. Naquele contexto de regime militar, essa expansão deveria tornar-se objeto de planejamento do Estado, que considerava a pós-graduação como subsistema do sistema planejamento estatal, e este, por sua vez, do sistema educacional. Foram identificadas demandas das universidades e instituições de pesquisa no sentido de, em primeiro lugar, formar pesquisadores, docentes e profissionais em volume e diversificação, e, em segundo lugar, encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público (OLIVEIRA, FONSECA, 2010, p. 20)

O primeiro PNPG definiu que caberia ao Ministério da Educação (MEC) o atendimento da primeira demanda, pois a responsabilidade no atendimento da segunda seria compartilhada com outros órgãos governamentais. Em função desse diagnóstico, as principais diretrizes

foram: 1 – institucionalizar o sistema nacional de pós-graduação, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades, com financiamento estável; 2 – elevar os padrões de desempenho e racionalizar a utilização de recursos; 3 – planejar a expansão do SNPG, tendo em vista uma estrutura mais equilibrada entre áreas e regiões (BRASIL a, 2010, p.25).

Com a reforma de 1968⁶, a pós-graduação se tornou uma atividade semiautônoma ligada aos departamentos recém-organizados. No novo formato, a relação tutorial entre o estudante e seu orientador se preservou e este modelo dominante exigiu do candidato a conclusão de número mínimo de disciplinas especializadas, sua qualificação junto a uma banca de professores e a defesa pública de uma tese diante de uma banca formada pela presença de, no mínimo, um professor externo ao departamento, no caso de mestrado, e dois, no caso de doutorado (BALBACHEVSKY, 2009, p. 278).

O quadro 1 realizado por Silva e Gomes (2018) levou em consideração Stufflebeam e Shinkfield (1987), Maroy e Dupriez (2000), Arredondo e Diago (2009) e Guba e Lincoln (2011) e evidencia a periodização do campo disciplinar da avaliação.

Quadro 1 – A periodização do campo disciplinar da avaliação

PERÍODOS	DEMANDAS AO CAMPO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	TERMOS-CHAVE
1890-1930	Testes mentais para o sistema educacional e as forças armadas norte-americanas	Mensuração	Medição Objetividade
1930-1957	Reformas curriculares e a massificação do sistema educacional nos países desenvolvidos	Objetivos	Objetivos educacionais Descrição Grau de consecução dos objetivos Totalidade do sistema educacional
1957-1973	Críticas à efetividade do sistema educacional norte-americano; governo John Kennedy e as políticas de avaliação	Juízo de valor	Juízo de valor <i>Accountability</i>
1973-dias atuais	Políticas de avaliação e os regimes de regulação burocrático-profissional e pós-burocráticos	Negociação	Avaliação de mudança ocorrida no aluno Negociação Quantitativa/Qualitativa Formativa/Diferenciada/ Integradora

Fonte: Silva e Gomes (2018)

Ao analisar o quadro, de modo geral, pode-se identificar que as demandas ou imposições relacionadas às políticas públicas sociais, econômicas e políticas inseridas no ambiente educacional impactam nas concepções e uso das modalidades de avaliação na gestão

⁶ Em 28 de novembro de 1968, entrava em vigor a Lei n.5.540, encarregada de regular o ensino superior no Brasil. Conhecida como a Lei da Reforma Universitária, propunha investimentos para modernizar e expandir as universidades brasileiras, sobretudo a pós-graduação, com o propósito de impulsionar a economia e o desenvolvimento do país.

educacional, expandindo ou reconfigurando os objetivos, as finalidades e os domínios conceituais.

Em “Avaliação educacional para além do autoritarismo” Luckesi (2009) é evidenciado um grande marco para a prática avaliativa, onde a forma de avaliar proporciona medo e muitas vezes não é levado em consideração o desenvolvimento pessoal do discente, sendo a prova vista como uma solenidade social. Para trabalhar com a avaliação de forma democrática, evidenciando o respeito e não levando ao caminho da submissão, caminhando em direção de uma pedagogia humanizada, Luckesi (2009) afirma que “Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retomar a ela; mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada”.

Historicamente a avaliação passa a ser vista como estratégia de gestão para o mundo do trabalho, onde pessoas com avaliações elevadas teriam os melhores cargos e salários, porém na época esta avaliação era apenas meritocrática e exclusiva, mas já lançava padrões que seriam seguidos por longa data no âmbito profissional.

A dinâmica social e as exigências da sociedade moderna vão exigindo um redimensionamento da gestão do estado e o surgimento das políticas públicas de avaliação, surge a verificação do rendimento escolar, o zelo pela aprendizagem dos alunos, trabalho docente de acordo com a proposta pedagógica e o estabelecimento de estratégias de recuperação.

A avaliação contínua do desempenho discente, buscando a prevalência dos aspectos qualitativos, com a possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar, conforme disposto no inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e prevê a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante a verificação do aprendizado, o aproveitamento de estudos concluídos e a obrigatoriedade de estudos de recuperação. A Lei passou a exigir ainda que o processo de recuperação seja contínuo e durante o ano letivo.

Nesse sentido, pondera Dias Sobrinho (2004, p. 26) “Desde muito cedo, testes, provas, exames marcam os ritmos e os ritos de passagem do calendário escolar, como se fizessem parte da essência mesma das aprendizagens e formações”.

A avaliação diagnóstica propõe uma conceituação tendo a avaliação como um juízo de valor sobre dados relevantes da realidade, juízo de qualidade, sendo um processo contínuo, compartilhado, sistemático e democrático. Compromisso com a aprendizagem dos educandos

e com a transformação social, o que realmente o aprendizado do discente contribui para o convívio social. (Luckesi, 2009)

Surge então uma crítica apontada por Luckesy (2011) quanto a pedagogia dos exames, para que seja compreendido o processo de aprendizagem como um todo, não apenas números obtidos em provas, onde o tempo e o ritmo de aprendizado de cada indivíduo passam a ser respeitados, visando formar o ser humano em sua plenitude, considerando aprendizado e subjetividade, Luckesy afirma que:

a sociedade burguesa aperfeiçoou seus mecanismos de controle. Entre outros, destacamos a seletividade escolar e seus processos de formação das personalidades dos educandos. O medo e o fetiche são mecanismos imprescindíveis numa sociedade que não opera na transparência, mas sim nos subterfúgios (LUCKESI, 2011, p. 41).

Quando a avaliação é voltada exclusivamente para a promoção, onde os discentes são avaliados por meio de exames e testes de conhecimentos, são treinados e muitas vezes decoram o conhecimento que irá cair na prova, deixando de lado a essência do aprendizado, além de ser um processo excludente. Luckesi afirma que “O exame, como conhecemos atualmente, não era utilizado até antes do século XVI. Antes deste período, o mestre contava com poucos alunos e a sistematização da avaliação não se fazia tão necessária.” (LUCKESI, 2011, p. 35).

A classificação da avaliação, em alguns casos, era baseada exclusivamente em dois termos sendo eles, aprovado ou reprovado, geralmente acompanhada de uma escala de notas, sendo que o ato de avaliar em sua essência investiga a qualidade do desempenho buscando a intervenção como melhoria de resultados (SOBRINHO, 2004).

Segundo Luckesi (2011), aprender a avaliar é aprender conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitantemente a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano. Onde aprender conceitos passa a ser considerado fácil e a compreensão para a prática passou a ser considerada difícil.

A avaliação pode ser confundida com atribuição de notas, quando usada como procedimento de seleção, centrada nos resultados e como controle das condutas educacionais e sociais dos alunos, sendo na maioria das vezes reprodutora de desigualdades sociais no âmbito educacional.

Assim, pode se notar que a educação contemporânea não criou a avaliação, pois a prática é uma herança que existe em um contexto mundial. Na sociedade brasileira, tal herança configura-se pelos aspectos instrumentais e mercantis, que são reflexos do campo econômico e político (AFONSO, 2005).

Por meio da pesquisa bibliográfica, privilegiando os autores como Cunha (2007a; 2007b; 2007c), Fernandes (1979) e Saviani (2000; 2008a) evidencia-se parte da trajetória do ensino superior brasileiro. Neste cenário, Cunha ressalta a reformulação da LDB que buscou ampliar os direitos educacionais e uma perspectiva de atribuições mais claras do corpo docente destacando ainda uma crítica ao caráter elitista das universidades e do papel importante da educação superior no país (CUNHA, 1974, p. 67).

Já em “Reforma e revolução” escrito durante a reforma universitária, o autor Florestan Fernandes (1979) tinha perspectiva universitária e de como se exercia a atividade de pesquisa e lança também uma crítica ao padrão brasileiro das universidades, onde era elitizado o corpo discente.

A universidade moderna não se organiza para “pequenos números”. O ensino superior não é mais um privilégio nem um “dom intelectual”. É uma necessidade social. A sociedade moderna precisa de uma grande massa de indivíduos com instrução de nível superior. A civilização moderna precisa, por sua vez, que se promova uma seleção racional e uma mobilização sistemática do talento. Daí decorrem duas linhas básicas de desenvolvimento. A expansão de um ensino superior pós-graduado, destinado ao recrutamento, ao treinamento e aproveitamento dos melhores talentos, em termos de potencialidades intelectuais para a produção do saber científico ou tecnológico. A relação entre os dois setores constituiu, naturalmente, uma função do grau de avanço econômico, social e cultural das comunidades nacionais (FERNANDES, 1979, p. 76)

Desde o início da pós-graduação, ainda não há muitos estudos sobre a história da avaliação na pós-graduação, principalmente no campo da educação. Sendo assim, ao abordamos a avaliação, entendemos toda a sua complexidade, tudo que a fez desenvolver-se e toda a contribuição social.

Cabe destacar um ponto de inflexão, um processo educacional dogmático, quando ações políticas vinham sendo desenvolvidas e trazendo consequências negativas à sociedade brasileira, denominado por Saviani como “democracia excludente⁷” e “autoritarismo desmobilizador⁸” (1986, p.82-114).

E os “programas de estudos”, ações de incentivo ao estudo e a pesquisa na época eram práticas individualizadas e desvinculadas das estruturas dos cursos. Surgia desse momento o desafio de elevar o conhecimento pessoal a outro nível. Sendo uma questão fulcral enfatizar a produção de conhecimento.

⁷ Quando amplos setores da sociedade civil são deliberados e sistematicamente excluídos do processo político.

⁸ Para tanto, acionou-se a estratégia do “autoritarismo desmobilizador” mediante a qual se marginalizou compulsória e coercitivamente do processo político tanto as camadas trabalhadoras como as elites dissidentes.

A Plataforma Sucupira, foi implementada em 2014 como uma ferramenta para coletar dados, viabilizar a análise e avaliação e ser referência do SNPG. Além disso, disponibiliza em tempo real e com transparência as informações, processos e procedimentos da Capes para toda a comunidade acadêmica (BRASIL g, s.d.).

Antes, os dados poderiam ser acessados somente pelos coordenadores do programa, através do Coleta Capes. Agora, os artigos, os projetos e as notas podem ser acessados pelos alunos e coordenadores. A Plataforma Sucupira permitiu maior participação da comunidade que compõe os programas de pós-graduação.

Nos tópicos seguintes serão abordadas a crise provocada pela COVID-19 e a avaliação como critério para a distribuição orçamentária, estes temas têm o objetivo de proporcionar ao leitor um olhar mais amplo sobre o tema.

2.2. A crise provocada pela COVID-19

Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Diversas foram as formas de contágio pelo vírus, há época, por ser uma doença nova, pouco se sabia concretamente, no entanto observava-se a alta taxa de contágio e um percentual elevado de mortalidade.

Foram adotadas medidas de proteção e contenção da disseminação do vírus, o uso de máscara, o distanciamento social, a higienização constante das mãos e a quarentena. O distanciamento social impactou diretamente a vida de todos os brasileiros, principalmente no âmbito educacional, proporcionando o afastamento presencial dos alunos e professores.

A Universidade de Brasília não cessou suas atividades desde o início da pandemia, mesmo que remotamente, elaborou um plano de contingência e instaurou o Comitê de Pesquisa, Inovação e Extensão de Combate à Covid-19 (CPIE), o Comitê Gestor do Plano de Contingência da Covid-19 (COES), o Comitê de Coordenação de Acompanhamento das Ações de Recuperação (Ccar) que têm se fundamentado diariamente nos pilares da ciência para gerir a Universidade.

Por meio da percepção coletiva dos gestores do PPGEMP, de que a educação não poderia parar, surgiu então a necessidade de superação e adaptação por parte dos envolvidos. Durante a execução das medidas de estudo remoto, surgiram reflexões sobre o pensar docente para o momento pós-pandemia.

Cabe ressaltar que a educação a distância (EaD) difere-se do ensino remoto, porque o modelo tradicional pressupõe que os envolvidos tenham acesso e familiaridade com a prática de ensino a distância, enquanto que, no âmbito da pós-graduação, ambos os atores, alunos e professores, estavam habituados ao ensino presencial.

Tendo em vista a migração das atividades presenciais, administrativas e acadêmicas, para o ambiente remoto no ano de 2020, foi necessária a capacitação em massa de professores e técnicos para viabilizar a familiarização com os novos instrumentos de trabalho emergencial. Desta forma, a Coordenadoria de Capacitação (Procap) realizou uma força tarefa para possibilitar a oferta de cursos de capacitação permitindo assim o aprimoramento e a qualificação da comunidade acadêmica.

Neste contexto, Nestor Garcia Canclini (2003) explana sobre o processo de hibridação “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2003, p. XIX), pode-se dizer que seria a troca cultural que se torna mais intensa na atualidade, em virtude da globalização e da maior utilização da internet.

Foi um momento desafiador pois até então a oferta da pós-graduação na Faculdade de Educação era presencial, mas, por consequência da pandemia, foram incorporadas tecnologias e métodos que proporcionaram um ensino híbrido. O funcionamento passou por regulamentações temporárias, por diversos dispositivos legais, como portarias e pareceres do Ministério da Educação – Mec, Medidas Provisórias, Decretos e Resoluções (MODESTO; COIMBRA, 2020)

Certamente a crise teve grandes impactos e continuou proporcionando desdobramentos, a todos os níveis de ensino, indo além das práticas educacionais e de questões relacionadas à legislação, já que há ainda os impactos financeiros, sociais e psicológicos refletidos na comunidade acadêmica.

O contexto exigiu práticas rápidas e eficientes para minimizar os impactos causados pela pandemia e ressaltou a importância em se estudar os processos avaliativos para que possam vir a ser utilizados como ferramenta de gestão na pós-graduação.

No tópico seguinte, será explanado sobre a proposta de pós-graduação *stricto sensu* a distância, um tema de grande relevância que engloba as práticas avaliativas e o ensino híbrido. Cabe ressaltar que é um assunto ainda em curso e que está sendo desenvolvido de forma gradual.

2.3. A proposta de pós-graduação *stricto sensu* a distância

A proposta de pós-graduação *stricto sensu* a distância pode ser submetida, pela primeira vez, para avaliação da Capes, e as propostas de mestrado a distância estão sendo examinadas pela primeira vez nas APCN, as regras para as IES implantem programas de pós-graduação *stricto sensu* na modalidade a distância - EaD, sendo eles acadêmicos e profissionais, por meio da Portaria Capes nº 90, de 24 de abril de 2019, foram aprovadas em dezembro de 2018 e atualizadas em março de 2019.

Em 4 de janeiro de 2021, a Portaria Capes n.2, foi publicada e estabeleceu diretrizes para o funcionamento e para a avaliação de permanência de Polos de Educação a Distância – polo EaD, para a oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Para viabilizar a prática é necessário que os polos EaD se adequem e proporcionem aos discentes ambiente adequado e de qualidade para a realização de atividades, espaço para estudos, assim como políticas de apoio ao modelo pedagógico do curso.

Em 11 de janeiro de 2022, foi publicada a Portaria Capes nº 9, criando o Grupo de Trabalho, denominado GT-EAD, com o objetivo de identificar e propor medidas para o aprimoramento dos processos avaliativos de ingresso e de permanência de programas de pós-graduação *stricto sensu*, na modalidade de Educação à Distância, cujos GT-EAD têm como objetivo ouvir as demandas da comunidade acadêmica, revisar e sugerir a criação de critérios de avaliação para as propostas de novos cursos na referida modalidade, apresentar relatório detalhado com os resultados do trabalho desempenhado e encaminhar periodicamente a evolução dos estudos para a comissão do PNPG para viabilizar a comunicação e o aprimoramento do trabalho. No ano de 2022, não houve a aprovação de nenhum curso de pós-graduação *stricto sensu* à distância.

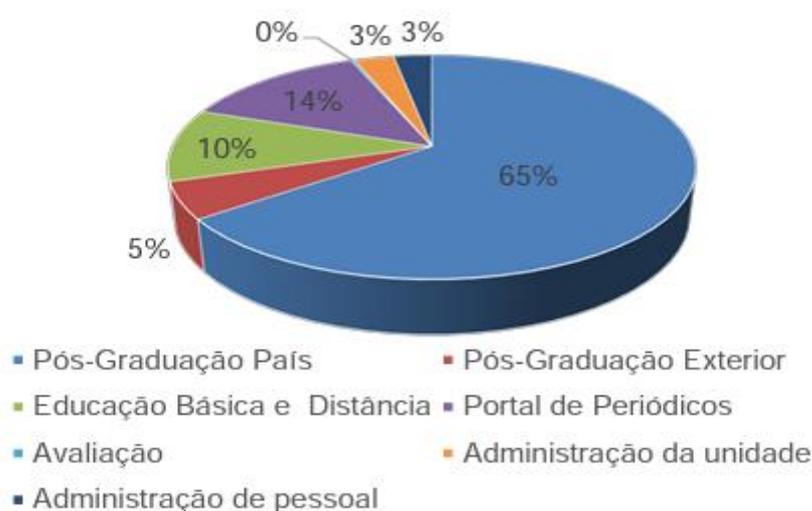
A seguir será contextualizado como a avaliação, tida como um dos critérios para a distribuição orçamentária e utilizada como subsídio prestado pela Capes ao Ministério da Educação, pode contribuir para a formulação de políticas e auxiliar a execução de metas de desenvolvimento.

2.4. A avaliação como critério para a distribuição orçamentária

Ao longo de quase 70 anos de existência, a Capes desempenha papel fundamental para o crescimento e o desenvolvimento da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. O que

compreende o investimento de 65% do orçamento do órgão, sendo o principal programa da agência a Demanda Social (DS), que concede fomento a estudantes de mestrado e doutorado.

Gráfico 1 – Orçamento Capes 2020

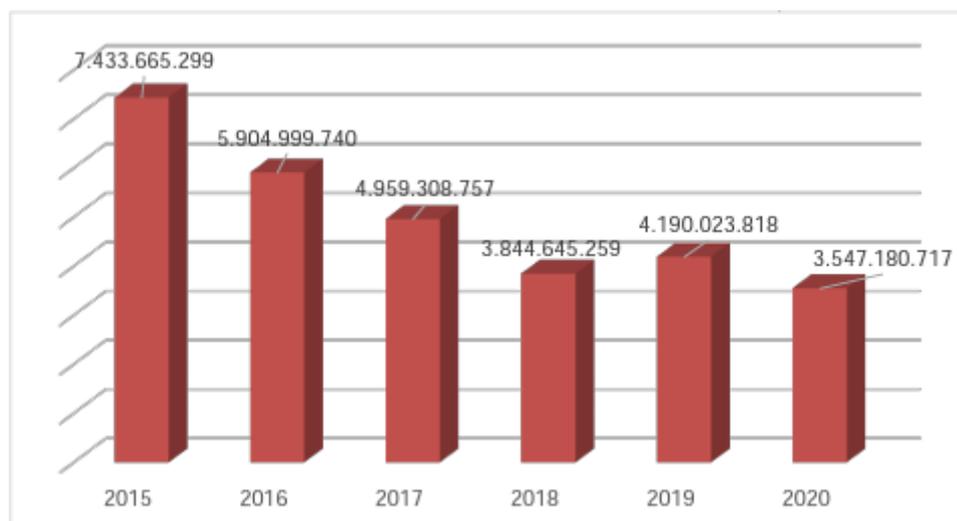


Fonte: SIAFI, 2020.

A demanda social se destaca por sua representatividade em relação ao investimento da Capes nos programas de pós-graduação, porém, nos últimos anos, devido a política educacional implementada pelo MEC, um cenário de cortes orçamentários foi sendo colocado diante da atuação da Capes, influenciando o desenvolvimento de seus programas, arriscando o papel primordial do órgão proporcionando a expansão da pós-graduação do país.

Por meio da extração de dados do Sistema Integrado de Administração Financeira do Governo Federal (SIAFI) revela-se que o orçamento da Capes teve uma redução no período de 2015 a 2020 de mais de 50%, sendo o orçamento da Capes, em 2015 R\$ 7,43 bilhões e, em 2020, R\$ 3,54 bilhões (gráfico 2).

Gráfico 2: Evolução orçamentária da Capes 2015-2020



Fonte: SIAFI, 2020.

Dados apresentados pelo PNPG 2011-2020 evidenciam que mais da metade dos alunos de mestrado e doutorado no Brasil são beneficiados pela concessão de bolsas de estudos. Sendo que a Capes se destaca como a principal agência governamental de fomento à pós-graduação, atendendo a 59% desses alunos, seguida do CNPQ com 24%, enquanto Fundações de Amparo à Pesquisa e outras agências de fomento abrangem 17% desses alunos (CAPES, 2010, p.270).

Neste cenário, as instituições federais de educação têm contribuído para o desenvolvimento socioeconômico do país, viabilizando a redução das desigualdades científicas e tecnológicas entre as regiões e contribuindo com a distribuição de recursos e com a melhoria da qualidade de vida. Porém, para desempenharem esse papel e enfrentarem os desafios impostos pelas disparidades econômicas e sociais e também pela crescente procura por ensino gratuito, se faz necessário garantir o seu financiamento. (Duarte, 2012). Segundo Duarte (2012), o financiamento das instituições federais no Brasil é de grande relevância, porque possui reflexos não somente no contexto educacional, como também nas áreas econômicas, políticas e sociais, ainda mais atualmente onde os recursos públicos que são destinados à educação não são suficientes e são escassos.

As matrizes de distribuição de recursos têm como objetivo repartir o orçamento destinado a um determinado grupo de instituições. No caso das instituições federais, os critérios adotados devem obedecer ao Decreto nº 10.699, de 14 de maio de 2021. Com a escassez de recursos e o mecanismo de financiamento utilizado pelo governo, onde o orçamento do ano anterior é utilizado como base para a distribuição do ano seguinte, o modelo de distribuição tem papel fundamental na possibilidade de desenvolvimento institucional.

O modelo de distribuição orçamentária deve ser propulsor para o desenvolvimento universitário, além de contribuir para o atingimento das metas governamentais. Não se deve considerar somente o desempenho a produção acadêmica de cada IES e a comparação destes critérios entre elas, mas também contribuir para a manutenção e o crescimento das universidades, observar as suas diferenças e principalmente as necessidades da comunidade acadêmica.

Considera-se que o modelo orçamentário de distribuição de recursos é uma ferramenta gerencial, quando o foco está no alcance dos resultados e na qualidade dos serviços prestados à população, sendo indispensável que os gestores se apropriem das regras da matriz e que as instituições se estruturam para aperfeiçoar suas capacidades gerenciais a fim de incorporar em seus costumes e práticas os princípios deste modelo orçamentário (Reis, 2014).

O orçamento das Universidades Federais, é formado por meio de recursos do Tesouro Nacional, recursos próprios, recursos de emendas parlamentares, além dos recursos oriundos dos contratos e convênios firmados com outros órgãos públicos e com empresas privadas (Nuintin, 2016).

Neste contexto, quando se pensa nos desafios da educação superior, a avaliação, conforme previsto na Portaria nº156, de 28 de novembro de 2014, em seu artigo 4º, explicita que a nota obtida por meio do processo de autoavaliação dos programas de pós-graduação é um dos critérios principais utilizados pela CAPES para o repasse de recursos financeiros:

Art. 4º O valor de referência para o repasse de recursos financeiros relativos aos PPGs será fixado anualmente em função da disponibilidade orçamentária da CAPES e dos critérios abaixo:

I - Critérios principais:

a) área do conhecimento;

b) nível de formação (mestrado ou doutorado); e

c) nota dos cursos na avaliação mais recente realizada pela CAPES. (CAPES, 2014, p.1)

Cabe ressaltar a importância dada pela Capes à qualidade e proporciona maior atenção aos processos avaliativos. Por meio da Portaria nº 59, de 11 de maio de 2020, foi instituído um grupo de trabalho que teve como objetivo propor novo modelo para a concessão de recursos de custeio no âmbito do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) e do Programa de Excelência Acadêmica (PROEX), onde os cursos com melhores resultados na avaliação da Capes são priorizados no repasse orçamentário.

Quadro 2- Matriz de distribuição de recursos PROEX e PROAP

Nível	Grupo	Custeio/Aluno			
		Notas 6 e 7/PROEX	Nota 5/PROAP	Nota 4 /PROAP	Nota 3 /PROAP
Mestrado	G1	R\$550,00	R\$315,00	R\$252,00	R\$189,00
	G2	R\$375,00	R\$215,00	R\$172,00	R\$129,00
Doutorado	G1	R\$1.100,00	R\$630,00	R\$504,00	R\$378,00
		R\$750,00	R\$429,00	R\$343,00	R\$258,00

Fonte: Anexo do Ofício-Circular da Capes sobre PROAP e PROEX

Segundo Nunes (2016), professor da Universidade Estadual do Ceará - UECE, a proposta da matriz de custeio do PROAP/PROEX simboliza uma redução nos repasses de financiamento em educação, tendo em vista que estão situados em cortes superiores às medianas de matriculados, de acordo com o Ofício-Circular da Capes. Nunes (2016) afirma que, levando em consideração a subárea de Educação:

O critério de concessão do PROAP tomando por base a mediana do quantitativo de alunos em todos os programas de pós-graduação de todas as áreas do conhecimento é muito prejudicial à área de Educação, em virtude do tamanho do corpo discente nessa área. Somente 7,2% dos cursos de Mestrado Acadêmico e 19,4% dos cursos de Doutorado em Educação não irão superar o valor da mediana definido para cada nível. (NUNES, 2016, p. 6).

Cabe ressaltar que, de acordo com o art. 2º da Lei n. 11.502, publicada em 11 de julho de 2007, “A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (BRASIL, 2007). Sendo assim, o PNPG 2011-2020, priorizando as áreas de Engenharias, Saúde e Biológicas, destina às Humanidades a missão reflexiva quanto ao País e o Mundo tendo em vista às necessidades de melhoria no campo educacional.

O financiamento é necessário para que haja fomento e assim viabilize a realização das pesquisas científicas, sendo a fonte para a produção de artigos e dissertações. Entretanto, vive-se em um contexto delicado, que se caracteriza como perverso e restritivo ao desenvolvimento educacional, tendo em vista os cortes de bolsas de pesquisas e ineficiência orçamentária para as mesmas, com consequências que poderão ser sentidas em curto prazo, por meio da redução dos projetos financiados e da diminuição da produção de artigos.

No decorrer das últimas décadas, a preocupação governamental com a qualidade e a produtividade cresceram de forma significativa, tendo como objetivo a valorização do atendimento das demandas sociais (THOMAZ, 2013). De acordo com Silva (2007) as críticas quanto a distribuição dos recursos orçamentários pelo Estado, é levado em consideração a qualidade e a contribuição social para a alocação dos recursos.

Figura 1 – Cursos avaliados e reconhecidos pela Capes

Cursos Avaliados e Reconhecidos													
Nota	Total de Programas de pós-graduação							Totais de Cursos de pós-graduação					
	Total	ME	DO	MP	DP	ME/DO	MP/DP	Total	ME	DO	MP	DP	
A	412	238	9	138	3	23	1	436	261	32	139	4	
3	1444	929	1	460	0	54	0	1498	983	55	460	0	
4	1507	136	48	179	0	1106	38	2647	1240	1152	217	38	
5	762	7	13	28	0	698	16	1472	703	709	44	16	
6	305	0	4	0	0	301	0	606	301	305	0	0	
7	185	0	2	0	0	183	0	368	183	185	0	0	
Totais	4615	1310	77	805	3	2365	55	7027	3671	2438	860	58	

ME: Mestrado Acadêmico
 DO: Doutorado Acadêmico
 MP: Mestrado Profissional
 DP: Doutorado Profissional
 ME/DO: Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico
 MP/DP: Mestrado Profissional e Doutorado Profissional

Fonte: Site plataforma Sucupira (2022)

Ao analisar os dados da plataforma Sucupira, pode-se observar disparidade entre os programas de mestrado de nota 4 e 5, sendo que são 136 programas considerados de nota 4 e apenas 7 considerados com nota 5. O que é esperado é que, quanto maior a quantidade de cursos bem avaliados pela Capes, mais o Governo Federal deveria realizar investimentos nos programas e cursos para viabilizar que a qualidade seja mantida.

Espera-se que o financiamento da educação superior se derive em conformidade com os critérios objetivos, indicadores de desempenho e valores padrão referentes à excelência e a qualidade do ensino. Tendo em vista que, desde o início da década de 90, tenta-se distribuir os recursos orçamentários levando em consideração critérios objetivos. Foi possível observar uma diversificada qualidade em termos de pós-graduação stricto sensu e que nem todas elas aparentam ter condições de realizar pesquisa relevante e com o mínimo de qualidade. O que é confirmado por meio do estudo de Schwartzman (2004). Já que nem todos os cursos das universidades possuem capacidade para realizar pesquisa relevante e de qualidade, gera-se um desperdício do Governo Federal, principalmente quando se analisa a relação entre valor repassado pela União e a quantidade de cursos com conceito 6 e 7, este fator pode contribuir para a existência de um elevado custo por aluno.

O financiamento do ensino superior é subsidiado principalmente pelo poder público, via orçamento, para a sua manutenção. Desta forma, a pós-graduação das universidades federais, e demais IES são avaliadas pela Capes. Considerando este cenário, os programas que atingem nota mínima três na avaliação contemplam o requisito mínimo estabelecido pela legislação vigente para poderem expedir diplomas de mestrado e/ou doutorado com reconhecimento nacional.

É notória a importância da educação, como um dos principais pilares para o crescimento e desenvolvimento socioeconômico de um país. De acordo com Souto e Oliveira (2012) o Brasil é constituído de disparidades sociais e econômicas, devendo ser tida como prioridade a educação para o desenvolvimento brasileiro.

A classificação realizada pela Capes tem nota máxima sete. Sendo assim, os cursos com conceito mais elevado, ou seja, avaliados com notas seis e sete, tendem a ter um repasse orçamentário melhor, desta forma quanto maior for o recurso destinado pelo Estado ao curso, mais cursos com qualidade alta a instituição passará a ter.

Segundo Corbucci (2007), cabe à educação superior, expandir e qualificar a formação de quadros técnicos profissionais, tendo como objetivo oferecer ao país profissionais que promovam contribuição social e inovação, como também estejam capacitados para enfrentar os desafios provenientes, tanto no campo social, econômico e político, promovendo ainda a evolução no âmbito da pesquisa.

Em linhas gerais, observa-se que os contextos de ordem social, econômica e política, impactam diretamente na esfera educacional, impondo novas concepções e novos usos da avaliação nas políticas educacionais, ampliando ou reconfigurando seus objetivos e finalidades.

3 AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO: CONDIÇÕES POLÍTICAS E SOCIAIS

O processo e a prática avaliativa na educação superior vêm sendo pouco discutida, contudo, Poltronieri e Calderón (2015) afirmam que, os “80 periódicos científicos nacionais em educação, avaliados pela CAPES, somente duas revistas científicas estão voltadas especificamente para o campo da Avaliação” (POLTRONIERI; CALDERÓN, 2015, p.468). A revista Estudos da Avaliação Educacional, com publicações entre os anos de 1990 e 2010, fora analisada por eles para levantar os assuntos abordados. Um dos primeiros apontamentos é que apenas 18% das publicações nesse período discutiam sobre avaliação na Educação Superior, sendo que quase metade eram estudos sobre vestibulares. Ou seja, em números gerais, menos de 10% das publicações da referida revista, que já representa um percentual muito pequeno do total de publicações totais, discutem a prática avaliativa na Educação Superior.

Chaves (2013) afirma que deveria existir mais trabalhos sobre a temática avaliativa e aponta interesse os pesquisadores da área, tendo em vista que “reflexão teórica sobre as questões pedagógicas e mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem em cursos superiores, sua natureza e especificidades não têm sido a tônica das discussões na Universidade” (CHAVES, 2013 p.2).

O processo autoavaliativo proporciona a problematização das universidades brasileiras, com um olhar singular, englobando a multiplicidade do espaço político e social que proporciona a expansão do diálogo sobre o tema abordado. Um olhar amplo permite reconhecer dilemas inerentes ao campo da pesquisa.

Quando pensamos no conceito de qualidade na gestão da educação, Sander (1995) explica o que ele chama de Paradigma Multidimensional, formado por quatro dimensões analíticas: econômica, pedagógica, política e cultural, sendo que cada parte corresponde respectivamente ao desempenho administrativo da Instituição: eficiência, eficácia, efetividade e relevância, que, juntos, formam a qualidade da IES.

Já Scriven (1991), tem sua abordagem pautada pelo valor e mérito. Para ele, a instituição de ensino superior tem valor quando seus recursos estão sendo bem aplicados e voltados a atender suas próprias necessidades; e o mérito é adquirido quando se faz bem o que se deveria ter feito. Nesse conceito, a qualidade é voltada para o cumprimento do planejamento institucional, do que se entende que não haveria uma padronização ou um modelo único de qualidade ou de IES.

As amplas concepções de qualidade não devem se resumir a oportunidades de controle ou reducionistas. Deve-se observar as particularidades e necessidades próprias que as IES possuem. A partir desse percurso, percebe-se que, no contexto histórico, político e econômico brasileiro atual, os limites e possibilidades da autoavaliação estão intrinsicamente relacionados a forma de condução do Estado frente a expansão da pesquisa e da pós-graduação.

Há uma abordagem neoliberal de abertura ao privado, a qual influenciou com grande intensidade a gestão educacional dando viés a avaliação controladora, impulsionando uma corrida pelo desenvolvimento a partir de uma transformação da educação em mercadoria.

No nosso país, frente aos projetos sociais em disputa, o campo educacional tem sido tratado com pouca relevância. Enquanto às elites é destinado uma formação completa e abrangente, a classe popular recebe apenas os saberes básicos, necessários às atividades que irão desempenhar no mundo do trabalho.

Desta forma, a educação passa a ser vista a partir das determinações sociais, que são formadas de relações de poder que foram construídas historicamente como um campo social de disputas hegemônicas de classes. Paulo Freire afirma que:

Não se trata obviamente de impor à população expoliada e sofrida que se rebele, que se mobilize, que se organize para defender-se, vale dizer, para mudar o mundo. Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado. (FREIRE, 2002, p.16)

Com esta análise, podemos perceber que a educação tem sido pautada pelas orientações neoliberais, que buscam o fortalecimento do sistema capitalista e garantir privilégios de uma classe historicamente hegemônica no controle das decisões políticas⁹. Ao mesmo tempo, é perceptível um processo de resistência por meio de lutas que buscam defender a sistemática da educação pública, gratuita e de qualidade que possa incorporar as políticas públicas educacionais brasileiras.

⁹ A noção de posições de sujeito no interior de uma estrutura discursiva se contrapõe diretamente ao privilégio das classes sociais e à garantia de sua unidade devido aos interesses comuns determinados pela posição nas relações de produção. Nesse sentido, toda posição de sujeito é uma posição discursiva, que participa do caráter aberto do discurso e que não fixa totalmente essas posições em um sistema fechado de diferenças (Laclau e Mouffe, 2004, p. 156).

Outra condicionante que pode ser destacada é a crise no mundo do trabalho, pois esse fato evidencia a articulação dos processos autoavaliativos e as mudanças institucionais na educação superior, pois estremece a validação desse nível de ensino. De acordo com Santos (2004) há dois motivos principais que justificam o comprometimento na legitimidade institucional, sobretudo as federais. Primeiramente, destaca-se o quão contraditório passou a ser os processos formativos dentro do capitalismo, porque no mesmo momento que se consolida uma “economia baseada no conhecimento” que exige maior qualificação profissional, a globalização trouxe a alta no crescimento do emprego com baixo nível de qualificação. Outro fator, que pode ser destacado, é o engessamento da formação universitária que passou a contrastar com a volatilidade das qualificações que o mundo do trabalho exige. Esses fatores passaram a fragilizar o papel universitário junto à sociedade e trouxe dúvidas para a qualidade e a necessidade do ensino superior.

Tendo em vista o contexto educacional acima explanado, pode-se afirmar que a voz das IES deve ter um papel de coautora do Estado no processo avaliativo, em que os agentes educacionais envolvidos nos processos possam refletir sobre as práticas, limitações e metas sem que a autoavaliação se torne um embate difícil de resolver.

A discussão sobre a educação se faz indispensável, para que os envolvidos possam expandir suas possibilidades de entendimento, enxergando os pontos fracos além da crítica, tendo estes como instrumentos que possibilitem o acesso ao conhecimento.

Ao observar a relação dos gestores com a avaliação, na perspectiva do artigo “Avaliação da pós-graduação na Universidade Federal do Ceará: As críticas dos coordenadores de programa à CAPES¹⁰” foi perceptível o quão complexa e geradora de tensões a autoavaliação pode ser, envolvendo a instituição, os docentes, os estudantes e toda a comunidade acadêmica. É notório, ainda, que a avaliação pode ser um conceito de pouca clareza para alguns dos envolvidos, o que dificulta o processo desencadeador de mudanças necessárias.

Observa-se, também, que existem algumas críticas ao modelo de avaliação quando se concentram na padronização dos critérios de avaliação, parece não levar em consideração as diferenças regionais tão aparentes no Brasil e produzir um estímulo à competitividade positiva entre as áreas de conhecimento. Alguns entendem essa forma de avaliação não como a melhor, mas como a necessária, como relata o artigo supramencionado.

¹⁰ A pesquisa foi publicada em 2019 e buscou identificar a percepção dos coordenadores de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará em relação à avaliação de seus programas de pós-graduação promovido pela Capes.

Acredita-se que tais discussões possam fortalecer a articulação entre os processos de avaliação e a gestão das unidades acadêmicas e administrativas das instituições. É possível, assim, desencadear um processo de ação-reflexão sobre o constante vir a ser das IES diante de sua autonomia e visão de realização acadêmica por outro lado, o financiamento e a cobrança de resultados pelo Estado e pela sociedade, agentes externos, representados pela CAPES.

A avaliação educacional evidencia interesses diversos e conflitantes, pois, tem a visão mecanicista do processo avaliativo, empregam métodos quantitativos, com o objetivo de medir e classificar os resultados obtidos por meio de dados numéricos. Por ser estritamente quantitativo, o enfoque racionalista produz informações estatísticas rigorosamente confiáveis e independentes do modo como os dados foram coletados e de quem os coletou. Há ainda, a visão sob a ótica formativa. Nesse ponto de vista, o conhecimento está situado no campo semântico da subjetividade, pois o que importa é a visão do conjunto, as relações entre meios e fins, os questionamentos e, fundamentalmente, a participação.

A respeito disso, Dias Sobrinho (2012) considera que a avaliação é polissêmica, aberta e carregada de valores plurais e contraditórios; a avaliação educativa evidencia os significados dos fenômenos educativos que são sempre multidimensionais. Dessa forma, “a avaliação deve envolver, necessariamente, o trabalho interpretativo da comunidade acadêmica, que é sempre contraditória, mas que também pode comportar objetivos comuns para além dos valores diferentes” (2009, p. 138). O autor diz ainda que na avaliação é possível enxergar a predominância de dois paradigmas distintos: sendo, as ciências “duras”, que operam com a explicação, pretendendo mostrar verdades acabadas, e, as ciências “brandas”, que tratam da complexidade das ciências humanas e sociais, sem negar os recursos explicativos.

Já a qualidade é um termo que não possui precisão semântica. Se for referente ao campo da economia e da administração, pode significar a relação entre as características de fabricação ou desenvolvimento de um produto ou serviço, ou quanto ao grau de satisfação em relação a expectativa inicial, já no campo educacional a qualidade pode ser relacionada a capacidade de produzir conhecimento.

A resenha da literatura, o que tem sido produzido sobre qualidade e avaliação, nos remete a ideia de que uma autoavaliação resulta em conhecimentos sobre uma realidade, vista pela perspectiva dos sujeitos naquele contexto, naquele referido lapso temporal. Este conhecimento, o ato em si, é uma responsabilidade institucional do programa. A ética, a transparência e a honestidade permitirão dar notoriedade à autoavaliação.

O estudo realizado pela Associação Europeia para Garantia de Qualidade no Ensino Superior (ENQA), durante os anos de 2020 e 2021, aponta princípios para garantir qualidade na IES, a garantia de qualidade leva em consideração as necessidades e expectativas dos alunos e todas as outras partes interessadas. A garantia de qualidade interna e a conduta profissional exige que as instituições tenham processos em vigor para avaliar internamente e que possam assegurar e valorizar a qualidade e a integridade das suas atividades. As diretrizes apontam que as IES precisam ser responsáveis perante suas partes interessadas e que a revisão e a melhoria de suas atividades estão sempre em andamento, de modo a garantir que as melhorias sejam contínuas, como política, entre outras coisas, inclui mecanismos de *feedback* internos e externos que levam a uma análise contínua dentro da Instituição.

Todas essas recomendações da ENQA nos mostram ainda a importância das Comissões de autoavaliação fazerem os relatórios acessíveis não apenas para a comunidade acadêmica, mas de forma mais ampla, incluindo alunos e alunos em potencial, empregadores, parceiros externos e outros interessados. Algumas instituições também são recomendadas para desenvolver novas maneiras de alcançar o público em geral, bem como disponibilizar a informação de forma mais clara e acessível possível, de forma que possam ser mais facilmente lidos e compreendidos por não profissionais.

A fim de aumentar o envolvimento do aluno nos processos de garantia de qualidade, o principal foco deve ser colocado na construção de um ambiente de confiança mútua. A garantia de qualidade deve ser tratada como uma ferramenta para construir a qualidade em instituições de ensino superior, em vez de um conjunto de procedimentos formais. Assim como, nenhuma solução única para todos, abordagens individuais devem ser aplicadas em cada instituição, tanto em sistemas de garantia de qualidade internos quanto externos. A fim de garantir ativa a participação, as partes interessadas precisam reconhecer o papel da garantia de qualidade e ver os resultados mensuráveis para todas as partes envolvidas.

Uma diversidade de abordagens deve ser assegurada. A construção de confiança, o acesso à informação e a transparência estão sendo percebidos como objetivos cada vez mais importantes de garantia de qualidade, portanto, um foco deve ser dado a estas questões para garantir oportunidades iguais na garantia da qualidade. Os alunos querem fazer parte da governança, tomada de decisão e melhorias, mas suas funções têm que ser significativas; portanto, novas reformas na garantia de qualidade devem colocar os alunos em uma posição que garanta parceria e possibilidades de envolvimento real.

Os resultados de participação do aluno na garantia de qualidade, como aprimoramento de programas de estudo, aprendizagem de metodologias, procedimentos de avaliação e sistemas de suporte que são implementados através dos procedimentos de acompanhamento deve ser mais visível para um corpo discente mais amplo. A garantia de qualidade tende a ser introduzida apenas por uma questão de procedimentos, enquanto seu impacto é crucial, então os alunos querem ver resultados reais da garantia de qualidade e seus envolvimento.

Quando se realiza o processo de aprendizagem democrática somado ao processo avaliativo pode soar excessivo. Porém, a autoavaliação é um processo formativo por excelência. Em ambientes de países, como o Brasil, de restritas vivências democráticas, toda oportunidade de cidadania é bem-vinda. Na prática este é o fundamento do processo. Levando em consideração os aspectos como a internacionalização, a produção científica, respeito ao discente e ao pesquisador face a sua formação.

Ao observar outras realidades, mencionadas neste capítulo, e pesquisas relacionadas a autoavaliação ou avaliação da pós-graduação, podemos observar traços inovadores, participativos e representativos no contexto da autoavaliação, dando protagonismo aos envolvidos e notoriedade às IES, a AA é internacionalmente reconhecida e utilizada conforme apontam os registros da ENQA.

Segundo o relatório do GT da CAPES, de 2019, os sistemas de educação de diversos países, como na Holanda e na Finlândia, têm buscado desenvolver com todos os envolvidos uma visão ampla de seus objetivos, atividades e funcionamento. No Brasil, não tem sido diferente. Em busca de atender a esta crescente demanda realça-se a preocupação com a qualidade da educação superior, uma vez que não é suficiente assegurar o direito à educação como direito de todos, mas que este atenda aos anseios dos envolvidos no processo como quadro de pessoal, alunos e comunidade.

No processo avaliativo, os pontos convergem para a necessidade da avaliação institucional, e divergem quanto aos meios de execução do processo. Os mecanismos de gestão governamental têm por objetivo produzir uma avaliação voltada para a qualidade gerencial, já o processo autoavaliativo se embasa na efetividade e relevâncias sócias, assumindo o papel de viabilizar, junto à comunidade, possibilidades de novos caminhos e de ressaltar fatores necessários para a construção da “democracia real, revolucionária e radical” (BORON, 1996).

Quando analisa o processo de avaliação institucional, como fator de aproximação com o público externo, observa-se que os processos autoavaliativos não são apenas uma resposta aos anseios de controle do estado, mas reforçam o compromisso universitário com a

contribuição do desenvolvimento social e comunitário. A sintetização dos processos de coação exercido sobre as universidades e a busca por alternativas autônomas, é evidenciada, por exemplo, onde o Estado foi o grande fomentador das práticas avaliativas no ambiente educacional, nem por isso o processo autoavaliativo efetivado pode reduzir-se à simples prestação de contas das universidades ao governo.

As IES, por conseguinte, devem prestar contas à sociedade e aos órgãos reguladores e financiadores da educação do País, mediante a avaliação dos seus processos e do impacto dos resultados em suas ações. Convém salientar que as organizações públicas de educação superior se deparam com a demanda crescente de alunos, além da restrição orçamentária e legislativa da gestão administrativa do governo federal.

Este cenário evidencia a complexidade do campo avaliativo enquanto objeto de estudo e revela a necessidade de um olhar que possibilite ter as contradições e as tensões como parte integrante da temática analisada e não como anomalia dos agentes, uma vez que as práticas avaliativas possuem caráter emancipatório apesar da vertente coercitiva que muitas vezes está presente nas políticas de avaliação.

O quadro a seguir destaca a contribuição extraída da pesquisa científica de Lesnieski e Trevisol (2021) sobre o Estado do Conhecimento da Educação Superior no Brasil: Temas e Questões (2017-2020), onde os autores realizaram o levantamento dos temas e autores recorrentes em estudos sobre a Educação Superior no Brasil.

Quadro 3 – Autores recorrentes no recorte temático “Avaliação da Educação Superior”

AUTORES	NÚMERO DE REFERÊNCIAS
Sobrinho, J. D.	19
Andriola, W. B.	14
Morosini, M. C.	11
Santos, B. S.	08
Harvey, L.	07
Leite, D.	06
Afonso, A. J.; Altbach, P.; Dale, R.; Felicetti, V. L.	05
Buela-Casal, G.; Calderón, A. I.; Freire, P.	04
Ball, S. J.; Barreyro, G. B.; Bertolin, J. C. G.; Foucault, M.; Hirata, H.; Lopez Segrera, F.; Lourenço, H. da S.; Newton, J.; Ristoff, D. I.; Schwartzman, J.	03

Fonte: Lesnieski e Trevisol (2021)

De acordo com a Tabela 3, dentre os autores que realizaram mais estudos científicos, ou seja, os que mais foram citados como referencial teórico nas produções analisadas pelos autores com publicações entre 2017 e 2020, tendo como recorte temático “Avaliação da Educação

Superior”, se destacaram os autores José Dias Sobrinho, Wagner Bandeira Andriola e Marília Costa Morosini com 19, 14 e 11 referências, respectivamente.

Desta forma, primeiramente a avaliação assume um papel dialético com a sociedade, Dias Sobrinho (2003) traz o pensamento de que a avaliação está presente nas relações humanas, que são formadas por valores e ideologias. Então, antes de abordar a autoavaliação é necessária a construção das perspectivas sociais e teóricas que englobam conflitos e ambiguidades presentes nas práticas avaliativas.

Segundo Costa (2007), o processo de avaliar o desempenho realizado em um faculdade particular de ensino do DF, evidenciou a existência de desalinhamentos entre as concepções dos discentes e docentes, quanto ao uso dos resultados.

Os alunos afirmam que a avaliação não possui impacto ou continuidade em relação a prática docente. Para os alunos a prática é necessária para possibilitar o posicionamento do cliente, Costa (2007, p.91) explica que os estudantes têm receio de sofrerem retaliações. Por outro lado, os docentes afirmam que se tratam de resultados importantes para aprimorar o trabalho pedagógico e evidenciam a função formativa da avaliação.

A divergência entre as concepções de alunos e professores, de acordo com a autora, pode ter acontecido porque os alunos não possuíam o conhecimento adequado para fazerem parte do processo avaliativo, assim como do instrumento ou do método utilizado. A autora sugeriu que a interação possa ser melhor desenvolvida.

Horta (2009) apresenta uma pesquisa realizada com coordenadores de PPG, os quais criticam o caráter homogeneizador do modelo de avaliação. Segundo o autor, os coordenadores – das mais diferentes áreas – questionam o modelo adotado e enfatizam a necessidade de se levar em conta a especificidade de cada grande área, de cada área, de cada programa e das diferentes regiões do país. Conforme os coordenadores, no quesito acerca dos programas não há suficiente flexibilidade do modelo, que deveria levar em consideração o contexto do programa e a avaliação do programa em si, sem compará-lo ao de outra região ou situação.

Oliveira e Fonseca (2010) também apresentam críticas ao caráter homogeneizador do atual modelo de avaliação. Segundo os autores, mesmo que os processos de avaliação incluam comissões formadas por professores universitários representantes de todas as áreas, o atual modelo não considera as características de cada área. Os critérios tendem a ser unificados, privilegiando as áreas hegemônicas.

Outros pesquisadores que criticam o modelo homogeneizador de avaliação são Vehine e Dantas (2009). Para os autores, o desafio que se coloca é, por um lado, manter a qualidade de

um sistema que propicia a titulação em todo o país, e, por outro lado, responder à diversidade crescente. Esse é um questionamento que precisará ser respondido: como produzir um sistema de avaliação que, ao mesmo tempo, seja imparcial e consiga contemplar as peculiaridades de cada programa e de cada região?

Segundo Horta (2009), é desafiador formar um processo autoavaliativo que englobe os fatores epistemológicos de cada programa, sendo que a pós-graduação é um ambiente que, historicamente, vem resistindo a práticas avaliativas externas, com ideais tecnoburocráticos¹¹. Para os alunos do programa pesquisado por Foster *et al* (2005), a avaliação externa não busca o desenvolvimento do programa, mas sim mecanismos de controle e poder sob a comunidade acadêmica, desta forma o ideal de avaliação formativa deveria conduzir o processo autoavaliativo norteado por princípios democráticos e éticos. Costa (2007) afirma que existem divergências entre o que se afirma sobre a autoavaliação nos PPG e o que acontece efetivamente nas instituições, ficando assim latente a dificuldade em unir teoria e prática.

A autoavaliação e a avaliação no campo educacional releva também várias sínteses possíveis, considerando que são características e dilemas diferentes em cada PPG, considerando ainda os conflitos e expectativas divergentes.

Com base nas elucidações evidenciadas até aqui, nota-se que o conjunto dos resultados das pesquisas empíricas com o que foi analisado mostram a dificuldade de se observar as condições, os meios e os resultados das experiências avaliativas, seja no sentido amplo das IES, seja no interior dos programas de pós-graduação, em virtude das dualidades e das competitividades que permeiam o âmbito avaliativo, interno e externo, pois:

- O processo avaliativo ocorre de forma distinta dos objetivos da gestão, apesar de ser considerado como fator de alteração curricular e administrativa das IES;
- Há problemas de comunicação entre as esferas da comunidade acadêmica;
- As condições sociais e políticas tendem a fazer parte do processo autoavaliativo, características do mundo do trabalho fundamentam as experiências avaliativas;
- A autoavaliação tem ganhado espaço como mecanismo de gestão dos cursos sobre seus problemas específicos e como processo autônomo que compõe a avaliação das instituições;
- Entende-se que a autoavaliação deve ser utilizada pela pós-graduação para objetivar o autodesenvolvimento;

¹¹ O modo tecnoburocrático ou estatal de produção emerge historicamente para estabelecer, em termos renovados, um sistema de classes e de privilégio, para instaurar um sistema de poder autoritário.

- A avaliação externa, realizada pelo Estado, tem um papel relevante para o estabelecimento de mecanismos de expansão para os programas e viabilizar a qualidade da educação superior.

Este cenário demonstra a complexidade da avaliação da pós-graduação e desvela também a necessidade de um olhar teórico que permita diminuir as contradições que compreendem a temática analisada. As práticas avaliativas tendem a ter caráter emancipatório como possibilidade de serem efetivamente colocadas apesar da forma coercitiva que muitas vezes assume as políticas de avaliação.

No próximo tópico, será evidenciado o Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG e a internacionalização no âmbito do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024, que buscam melhorias e aperfeiçoamento das práticas avaliativas e expansão da pós-graduação brasileira.

3.1. O Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG e a internacionalização no âmbito do Plano Nacional da Educação (PNE) 2014-2024

Atualmente o sistema de pós-graduação brasileiro, que teve sua origem em 1965, pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977/1965, contempla praticamente todas as áreas de concentração e passou por um processo de expansão contínua, levando em consideração seu papel técnico e social (CUNHA, 1974).

O aperfeiçoamento que foi sinalizado no final da última quadrienal, com a participação de entidades ligadas à pós-graduação, se observa que a Comissão do Sistema Nacional de Pós-Graduação apresentou um relatório indicando a necessidade de aperfeiçoamento do sistema de avaliação da Pós-Graduação brasileira, tendo em vista o tamanho que a pós-graduação atingiu, com foco na missão do Sistema Nacional de Pós-Graduação que é formar recursos humanos qualificados, onde a avaliação reflita não só a formação dos recursos humanos mas a produção de conhecimento ao longo desse formação, envolvendo tanto os mestres e doutores a serem formados quanto os professores que participam desse sistema, e no momento em que quando houver maior envolvimento das instituições no planejamento e na autoavaliação passaria a existir um alinhamento para o desenvolvimento das IES.

O sistema de pós-graduação no país se desenvolve ou é executado pelos programas, sendo os programas a unidade em que o curso é ministrado, de mestrado ou doutorado, podendo ser apenas mestrado, apenas doutorado ou ambos, esses cursos se dividem em duas grandes modalidades, sendo estes programas acadêmicos ou profissionais.

Os programas acadêmicos têm por objetivo primordial formar pesquisadores e professores no ensino superior e, ao mesmo tempo, para atingir esse objetivo maior, passam a se associarem ao desenvolvimento científico. Os programas profissionais têm como objetivo formar profissionais para o mundo do trabalho e incorporar processos e técnicas de trabalho no sentido de melhorar o desempenho de atividades do cotidiano, naturalmente estão associados à inovação e à realização de processos e produtos. Para a realização desses objetivos os programas estão envolvidos com o empreendedorismo, por conseguinte os programas profissionais estão envolvidos com a transformação do mundo do trabalho, formando assim pessoas altamente qualificadas para o desenvolvimento profundo e inovador dos processos e produtos do mundo do trabalho.

Embora os programas profissionais existam a mais de vinte anos, apenas nos últimos anos passaram a adquirir um impacto e importância cada vez maior no país, durante muito tempo houve poucos programas profissionais no sistema de pós-graduação, porém, recentemente, houve uma grande demanda por esta modalidade formativa o que tem contribuído muito para o desenvolvimento do país. De acordo com os dados da Capes, entre os anos de 2013 e 2017, o surgimento de novos programas de mestrado profissional cresceu 77%, e de acadêmico, 17%.

Segundo a Capes, a origem do mestrado profissional se deu com o objetivo de que houvesse um aprofundamento na formação científica ou profissional obtida através da graduação com a titulação de profissionais pós-graduados capazes de elaborar novas técnicas e processos. Por meio da Portaria nº 7, de 22 de junho de 2009, as possibilidades para o mestrado profissional se ampliaram, com a última regulamentação federal, além da dissertação, passaram a ser considerados como trabalhos de conclusão nesse tipo de mestrado a produção de artigos, patentes, softwares, técnicas inéditas, estudos de caso, entre outras pesquisas mais ligadas à atuação profissional.

Em 2019, havia no Brasil 4.586 programas, 6.925 cursos, sendo 3.650 programas de mestrado, 2.395 programas de doutorado, 849 programas de mestrado profissional e 33 programas de doutorado profissional de acordo com os dados da Capes. Desta forma a expansão da educação superior, o engajamento da comunidade nacional, valorização da pós-graduação, a exigência da titulação formal para docência e as políticas nacionais agentes facilitadores para esta expansão.

Figura 2 – Dimensão do Sistema Nacional de Pós-Graduação em 2019



Fonte: Site Capes (2022)

Entre outras ações importantes da Capes, podem se destacar a promoção do fomento para os programas, a concessão de bolsas e o acesso ao portal de periódicos, nesse sentido deve ser priorizada a utilização do portal tendo em vista o investimento que a Capes realiza para a concessão de acesso a estes periódicos, que, sem dúvida, a disponibilização desta literatura científica mundial contribui e muito para o progresso e o desenvolvimento da pós-graduação.

As avaliações dos programas fazem parte de um grupo de políticas institucionais, que é formada pela proposição fundamentada, periodicidade, por instrumentos e indicadores consistentes, sendo os indicadores de desempenho os parâmetros para a verificação da qualidade, os produtos também refletem a atuação dos estudantes e dos professores.

Realizar o mapeamento de instituições pode trazer um conjunto novo de informações sobre os programas de pós-graduação no país. Além de ter reflexos positivos para a formulação de políticas públicas, pode auxiliar na definição de critérios de avaliação e na comparação dos programas em âmbito nacional, tendo como preceito as variáveis ensino e aprendizagem, internacionalização, inserção nacional e visibilidade, produção de conhecimento, impacto e relevância para a sociedade, inovação e transferência de conhecimento.

Observa-se o desafio de pensar em critérios capazes de refletir a excelência dos programas e como alinhá-los às políticas de ciência, tecnologia e inovação, e ao fomento. A avaliação praticada trouxe um aspecto muito quantitativo e a proposta avaliativa que consta a autoavaliação como fator norteador tem seu aspecto qualitativo. Avaliar qualitativamente é desafiador e divide a avaliação em segmentos. Cabe ressaltar que, mesmo que haja mudanças

nos parâmetros de avaliação, não se pode perder de vista os princípios que orientam o SNPG, como estabelecer o padrão de qualidades dos cursos de mestrado e doutorado, o reconhecimento e a confiabilidade fundados na qualidade assegurada pela análise dos pares, os critérios periodicamente estabelecidos pela comunidade acadêmica, identificar as necessidades, destinar fomento, orientar e induzir o desenvolvimento da pós-graduação.

Quando houver o encerramento do ciclo avaliativo, a avaliação deverá ser repensada. Importante ressaltar que não existe uma única melhor forma de se avaliar, sendo esta constatação resultado de grandes processos reflexivos no campo da Educação, da Filosofia e da Administração Pública, discussão está que proporcionou a criação de teorias e métodos a serem adotados.

Objetivando a internacionalização, foi criado o Programa Institucional de Internacionalização – PrInt em 2017 por meio do Edital 41/2017 e as 36 IES aprovadas iniciaram a implementação dos projetos em novembro de 2018, com vigência de 5 anos (2019-2023). São 565 projetos planejados com 197 temas estratégicos para atividades em 86 países parceiros, conforme dados disponibilizados pela Capes em 2019.

O programa de internacionalização tem como objetivos fomentar planos estratégicos de internacionalização, participação de instituições brasileiras em redes de pesquisas internacionais, transformação das instituições participantes em um ambiente internacional, integração de outras ações de fomento da Capes ao esforço de internacionalização, e o programa busca, ainda, incrementar a visibilidade e o impacto da pesquisa brasileira, responsabilidade e independência das universidades, estabilidade nos investimentos dedicados à internacionalização e a interação com a sociedade.

A internacionalização aponta rumo a diversidade e no atual mundo globalizado, segundo Stallivieri (2002, p. 3), “trata-se de uma questão de sobrevivência, ou seja, é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras”. Ressalta a importância da cooperação para que seja viável a competição, levando em consideração dois princípios contraditórios, “a solidariedade internacional e a concorrência em um mercado global de educação e conhecimento” (AZEVEDO; CATANI, 2013, p. 285).

A formação de alianças internacionais, a internacionalização, proporciona estímulo ao poder por meio da interação das agências de fomento, que financiam projetos e programas de pesquisa para contribuir com o avanço do conhecimento e da ciência no Brasil. Klaus Schwab (2016) afirma que o mundo está próximo de vivenciar a quarta revolução industrial. Schwab

participou da fundação do Fórum de Gestão Europeia que, em 1987, se tornou o Fórum Econômico Mundial.

Estamos à beira de uma revolução tecnológica que irá alterar fundamentalmente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos com os outros. Em sua escala, escopo e complexidade, a transformação será diferente de tudo o que a humanidade havia experimentado antes. Ainda não sabemos exatamente como isso vai se desenrolar, mas uma coisa é clara: a resposta a ela deve ser integrada e abrangente, envolvendo todas as partes interessadas (*stakeholders*) da política global, dos setores públicos e privados à academia e à sociedade civil. (SCHWAB, 2016, p.35)

A primeira revolução industrial utilizou água e vapor como força mecânica, a segunda utilizou energia elétrica para produção em massa, a terceira utilizou eletrônica e tecnologia da informação para automatizar a produção. Agora, Schwab afirma que a quarta revolução industrial se constrói sobre a terceira, sendo uma revolução digital caracterizada pela fusão tecnológica entre o físico, digital e o biológico. (SCHWAB, 2016).

Figura 3 - *Ranking* de 2019 de impacto (em CpP) da plataforma *SCImago Journal & Country Rank (SJR)*

Country	Documents	Citable documents	Citations	Self-Citations	↓ Citations per Document
1  Singapore	23079	21513	28852	5378	1.25
2  Switzerland	49033	44583	59216	12225	1.21
3  Hong Kong	24214	23051	28642	5168	1.18
62  Brazil	84887	80430	45929	14720	0.54
63  Ecuador	4786	4608	2565	553	0.54
64  India	187014	173574	101838	47364	0.54
65  Ethiopia	4367	4196	2372	551	0.54
66  Tunisia	8153	7757	4433	1051	0.54
67  Algeria	8459	8110	4391	1455	0.52
68  Nigeria	11143	10679	5592	1822	0.50
69  Morocco	8283	7888	4047	1505	0.49
70  Ukraine	15783	15350	7543	3651	0.48
71  Kazakhstan	4727	4545	2236	719	0.47
72  Iraq	12821	12690	5086	2102	0.40
73  Russian Federation	111820	108786	42097	21450	0.38
74  Indonesia	44576	44194	10481	5873	0.24

Fonte: Site Scimago Journal & Country Rank. (2022)

Ao analisar a relação entre a produção científica e a colaboração internacional com base na SCImago Journal & Country Rank (SJR), que é uma relevante plataforma bibliométrica sobre países e periódicos cujos indicadores são desenvolvidos a partir da base Scopus, a colaboração internacional dos países analisados evidenciou efeito crescente sobre o impacto científico. Para mensurar o impacto científico, utiliza-se a citação por publicação (CpP) como variável.

De acordo com a figura 3, Ranking de 2019 de impacto em CpP da plataforma SCImago Journal & Country Rank, observa-se que, apesar do avanço brasileiro na produção científica mundial, a massa crítica acadêmica encontra-se nos países centrais, não sendo por acaso os mesmos espaços de concentração de poder, tecnologia e riqueza. Diante deste contexto, a ação da Capes desempenha papel fundamental no apoio, pois ao mesmo tempo, a Capes acredita, credencia, avalia, supervisiona, financia e regula o Sistema Nacional de Pós-Graduação no País, estabelecendo políticas, programas e ações de manutenção e expansão. A Capes incentiva a cooperação internacional e a internacionalização da ciência e do campo da Educação Superior. De acordo com o PNPG 2011-2020:

A Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da CAPES, foi instituída no final de 2007, sendo responsável pelos programas de bolsas no exterior (CGBE) e cooperação internacional (CGCI). Foram incrementadas associações com diversas agências congêneres de outros países, visando à concessão de bolsas em parceria e de maneira induzida, em torno não apenas de solicitações individuais, como também a partir de demandas de grupos de pesquisa e instituições de ensino superior e ainda de demandas governamentais, estas em especial através da interação com o Ministério das Relações Exteriores (BRASIL, 2010, p. 234).

Quando se trata de apreciar o mérito da produção científica, o grau de internacionalização é um dos critérios mais relevantes. É a inserção global que indica a participação de um país na produção científica mundial. O que impulsiona o desenvolvimento científico e tecnológico são a cooperação e a internacionalização.

Segundo Ziman “Uma grande descoberta científica não passa a existir por força de autoridade moral ou do talento literário do seu criador, e sim pelo seu reconhecimento e sua apropriação por toda a comunidade científica” (1979). Para que isso seja possível, a ciência é compartilhada e disseminada por meio das publicações em livros e revistas científicas.

Esses critérios podem ser traduzidos na forma de indicadores, os chamados indicadores bibliométricos, que se baseiam na contagem bibliográfica e análise de citações. Para a contagem de citações é verificado o número de vezes que um artigo foi citado por outros artigos científicos. Quanto maior o número de citações, mais qualidade o artigo teria.

Cabe ressaltar que a produção científica internacionalizada não corresponde ao total dos trabalhos produzidos no País. Entretanto, quando se fala em peso da produção científica de cada nação, é levado em consideração as publicações em periódicos reconhecidos mundialmente, lidos e citados. Essa aferição é realizada por um conjunto de índices bibliométricos que, embora contestáveis, são aceitos pela comunidade científica internacional. Atualmente são duas as formas tradicionais de mensurar os resultados da pesquisa de um país: a) quantidade de artigos publicados em revistas internacionais; b) o impacto, aferido por meio da contagem das citações de que foram objeto.

A pesquisa realizada por Castro (1985) sobre dados da Capes evidenciou que a maior parte da produção científica brasileira é veiculada por revistas nacionais, caracterizada pelo amadorismo, aparecimento irregular e existência apenas formal de conselhos editoriais, mostrando que as revistas nacionais são voltadas para o público brasileiro, pois são editadas em português, focando apenas em temas de relevância local e, por conseguinte, proporcionam o isolamento das informações brasileiras do resto do mundo.

O idioma de veiculação deve ser considerado, tendo em vista que a língua não é um instrumento neutro de comunicação, mas, a forma de conceber a realidade, percepção do contexto mundial. Sendo assim, não há tradução perfeita das palavras de um idioma a outro. Quando se observa uma tradução de um filósofo grego ou alemão, é perceptível a quantidade de termos apresentados no idioma original, por não ter um correspondente exato em português. Porém, não é viável que tudo se possa publicar só em inglês. A língua de transmissão é um tema que merece profunda reflexão.

Estabelecer políticas que viabilizem a internacionalização da produção científica significa levar em conta a diversidade, a heterogeneidade, a diferença. Todas as áreas precisam aumentar a sua internacionalização. Contudo, é necessário sempre considerar que elas são diversas. De forma ampla, é sugerido por Amorim (2020) que os pilares da educação superior, Ensino, Pesquisa e Extensão, sejam levados em consideração em relação à análise do processo de internacionalização, somados ao instrumento de avaliação do processo de internacionalização que permita a realização de uma autoanálise, conforme proposto por Brandenburg e De Wit (2011) há uma preocupação com questões de fundo e de motivações maior do que as preocupações com instrumentos de avaliação e estratégias de internacionalização. Sendo assim, uma vez que seja possível avaliar o que está sendo feito, possivelmente, a partir deste ponto, poderão ser analisadas as questões mais complexas, como por exemplo, as razões que levam a ser feito o que é realizado atualmente.

A avaliação realizada pela Capes vem sendo aprimorada ao longo dos anos. Desde a informatização, por volta de 1990, houve um grande avanço até então, o processo avaliativo passou a mensurar por meio de uma escala numérica de um a sete aos cursos de pós-graduação, atribuindo notas seis e sete aos cursos de padrão internacional. Ao buscar a excelência, a internacionalização é imposta a todos os programas de pós-graduação. Um curso que foi avaliado e classificado como de nível cinco dependerá da internacionalização para atingir mais alto nível de qualificação.

Sendo assim, a internacionalização passou a ser um grande desafio das IES, não somente na busca de se atingir um centro de excelência, mas, também na sua própria inserção no âmbito internacional.

A internacionalização está provando ser uma ferramenta útil para ajudar as instituições a fixar pontos de referência e sair com soluções inovadoras em relação à gerência, a academia e à investigação. Esta segue sendo outra forma em que a internacionalização pode ajudar a fortalecer a qualidade das instituições de educação superior e as funções primordiais do ensino, da aprendizagem e do serviço (KNIGHT, 2005 apud BATISTA, 2009 p. 43).

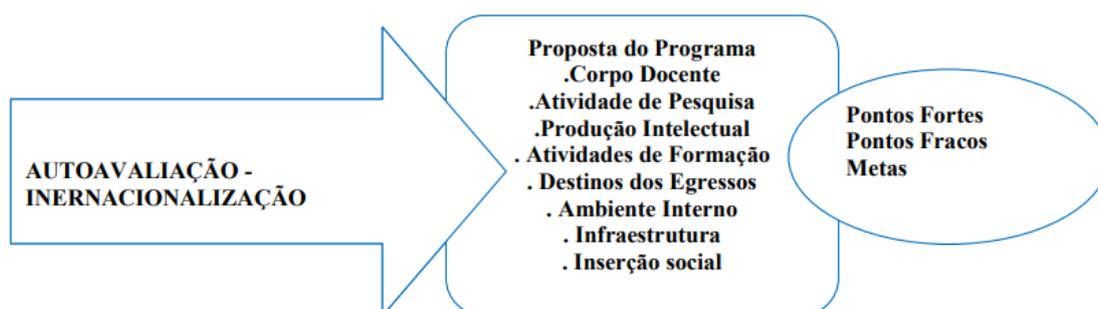
Quando se pensa no processo de internacionalização cabe ressaltar que não é apenas uma preocupação governamental como também passou a ser uma política de desenvolvimento que substanciou os planos de governo. O PNPG 2011-2020 estabelece que:

Na ampliação dos cursos e atividades da pós-graduação deve ser levada em consideração a busca da excelência e de conhecimentos novos e deve ser evitada a endogenia. Uma forma para atingir tais objetivos é a interação mais intensa entre instituições brasileiras e internacionais. Essa interação, além de promover o crescimento da ciência, aumentará a internacionalização. Essa interação, além de promover o crescimento da ciência, aumentará o protagonismo do país no cenário internacional. Sugere-se então:

- o envio de mais estudantes ao exterior para fazerem doutorado, em vista da dinamização do sistema e da captação do conhecimento novo;
- o estímulo à atração de mais alunos e pesquisadores visitantes estrangeiros;
- o aumento do número de publicações com instituições estrangeiras. (BRASIL, PNPG 2011-2020, 2010).

Um dos objetivos de se internacionalizar é viabilizar uma diversidade de conceitos, ideologias e culturas deixando mais forte o ensino, a pesquisa e a extensão, contribuindo com a qualificação, expandindo a produção do conhecimento e a sua disseminação na comunidade internacional. Trata-se de uma questão de sobrevivência, sendo assim, é preciso internacionalizar para que se possa competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras (SATALLIVIERI, 2003).

Figura 4 - O processo de autoavaliação e internacionalização



Fonte: XI Colóquio Internacional sobre gestão universitária da América do Sul – II
Congresso Internacional - IGLU - 2011

A internacionalização da Educação Superior tem tido avanços em todo o mundo e as dúvidas sobre a mensuração e a avaliação da produção acadêmica cercam as instituições, tendo em vista que, para que haja uma evolução no cenário internacional, se faz necessário o

monitoramento do progresso. Sendo assim, a definição de como e o que é mensurado, e quais os indicadores devem ser utilizados nessa avaliação, são provavelmente questões de grande relevância.

3.2. O aprimoramento do sistema de avaliação 2017-2021

Quando se pensa no aprimoramento do sistema de avaliação pode-se destacar as principais ações em implementação, como o julgamento das Avaliações das Propostas de Novos Cursos (APCN) 2019; a revisão da ficha de avaliação; o planejamento estratégico, tendo como preceito a autoavaliação e o acompanhamento dos egressos; a criação e a revisão de normas da pós-graduação *stricto sensu*; tendo como legislações norteadoras as Portarias n^{os} 60/2019 – mestrados e doutorados profissionais, 256/2018 – que regulamenta as modificações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento, 243/2019 – projetos de cooperação entre instituições (PCI).

A Capes publicou a Portaria n. 60, de 20 de março de 2019, que atualizou a regulamentação sobre mestrado e doutorado profissionais. O documento, elaborado por um grupo contendo participantes de diversas áreas ligadas ao tema, orienta as instituições que pretendem apresentar propostas de criação de novos cursos.

O surgimento da nova portaria foi impulsionado pela relevância social, tendo em vista que a proposta de mestrado e doutorado profissionalizantes devem ser voltados às necessidades sociais. Para se justificar a criação da vertente profissional, esta deve se diferenciar dos aspectos acadêmicos, objetivando inovar na área em que se atua. A avaliação realizada pela Capes conta com comissões especiais, composta por doutores e técnicos, qualificados para a execução da demanda.

Quando se idealiza a busca por qualidade e a equidade da educação em um país com tantas desigualdades como o Brasil essa tarefa implica em políticas públicas de Estado que possam incluir uma ampla articulação entre os entes federados. Atualmente, o Brasil atravessa um momento fecundo de possibilidades, com bases legais mais avançadas e com mobilização estratégica dos setores públicos e de atores sociais importantes.

As definições das responsabilidades são claras, porém há um déficit nas normas de cooperação regulamentadas. Este cenário propicia lacunas de articulação federativa que trazem como resultado a descontinuidade das políticas implementadas, desalinhamento de programas,

déficit orçamentário, entre outros imbróglis que são históricos no Brasil. No campo educacional tais lacunas são bem significativas.

No processo conduzido pela Capes, o resultado da produção intelectual é mostrado no Qualis Periódicos, composto por um conjunto de procedimentos para a classificação e a estratificação da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Em uma pesquisa publicada em 2015, foram apresentadas as críticas da comunidade acadêmica a essa avaliação, considerando as dimensões do processo, levando em consideração a proposta do programa, o corpo docente, o corpo discente, teses e dissertações, a produção intelectual, a inserção social, a internacionalização e a avaliação.

Percebe-se que no geral, espera-se que o periódico seja mensurado através de algum indicador. Sequencialmente, leva-se em consideração a presença do trabalho científico em uma base de dados indexadora e na ausência deste, passa a ser avaliado a qualidade editorial do periódico.

No período avaliativo de 2010-2012, eram utilizados três tipos de critérios para realizar a prática avaliativa dos periódicos: Indicadores bibliométricos, presença em bases de dados e critérios editoriais. Já para o quadriênio 2013 - 2016, as áreas de conhecimento adotaram 15 outros critérios na classificação dos periódicos, sendo possível notar que embora possam existir muitas críticas em relação ao Qualis Periódicos, especialmente em relação ao uso de indicadores bibliométricos, eles ganharam mais espaço. Ao mesmo tempo, foi possível perceber a tentativa de dirimir o nível de subjetividade avaliativa com fatores que são quantitativos, ao mesmo tempo em que se valida a essência desses critérios tem caráter qualitativo.

Dessa forma, as discussões e propostas de aprimoramentos do modelo do Qualis Referência foram feitas ao longo do período de 2015 a 2020, por meio de Grupos de Trabalho, de conversas com a comunidade, dos Seminários de Meio-Termo com os Programas de Pós-Graduação. Além disso, foram consideradas as recomendações da comissão de acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação –PNPG, 2011-2020, conforme o documento técnico elaborado pela Diretoria de Avaliação/Capes, divulgado em janeiro de 2023.

De toda forma, notoriamente a avaliação da produção científica é um processo de alta complexidade, apresenta dificuldades e pode não possuir uma solução prática adequada. De forma ideal, existiria uma avaliação realizada por especialistas na área, que avaliariam a qualidade de acordo com uma regulamentação estabelecida. Na prática, entretanto, utiliza-se de medidas secundárias como por exemplo, o reconhecimento do periódico, a titulação dos autores e as contagens de publicações realizadas (SEGLÉN, 1997). Para Tourinho e Palha (2014) as

imposições de critérios para a produção induzem à alienação. Porém, Gaspar e Campos (2015) afirmam que o reconhecimento da produção científica dos PPGs fomenta a busca qualitativa e quantitativa das publicações científicas, melhorando os resultados nas avaliações dos programas.

Sendo assim, a prática avaliativa realizada pela Capes favorece que os PPGs e os pesquisadores busquem por publicações em periódicos classificados em estratos Qualis superiores, com maior impacto na pontuação dos pesquisadores e na avaliação dos programas. Desta feita, despontam, também, pesquisas que tenham por objetivo favorecer a compreensão do amplo processo de pesquisa, publicação e de rejeição de artigos científicos (FERREIRA; FALASTER, 2016).

A avaliação Capes, atrelada a pressão para que se tenham publicações, faz com que seja necessário propiciar maior clareza aos critérios avaliativo, inclusive a avaliação da pesquisa científica que é produto dos esforços dos pesquisadores.

Os elementos avaliativos que são utilizados pelas IES são direcionadores fundamentais da construção do sistema científico do país. Indivíduos e organizações têm ações e reações a partir das políticas públicas de incentivo. No País, as instituições e os pesquisadores são mensurados pelas métricas definidas pela Capes em suas avaliações. E, levando em consideração que a produção científica é um dos elementos internacionalmente mais valorizadas do desempenho docente (MILLER *et al.*, 2011; HARZING, 2013), todos os sistemas, métodos e métricas que levem em consideração a maneira como a avaliação é feita têm impacto relevante na produção científica.

O Brasil já dispõe de um dos sistemas institucionais mais sofisticados (MACCARI *et al.*, 2008) e, independentemente dos critérios e diretrizes estabelecidos para o Qualis, se estima que a melhoria da produção científica continue a existir.

Juntamente com o expressivo aumento da produção científica, o interesse pela mensuração do impacto vem crescendo, pois diante de tantas publicações, sem uma mensuração que possa sinalizar o impacto da produção, dificulta que seja evidenciado o que tem sido produzido cientificamente para os pesquisadores em geral.

Embora tenha pesquisadores que afirmem que o impacto científico não mensura necessariamente a qualidade científica da produção (SANCHO, 1990; MOED, 2002), o dimensionamento do impacto de um periódico é uma medida relevante, quando realizado de forma cuidadosa (SANCHO, 1990).

Apesar do uso dos indicadores de citação na avaliação da produção científica, estes não foram utilizados para avaliar Programas de Pós-Graduação. Sendo assim, a Capes passou a priorizar a capacidade de produção científica na avaliação dos programas, neste cenário, o impacto da produção passou a auxiliar na diferenciação da importância do conhecimento produzido no âmbito dos PPGS.

Considera-se que um processo que envolva a avaliação da produção intelectual da pós-graduação deva envolver não apenas a quantidade de artigos produzidos e a visibilidade proporcionada pela socialização do conhecimento, mas, que também leve em consideração o impacto produzido para que se obtenha um resultado fidedigno do reconhecimento e uso científico, além de proporcionar subsídios adicionais para compor a avaliação e os conceitos atribuídos ao PPG.

Segundo Glänzel (2003), a importância da mensuração do impacto das publicações de um pesquisador, para compor o seu desempenho científico, reitera a relevância da inclusão de indicadores de impacto científico, que podem vir a contribuir com o avanço e a expansão do conhecimento na área avaliada.

As diversidades de fatores a serem levados em consideração reforçam a ideia de que devem ser utilizados diversos indicadores na avaliação dos programas de pós-graduação brasileiros.

Considera-se que o pensamento de Paulo Freire oferece elementos para redimensionar os processos de avaliação da aprendizagem praticados na educação superior. Freire evidencia a percepção de aprendizagem de forma que se desenvolva mais do que simples conteúdos, que amplie as possibilidades de reflexão acerca da realidade, que transforme a consciência ingênua dos homens em consciência crítica e que os torne autônomos e capazes de ler e escrever suas próprias histórias.

Desse modo, tendo como *locus* da pesquisa o PPGEMP, com o intuito de investigar a autoavaliação e influenciar na avaliação institucional, foi estabelecida a interpretação sobre os fatos analisados. Este estudo se utilizou de questionário e análise de documentos como instrumentos para a coleta de dados, o que permitiu a inserção da pesquisadora no contexto amplo da pesquisa.

3.3. A Comissão de autoavaliação do PPGEMP

O surgimento da Universidade de Brasília foi realizado pelo empenho de três profissionais mundialmente conhecidos, o educador Anísio Teixeira, que tinha a missão de elaborar o modelo pedagógico institucional, o antropólogo Darcy Ribeiro, que era responsável pela definição das bases da instituição e por fim o arquiteto Oscar Niemeyer, que idealizou as formas arquitetônicas dos prédios (UnB, 2014).

A UnB possui quatro campi, a sede, localizada na Asa Norte, que contempla 125 cursos de graduação, e os campi de Ceilândia, Planaltina e Gama, com seis cursos cada. (UnB, 2016). Oferecendo ainda cursos a distância desde a década de 1980, sendo uma das pioneiras nesta modalidade educacional, no país. (MORAN, 2002).

A missão e a visão da Universidade são respectivamente: “uma instituição inovadora, comprometida com a excelência acadêmica, científica e tecnológica formando cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, respeitadas a ética e a valorização de identidades e culturas com responsabilidade social” e “estar entre as melhores universidades do Brasil, inserida internacionalmente, com excelência em gestão de processos que fortaleça ensino, pesquisa e extensão.”. (UnB, 2014, p. 19).

Para viabilizar o cumprimento da missão e da visão institucional a UnB incluiu junto ao ciclo de avaliação institucional a realização da autoavaliação, que foi utilizada como referência à política avaliativa vigente. (SOARES NETO, et. al., 2013; BELLONI, 1999). No documento “Diretrizes para a avaliação das instituições de educação superior”, publicado em 2004, faz-se alusão a atuação pioneira da Universidade de Brasília, conforme se pode observar a seguir:

[...] expressa o resultado da experiência de avaliação desenvolvida e acumulada pelas instituições de educação superior, em nosso país [...]. Desde experiências pioneiras em algumas universidades – da UnB à UNICAMP – até o amplo processo de avaliação institucional desencadeado, na década de 90, pelo Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB). (BRASIL/Inep/Conaes, 2004a, p. 4).

A avaliação institucional foi inaugurada em 1986, na Universidade e no mesmo ano houve a criação da Comissão de Avaliação Institucional – CAI, eram membros da Comissão Bernardo Kipnis, Isaura Belloni e Oscar Serafini, ambos pesquisadores da FE. Elaboraram e testaram a proposta de avaliação institucional, “Proposta de Avaliação de Instituições de Ensino Superior”. Que veio a ser aprovada em 1987 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE e “se caracterizava por uma combinação de autoavaliação com avaliação externa, pela

utilização de diversas fontes de informação, avaliadores para cada dimensão em foco e pela observação continuada.” (SOARES NETO et. al., 2013, p. 3).

Resumidamente, a proposta tinha dois objetivos principais: “a necessidade de se atingir uma autoconsciência institucional e fornecer subsídios confiáveis para tomada de decisão.” (BELLONI; KIPNIS; SERAFINI, 1980, p. 16). Em 1987, houve a primeira aplicação da proposta avaliativa, que teve a colaboração de oito departamentos, 66 docentes e 980 estudantes avaliando 81 disciplinas e os respectivos professores. Entre as perguntas abrangidas nos questionários aplicados, apenas uma era aberta, sendo ela: “o que você acha da ideia de se avaliar a UnB?”. Do total de respondentes, 64% consideraram a ideia positiva, sendo que a resposta afirmativa dos professores (91%) foi maior do que a dos estudantes (64%). Do conjunto de justificativas apresentadas pelos participantes para a importância de se avaliar a instituição, a que mais teve incidência de respostas foi a de que a avaliação garantiria a melhoria da qualidade do ensino, identificada em 74% das razões enumeradas. Certamente, a proposta avaliativa era atrativa e passível de boa aceitação, tendo em vista que buscava avaliar a IES globalmente. Nela incluía-se:

[...] a avaliação do ensino (graduação e pós-graduação), do desempenho técnico científico, das atividades de extensão, da administração, dos colegiados acadêmicos e dos órgãos de apoio (biblioteca, centro de processamento de dados, editora etc.) Cada uma dessas dimensões seria avaliada quanto às condições para seu desenvolvimento, os processos desenvolvidos e os resultados obtidos. (BELLONI et. al. 1995, p. 92).

De 1987 a 1992, a proposta avaliativa, incidia no desempenho docente para a progressão funcional. (LOURENÇO, 1998). Estas atitudes, junto aos objetivos e ao alcance da avaliação institucional, foram fazendo com que a participação da comunidade acadêmica aumentasse gradativamente ao longo dos anos. A experiência foi positiva e em 1989 a Comissão de Avaliação Institucional já transformou em Centro de Avaliação Institucional.

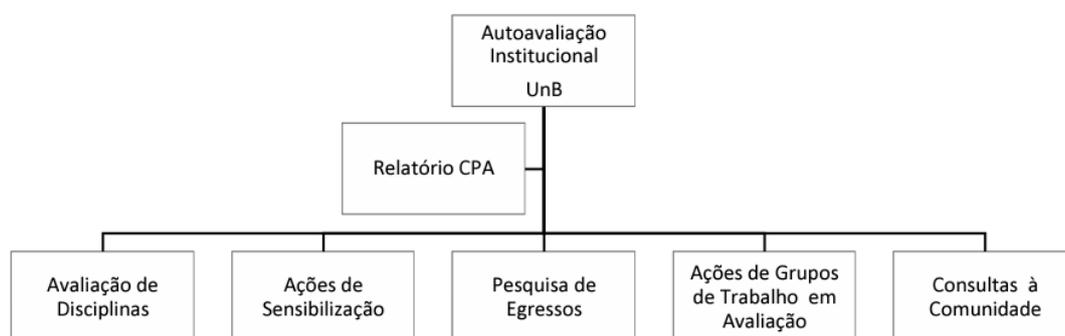
A iniciativa de avaliação na Universidade de Brasília teve continuidade e, inclusive, foi continuada em um modelo que contava com avaliação específica da graduação, avaliação geral, e pesquisa de egressos. “A metodologia de avaliação institucional da UnB tornou-se uma referência na avaliação institucional de universidades e subsidiou a elaboração de propostas de avaliação em várias universidades brasileiras”. (SOARES NETO, et. al., 2013, p. 3-4).

Em 2004, a Lei nº 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004a) instituiu a obrigatoriedade da realização da autoavaliação e a formação da CPA para tal. Através da Portaria nº 92, de 2014,

foram organizadas as 10 dimensões da avaliação institucional em cinco eixos que deveriam necessariamente ser atendidos no processo de autoavaliação. (BRASIL/MEC, 2014).

A Universidade de Brasília conta com uma política própria que viabiliza a prática autoavaliativa institucional e possui ações que têm por objetivo analisar a sistemática e a realidade dos métodos de ensino institucionais, tendo como diretrizes a missão e o planejamento. Os processos e os projetos avaliados pela Comissão Própria de Autoavaliação (CPA) da Universidade, são apresentados a seguir:

Figura 5 – Projetos e processos da autoavaliação da UnB



Fonte – CPA UnB, 2021

A avaliação tem sido realizada por meio de questionários eletrônicos na plataforma institucional (questionarios.unb.br). Para a coleta de dados foram elaborados três tipos de questionários, sendo um para cada segmento da comunidade acadêmica: aluno, professor e técnico administrativo. Os dados são analisados e tratados estatisticamente, e compõem o Relatório de Autoavaliação Institucional - RAAI publicado anualmente na página da CPA e elaborado de forma participativa com outros setores da Instituição.

A Comissão Própria da UnB foi constituída em 2002, por meio da Resolução da Reitoria nº 24/2002, tendo como objetivo contribuir para o processo avaliativo da instituição, englobando tanto as práticas avaliativas internas quanto as práticas avaliativas externas, além de possuir autonomia de atuação em relação aos demais conselhos e órgãos colegiados.

A Universidade tem ainda o programa AvaliaUnB, instituído em 2017. Um dos objetivos do programa é a realização de visitas nas unidades acadêmicas, realizadas de acordo com o ciclo avaliativo do Sinaes¹². A realização destas visitas viabiliza discussões sobre o

¹² O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) avalia as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente.

processo autoavaliativo e reflexões sobre os resultados encontrados por meio do processo de autoavaliação. Já a Comissão de autoavaliação do PPGEMP foi instituída pelo Ato nº 003/2020¹³, em 11 de março de 2020, com o objetivo de realizar a autoavaliação do PPGEMP mediante a escuta da comunidade acadêmica a ele vinculada.

No plano estratégico de avaliação institucional da UnB, o processo de autoavaliação é conduzido pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), realizado em consonância com o PDI e envolve todos os atores da Instituição, aproveitando as informações coletadas e os resultados das avaliações externas e organizadas a partir dos documentos oficiais da Instituição.

A Comissão realizou a leitura de todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e documentos relacionados à Avaliação, após a Portaria nº 148, de 4 de julho de 2018, bem como dos documentos da Universidade que orientam os Programas de Pós-Graduação, e demais instrumentos de autoavaliação formulados em diferentes Programas de Pós-Graduação de Universidades Federais brasileiras.

Evidentemente, é importante que o Programa como um todo seja avaliado, no entanto, para efeito prático e de logística, procurou-se destacar alguns aspectos/focos próprios da função de um Programa de Pós-Graduação e que por isto mesmo constituem o cotidiano da vida do Programa, a fim de que, refletindo sobre um elenco de possibilidades, a Comissão pudesse priorizar e programar o público a ser avaliado.

De 2020 a 2021 a Comissão realizou a análise documental e bibliográfica, e, em 2022, elaborou o instrumento de autoavaliação discente (APÊNDICE B), com a participação da mestrandia Ana Luíza Machado Kobayashi, o qual foi testado por meio desta pesquisa. Por meio dos questionários foram analisadas as primeiras impressões dos alunos sobre a autoavaliação, a avaliação individual das disciplinas e a avaliação individual do curso.

¹³ A Comissão de Autoavaliação do Programa teve como membros a Prof^ª Dra. Cláudia Maffini Griboski, como presidente da comissão, Prof^ª Dra. Etienne Baldez, Prof^ª Dra. Girlene de Jesus e o Prof. Dr. Eduardo Di Deus.

4 CAMINHOS DA PESQUISA

O método é um conjunto de atividades racionais e ordenadas que tem como objetivo a produção de conhecimentos verdadeiros e válidos, mostrando o caminho a ser percorrido e embasando as decisões do cientista (MARCONI; LAKATOS, 2017). A ciência utilizando a metodologia chega a conclusões e possibilita que as pessoas entendam como se chegou aos resultados. Nesta pesquisa, foi adotado o método descritivo e exploratório, assim como elaboração e teste piloto do instrumento de autoavaliação discente do PPGEMP. O instrumento foi aplicado aos alunos da pós-graduação do programa.

Neste capítulo estão descritos os métodos utilizados no estudo, para possibilitar o alcance dos objetivos propostos. Sendo assim, primeiramente, foi evidenciado o tipo de pesquisa, depois caracterizando a Faculdade de Educação e o PPGEMP como objeto do estudo, bem como e o instrumento de pesquisa, definido na forma de questionário. Em seguida foram apresentados os procedimentos utilizados para a coleta de dados e, por fim, como foi realizada a análise dos dados.

4.1. Tipo de pesquisa

A pesquisa foi realizada de forma descritiva e exploratória com abordagem qualitativa, sendo este um método interpretativo que examina diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados (CRESWELL, 2010). Tendo como natureza a pesquisa descritiva, o estudo buscou conhecer o processo de avaliação sem, contudo, modificá-lo, a fim de entender o objeto em um determinado espaço e tempo (Selltiz, Cook e Wrightsman, 1987). Além da abordagem descritiva, foi considerada a compreensão da nova perspectiva da universidade pública à luz do modelo teórico de Paulo Freire (1921-1997) que defendia uma educação preocupada com o desenvolvimento da consciência crítica. A escolha por este tipo de pesquisa justifica-se pela fundamentação humanista ao vislumbrar na educação um ato criador, a medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão.

Richardson (1999, p. 70) menciona que:

Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais (RICHARDSON, 1999, p.70)

O autor ressalta também que podem “contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”.

Na pesquisa qualitativa concedem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado. A abordagem qualitativa visa destacar características não observadas por meio de um estudo quantitativo, haja vista a superficialidade deste último.

Sendo assim, esta pesquisa foi realizada por meio da abordagem qualitativa, de natureza descritiva, tendo o questionário como instrumento de coleta de informações junto aos participantes. Foi utilizado questionário na plataforma *Microsoft Forms*, disponibilizado aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação da UnB, com objetivo de responder as questões da pesquisa (Apêndice B).

O instrumento utilizado teve como foco a autoavaliação como parte do processo avaliativo do PPGEMP, e foi elaborado durante os encontros da Comissão de Autoavaliação Institucional, tendo como base o reconhecimento dos seguintes itens: perfil do participante, autoavaliação, avaliação individual das disciplinas, avaliação individual do curso. Após a estruturação este estudo se propôs a testar o instrumento, por meio dessa pesquisa.

A análise dos dados foi realizada de acordo com os resultados qualitativos obtidos durante a pesquisa e fundamentada com base em estudos de renomados autores referenciados nesta dissertação. De forma descritiva foram registradas as características principais do estudo, que é a autoavaliação discente e o estabelecimento de relações entre as variáveis propostas no instrumento.

Segundo Gil (1999), a pesquisa descritiva tem como principal objetivo descrever características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre as variáveis. Uma das características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados.

Infer-se do conteúdo supramencionado que a pesquisa descritiva se configura como um estudo intermediário entre a pesquisa exploratória e a explicativa, ou seja, não é tão preliminar como a primeira nem tão aprofundada como a segunda. Nesse contexto, descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos. Porém, de acordo com Triviños (1987), o estudo descritivo exige do pesquisador uma delimitação da técnica utilizada, o método, e as teorias que orientam a coleta e interpretação dos dados, cujo objetivo é conferir

validade científica à pesquisa. A população e a amostra também foram delimitadas, assim como os objetivos e as questões de pesquisa.

Fica evidente a importância da pesquisa descritiva para esclarecer características ou aspectos inerentes a ela.

4.2. Caracterização dos participantes da pesquisa

No momento descritivo da pesquisa, foi aplicado o questionário para a coleta de dados utilizando-se da plataforma *Microsoft Forms* disponibilizada pela UnB, que ofereceu *backup* de segurança dos dados coletados, de acordo com o roteiro apresentado no Apêndice B. Desta forma, os alunos responderam sobre suas vivências e experiências a respeito do tema apresentado (YIN, 2015). Ao total, participaram 132 alunos, que se encontravam ativos no PPGEMP. Como Creswell (2010) informa, a seleção dos indivíduos se justifica por eles terem experimentado o fenômeno principal, qual seja, auxiliar na construção do processo autoavaliativo ou realizar parte do processo de autoavaliação.

Ao idealizar a quantidade de pessoas que responderiam ao questionário Thiry-Cherques (2009), afirma que um número mínimo de oito participantes, desta forma, na pesquisa descritiva, o recurso epistemológico que determina um ponto onde não haverá mais acréscimos teóricos, ou seja, não são mais necessárias novas investigações.

4.3. Análise das informações

A apreciação dos dados constantes nos Planos de Autoavaliação da UnB, relatórios, resoluções e normativos disponibilizados para a análise documental foi realizada mediante leitura, transcrição, organização e interpretação das informações (CRESWELL, 2010).

Em relação à abordagem do problema, é um estudo do tipo qualitativo. A abordagem qualitativa foi caracterizada pela análise profunda em relação ao fenômeno da autoavaliação no âmbito do PPGEMP e por destacar características que não seriam observadas em um estudo quantitativo, observando ainda a relação questão-problema a investigar.

Após a organização e análise dos dados dos questionários aplicados, foi realizada a análise do conteúdo que permitiu a descrição do contexto da enunciação, bem como as inferências sobre os dados coletados.

Com isso, a análise de conteúdo possibilitou a produção de inferências acerca dos dados obtidos a partir das observações da pesquisadora e, assim, os dados sobre o conteúdo do questionário, necessariamente, estão relacionados a outro dado, sendo que o liame entre eles se fixou por uma base teórica (FRANCO, 2008).

Caso o pesquisador não tenha conhecimento sobre o contexto do material a ser analisado e não formule as perguntas baseadas em estudos prévios sobre o assunto, dificilmente conseguirá fazer inferências de seus achados de pesquisa. A análise de conteúdo exige do pesquisador uma maior bagagem teórica (GOMES, 2008).

A finalidade da análise e interpretação nesta pesquisa qualitativa é a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais do tema que se investigou. Não se buscou por opiniões isoladas. Por isso, as mensagens foram ligadas a outros dados, não sendo apenas mensagens descritivas.

4.4. Condições, processos e efeitos

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, embasa as atividades educacionais de uma universidade, que é elaborado levando em consideração estudos e reflexões. Considerando ainda as pessoas que lá estudam e trabalham, formando assim a comunidade acadêmica, complexa e plural. Sendo que, cada pessoa traz consigo experiências vividas, aspectos culturais e intelectuais, refletindo ainda em todo o entorno social que abrange o meio acadêmico.

Desta forma, avaliar as IES, significa entender não os aspectos que podem ser quantificáveis, mas, englobar as diversidades, incertas e variáveis. Sendo assim, a avaliação traz consigo características geradores de vários sentidos (DIAS SOBRINHO, 2008). Criando mecanismos que possam contribuir com o desenvolvimento do programa.

Ao pensar nas práticas autoavaliativas, cabe ressaltar a existência das variáveis, podendo se destacando a ausência de integração, de globalidade e a absorção pela comunidade acadêmica da necessidade de acompanhar os processos avaliativos. Nesse sentido, as práticas autoavaliativas, voltadas para a pós-graduação, possuem como elementos contraditórios as divergências sobre a própria prática avaliativa e o uso dos resultados. Nesse sentido, pode-se destacar algumas variáveis importantes deste processo:

- Interesse pela avaliação;
- Diálogo e integração com a comunidade acadêmica;
- Infraestrutura e fomento;

- Gestão da instituição;
- Elementos da grade curricular;
- Prática e envolvimento docente;
- Processo seletivo e capacitação de professores;
- Controle e autorregulação do trabalho do corpo docente.

O conhecimento e a aceitação das práticas autoavaliativas na comunidade, são um dos efeitos, em que a avaliação resulta em mais avaliações, podendo ser utilizada inclusive para a expansão das diretrizes e dos objetivos do trabalho avaliativo. Nesse contexto, o processo avaliativo da pós-graduação tem efeitos intensos na gestão, pois as práticas avaliativas tendem a revelar os imbrólios de comunicação já existentes ou a aumentar a comunicação entre os coordenadores, docentes e discentes.

Ao pensar no processo avaliativo, buscando incentivar a participação dos integrantes que compõe o processo, sugere maior divulgação das políticas avaliativas institucionais e dos resultados alcançados a partir dessa prática.

Conforme abordado no capítulo “A avaliação como critério para distribuição orçamentária”, o cenário descrito valida a tese de Oliveira *et ali* (2008), de que o atrelamento entre avaliação e repasse de recursos, pode influenciar a distribuição orçamentária de forma que os recursos financeiros possam aprimorar as ações daqueles que apresentam resultados negativos na avaliação.

A autoavaliação pode proporcionar um ambiente de maior pressão da comunidade por mudanças nos programas, podendo ser na grade curricular, mudanças pedagógicas ou até mesmo administrativas. Podendo influenciar a realização das experiências autoavaliativas.

Os estudantes que estão cursando a pós-graduação e os egressos têm um papel fundamental no processo avaliativo e nos mecanismos de avaliação. Sendo que os egressos são importantes não somente para os mecanismos internos de aperfeiçoamento institucional, também são relevantes para que seja aprimorada a imagem projetada pelo curso à sociedade. A figura do aluno tende a ser considerada uma questão crucial nas políticas avaliativas, uma vez que o aluno é visto como o resultado alcançado. Os alunos atuam em ambas as vertentes, no contexto interno vivenciam as experiências curriculares e fazem parte do processo formativo e externamente passam a compor o mundo do trabalho, dinâmico e capitalista.

Dessa forma, sugere-se que a ótica discente seja analisada por meio de uma moldura contextual. É considerável que seja problematizado quem são os estudantes que avaliam e o

que idealizam ser a instituição e o papel universitário enquanto agência formadora. O que quer dizer, entre outras coisas, a compreensão de que a universidade é um novo contexto para esse público, que ingressam na universidade com aspirações diversas das institucionais (ZABALZA, 2004). É necessário ressaltar ainda que a demanda do mundo do trabalho e as aprendizagens vivenciadas no campo educacional podem ser utilizadas como um primeiro parâmetro para que seja analisada a prática docente.

Tem-se uma forma estereotipada de que o “bom professor” é aquele que apenas tem domínio sobre um conteúdo, o que encontra reflexo, inclusive, no que se imagina da maioria dos próprios professores de licenciatura, como afirma Diniz (2000). Outra variável é a ótica desfavorável da avaliação, o que leva a acreditarem que “avaliação se realiza para ressaltar o negativo, para sancionar, para reprovar” (CASANOVA, 1995).

Sendo assim, é necessário que se transforme o momento da avaliação do aluno sobre o curso, em aprendizado a partir da percepção de entender o curso, que se compromete com a transformação e com a melhoria da qualidade. Entretanto, evidenciar a visão limitada da ótica discente não permite que seja desconsiderada a relevância e a capacidade reflexiva, tanto para as práticas pedagógicas, como para a instituição.

O processo autoavaliativo reflete o receio docente com os resultados deste processo, especialmente sobre os que possam ter algum tipo de dificuldade de se relacionar com o aluno, porque os discentes desempenham um papel importante no processo, o que induz, inclusive, a exigência de anonimato dos professores. Mesmo diante do desconforto de alguns professores, este tipo de efeito pode ser previsível nos processos de avaliação, principalmente nas experiências pioneiras, inclusive, como afirma Dias Sobrinho (2003), uma das características da avaliação formativa é que as divergências e os conflitos, sejam expostos para que assim passem a ser reconhecidos e abordados.

4.5. Efeitos da autoavaliação discente: Síntese e considerações

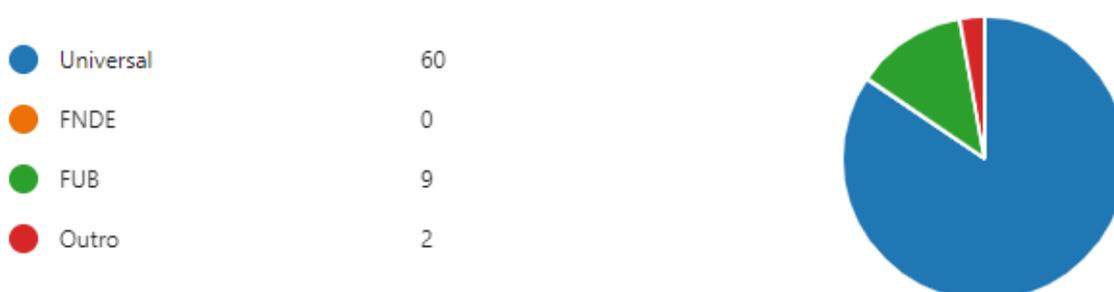
Os questionários foram autoaplicados eletronicamente por meio do uso do *software Microsoft Forms*. Os alunos receberam uma mensagem eletrônica por *e-mail* com a descrição da pesquisa e o *link* para o preenchimento dos questionários. Posteriormente, foi realizado contato por *WhatsApp* ressaltando a relevância da participação. Decorrido mais de 30 dias, foi encaminhado um novo *e-mail* e realizado um novo apelo por *WhatsApp* aos que não haviam respondido até a data estipulada inicialmente. O período de aplicação dos questionários ocorreu

durante os meses de novembro e dezembro de 2022, sendo que este instrumento, composto por três questionários, foi disponibilizado para 132 discentes.

Como resultado de coleta, foram recebidas 71 respostas, referente ao perfil do participante, 61 respostas quanto à avaliação individual das disciplinas e 70 respostas sobre a avaliação individual do curso, que é equivalente a 50,75% de taxa de retorno¹⁴. Os resultados foram estruturados de forma descritiva, explorando-se os dados registrados apresentados.

O primeiro bloco de perguntas do questionário teve como objetivo analisar as primeiras impressões, coletando dados como o período que o aluno está cursando, a dedicação ao programa, o conhecimento dele sobre as linhas de pesquisa, a concepção do participante sobre as disciplinas obrigatórias e eletivas, assim como a situação de trabalho, podendo estar trabalhando ou afastado.

Gráfico 3 – Perfil do participante: forma de ingresso



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre a forma de ingresso no Programa, 85% dos respondentes ingressaram por meio de concorrência universal no programa, 13% ingressaram por meio de vagas destinadas aos servidores da Universidade e 3% por outros meios. Ainda sobre o perfil dos participantes foi verificado que 54% dos respondentes pertencem à linha de pesquisa de desenvolvimento profissional e educação e 46% à linha de políticas públicas e gestão da educação.

¹⁴ Para chegar à porcentagem de 50,75% foi realizada a média entre os respondentes dos três questionários que compõem o instrumento.

Gráfico 4 – Perfil do participante: carga horária semanal de dedicação ao programa



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre a carga horária semanal de dedicação ao Programa, 19% afirmaram que dedicam até 10 horas semanais, 35% afirmaram que dedicam entre 10 e 20 horas e 46% afirmaram que dedicam mais de 20 horas semanais, conforme gráfico acima. Dessa forma, compreende-se que a dedicação à produção de conhecimento e à pesquisa é intensa e constante. Considerando a dedicação ao programa, Scarano e Oliveira (2005), afirmam que um mestrado profissional deve formar um mestre que não será classificado como um cientista ou um pesquisador tradicional. Será um profissional capacitado para saber localizar, reconhecer e usar a pesquisa de qualidade, calcado em bases acadêmicas, mas de cunho eminentemente prático.

O perfil do aluno do mestrado profissional é diferenciado. No geral são pessoas que buscam melhorar a qualificação profissional junto a um curso de excelência, em termos de conteúdo e forma, conciliando aulas e trabalho. Possuem experiência profissional considerável, além de participarem de diversos outros cursos e eventos e lerem revistas e livros especializados (FISCHER, 2003).

Quadro 4 – Autoavaliação discente

Forma de ingresso no programa	Universal	85%
	FNDE	0%
	FUB	13%
	Outro	3%
Linha de pesquisa	Políticas Públicas e Gestão da Educação	46%
	Desenvolvimento Profissional e Educação	54%
Indique qual o seu período no PPGEMP	1º semestre	0%
	2º semestre	30%
	3º semestre	21%
	4º semestre	42%

	Prorrogação de prazo para defesa	7%
Considerando sua carga horária semanal de dedicação ao Programa, é possível marcar que:	dedico até 10 horas	19%
	dedico entre 10 a 20 horas	35%
	dedico mais de 20 horas	46%
Sobre as áreas de concentração e as linhas de pesquisa do PPGEMP, é possível dizer que você as conhece:	bem	10%
	não as conheço	20%
	conheço parcialmente	58%
	conheço bem uma delas	13%
Considerando que sua resposta anterior tenha sido afirmativa (bem), você considera que a composição docente é adequada e representativa:	sim, considero	67%
	não considero	33%
Segundo as áreas e linhas de pesquisa do PPGEMP, a avaliação que você faz das disciplinas obrigatórias ofertadas é:	muito satisfatória	18%
	satisfatória	75%
	insatisfatória	7%
	muito insatisfatória	0%
Segundo as áreas e linhas de pesquisa do PPGEMP, a avaliação que você faz das disciplinas eletivas ofertadas:	muito satisfatória	13%
	satisfatória	77%
	insatisfatória	10%
	muito insatisfatória	0%
Qual sua situação de trabalho	trabalho 20 horas	0%
	trabalho 30 horas	10%
	trabalho 40 horas	61%
	estou de licença	28%
	não trabalho	1%

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

O quadro 4 indica que, na percepção dos alunos da amostra, as disciplinas obrigatórias e eletivas ofertadas são satisfatórias, o que é um bom desempenho, pois representa mais de 75% de satisfação. O quadro demonstra ainda que a maior parte dos alunos respondentes cursavam o 4º semestre letivo.

O conjunto de perguntas voltadas às disciplinas focalizaram na percepção a partir da metodologia, da clareza, das práticas avaliativas, da ementa e proposta da disciplina, da bibliografia utilizada, da relevância para formação acadêmica e profissional, se o docente facilitou o aprendizado e se estimulou o aluno.

Com o objetivo de evidenciar as disciplinas mais citadas pelos alunos, foi elaborado no *Microsoft Forms* as nuvens de palavras abaixo, relacionadas respectivamente às disciplinas e

aos docentes mais citados pelos respondentes, que demonstram a construção de categorias empíricas referentes aos dados obtidos através das declarações. Em uma nuvem de palavras, cada palavra tem seu tamanho e intensidade de cor regidos pela relevância em determinado contexto.

Figura 6 – Nuvem de palavras: nome da disciplina



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A Figura 6 mostra as palavras às quais os alunos deram maior destaque como pesquisa aplicada, estado, trabalhos científicos, seminário, educação aberta e infância. Sendo assim, as disciplinas que contém esses termos foram as que mais foram avaliadas pelos participantes.

Figura 7 – Nuvem de palavras: nome do professor



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A multiplicidade de palavras das figuras 6 e 7 permitem que se observe que as experiências avaliativas são dinâmicas e plurais, isso significa refletir sobre o conteúdo, a bibliografia, a relevância, a ementa e orientação dada ao discente, criando a oportunidade de ampliar a reflexão sobre os desafios para o desenvolvimento dos estudantes.

Quadro 5 – Autoavaliação individual das disciplinas

Disciplina	Pesquisa aplicada à educação	18%
	Comunicação pedagógica	2%
	Trabalho científico	2%
	Pensamento pedagógico contemporâneo	5%
	Processos formativos	3%
	Educação aberta	7%
	Políticas públicas	15%
	Pedagogia histórico-crítica	4%
	História das políticas públicas da educação	7%
	Seminário de pesquisa	8%
	Educação, trabalho e tecnologias de informação	8%
	Estado e políticas públicas em educação	21%
Professor	Bernardo Kipnis	10%
	Tel Amiel	8%
	Remi Castioni	3%
	Lívia Freitas	10%
	Fernando Bomfim Mariana	5%
	José Villar	7%
	Francisco José Rengifo-Herrera	7%
	Cristina Costa Leite	8%
	Adriana Almeida Sales de Melo	21%
	Francisco Thiago Silva	4%
Semestre em que cursou	Primeiro semestre	49%
	Segundo semestre	49%
	Terceiro semestre	2%
Percebi que há coerência entre objetivos e metodologia do curso com a ementa da disciplina	1	0%
	2	2%
	3	5%
	4	19%
	5	73%
	não observado	0%
Os objetivos foram expostos com clareza no plano de ensino	1	2%
	2	2%
	3	7%
	4	19%
	5	70%
	não observado	0%
Os critérios de avaliação foram expostos com clareza	1	2%
	2	2%

	3	8%
	4	20%
	5	69%
	não observado	0%
Os conteúdos ministrados estavam adequados à ementa da disciplina	1	0%
	2	3%
	3	7%
	4	21%
	5	69%
	não observado	0%
A bibliografia utilizada estava adequada às propostas da disciplina	1	2%
	2	2%
	3	7%
	4	20%
	5	70%
	não observado	0%
A disciplina foi relevante para a minha formação acadêmica e profissional	1	2%
	2	2%
	3	5%
	4	18%
	5	74%
	não observado	0%
A disciplina apresentou estratégias diversificadas para facilitar minha aprendizagem	1	3%
	2	0%
	3	8%
	4	25%
	5	64%
	não observado	0%
O(A) professor(a) da disciplina demonstrou interesse em me atender quando necessário	1	3%
	2	0%
	3	2%
	4	23%
	5	70%
	não observado	0%
O(A) professor(a) foi claro no desenvolvimento das atividades curriculares	1	2%
	2	0%
	3	11%
	4	23%
	5	64%
	não observado	0%
	1	0%

O(A) professor(a) indicou leitura que facilitou o meu aprendizado	2	8%
	3	3%
	4	20%
	5	69%
	não observado	0%
O estilo de aula ministrado pelo(a) professor(a) conseguiu reter minha atenção	1	3%
	2	5%
	3	2%
	4	26%
	5	64%
	não observado	0%
Fui estimulado(a) a participar das aulas	1	0%
	2	3%
	3	8%
	4	18%
	5	70%
	não observado	0%
Fui estimulado(a) a compartilhar minhas ideias e conhecimentos	1	0%
	2	2%
	3	7%
	4	16%
	5	75%
	não observado	0%
Fui incentivado a problematizar as situações de aprendizagem	1	0%
	2	2%
	3	8%
	4	20%
	5	70%
	não observado	0%

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

Como evidencia o quadro 5, que resume e detalha em 17 itens, a autoavaliação individual das disciplinas permite observar que: há coerência entre objetivos e metodologia do curso com a ementa da disciplina; a bibliografia utilizada estava adequada às propostas da disciplina; o docente da disciplina demonstrou interesse em atender quando necessário; o discente foi estimulado a compartilhar ideias e conhecimentos; entre outros aspectos analisados.

Ainda sobre a avaliação individual das disciplinas, por meio de correspondência eletrônica, alguns participantes relataram que não lembravam o nome da disciplina ou do professor, estando cursando o terceiro ou quarto semestre, levando em consideração que parte dos alunos cursa as disciplinas obrigatórias e optativas nos dois primeiros semestres. Sendo assim, sugere-se que o instrumento seja encaminhado aos alunos semestralmente ou anualmente para maior efetividade.

Sendo assim, ainda que a avaliação não trouxesse efeitos ou reconhecimentos mesmo assim seria de grande importância, conforme afirma Bourdieu (2007c, p.148), refletir sobre a prática, sendo um “trabalho partilhado de reflexões críticas”, permitindo, à comunidade acadêmica e ao programa, um controle mais amplo de si mesmo e a garantia de sua autonomia, contra as pressões econômicas e sociais.

Com o intuito de averiguar a percepção dos alunos quanto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional, as últimas questões focalizaram no curso, com questionamentos quanto o grau intelectual do curso, a importância do conhecimento adquirido, aprimoramento das atividades de pesquisa e a orientação necessária ao desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Fazendo uso de uma escala de 1 a 5, sendo 1 para inferior e 5 para superior, os participantes foram questionados se o curso é intelectualmente desafiador, com relativo predomínio dos graus 4 e 5 (64%), foi sinalizado que o curso é intelectualmente desafiador. Segundo Day (2004), a profissão docente vive tempos complexos e desafiadores decorrentes não só de transformações sociais, culturais e políticas, mas também de aspectos relacionados com a cultura profissional dos professores. E o trabalho ocorre em contextos exigentes, em termos de conhecimento, gestão do ambiente educacional e habilidades de ensino, que também são emocional e intelectualmente desafiadores.

Ainda fazendo uso da mesma escala, os alunos foram questionados se tiveram facilidade com as ferramentas disponibilizadas para o ensino remoto ofertado pelo curso, com relativo predomínio dos graus 4 e 5 totalizando 70%, foi demonstrado que no PPGEMP foi possível trilhar caminhos concretos que possibilitaram o ensino e a aprendizagem de forma remota.

Quadro 6 - Autoavaliação individual do curso

Eu considero o curso intelectualmente desafiador	1	0%
	2	10%
	3	16%
	4	31%

	5	41%
	não observado	1%
Eu construí conhecimentos que considero importantes	1	1%
	2	7%
	3	17%
	4	29%
	5	44%
	não observado	1%
	Meu interesse no meu objeto de estudo aumentou como consequência do curso	1
2		13%
3		21%
4		29%
5		36%
não observado		1%
Eu apreendi os conteúdos das disciplinas vivenciadas ao longo do curso		1
	2	4%
	3	23%
	4	41%
	5	29%
	não observado	1%
	Eu tive facilidade com as ferramentas disponibilizadas para o ensino remoto ofertado pelo curso	1
2		9%
3		19%
4		36%
5		34%
não observado		3%
Minhas habilidades de pesquisa foram aprimoradas durante o curso		1
	2	6%
	3	14%
	4	31%
	5	46%
	não observado	1%
	Recebi a orientação necessária ao desenvolvimento do meu projeto de pesquisa	1
2		11%
3		17%
4		37%
5		30%
não observado		1%

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

O quadro 6 permite observar ainda que os discentes receberam a orientação necessária ao desenvolvimento do projeto de pesquisa, dos 70 respondentes, 67% assinaram campos 4 ou 5, que indicam uma avaliação superior, considerando que a orientação acadêmica é uma relação pedagógica estabelecida entre orientando e orientador que, apesar de resguardar características gerais e ser dinâmica, uma vez que cada um possui suas subjetividades, como afirma Duarte (2005), ambos possuem características pessoais e profissionais diferenciadas. As subjetividades implicam momentos de tensão, de harmonia, de conflito e de equilíbrio. Sendo assim, o respeito às diferenças se faz necessário para o sucesso do trabalho.

Para alcançar o êxito da relação e da pesquisa acadêmica exige que o orientador e o orientando mantenham diálogo, disciplina, organização, dedicação, satisfação e interesse, embasados pelo compromisso e responsabilidade estabelecidos, destacando a relevância da autoavaliação do orientador e orientando no decorrer do processo.

Este cenário indica que a autoavaliação do PPGEMP tem sido estimulada por políticas avaliativas, curriculares e de expansão dentro do programa, a avaliação possui uma grande gama de efeitos, que nem sempre serão formativos, mas também serão somente efeitos gerenciais.

As múltiplas consequências evidenciam a complexidade da autoavaliação, avaliar é um processo que busca fortalecer, em meio da solidão da análise dos dados, notar o cenário propício para a produção do conhecimento. Bourdieu (2007, p.148) afirma que a análise pode ser um “trabalho coletivo de reflexividade crítica”.

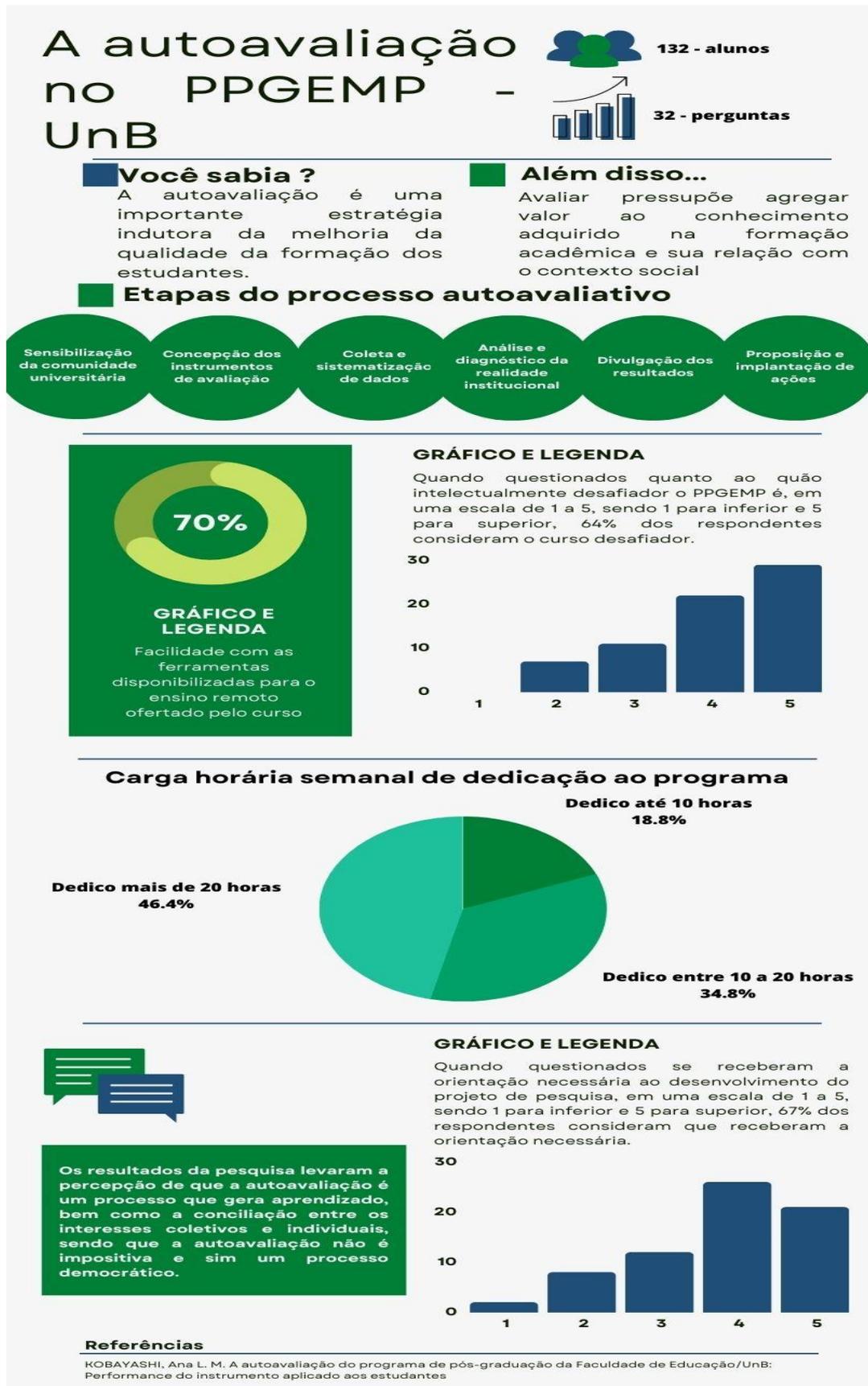
No capítulo seguinte será apresentado o produto técnico que buscou a integração entre teoria e prática, seguido das considerações finais deste estudo, o qual cumpriu o seu objetivo de analisar a performance do instrumento de autoavaliação discente, como teste piloto, para que seja aplicado/implementado pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP como uma prática recorrente no programa.

5 PRODUTO TÉCNICO

Uma das características do mestrado profissional é a construção de um produto técnico que vise a integração entre teoria e prática. Dessa forma, através dos resultados obtidos por meio da aplicação dos questionários, foi elaborado no Canva, um relatório infográfico com o objetivo de ser disseminado para a comunidade acadêmica do PPGEMP. O objetivo principal do relatório será contribuir com a melhoria dos indicadores acadêmicos e o desempenho do curso de Pós-graduação como programa formador e produtor de conhecimento.

O produto técnico idealizado, é estratégico para o Projeto de Autoavaliação do PPGEMP como forma de divulgação do conhecimento e sensibilização da importância das práticas autoavaliativas. Tendo como oportunidade o ambiente universitário, pautado pela democracia e a liberdade, voltado para o pensamento crítico, aponta-se a necessidade de que a comunidade acadêmica passe a adotar estratégias, dentro e fora do ambiente de aprendizagem, para a pesquisa, atitude e prática de professores e alunos a contribuírem com a melhoria dos indicadores acadêmicos e com o desempenho do PPGEMP como programa formador e produtor de conhecimento. A seguir, é apresentada imagem do produto técnico:

Figura 8 – Produto técnico: Infográfico



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Quando se assume essa visão, passa-se a estar diante de um conceito tido por Freire (1996), como a “travessia” necessária diante do cenário político e da interação com as transformações do espaço, sendo o ambiente universitário ou qualquer que seja. Tal fato reside, segundo o autor, a uma certa “deformação profissional ou devido a um efeito de ocultação ideológica dos condicionalismos reais dessa prática” (1999, p. 64–65).

Observa-se que as ações avaliativas nem sempre são uma repetição de modelos de outros processos educativos, a partir de seus conhecimentos obtidos de forma individual ou coletiva, das práticas “institucionais, organizativas ou didáticas” e das práticas “concorrentes”, ou as práticas que foram entendidas externas ao espaço da educação formal, como a prática profissional ou de mercado (1999, p.73-74).

Tendo como ideal libertador, pensamento de Freire (1996), sendo parte da comunidade acadêmica ou da sociedade em uma interpretação mais ampliada, pensando na “sala de aula” de dentro para fora por meio das ideologias e práticas abertas, pautadas pelo diálogo e ressaltando ainda que criar e pensar práticas inovadoras exige muito mais do que apenas manter o que vem sendo produzido, é assumir terreno de luta, levando em consideração as possibilidades do tempo-espaço, do concreto que se produz e do que tem a ser produzido.

É compreensível a necessidade de produção em conjunto de temas voltados a uma prática participativa e democráticas, conteúdos pensados de forma humanizada, envolvendo temas que englobam esperança, solidariedade, autonomia e liberdade, que já em sua origem trouxeram aspectos relevantes a uma transformação social e cultural.

Às condições do contexto de aprendizagem, Vasconcelos (1992, p. 14-16) afirma que mesmo em condições adversas e complexas de trabalho e vida dos docentes, é viável e necessário buscar, em meios pedagógicos já conhecidos dos professores, como por exemplo o diálogo, os debates e seminários, caminhos para uma prática democrática por meio do planejamento de ensino e aprendizagem. Sendo uma possibilidade evidenciada pelo autor, que se ressalta, conforme segue:

- Uma exposição dialogada, posicionada e estimulante do educador: a busca de situações-problema do contexto do/a professor/a e estudante, a partir de um exemplo do concreto e do mundo vivido, como ponto de partida para a exposição dos temas sobre autoavaliação;
- Reflexões de confronto e problematização do/a estudante: a motivação para que os/as estudantes tragam suas situações-problema para o contexto da aula em diálogo entre eles/as, a partir da vivência educacional no PPGEMP;

- Confronto educador-educando (superação da posição de educador e de educando): a proposta de questionamento atento à situação-problema e eventual não desfecho do professor – tema contínuo que permanece em trabalho na mente e nas discussões. A síntese do conhecimento pode se produzir em momentos de amadurecimento das discussões – e não efetivamente, no momento da discussão que levantou as questões.

Como aponta o autor, a relação pedagógica e o “movimento do pensamento” (1992, p.4) são mais relevantes para a prática dialética do que efetivamente os recursos utilizados para a mediação (1992, p.15), embora estes possam ajudar a refletir sobre o espaço, sobre os conteúdos.

O que não significa dizer que vale “qualquer conteúdo”, como bem aponta o autor (1992, p.17-18), pois o que pode dar vazão a uma prática transformada é o entendimento da teoria transformadora, a visão de educação da qual se parte para a produção da sala de aula e como esta retorna para a produção do mundo, inclusive, dos elementos institucionais como currículos e projetos pedagógicos.

Com base no referencial teórico acima mencionado sobre o produto técnico em questão, considera-se de grande relevância a proposta com o intuito de contribuir com a melhoria dos indicadores acadêmicos e o desempenho do PPGEMP como programa formador e produtor de conhecimento.

O produto técnico desta pesquisa, o infográfico, será disponibilizado à Comissão de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação Modalidade Profissional, no *Canva*, assim os arquivos poderão sofrer alterações e atualizações sempre que os instrumentos forem aplicados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar o instrumento de autoavaliação discente, como teste piloto, para que seja aplicado/implementado pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP como uma prática recorrente no programa. A partir desse objetivo, sem a pretensão de esgotar as reflexões sobre o tema, buscou-se investigar como os resultados reverberaram dentro da Pós-Graduação da Faculdade de Educação na Modalidade Profissional, respondendo à questão de pesquisa e colaborando, assim, para as pesquisas em Educação no Brasil.

Luckesi (2018), evidencia que a avaliação é aliada do gestor e que um de seus papéis é revelar a qualidade. Sendo preciso problematizar a avaliação em larga escala da pós-graduação, houve então a reformulação do processo de avaliação, buscando equilibrar abordagens qualitativas e quantitativas. Partindo do pressuposto anteriormente mencionado de que avaliar exige atribuir valor ao que se está analisando. Sendo assim, não há precedentes para escapar dessa tarefa ou permanecer em uma posição de neutralidade.

De acordo com Dias Sobrinho (2003), a partir do aprendizado adquirido no decorrer da pesquisa, a avaliação produz efeitos, mas os efeitos produzidos são diversos, pois não há apenas um meio avaliativo. Existem vários processos avaliativos e autoavaliativos que se entrelaçam durante a vida acadêmica, proporcionando novas demandas a serem respondidas pelo programa.

O documento aprovado pelo Conselho Superior da CAPES em 2018, estabelece a realização de um modelo multidimensional, para abordar os diferentes aspectos, sem que fosse apenas uma única nota. A comissão de autoavaliação do PPGEMP elaborou o instrumento que viabilizou a contextualização do programa e de sua trajetória na perspectiva discente.

No capítulo 2 a pesquisa destacou, as divergências que existem no processo autoavaliativo. As contradições versam sobre os objetivos, os formatos e o uso dos resultados. Como ponderado no capítulo 3, não constituem um problema, já que as práticas não se dão, exclusivamente, de forma organizada e coerente, especialmente quando são necessários reajustes, adaptações e atualizações.

Levando em consideração que “existem vários processos avaliativos”, este estudo se propôs a analisar uma pequena dimensão desse universo, que constitui na perspectiva discente quanto as práticas autoavaliativas no PPGEMP. Contudo, mesmo tendo analisado apenas o recorte da Pós-Graduação da Faculdade de Educação na Modalidade Profissional, foi possível observar que “simples” e “fácil” não são adjetivos que definem a experiência autoavaliativa no programa. As experiências englobam noções e conceitos que vão além do ambiente acadêmico,

englobando questões quanto ao papel da avaliação, o estabelecimento de diálogo entre os envolvidos e políticas públicas e de gestão.

Os resultados da pesquisa levaram à percepção de que a autoavaliação é um processo que gera aprendizado, bem como a relação harmônica entre os interesses coletivos e individuais, sendo que a autoavaliação não é impositiva e sim um processo democrático.

Como analisado no capítulo 3, a autoavaliação pode ter potencial formativo, que permite ampliar o entendimento quanto as especificidades, as condições e necessidades de cada programa. A socioanálise, no que Bourdieu (2004b) denominou de “socioanálise coletiva” possibilita a percepção dos desajustes entre os objetivos do programa e da comunidade acadêmica e a reflexão consciente proporciona a melhoria nessa interação.

Assim, a autoavaliação como parte do processo avaliativo do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação/UnB: proposta de instrumento e teste piloto, indicou a necessidade de continuidade das práticas de autoavaliação, para dirimir a desconfiança e a apatia relacionadas ao tema, buscando despertar maior interesse dos alunos pela avaliação das disciplinas e do curso.

A autoavaliação sistemática realizada pela Comissão deve passar a ocupar posição de maior relevância no processo avaliativo final. Em consonância com o entendimento de Strehl (2003), os resultados desta pesquisa apontam que, apesar das críticas ao processo de avaliação da Capes, o instrumento de autoavaliação discente configura um método objetivo e válido. Entende-se que esta pesquisa ratifica a relevância dos processos de avaliação e autoavaliação, em especial os que envolvem os programas de pós-graduação, bem como quando utilizado como ferramenta de gestão.

Assim, pode-se inferir que o instrumento e o uso de seus resultados, nesse documento, são considerados mais uma fonte de informações, cabendo ao PPGEMP e à Comissão de Autoavaliação do PPGEMP fazerem uso dos dados da maneira que acharem pertinente.

Pelo exposto, a pesquisa evidenciou que o instrumento aplicado aos estudantes incorpora uma diversidade de aspectos que não se esgotam em um trabalho de dissertação. Fica o convite para que futuros estudos aprofundem a análise dos instrumentos de autoavaliação discente, docentes e egressos, após recorrentes aplicações, e que possam contribuir para o aprofundamento da temática.

7 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Globalização e internacionalização do ensino superior: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas; Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 614-632, set./dez. 2017.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARREYRO, Gladys Beatriz. De exames, rankings e mídia. *Avaliação*, Campinas, v. 13, n. 3, p. 863-868, nov. 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/>> . Acesso em: 18 abr. 2022
- BATISTA, J. S. M.; O processo de internacionalização da instituição de ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação, USP. Ribeirão Preto, 2009.
- BRANDENBURG, Uwe; DE WIT, Hans. The end of internationalisation. *International Higher Education*, n. 62, p. 15-17, 2011
- BARRIGA, Angel Diaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5.Ed.Rio de janeiro: DP&A,2003,p.51-82.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010, 2 v. Disponível em: www.capes.gov.br. Acesso em: 26 fev. 2022.
- BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de Julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em 26 fev. 2022.
- CAPES. 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV. Brasília: CAPES, 2002.
- CAPES. Ofício Circular nº 21/2020-GAB/PR/CAPES. Brasília, 1 de junho de 2020.
- CASTRO, C. M. Há produção científica no Brasil? *Ciência e cultura*, v. 37, n. 7, p. 165-187, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- CRESWELL, J. W. *Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto*. Editora Atmed, 3ª Edição. Porto Alegre, 2010.
- CUNHA, Luiz Antônio C. R. O milagre brasileiro e a política educacional. *Argumento*, ano 1, nº 2, novo 73, 1973

CURY, Carlos Roberto Jamil. In: Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? Cadernos de Pesquisas, nº 101 (JUL, 1997). Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 43, p. 162-165, 2010.

Conselho Federal de Educação. Parecer no 77, de 11 de fevereiro de 1969. Normas de credenciamento dos cursos de pós-graduação. Diário Oficial da União, Brasília, 1969.

CORBUCCI, P. R. Desafios da Educação Superior e Desenvolvimento no Brasil. 1ª. Ed. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2007.

DAY, Christopher. A Paixão pelo Ensino. Porto: Porto Editora, 2004.

DE WIT, Hans. Internationalization in higher education, a critical review. SFU Educational Review, v. 12, n. 3, p. 9-17, 2019.

Decreto nº 67.350, de 06 de outubro de 1970. Dispõe sobre a implantação de Centros Regionais de Pós-Graduação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1970

Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1970

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular 2002.

DIAS SOBRINHO, J. (2003a). Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. In: J. Dias Sobrinho & D. Ristoff (Orgs.). Avaliação e compromisso público: a educação superior em debate. Florianópolis: Insular.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade: processos de socialização e processos pedagógicos. In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (Orgs.), Avaliação institucional: teoria e experiências (pp. 15-36). São Paulo: Cortez, 2008.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da Educação Superior: conflito de paradigmas. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Macau, 2012.

DUARTE, C. S.; OLIVEIRA T. S. O financiamento das instituições federais de ensino superior: o caso da Universidade Federal de Goiás. Revista Organização Sistêmica. UNNINTER. Curitiba – PR. v. 2, n. 1, p. 102-118. 2012.

DUARTE, Andréa Novo. Relação dialógica entre orientador e orientando: intercâmbios significativos. In: MORAES, Roque;

FALASTER, C.; FERREIRA, M. P.; SERRA, F. R. The research productivity of new Brazilian PhDs in management: a few “star” performers outshine a mass of low performers. Management

Research: The Journal of the Iberoamerican Academy of Management, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 60-84, 2016.

FERREIRA, M. Periódicos e rankings de periódicos em Administração. Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 1-16, 2015.

FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Análise de conteúdo. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. 79 p

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo. Paz e Terra ,2002.

FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1986.

GLÄNZEL, W. Bibliometrics as a research field: a course on theory and application of bibliometric indicators. [S.l.]: Coursehandouts, 2003.

GLÄNZEL, W.; MOED, H. F. Journal impact measures in bibliometric research. Scientometrics, v. 53, n.2, p.171-193, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de dados em Pesquisa Qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2000

GRILLO, M. Por que falar ainda em avaliação. In: ENRICONE, D.; GRILLO, M. (Org.). 2. ed. Avaliação: uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FISCHER, T. Seduções e riscos: a experiência do mestrado profissional. Revista de Administração de Empresas, v. 43, n. 2, p. 119-123, 2003.

FONSECA, M.; Oliveira, J.F. A avaliação da pós-graduação e o seu impacto no trabalho acadêmico dos professores brasileiros. In: Oliveira, J.F.; Catani, A.M.; Ferreira, N.S.C. (Org.). Pós-graduação e avaliação: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p.102-128.

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

HARZING, A. W. The publish or perish book: Your guide to effective and responsible citation analysis. Melbourne, Australia: Tarma Software Research Pty Ltd., 2013.

HORTA, J.B.; Moraes, M.C.M. O sistema Capes de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. Revista Brasileira de Educação, v.6, n.30, p.95-106, 2005.

HOUSE, E.R. Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. Revista de Educación, Madrid, n. 286, p. 3-34, mayo/ago. 198.

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011

MAGARÃO, Sérgio Luiz. A crise e a busca de autonomia nas universidades federais brasileiras, *Revista Uni-Rio*, p. 29 – 46, 1996.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

MARCONI, M. DE A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico*. 8. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2017b.

MARTINS, R. C. de R. *Novos Encontros, Novas Sínteses. Avaliação e Regulação da Educação Superior: experiências e desafios*. *Revista FUNADESP*. Brasília, 2005.

MEDEIROS, Ethel B. *Provas objetivas: técnicas de construção*. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MENEGUEL, S. M.; ROBL, F; SILVA, T. A relação entre avaliação e regulação na educação superior: elementos para o debate. *Educar em revista*, v.28. p. 89-106, 2006.

MILLER, A.; TAYLOR, S.; BEDEIAN, A. Publish or perish: Academic life as management faculty live it. *Career Development International*, [S.l.], v. 16, n. 5, p. 422- 445, 2011.

MOED, H. F. The impact-factors debate: the ISI's uses and limits. *Nature*, v.415, n.6873, p. 731-732, 2002.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*. Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

NEAVE, Guy (1988), “On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988”. *European Journal of Education*, volume 23, number 1/2, 1988, p. 7-23.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papirus, 1997.

NUINTIN, A. A., et al. *Eficiência da Aplicação de Recursos Públicos nas Universidades Federais*. XXI Congresso Brasileiro de Custos. Natal – RN. 2014.

NUNES, João Batista Carvalho. *Análise da aplicação dos critérios de concessão do PROAP e PROEX*. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 26 fev. 2022.

REIS, C. Z. T. et al. Variáveis discriminantes do nível de institucionalização do modelo orçamentário nas universidades federais. *Revista Ciência da Administração*. UFSC. Florianópolis – SC. v. 16, n. 39, p. 83-100, ago/2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado. *Avaliação*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 57-71, 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n1/>> . Acesso em: 18 abr. 2022.

RIOS, Teresinha Azeredo. *Compreender e ensinar. Por uma docência de melhor qualidade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RISTOFF, D. I. Avaliação Institucional: Pensando Princípios. In: BALZAN, Newton C.; DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação Institucional: teoria e experiências*. São Paulo: Cortez, 1995.

ROMANELLI, O.O. *História da educação no Brasil*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão. In: MELO, Marcos Muniz (Org.). *Avaliação na educação*. Pinhais: Melo, 2007.

SANCHO, R. Indicadores bibliometricos utilizados em la evaluacion de la ciencia y la tecnologia: revisión bibliográfica. *Rev. Esp. Doc. Cient.*, v. 13, n. 3-4, p. 842-865, 1990.

SATALLIVIERI, R. I. L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. *Educação Brasileira*, Brasília, v. 24, n. 48-49, p. 35-57, 2003.

SCARANO, F. R.; OLIVEIRA, P. E. A. M. Sobre a importância da criação de mestrados profissionais na área de ecologia e meio ambiente. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 2, n. 4, p. 90-96, 2005.

SCHWAB, Klaus. *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. Disponível em: <https://www.weforum.org/> Acessado em: 26 fev. 2022.

SCHWARTZMAN, J. O Financiamento das Instituições de Ensino Superior no Brasil. In: *Seminário Regional sobre el Financiamiento de la Educación Superior en América Latina*, Havana, 2004, Havana/Cuba. *Seminario Regional sobre el Financiamiento de la Educación Superior en América Latina*, 2004.

SELLTIZ, C.; COOK S. W.; WRIGHTSMAN, L. S. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1987

SILVA, R. A. *Evolução e Dinâmica dos Gastos do Governo Federal Brasileiro no Período 1995-2005*. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SOUTO, T.; OLIVEIRA, M. DE. O Financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior: O Caso da Universidade Federal de Goiás. *Revista Organização Sistêmica*, v. 2, p. 102-118, 2012.

STREHL, L. O fator de impacto do ISI e a avaliação da produção científica: aspectos conceituais e metodológicos. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 34, n. 1, p. 19-27, jan./abr. 2005.

STREHL, L. *Relação entre algumas características de periódicos de física e seus fatores de impacto*. 2003. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Programa de Pós-

graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2003.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. *PMKT - Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia*, São Paulo, n. 3, p. 20-27, 2009.

THOMAZ, S. M. Avaliação do Impacto do Plano de Expansão da Rede Federal na Qualidade dos Institutos Federais de Educação Segundo Indicadores de Desempenho. Dissertação – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.

TOURINHO, M.; PALHA, M. A Capes, a universidade e alienação gestada na pós-graduação. *Cadernos EBAPE*, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 270-283, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERHINE, R.E; Dantas, L.M.V. Reflexões sobre o sistema de avaliação Capes a partir do V plano nacional de pós--graduação. *Revista Educação Pública*, v.18, n.37, p.295-310, 2009.

VERHINE, Robert. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior após 14 anos: avanços e desafios. In: FRANCO, Sérgio R. K.; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise B. C. (orgs.). *Educação superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba: novos olhares em contextos emergentes*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2019. p. 79-94

VIANNA, Heraldo Marelim. *Testes em Educação*. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 1978

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5ª Edição, Porto Alegre, Bookman, 2015.

APÊNDICE A: Termo de consentimento e esclarecimento institucional



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado Profissional em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO E ESCLARECIMENTO INSTITUCIONAL

Faculdade de Educação

Senhor(a) Coordenador(a),

A pesquisa proposta será realizada pela estudante Ana Luíza Machado Kobayashi, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa será apresentada como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e tem sido realizada sob a orientação e supervisão da Prof^a Dra. Cláudia Maffini Griboski.

Cabe destacar que, devido à natureza da pesquisa, a participação não irá acarretar quaisquer danos ou custos e ressaltamos que qualquer informação adicional poderá ser fornecida a qualquer tempo pela pesquisadora e pela professora orientadora. Além disso, destacamos que as informações coletadas serão utilizadas somente para fins acadêmicos, de acordo com os critérios éticos de pesquisa.

O trabalho foi elaborado a partir dos dados obtidos por meio da análise bibliográfica, resenha da literatura, participação na Comissão de Autoavaliação do PPGEMP no ano de 2021/2022, que resultou na construção do instrumento de autoavaliação discente aplicado aos alunos do PPGEMP. O trabalho tem como título “A autoavaliação como parte do processo avaliativo do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação/UnB: proposta de instrumento e teste piloto” e tem como objetivo analisar o instrumento de autoavaliação discente, como teste piloto, para que seja aplicado/implementado pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP como uma prática recorrente no programa.

A coleta dos dados será realizada durante o mês de novembro de 2022, por meio de questionário *online*, disponibilizado na plataforma *Microsoft Forms* e após a conclusão da

dissertação, esta será disponibilizada no repositório da Biblioteca Central da UnB, e uma via será encaminhada à Faculdade de Educação.

Por fim, agradecemos a autorização e o apoio e reforçamos a importância da participação dessa entidade para que este trabalho possa ser realizado.

Brasília - DF, de de 2022.

Profa. Dra. Cláudia Maffini Griboski
Professora orientadora

Ana Luíza Machado Kobayashi
Estudante pesquisadora

Ciente das informações constantes no presente, autorizo a aplicação da pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, modalidade profissional.

Nome:

Cargo:

Assinatura:

APÊNDICE B: Questionário



Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado Profissional em Educação

Participante,

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação da autoavaliação discente como uma prática de autoconhecimento e melhoria da qualidade institucional e acadêmica do Programa, segundo a percepção dos alunos. Será realizada pela Ana Luíza Machado Kobayashi, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Educação na Modalidade Profissional, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. A pesquisa deverá ser apresentada como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação e tem sido realizada sob a orientação e supervisão da Profa. Dra. Cláudia Maffini Griboski.

Cabe destacar que, devido à natureza da pesquisa, a sua participação será sigilosa, não contendo seu nome ou outro dado que possa identificá-lo na dissertação ou publicação posterior. Também não acarretará quaisquer danos ou custos para sua pessoa e ressaltamos que qualquer informação adicional poderá ser fornecida a qualquer tempo pela pesquisadora e pela professora orientadora. Além disso, destacamos que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, conforme os preceitos éticos de pesquisa.

A coleta dos dados será realizada durante o mês de novembro de 2022, por meio de questionário *online*, disponibilizado na plataforma *Microsoft Forms* e após a conclusão da dissertação, esta será disponibilizada no repositório da Biblioteca Central da UnB, e uma via será encaminhada à Faculdade de Educação.

Desde já, agradecemos a sua participação, ao mesmo tempo em que reforçamos a importância desta pesquisa para a construção do conhecimento sobre o assunto. Vamos começar?

ANEXO I

ESCALA DE AUTOAVALIAÇÃO DOS DISCENTES

PERFIL DO PARTICIPANTE:	
Ingresso: <input type="checkbox"/> Universal <input type="checkbox"/> FNDE <input type="checkbox"/> FUB <input type="checkbox"/> Outro	Linha de pesquisa:
AUTOAVALIAÇÃO: PRIMEIRAS IMPRESSÕES	
1. Indique qual o seu período no PPGEMP: <input type="checkbox"/> 1º semestre <input type="checkbox"/> 2º semestre <input type="checkbox"/> 3º semestre <input type="checkbox"/> 4º semestre <input type="checkbox"/> Prorrogação de prazo para defesa	5. Segundo as áreas e linhas de pesquisa do PPGEMP, a avaliação que você faz das disciplinas obrigatórias ofertadas é: <input type="checkbox"/> muito satisfatória <input type="checkbox"/> satisfatória <input type="checkbox"/> insatisfatória <input type="checkbox"/> muito insatisfatória
2. Considerando sua carga horária semanal de dedicação ao Programa , é possível marcar que: <input type="checkbox"/> dedico até 10 horas <input type="checkbox"/> dedico entre 10 a 20 horas <input type="checkbox"/> dedico mais de 20 horas	6. Segundo as áreas e linhas de pesquisa do PPGEMP, a avaliação que você faz das disciplinas eletivas ofertadas: <input type="checkbox"/> muito satisfatória <input type="checkbox"/> satisfatória <input type="checkbox"/> insatisfatória <input type="checkbox"/> muito insatisfatória
3. Sobre as áreas de concentração e as linhas de pesquisa do PPGEMP, é possível dizer que você as conhece: <input type="checkbox"/> bem <input type="checkbox"/> não as conheço <input type="checkbox"/> conheço parcialmente <input type="checkbox"/> conheço bem uma delas	7. Qual sua situação de trabalho <input type="checkbox"/> trabalho 20 horas <input type="checkbox"/> trabalho 30 horas <input type="checkbox"/> trabalho 40 horas <input type="checkbox"/> estou de licença <input type="checkbox"/> não trabalho
4. Considerando que sua resposta anterior tenha sido afirmativa (bem), você considera que a composição docente é adequada e representativa: <input type="checkbox"/> sim, considero <input type="checkbox"/> não considero	

Fonte: Elaborado pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP (2022)

ANEXO II

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DAS DISCIPLINAS

DISCIPLINA:

Professor:

Semestre em que cursou:

Questões para avaliação ¹⁵										Não observado
CONSIDERANDO SUA EXPERIÊNCIA NA REFERIDA DISCIPLINA, É POSSÍVEL APONTAR QUE:										
1. Percebi que há coerência entre objetivos e metodologia do curso com a ementa da disciplina										
2. Os objetivos foram expostos com clareza no plano de ensino.										
3. Os critérios de avaliação foram expostos com clareza.										
4. Os conteúdos ministrados estavam adequados à ementa da disciplina.										
5. A bibliografia utilizada estava adequada às propostas da disciplina.										
6. A disciplina foi relevante para a minha formação acadêmica e profissional.										
7. A disciplina apresentou estratégias diversificadas para facilitar minha aprendizagem.										
8. O(A) professor(a) da disciplina demonstrou interesse em me atender quando necessário										
9. O(A) professor(a) foi claro no desenvolvimento das atividades curriculares										
10. O(A) professor(a) indicou leitura que facilitaram o meu aprendizado										
11. O estilo de aula ministrado pelo(a) professor(a) conseguiu reter minha atenção										
12. Fui estimulado(a) a participar das aulas										
12. Fui estimulado(a) a compartilhar minhas ideias e conhecimentos										
13. Fui incentivado a problematizar as situações de aprendizagem										

Fonte: Elaborado pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP (2022)

¹⁵ **Informação sobre a avaliação:** Ao considerar suas respostas, avalie segundo uma escala de notas crescentes, de 1(uma) a 5(cinco), sendo um para avaliação inferior e cinco para superior.

ANEXO III

AVALIAÇÃO INDIVIDUAL DO CURSO

Questões para avaliação ¹⁶										Não observado
CONSIDERANDO SUA EXPERIÊNCIA NO CURSO, É POSSÍVEL APONTAR QUE:										
1. Eu considero o curso intelectualmente desafiador										
2. Eu construí conhecimentos que considero importantes										
3. Meu interesse no meu objeto de estudo aumentou como consequência do curso										
4. Eu apreendi os conteúdos das disciplinas vivenciadas ao longo do curso										
5. Eu tive facilidade com as ferramentas disponibilizadas para o ensino remoto ofertado pelo curso										
6. Minhas habilidades de pesquisa foram aprimoradas durante o curso										
7. Recebi a orientação necessária ao desenvolvimento do meu projeto de pesquisa										

Fonte: Elaborado pela Comissão de Autoavaliação do PPGEMP (2022)

¹⁶ **Informação sobre a avaliação:** Ao considerar suas respostas, avalie segundo uma escala de notas crescentes, de 1(uma) a 5(cinco), sendo um para avaliação inferior e cinco para superior.