AUTOAVALIAÇÃO EM FOCO

I FÓRUM DAS COMISSÕES DE AUTOAVALIÇÃO EM EDUCAÇÃO

Silvia Cristina de Oliveira Quadros
Cristina Zukowsky Tavares
(orgs.)

UNASPRESS

AUTOAVALIAÇÃO EM FOCO

I FÓRUM DAS COMISSÕES DE AUTOAVALIÇÃO EM EDUCAÇÃO

Silvia Cristina de Oliveira Quadros
Cristina Zukowsky Tavares
(orgs.)

1ª Edição, 2024 – Engenheiro Coelho, SP
UNASPRESS
Editora Universitária Adventista

Igreja Adventista do Sétimo Dia®

Educação Adventista

Presidente da Divisão Sul-Americana: *Stanley Arco*

Diretor do Departamento de Educação para a Divisão Sul-Americana: *Antônio Marcos da Silva Alves*

Presidente do Instituto Adventista de Ensino (IAE), mantenedora do Unasp: *Maurício Lima*

Secretário do Instituto Adventista de Ensino (IAE), mantenedora do Unasp: *Emmanuel Oliveira Guimaraes*

Tesoureiro/CFO do Instituto Adventista de Ensino (IAE), mantenedora do Unasp: *Gilnei Abreu*

UNASP

Reitor: *Martin Kuhn*

Vice-reitor administrativo: *Claudio Knoener*

Vice-reitor para educação superior e diretor do campus São Paulo: *Afonso Ligório Cardoso*

Vice-reitor e diretor do campus Engenheiro Coelho: *Carlos Alberto Ferri*

Vice-reitor para a educação básica e diretor do campus Hortolândia: *Henrique Karru Romaneli*

Pró-Reitor Financeiro: Paulo Ricardo Monarin

Pró-reitor de graduação: Edilei Rodrigues de Lames

Pró-reitor de pesquisa e desenvolvimento institucional: Allan Macedo de Novaes

Pró-reitor de gestão integrada: Mauricio Guimarães Lima

Pró-reitor de pós-graduação lato sensu: Luis Henrique dos Santos

Pró-reitor de desenvolvimento espiritual: Wendel Thomaz Lima

Pró-reitor de educação a distância: Jonas Rafael Nikolay

UNASPRESS
Editora Universitária Adventista

Editor-chefe: *Allan Macedo de Novaes*

Engenheira de Produção: *Rhayane Storch*

Responsável editorial pelo EAD: *Regiane Cardoso de Oliveira*

Conselho editorial e artístico: *Dr. Martin Kuhn; Me. Henrique Romanelli; Dr. Afonso Cardoso; Dr. Carlos Ferri; Me. Telson Vargas; Dr. Allan Novaes; Dr. Edilei Lames; Me. Wendel Lima; Dr. Evandro Fávero; Dr. Vanderlei Dorneles; Dr. Adriani Mili; Dr. Fabio Alfieri; Dra. Silvia Quadros; Esp. Regiane Cardoso de Oliveira; Me. Lucas Alves; Dr. Adolfo Suárez; Me. Edilson Valiante; Me. Diogo Cavalcanti*

UNASPRESS
Editora Universitária Adventista

Caixa Postal 88 – Reitoria Unasp
Engenheiro Coelho, SP CEP 13448-900
Tels.: (19) 3858-5171 / 3858-5172

www.unaspress.com.br

Coordenação editorial: Rhayane Storch
Preparação: Davi Boechat
Revisão: Gabriel Alves
Projeto gráfico e diagramação: Felipe Rocha

Autoavaliação em foco: I Fórum das Comissões de Autoavalição em Educação

1ª edição – 2024

Pareceristas *ad hoc:*
Dr. Allan Macedo de Novaes
Dr. Atilio Catosso Salles
Dr. Fábio Augusto Darius
Dr. Rafael Dias da Silva Campos
Dra. Sanny Silva da Rosa

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)
(Ficha catalográfica elaborada por Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253)

Autoavaliação em foco [livro eletrônico] : I Fórum das Comissões de Autoavaliação em Educação / Silvia Cristina de Oliveira Quadros, Cristina Zukowsky Tavares (orgs.). -- 1. ed. -- Engenheiro Coelho, SP : Unaspress, 2024.
ePub

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5405-068-5

1. Aprendizagem - Avaliação 2. Avaliação educacional - Brasil 3. Educação 4. Ensino superior 5. Gestores escolares - Avaliação 6. Planejamento educacional I. Quadros, Silvia Cristina de Oliveira.
II. Tavares, Cristina Zukowsky.

24-212931 CDD-370.13

OP 00290

Índices para catálogo sistemático:
1. Avaliação educacional : Educação 370.13

Editora associada:

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Todos os direitos reservados à Unaspress - Editora Universitária Adventista. Proibida a reprodução por quaisquer meios, *sem prévia autorização escrita da editora*, salvo em breves citações, com indicação da fonte.

SUMÁRIO

SUMÁRIO 5

APRESENTAÇÃO 6

PREFÁCIO 7
Regilson Maciel Borges

INTRODUÇÃO 10
Cristina Zukowsky-Tavares
Eliana Gonsalves
Silvia Cristina de Oliveira Quadros

Capítulo 1
AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO: ACERTOS E OBSTÁCULOS 14
Ângelo Ricardo de Souza

Capítulo 2
AUTOAVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEPG: RELATO DE ALGUMAS VIVÊNCIAS 23
Mary Ângela Teixeira Brandalise

Capítulo 3
AUTOAVALIAÇÃO NO PPG EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS: CONCEPÇÃO E MÉTODO 34
Elvira Cristina Martins Tassoni
Mônica Piccione Gomes Rios
Samuel Mendonça

Capítulo 4
A AUTOAVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL 44
Marta Regina Paulo da Silva
Marco Wandercil da Silva
Ana Silvia Moço Aparício

Capítulo 5
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFTM: HISTÓRICO, AÇÕES E REPERCUSSÕES DA AUTOAVALIAÇÃO 50
Martha Prata-Linhares
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira
Gracinda Vieira Barros

Capítulo 6
A AUTOAVALIAÇÃO NO PPGED-SO COMO PRINCÍPIO E OCASIÃO PARA O DIÁLOGO ENTRECRUZADO, ESPAÇO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E DE PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE AUTORES-PESQUISADORES NA/DA ÁREA DA EDUCAÇÃO 57
Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Posfácio
TEMPOS E ESPAÇOS DE AUTOAVALIAÇÃO 66
Altair Alberto Fávero
Juliana Marcondes Bussolotti

REFERÊNCIAS 71

ÍNDICE REMISSIVO 75

SOBRE OS AUTORES 77

COMPOSIÇÃO DA REDE DE COMISSÕES DE AUTOAVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO 2023/2024 85

APRESENTAÇÃO

Esta obra é o resultado do trabalho de uma equipe de pesquisadores que se reúne sistematicamente para a discussão de temas relativos à autoavaliação. O desenvolvimento deste estudo coletivo foi iniciado com a Presidência da Comissão de Autoavaliação do Mestrado Profissional em Educação do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp), através da Dra. Cristina Zukowsky Tavares, que congregou profissionais de diferentes instituições públicas e privadas a fim de discutir a autoavaliação, incluindo os pontos comuns e específicos dessa natureza.

Encontros sistemáticos oferecem oportunidades valiosas sobre dados, realidades que se concatenam ou divergem, devido a questões regionais. A partir das reuniões de discussão, planejou-se a realização, em 2023, do I Fórum das Comissões de Autoavaliação em Educação, coordenado pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Unasp, que objetivou apresentar reflexões sobre as vivências em destaques das Comissões de Autoavaliação, que resultaram nos textos apresentados nesse primeiro volume. O evento proporcionou a ampliação do olhar sobre o processo de autoavaliação, ao mesmo tempo que um aprofundamento na compreensão dos critérios a serem atendidos pelos programas.

Essa iniciativa da constituição de equipe pela rede de profissionais, que lidam diretamente com a autoavaliação na pós *stricto sensu,* tem permitido um aprimoramento da interpretação dos requisitos requeridos pela avaliação governamental, exercida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), incluindo as contribuições que a troca de experiência traz para cada profissional e instituição.

O estudo sobre a autoavaliação é um processo muito importante para a compreensão e alcance dos padrões de excelência acadêmica para o desenvolvimento de pesquisa e inovação no conhecimento, que precisa da constante retroalimentação dos dados e análise da autoavaliação para a realização da análise crítica da produção científica.

Essa obra traz uma contribuição significativa para o prosseguimento de estudos e análises dos processos de autovaliação que visam fortalecer as habilidades e conhecimentos necessários para o êxito dos programas de *stricto sensu* no contexto brasileiro.

As organizadoras

PREFÁCIO

Regilson Maciel Borges

A autoavaliação de Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação é a discussão que nos apresenta a obra *Avaliação em Foco: I Fórum das Comissões de Autoavaliação em Educação*, organizada pelas professoras Silvia Cristina de Oliveira Quadros e Cristina Zukowsky Tavares, docentes do Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Na publicação encontram-se reunidos relatos de processos de autoavaliação desenvolvidos pelos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puc-Campinas), da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar-Sorocaba), além de uma discussão introdutória sobre os acertos e obstáculos da avaliação multidimensional na pós-graduação e um posfácio que trata dos tempos e espaços de autoavaliação.

Questiona-se o modelo de multidimensionalidade da avaliação como desenhado e utilizado no exemplo europeu (U-Multirank) ou como apontado pela Comissão de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG). No caso específico da autoavaliação do PPGE/UEPG, ressalta-se que o processo tem desencadeado mudanças na cultura avaliativa do Programa, melhorando a compreensão de suas finalidades e das práticas de docentes, de discentes e de pesquisa. No PPGE/Puc-Campinas, destaca-se que a comunidade tem empreendido a tarefa de autocrítica para a busca de soluções no processo de autoavaliação que possibilita a construção de saídas promissoras para a qualificação do Programa.

No caso do PPGE/USCS, observam-se avanços nas ações e na construção de instrumentos consistentes de autoavaliação do Programa, em consonância com a nova agenda de avaliação da Capes. No PPGE/UFTM, enfatizam-se como os processos de autoavaliação contribuem para o aprimoramento acadêmico, a busca pelo aumento do engajamento comunitário e a expansão da inserção social do programa. No PPGE/Ufscar-Sorocaba, a autoavaliação é tomada como princípio e ocasião para o diálogo, assim como espaço para a produção de conhecimento e de processos de constituição de autores-pesquisadores na/da área da educação.

Importa considerar que a autoavaliação, como parte integrante do processo de avaliação da pós-graduação que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) realiza desde o final dos anos 1970, tem sua inserção recente neste quadro da consolidada política de avaliação da pós-graduação brasileira. Assim, em 2018, a Capes instituiu uma Comissão que ficou responsável por implantar uma sistemática de autoavaliação para os programas de pós-graduação, da qual resultou um documento publicado no ano de 2019, contendo a proposta de uma sistemática de autoavaliação.

A sistemática de autoavaliação proposta pela Capes inclui cinco etapas, que se iniciam com um momento de *preparação* que corresponde a sensibilização, ao diagnóstico e a elaboração do projeto de autoavaliação; em seguida, tem-se a *implementação* do projeto propriamente dito, compreendendo-se a utilização de método, instrumentos, coleta e análise dos dados; o momento seguinte é a *divulgação dos resultados* da autoavaliação; prossegue-se com o *uso de resultados* para fins de autoanálise crítica e subsídio do planejamento estratégico; e, por fim, realiza-se a *metaavaliação* da própria sistemática de avaliação (Brasil, 2018).

O reconhecimento da autoavaliação como componente do processo de avaliação da pós-graduação entrega aos atores envolvidos na avaliação o protagonismo pela realização e pelos encaminhamentos que resultam do olhar que se faz sobre questões internas ao programa, sendo muitas dessas questões delicadas e que por isso mesmo necessitam da atenção dos participantes comprometidos com a melhoria da qualidade das ações empreendidas. Nisso fica explicitado o sentido da autoavaliação como um processo de autoanálise, que é conduzido pela comunidade acadêmica, o que "na prática, implica colocar em ação o elementar processo de detectar pontos fortes e potencialidades, tanto quanto discriminar pontos fracos dos programas" (Leite *et al*., 2020, p. 343).

Nesse cenário, merece destaque a publicação desta obra resultante das discussões produzidas pela Rede de Autoavaliação em Educação, que conta com a participação de profissionais responsáveis pelas comissões de autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação em Educação participantes da rede e que estão interessados no compartilhamento e aprimoramento de suas experiências de autoavaliação.

A realização do I Fórum das Comissões de Autoavaliação em Educação, organizado pela Rede de Autoavaliação em Educação, passa a ser um marco na produção de conhecimento sobre o tema em questão, considerando os ricos relatos contidos nos capítulos apresentados, que destacam os aportes teóricos que fundamentam as concepções de autoavaliação assumidas pelos programas, os procedimentos metodológicos adotados nos processos realizados, os atores que participaram dos momentos de autoavaliação desde sua organização, assim como as ações decorrentes dos processos vividos no interior dos programas.

Por fim, cabe o agradecimento as organizadoras e autores pelo compartilhamento detalhado de suas experiências institucionais de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que, sem dúvida alguma, se constituirão como referenciais para outros programas que buscam a implantação efetiva de processos internos de avaliação. Fica o convite aos leitores para prestigiarem os capítulos com o interesse no aprofundamento de aspectos que caracterizam um outro olhar sobre a avaliação interna, a autoavaliação.

INTRODUÇÃO

Cristina Zukowsky-Tavares
Eliana Gonsalves
Sílvia Cristina de Oliveira Quadros

Faz parte da missão universitária empreender movimentos crítico-reflexivos em torno do alcance de sua verdadeira intencionalidade educacional, e os processos de autoavaliação contribuem para que essa reflexão esteja ao alcance de um grupo sempre maior de interlocutores que dela fazem parte. Construir caminhos na pós-graduação para o levantamento e análise de indicadores de qualidade é uma complexa atividade e precisa ser construída a muitas mãos.

A autoavaliação sistematizada por meio de políticas e planos de intervenção na realidade próxima ou distante pode maximizar a percepção da qualidade desenvolvida em programas de pós-graduação em Educação, direcionando as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Através da autoavaliação surgem reflexões sobre nossos pontos de partida, progresso e necessidades. Sobretudo, ela nos ajuda a planejar metas que favoreçam a busca contínua da consolidação do Programa de Formação em Educação, seja ela inicial ou continuada.

No entendimento de Leite (2018), a autoavaliação possibilita o conhecimento da realidade pelo olhar dos próprios sujeitos que estão inseridos no contexto acadêmico quanto ao desempenho das ações sugeridas e aos resultados obtidos em relação ao que foi proposto, contribuindo para as tomadas de decisão que implicarão em possíveis mudanças. Ou seja, a autoavaliação serve a uma ampla concepção de propósitos, propostas e produtos de formação imbuídos de significados pessoais, acadêmicos, profissionais e sociais.

Portanto, deve ser um processo em constante construção que priorize a consistência e a articulação da missão e dos objetivos do Programa expressos nas Propostas Pedagógicas de Cursos (PPC) e no Planejamento Estratégico da Pós-graduação *Stricto Sensu,* em diálogo com as Políticas e Planos de Autoavaliação no âmbito do Programa, incluindo ainda as diretrizes das Comissões Próprias de Avaliação (CPA) nas Instituições de Ensino Superior e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O investimento na ressignificação da qualidade em um Programa e na Instituição de Ensino Superior como um todo implica no planejamento, manutenção e ampliação de espaços de discussão, negociação e reflexão dos agentes educacionais nas intenções e realizações.

Conforme proposto por Bondioli (2004), a qualidade envolve uma perspectiva de negociação por ela denominada de "qualidade negociada", que é participativa, dialética, contextual, processual e transformadora:

> O processo com que se faz, se assegura, se verifica, se contextualiza, se declina a qualidade é uma "co-construção" de significados em torno da instituição e da rede, uma reflexão compartilhada que enriquece os participantes, uma troca e uma transmissão de saberes (Bondioli, 2004, p. 17).

Para se obter qualidade, faz-se necessário o diálogo interno e externo com os nossos pares, que possuem objetivos e preocupações afins em educação nos Programas. A coparticipação e corresponsabilidade são indispensáveis ao processo avaliativo de uma comunidade acadêmica. As ações planejadas pelas Comissões de Autoavaliação para evidenciar construtos de qualidade e entender as fragilidades presentes em um Programa de Pós-graduação podem incluir uma variedade de estratégias e instrumentos de coleta de dados, tais como questionários, entrevistas, grupos focais, análise documental e análise de estudos e resultados de pesquisas na área. Dessa forma, busca-se obter informações abrangentes e confiáveis sobre diversos aspectos relacionados ao Programa, à Formação e ao Impacto na Sociedade, o que inclui a qualidade do corpo docente, a infraestrutura disponível, o currículo, a produção científica dos estudantes e docentes, a inserção profissional dos egressos, entre outros.

Além disso, as comissões de autoavaliação também são responsáveis por analisar e interpretar os dados coletados, identificar tendências e padrões e elaborar relatórios de avaliação que apresentem recomendações para o aprimoramento do Programa de Pós-Graduação, divulgando resultados de forma acessível e atrativa ao público interno e externo à Universidade. Elaboram-se relatórios essenciais aos processos de tomada de decisão, planejamento estratégico e implementação de ações corretivas e de melhoria contínua.

Os resultados da avaliação externa de um Programa de Pós-graduação desencadeiam questões regulatórias para o Sistema Nacional de Pós-graduação, assumindo a gestão dos cursos em seus procedimentos relacionados à abertura, autorização, credenciamento ou fechamento de cursos, bem como a recursos financeiros disponibilizados. É uma avaliação com altas consequências para a Instituição Educacional em sua prestação de contas ao poder oficial e à comunidade.

As comissões de autoavaliação desempenham um papel fundamental na avaliação interna dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, garantindo a qualidade e o aprimoramento contínuo dos cursos oferecidos. São responsáveis por desenvolver e implementar ações para avaliar o cumprimento dos objetivos acadêmicos e institucionais, identificar pontos fortes e áreas de melhoria e promover a *accountability* no âmbito da Pós-graduação.

O conceito de *accountability* é revisitado brevemente por Afonso (2012) como a interação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização. Esse mesmo

autor nos convida há mais de uma década para uma abordagem mais crítica no sentido de chamar a atenção para caminhos teórico-práticos com uma configuração mais democrática, mais justa e mais participativa de *accountability*. Essa ideia também nos remete à relevância de nos constituirmos como grupo, imbricados em uma perspectiva crítico-reflexiva da avaliação e seus resultados.

No que diz respeito à *accountability*, os processos de avaliação interna desenvolvidos têm o propósito de promover a transparência, a responsabilidade e a prestação de contas em relação aos resultados do Programa. Ao monitorar e avaliar sistematicamente seu próprio desempenho, os Programas de Pós-Graduação demonstram compromisso com a qualidade e a excelência acadêmica, contribuindo para a construção de uma cultura de avaliação e melhoria contínua na direção de objetivos e metas acadêmicas e institucionais.

É importante envolver os diferentes atores de cada Programa no processo de autoavaliação, incluindo docentes, discentes, técnicos administrativos e a comunidade acadêmica em geral:

> A discussão sobre o processo avaliativo e seus resultados, pela comunidade acadêmica interna, é essencial para o desenvolvimento de políticas de gestão e planejamento institucional. Este é um procedimento ininterrupto de busca de qualidade e requer predisposição para transformação. Distanciar o processo da cultura da mudança é inconcebível. Portanto, deve ser objeto constante de reflexão, tornando-se um instrumento gerador de informações válidas e necessárias que sustentem a comunidade acadêmica (Heiderscheidt e Forcellini, 2023, s/p).

A autoavaliação no Brasil está alinhada com as diretrizes e normas estabelecidas pela Capes, que ao realizar as avaliações periódicas dos programas de *stricto sensu,* objetiva garantir a qualidade do desenvolvimento da produção do conhecimento científico e da educação. Ao final do quadriênio, os programas de pós-graduação em geral e também os Programas de Pós-graduação em Educação apresentam um relatório de autoavaliação que evidencia os avanços conquistados, as melhorias implementadas e as estratégias adotadas para enfrentar os desafios identificados. Esse documento é fundamental para a prestação de contas à sociedade, para a definição de políticas de aperfeiçoamento da Pós-graduação em Educação e para a manutenção da excelência acadêmica desses Programas.

O envolvimento de interlocutores externos desempenha um papel fundamental na discussão da autoavaliação em programas de pós-graduação, pois traz perspectivas e experiências diversas que enriquecem o processo avaliativo. Participantes externos, como representantes de outras instituições de ensino, profissionais do mundo do trabalho ou especialistas na área em educação, possibilitam uma visão mais abrangente e imparcial da qualidade do Programa.

Ao constituir uma rede de estudo e reflexão, envolvendo várias comissões de autoavaliação em educação de diferentes universidades, as instituições de ensino superior têm a oportunidade de compartilhar boas práticas, desafios comuns e

estratégias de aprimoramento em relação ao processo de autoavaliação. O diálogo em torno de experiências, o estudo crítico-reflexivo e a construção conjunta de novos conhecimentos contribuem para a melhoria contínua da qualidade dos programas de Pós-graduação e para o fortalecimento e consolidação de uma cultura de avaliação na Instituição de Ensino Superior.

Além disso, a participação e a colaboração no âmbito das comissões de autoavaliação podem contribuir para a legitimidade e credibilidade dos resultados, uma vez que conferem maior transparência e rigor aos processos estabelecidos. Ao receberem feedbacks e sugestões de especialistas externos, as comissões têm a oportunidade de identificar áreas de melhoria e de desenvolver ações mais eficazes para o aprimoramento da qualidade acadêmica.

Pensar a autoavaliação em Educação com o envolvimento de diferentes representantes de comissões de autoavaliação se justifica como uma ação colaborativa e interconectada de estudo e reflexão, tornando-se potente para o alcance da qualidade, da excelência e da inovação no Ensino Superior, por meio de uma cultura avaliativa à serviço de uma educação de qualidade e que seja relevante para a sociedade.

Na acepção de Masetto *et al* (2023), os grupos que intencionam se transformar em uma rede possuem bons laços identitários que os unem e que nesse caso se referem ao estudo, à pesquisa e à reflexão sobre a autoavaliação na Pós-graduação em Educação:

> Entendemos por "Rede", como ponto de partida, uma estrutura aberta, composta por pessoas ou organizações conectadas que compartilham valores e objetivos comuns […] Um simples agrupamento ou interação passiva de pessoas, ou qualquer conexão entre organizações não caracteriza uma rede. Há o pressuposto de uma interação dinâmica e produtiva, um elemento propulsor de soluções e inovações ou um gerador de novos conhecimentos (Masetto *et al*., 2023, p.7).

Nessa linha, o I Fórum das Comissões de Autoavaliação constitui-se em um coletivo de educadores e pesquisadores vinculados a Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil. Os membros são de diferentes lugares, culturas e experiências que se conectam para pensar e produzir novos conhecimentos contextualizados com os diferentes cenários e identidades institucionais. O grupo introduz e integra como uma comunidade em rede que se reúne de forma mais engajada em prol de pequenas ou grandes transformações na educação circunscrita no espaço local ou no cenário global, constituindo uma cultura colaborativa em avaliação.

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO MULTIDIMENSIONAL NA PÓS-GRADUAÇÃO: ACERTOS E OBSTÁCULOS

Ângelo Ricardo de Souza

A avaliação da pós-graduação no Brasil foi efetivada como política a partir dos anos 1980. Em 2023 completamos 43 anos dessa experiência, que se se efetivou como um sistema centralizado no âmbito do governo federal e comum aos mais de 4.500 programas de pós-graduação *stricto sensu* nas 49 áreas avaliativas. É um sistema único, portanto, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), que é um órgão do Ministério da Educação. É também uma avaliação em larga escala, ou seja, ela é feita externamente para todos os programas *stricto sensu* simultaneamente, ainda que divididos em áreas avaliativas. E, no conjunto de cada área avaliativa, ocorre uma padronização de uma série de processos e também o respeito a elementos que são específicos de cada área.

A avaliação na Pós-graduação está fundamentada em critérios pré-estabelecidos e se estrutura a partir de um instrumento que designamos como Ficha de Avaliação, que é um roteiro avaliativo, documento aprovado no âmbito do Conselho Técnico Científico da Capes. Os itens são padronizados para todas as áreas do conhecimento, e cada área define aquilo que entendemos como indicadores ou subitens, que são os elementos efetivamente nos quais cada Programa será avaliado do ponto de vista operacional pela respectiva área.

É uma avaliação com altas consequências, ou seja, uma avaliação de alto impacto, porque ela tem um papel regulatório do Sistema Nacional de Pós-graduação. Cada novo curso de pós-graduação *stricto sensu* tem que passar e ser aprovado em uma etapa avaliativa denominada Avaliação de Propostas de Cursos Novos (APCN). E depois, para continuar existindo, ele tem que passar pelo sistema, pela lógica do processo de avaliação de permanência que ocorre atualmente a cada quatro anos. Outrora, a cada três anos e lá no início, era uma avaliação bianual.

O resultado dessa avaliação também tem implicações sérias para os programas de pós-graduação. De um lado, na forma de recursos financeiros diretamente, porque o sistema de Pós-graduação financia instituições públicas e comunitárias com recursos de custeio e na forma de bolsas. Os resultados dessa avaliação também interferem na possibilidade de buscar outras fontes de recursos e de participar de editais, porque as notas derivadas dessa avaliação externa são muitas vezes

condição para que um Programa de Pós-graduação possa ter acesso a outros benefícios e desenvolver variados projetos.

Essa avaliação externa da pós-graduação gera uma classificação, um ranqueamento, que se traduz em notas que variam de 1 a 5. Os programas classificados com nota 5 são reavaliados para eventual reclassificação para nota 6 ou 7. São chamados ou reconhecidos como Programas de excelência internaciona. São eles:.

1. Insuficiente;
2. Fraco;
3. Regular;
4. Bom;
5. Muito bom.

Até 2019, o Sistema Nacional de Avaliação da Pós-graduação era constituído exclusivamente de instrumentos de avaliação externa. Desde então, houve uma alteração da Ficha de Avaliação com a inclusão de um tópico: a autoavaliação. Naquela ocasião, criou-se um item avaliativo sobre a autoavaliação na Ficha de Avaliação dos Programas de Pós-graduação. Por ora, o programa não autoavalia indicadores. O programa é avaliado pelo sistema inclusive sobre sua autoavaliação, ou seja, é uma avaliação externa da autoavaliação. Esperamos que, no futuro, os programas possam se responsabilizar por avaliar a si próprios num conjunto de indicadores, e não serem apenas avaliados externamente.

De toda forma, trata-se de uma avaliação que resulta numa classificação comparativa, isto é, do resultado da avaliação. Ela vai distribuir os programas brasileiros na mencionada escala avaliativa de 1 a 5. Para poder ser nota 5 na área da educação, entendemos que um programa é muito bom em comparação com os quase demais 200 que temos na área. Numa outra área, ele poderia ser considerado bom ou até excelente. Isto é, a nota do programa decorre de uma comparação com os seus semelhantes.

Isso é importante para a discussão de multidimensionalidade. E por que isso acontece? Porque o sistema de avaliação foi criado com vistas aos fins da regulação e de base para o financiamento. A depender do resultado, a nota do programa é considerada nos processos de distribuição de recursos e de bolsas. Portanto, o programa precisa ter uma nota final. Ele tem uma nota em cada um dos seus quesitos, em cada um dos seus itens, antes ainda, em cada um dos seus indicadores. A área da Educação trabalhou na avaliação passada com 47 indicadores. O programa é avaliado em cada um desses indicadores e recebe uma nota para cada um deles, que também varia de 1 a 5. É um modelo matemático. Isso vai resultar numa nota final única considerando pesos distintos que os indicadores e os itens têm.

Mas, sobre a multidimensionalidade na avaliação da pós-graduação, fica a pergunta: de onde nasceu essa ideia? De um lado, do descontentamento que parte

do sistema tinha e ainda tem, ou pelo menos um certo mal-estar com ranqueamentos, com a classificação e as consequentes premiações ou punições desse ranqueamento, a ponto de isso ter gerado, inclusive, em alguma proporção, aquela judicialização que recaiu sobre a avaliação da pós-graduação em 2021. Efetivamente também houve um disparador no debate sobre multidimensionalidade, que é o relatório da Comissão de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) inspirado no Plano anterior a 2020.

A comissão apontava uma série de insuficiências ou problemas que deveriam ser enfrentados pela PNPG, e, dentro dela, pela política de avaliação. E ao olhar para a política de avaliação, chamava a atenção para essas críticas ou descontentamentos e apontava a possibilidade de se repensar o modelo de avaliação, incluindo estratégias como a da multidimensionalidade.

A partir daí foram organizadas uma série de ações, de trabalhos e de estudos. Foi criado inclusive um grupo de trabalho constituído por uma comissão que fez uma visita a dois países europeus para conhecer o U-Multirank, que analisa cinco indicadores: ensino e aprendizagem, pesquisa, transferência de conhecimento, orientação internacional e engajamento regional. A ferramenta foi desenvolvida em 2014 pelo Centro de Educação Superior em Gütersloh, na Alemanha, e pelo Centro de Estudos sobre Políticas em Educação Superior da Universidade de Twente, na Holanda. Até 2019, era utilizado por universidades de 96 países, incluindo o Brasil, por meio das três universidades estaduais paulistas: Usp, Unicamp e Unesp.

O Grupo de Trabalho de Acompanhamento do PNPG, ao analisar a Política de Avaliação, foi à União Europeia para estudar possibilidades de adequação, para aprender com a experiência e, eventualmente, utilizar esse aprendizado para rever o processo de avaliação aqui. O U-Multirank foi constituído a partir do esforço de um conjunto de agências e instituições europeias, cujo objetivo era promover um ranking de instituições de educação superior, um ranking de universidades, embora não um modelo criado para avaliação da Pós-graduação. O modelo tem por tarefa ranquear e observar as universidades naquelas cinco diferentes dimensões, daí a ideia de multidimensionalidade. Para o Grupo de Trabalho mencionado, a proposta de multidimensionalidade na avaliação da PG brasileira poderia observar dimensões parecidas com aquelas do U-Multirank, mas adaptadas à realidade e à necessidade da pós-graduação em nosso país, a saber:

- Ensino e aprendizagem;
- Orientação internacional/inserção regional;
- Inovação e transferência de conhecimento;
- Impacto e relevância para a sociedade;
- Pesquisa e produção do conhecimento.

Figura 1: Avaliação Multidimensional

Fonte: CCS/Capes (2019)

Dentro de dentro de cada uma dessas cinco dimensões, esse modelo faz perguntas vinculadas a indicadores para poder coletar dados para a devida avaliação. São questões gerais do tipo:

- Tamanho da instituição;
- Porcentagem de programas presenciais de graduação e de pós-graduação;
- Porcentagem de programas online de graduação e de pós-graduação;
- Status legal é público e privado;
- Idade da instituição.

Enfim, além de dados gerais nessas cinco dimensões, o modelo multidimensional considera, por exemplo, na dimensão ensino-aprendizagem, a quantidade de investimento financeiro no ensino, a focalização dos esforços da instituição no ensino de graduação ou de pós-graduação, o quanto ela tem priorizado um nível ou outro, ou se tem priorizado um nível em detrimento do outro e o número de campos formativos de áreas de conhecimento a que a instituição se dedica.

Na dimensão da pesquisa irá considerar a proporção de titulação que ela fornece, a quantidade de recursos investidos em pesquisa, a quantidade de publicações acadêmicas e a proporção disso em relação ao tamanho dos ou do corpo docente.

Em relação à orientação internacional, poderá considerar a captação de recursos de fontes internacionais, públicas ou privadas, a captação de estudantes estrangeiros e a proporção de estudantes estrangeiros diante da quantidade de estudantes totais da universidade.

E em relação ao engajamento regional e social? Há captação de recursos de fontes regionais? Há entrada de estudantes para os cursos formais de graduação, de pós-graduação, que são do território da universidade e da própria região da universidade? Há entrada de outras pessoas que não são estudantes matriculados para as atividades menos formais da universidade, atividades extensionistas etc.?

Em relação à transferência de conhecimentos, há entrada de recursos de fontes privada? E a quantidade de patentes registradas ou a quantidade de domínios e registros de outros tipos de produção intelectual registrada? Além desses, há ainda outros aspectos.

Há muitos indicadores dentro dessas cinco dimensões. Uma vez coletados os dados, as universidades que participam do sistema oferecem essas informações em plataformas próprias para isso. É como se fosse a Plataforma Sucupira no Brasil. Uma vez coletados os dados, a avaliação é feita a partir de grupos de ranqueamento que não são convertidos numa nota final. Não existe uma nota final única. Ela fornece a posição de uma universidade em cinco grupos de desempenho que vão do muito bom ao fraco, porque são cinco dimensões.

Logo, a universidade pode ser muito boa numa dimensão e pode ser fraca em outra. As universidades são agrupadas conforme a composição de desempenho nas cinco dimensões. O grupo eventualmente vai ter universidades no grupo A que não estão com o conceito "muito bom" em todos os indicadores. Certamente ela não estará no grupo A se não estiver com "muito bom" pelo menos em alguns desses indicadores. Não é calculada uma média de pontuação, nem se estabelece um peso ao grupo nem aos indicadores dessas dimensões porque compreende-se que as universidades têm e terão objetivos próprios, identidades próprias, missão própria, que necessita atuar nessas cinco frentes de alguma maneira. Mas isso não é convertido num modelo matemático.

No Brasil, tanto no Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) quanto no Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG), a adoção desse modelo multidimensional implica na atribuição de diferentes notas de alguma maneira, ou pelo menos classificações para cada uma dessas dimensões de desempenho. Dessa forma a Comissão de Avaliação de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) apresentou, a título de sugestão, uma adaptação desse modelo de dimensões e multidimensões, olhando também para cinco outras dimensões, mas mais vinculadas aos propósitos da pós-graduação brasileira, que seria a formação de recursos humanos ou simplesmente, como poderíamos chamar, de perfil de egressos. Esse foi o esforço daquela comissão, no intuito de buscar uma adaptação da ideia utilizada por aquelas universidades europeias para se pensar algo parecido para a pós-graduação.

Na prática, cada universidade e cada programa seria avaliado nestas cinco dimensões, podendo ter notas diferentes ou conceitos diferentes, como é o caso no modelo europeu, sem isso, necessariamente ter de resultar em uma nota final. Então, é possível um programa ter nota 5 em Internacionalização e nota 3 em Formação de Egressos. Ter nota 4 em Produção Científica e ter nota 3 em Impacto e Relevância Econômica e Social. A proposta é apenas uma sugestão da comissão, mas não é detalhada. Ela apresenta isso como uma possível necessidade a ser suprida com um trabalho mais técnico, conduzido por um grupo de trabalho ou algo parecido no âmbito da Capes.

Diante disto, questiona-se como realizar a acreditação ou a avaliação para acreditação dos programas sem estipular uma nota de corte. E o que é a nota mínima? O que deveria ter um programa para ser aprovado, para existir ou para continuar operando? Deve haver uma nota de corte mínima. E essa nota tem que ser uma nota mínima em cada uma das cinco dimensões, ou uma média, como o programa ter pelo menos nota 3 em cada uma das dimensões. Poderia quem sabe admitir uma nota 2, desde que tenha uma nota 5 em outra dimensão. Enfim, como se define o que é admissível? E como fazer isso sem estratificar essas dimensões entre mais ou menos importantes? Esse modelo permite a criação de uma dimensão singular. A avaliação do programa hoje é geral. Avalia-se o programa na sua integralidade, dentro daquilo que é possível analisar a partir dos dados coletados e do que a ficha de avaliação permite avaliar. Como é que ficam os critérios de equivalência de qualidade em termos de comparabilidade nacional?

Pode-se exemplificar a seguir, conforme a Tabela 1. Imagine que um programa tenha duas notas 5 em duas dimensões, duas notas 4 e uma nota 3. Um outro programa tem também duas notas 5, duas notas 4 e uma nota 3, porém em dimensões diferentes. Qual deles tem mais qualidade? Como aplicar a atual escala de 1 a 5 nesse caso?

Tabela 1: Exemplo de casos diferentes, mas com média final igual

DIMENSÃO	NOTAS DO PPG 1	NOTAS DO PPG 2
Ensino e aprendizagem	3	4
Orientação internacional/inserção regional	4	5
Inovação e transferência de conhecimento	5	4

DIMENSÃO	NOTAS DO PPG 1	NOTAS DO PPG 2
Impacto e relevância para a sociedade	4	5
Pesquisa e produção do conhecimento	5	3

Fonte: elaborada pelo autor (2024)

A questão é que atualmente é preciso compará-los, mas qual deles tem mais qualidade? Esse modelo não me permite, aparentemente, responder esse tipo de pergunta, e por isso seriam equivalentes em qualidade os programas que alcançam notas semelhantes, mas em categorias diferentes? Além disso, como a avaliação multidimensional dialoga com o modelo de distribuição de bolsas e de fomento da pós-graduação? Para os dois exemplos descritos, nos dois programas, a nota final, numa média, é igual, mas eles tiveram notas completamente diferentes nas cinco dimensões. Como é que se distribui bolsas para esses programas? Eles são equivalentes em termos de qualidade? E como é que sabemos que eles são equivalentes para a média? Então por que criar o modelo multidimensional, se já temos um modelo que resulta numa média?

O papel dessa avaliação U-Multirank é ranquear as instituições de Educação Superior, buscando informar e promover o prestígio dessas universidades em escala mundial. O papel da avaliação da Capes é outro. Ela tem por objetivo avaliar os PPG para classificá-los, e precisa classificá-los porque há uma vinculação do resultado da avaliação com possibilidade de financiamento. A avaliação atual da pós-graduação no Brasil é, portanto, normativa, regulatória e tem por tarefa servir de base à constituição da política de financiamento e da própria regulação, aprovação e reconhecimento dos programas de pós-graduação. Como os fins são outros, não creio que o modelo proposto de Multidimensionalidade possa funcionar adequadamente aos propósitos que temos neste momento no país com a avaliação da PG.

Por último, a avaliação da Pós-graduação já é multidimensional. Não é necessário criar um outro modelo, pois o modelo atual já é multidimensional. Avaliam-se três dimensões, e já foram cinco e até mesmo sete no passado. Chamamos essas dimensões de Quesitos. Esse modelo trabalha com uma lógica avaliativa clássica: (1) programa ou proposta do programa; (2) formação; e (3) impacto na sociedade.

Esse modelo dialoga com uma concepção clássica de avaliar o que é o ciclo de ação de uma instituição formadora como um programa de pós-graduação. Todas as dimensões já foram listadas: formação de egressos ou formação de recursos humanos, internacionalização, produção científica, inovação e transferência de conhecimento, impacto e relevância social estão presentes no atual modelo. O modelo atual, no

entanto, vai além. A avaliação de egressos está no quesito dois que trata da formação. A internacionalização hoje está no quesito três. A produção científica está no quesito dois e parte no quesito três. Inovação e transferência de conhecimento no quesito três. O que não existe no modelo U-Multirank são as condições da pós-graduação: análise do projeto pedagógico, do currículo, do perfil do corpo docente e das estruturas de planejamento e autoavaliação, todas elas contempladas na avaliação atual.

Nesse momento todos os programas na área da Educação são avaliados por 47 indicadores. Cada um deles tem um peso diferente, e o programa é avaliado numa escala de 1 a 5. Essa nota é ponderada pelo peso de cada indicador junto com os demais do item. Isso resulta na nota do item, que também vai variar de 1 a 5. Cada um dos 12 itens tem um peso. A nota do item é ponderada pelo peso do item junto com os demais resultados dos demais itens de um quesito ou dimensão. Resulta na nota do quesito, seja Programa, Formação ou Impacto na Sociedade. No modelo final que temos, cada um desses quesitos tem o mesmo peso, equivalente a um terço da nota final do programa.

Uma nota final única é essencial tendo em vista a necessidade de comparabilidade dos Programas para a distribuição de recursos, bolsas etc. É o casamento entre a avaliação e o financiamento. A avaliação da pós-graduação implica em regulação e nos cobra essa ideia de uma nota final. Mas não precisaria necessariamente ser assim, uma vez que o papel da avaliação não é distribuir prêmios nem castigos. O objetivo da avaliação nesse caso é levantar condições para constatarmos as condições de existência e de qualidade dos programas de pós-graduação. Logo, em um sistema cujo foco não seja o uso da avaliação da PG para fins de regulação e financiamento, e que não demande a comparação entre as instituições ou programas, o tal modelo multidimensional pode ter vantagens.

Qual seria a vantagem do modelo multidimensional proposto? É possível que um modelo como esse funcione bem quando tivermos uma oferta de pós-graduação mais diversificada. Pessoas procuram a pós-graduação por razões bastante diferentes, assim, um programa deve ter maior ou menor internacionalização. Poderia responder a uma parte dessa demanda e ser, portanto, um programa dedicado a um conjunto de pessoas que procuram a pós-graduação com tal objetivo. Por outro lado, um programa com maior inovação ou maior inserção local ou regional poderia atender outro público. Hoje não temos isso, nosso sistema é muito homogeneizado. Os nossos programas são muito parecidos, ignorando, por vezes, as necessidades sociais locais e regionais.

Em cada lugar que conheço, aprecio conhecer a realidade local e o quanto dela está sendo contemplada pelo próprio programa de pós-graduação. Muitos desses programas, orgulhando-se desse seu elemento regional, reivindicam que a avaliação a pondere e leve em conta de maneira mais decisiva os elementos regionais. Porém, na hora que os avaliadores leem o relatório de um programa com tais características, constatam que é igual a outro programa de um grande centro urbano do

país. Ou seja, há um afunilamento, uma homogeneização bastante grande e até uma pasteurização na oferta e na proposta de funcionamento dos PPG.

Claro que o sistema de avaliação induz fortemente a tal homogeneização, uma vez que constituiu uma lógica de impacto vinculando avaliação a financiamento. E quem é que quer ter mau desempenho neste sistema? Ninguém quer. E como é que você tem bom desempenho? Não vou apenas considerar aquele PPG que teve bom desempenho. Vou fazer igual ao programa vizinho que tem nota 5. Eu vou fazer igual para ver se eu chego na nota 5 também, ou pelo menos para não ser prejudicado. Logo, é uma avaliação com consequências indutoras de comportamentos.

Como romper com um modelo como esse? Isso só poderia ocorrer em outra lógica de pós-graduação, o que implicaria necessariamente num descasamento entre a avaliação e o financiamento. Algo que vários colegas têm dito, defendido, mas que efetivamente não encontra abrigo na comunidade científica, mesmo na área da Educação. A minha posição é pela manutenção do instrumento avaliativo atual, buscando melhorá-lo e aperfeiçoá-lo. E no médio prazo, deveríamos buscar separar a avaliação do financiamento, porém mantendo a vinculação entre avaliação e regulação. Logo, a avaliação tem que ter uma consequência na Pós-graduação, porque tem a ver com o papel regulatório importante que o Estado deve ter.

A avaliação tem vínculo fundamental com a regulação. Nós temos que monitorar e garantir, porque o título que um egresso da pós-graduação *stricto sensu* possui foi conquistado com muito sacrifício. E para isso a avaliação é determinante. Todavia, compreende-se ser necessário um descasamento, uma separação entre a avaliação e o financiamento da Pós-graduação. O financiamento pode estar vinculado a outros aspectos, dentre os quais os elementos regionais, o porte do Programa e as condições para o enfrentamento das desigualdades regionais.

As assimetrias são elementos mais importantes do que a nota no sentido de prêmio ou, principal e lamentavelmente, de castigo. E para manter isso, uma ficha padrão pode ser a melhor opção. A ideia é de uma avaliação regulatória com papel regulatório. É preciso ter uma ficha padrão em alguma proporção, como existe hoje. Mas nem por isso os programas precisam ser todos idênticos ou muito parecidos. Uma forma de valorizar o particular ou o que é específico, aquilo que é próprio da identidade de cada uma dessas instituições, é ampliar a presença da autoavaliação no processo de avaliação, criando ou transferindo indicadores que poderiam ser avaliados exclusivamente pelo próprio programa, com algum grau de acompanhamento, se for o caso, por amostragem, mas transferindo para os programas de pós-graduação essa tarefa. Isso seria um avanço para o sistema. Mas o modelo de multidimensionalidade como desenhado e utilizado no exemplo europeu ou como apontado pela Comissão de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) apresenta ainda mais problemáticas do que contribuições.

CAPÍTULO 2

AUTOAVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UEPG: RELATO DE ALGUMAS VIVÊNCIAS

Mary Ângela Teixeira Brandalise

Criado em 1993, o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE) iniciou suas atividades em 1994. A atuação é muito significativa no município onde é sediado e nas demais cidades que integram a região dos Campos Gerais, no centro-leste do estado do Paraná. Com três décadas de atuação, iniciativas de autoavaliação sempre ocorreram ao longo desse período. Foram realizados processos de acompanhamento e avaliação interna de suas ações visando diagnosticar as potencialidades e fragilidades observadas pelos pós-graduandos, professores e egressos.

Os resultados dessas avaliações eram considerados para realização de mudanças e reformulações do currículo, com vistas a melhoria da qualidade do Programa. No entanto, a criação de uma Comissão de Autoavaliação do PPGE ocorreu somente em 2015, a qual ficou responsável pelos processos de avaliação interna do Programa. Na sua composição ficou estabelecida a participação de docentes e discentes das linhas de pesquisa de História e Política Educacionais (HPE) e Ensino e Aprendizagem (EA), egressos, um professor(a) coordenador(a) e, como membro nato, o coordenador(a) do programa.

À época, ainda não havia orientações específicas da Capes para a realização de autoavaliação de programas de pós-graduação, e a comissão instituída no PPGE iniciou suas atividades com estudos e discussões sobre concepções, conceitos e metodologias de autoavaliação, voltados à formação dos membros da comissão e ao mesmo tempo para subsidiar a elaboração do projeto de autoavaliação do programa. A escolha dos fundamentos teórico-metodológicos da autoavaliação do PPGE, ou seja, a concepção de avaliação a ser adotada, foi sendo definida coletivamente nos diálogos e reflexões desencadeados nas reuniões específicas da Comissão, com os aportes teóricos de Brandalise (2010), Cappelletti (2002), Dias Sobrinho (2003), Masetto (2004), entre outros.

A concepção de avaliação crítica, participativa, dialógica e formativa (Cappelletti, 2002), sustentada por princípios éticos e não autoritários, voltadas para o autoconhecimento e autoanálise do programa foi a escolhida, pois o grupo partiu do pressuposto de que as práticas avaliativas se constroem como problemáticas de

sentidos, entendidas como um fazer com, um envolver-se com, um respeito à práxis dos outros, às suas capacidades de autorreflexão, autoavaliação e auto-organização. Ou seja, esse horizonte teórico considera que:

> A avaliação como produção de sentidos, sem deixar de ser objetiva e utilizar instrumentos técnicos ou quantitativos, possibilita debates, questiona os significados, os processos, trabalha com a pluralidade e a diversidade, com o explícito e o implícito, com o visível e o invisível, abrindo possibilidades de participação, construção, emancipação e formação humana (Brandalise, 2010, p. 70).

Tais pressupostos foram orientadores das etapas do processo de autoavaliação desencadeado desde a criação do projeto, da mobilização da comunidade do PPGE à participação, a elaboração dos instrumentos de avaliação, da coleta e da organização e análise dos dados produzidos, até a publicização dos resultados em reuniões, seminários com docentes e discentes, com vistas a discussão e proposição de encaminhamentos para superação das fragilidades diagnosticadas.

A autoavaliação realizada, à época, pode ser considerada como um ponto de partida para a promoção de mudanças na cultura avaliativa do PPGE, visto que possibilitou, de forma participativa e coletiva, a compreensão, interpretação e ressignificação da realidade do programa pelos docentes e discentes que dele faziam parte. O movimento avaliativo foi reconhecido como um marco significativo para a qualidade da gestão do programa e formação dos pós-graduandos.

AUTOAVALIAÇÃO A PARTIR DAS ORIENTAÇÕES EMANADAS DA CAPES EM 2019

A partir dos estudos dos grupos de trabalho designados pela portaria CAPES 149/2018 para aprimoramento da Avaliação dos Cursos de Pós-graduação *stricto-sensu* ofertados no Brasil, documentos resultantes dessas discussões foram disponibilizados pela Diretoria de Avaliação (DAV) para conhecimento dos PPGs. À época, a coordenação do PPGE socializou para o corpo docente, entre os meses de julho e agosto de 2019, para conhecimento e estudo, os seguintes documentos:

- MEC/CAPES. Relatório Técnico DAV – Avaliação Multidimensional de Programas de Pós-graduação. Brasília: Capes, maio. 2019;
- MEC/CAPES. Relatório de Grupo de Trabalho-Ficha de Avaliação. Brasília: Capes, 2019.
- MEC/CAPES. Relatório de Técnico da DAV – Avaliação de Ensino e de Pesquisa. Brasília: Capes, 2019;
- MEC/CAPES. Relatório do Seminário de Meio Termo do quadriênio 2017-2020. Área 38: Educação. Brasília: Capes, 2019.

Em 31 de agosto de 2019, foi realizado um encontro com o corpo docente do PPGE/UEPG para debate das orientações emanadas da Capes e para análise da nova ficha de avaliação da Área de Educação. No encontro fizemos uma avaliação diagnóstica do programa em relação aos quesitos propostos na ficha de avaliação, cujos resultados foram encaminhados à CAPES para discussão na reunião de meio termo, realizada no período de 2 a 4 de setembro de 2019.

Após a discussão com os presentes para esclarecimentos sobre o processo avaliativo a ser desencadeado pelos PPGs, foi instituída a nova Comissão de Autoavaliação do PPGE, conforme definido pela Capes. Concomitantemente, fui convidada pela Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (Propesp) para assessorar a formulação da Política de Autoavaliação dos Programas de Pós-graduação da UEPG juntamente com a Diretoria de Avaliação Institucional (DAI), alocada na Pró-reitoria de Planejamento (Proplan) e com a assessoria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (Geppea), o qual coordeno.

Os PPGs da UEPG até então eram avaliados nos processos de autoavaliação institucional e na avaliação que ocorre anualmente no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em vigência. No entanto, com as novas normativas da Capes decidiu-se pela elaboração de uma política específica para a autoavaliação dos Programas de Pós-graduação da UEPG. Para tanto, foram definidas as seguintes ações conjuntas entre a Propesp, a DAI/Proplan e o Geppea para organização da proposta de autoavaliação dos PPGs da universidade:

- Estudo e sistematização dos materiais da CAPES a respeito das orientações para o desenvolvimento do processo de autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação (PPGs);
- Levantamento de propostas de autoavaliação dos PPGs das Instituições de Ensino Superior no Brasil;
- Levantamento das metas que constavam no Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UEPG referente a cada Programa de Pós-Graduação;
- Sistematização dos aspectos principais do PDI sobre a autoavaliação da Pós-Graduação;
- Organização de minuta para o processo de autoavaliação da Pós-Graduação na UEPG;
- Organização de encontros de formação para elaboração da proposta de autoavaliação de cada Programa;
- Reuniões com o Núcleo de Tecnologia da Informação - NTI para discutir possibilidades de uso dos sistemas disponíveis na UEPG para organização da autoavaliação de cada programa;

- Apresentação da proposta organizacional para autoavaliação da Pós-Graduação na reunião da CPG com coordenadores de PPGs.

As ações desenvolvidas resultaram no documento *Considerações a respeito do desenvolvimento de autoavaliação de Programas de Pós-graduação na Universidade Estadual de Ponta Grossa* e em um roteiro para elaboração da política de autoavaliação de cada programa, o qual foi socializado e aprovado pelos coordenadores dos PPGs, em reunião da Comissão de Pós-graduação da UEPG. Na sequência a Propesp formalizou o documento, enviando-o aos coordenadores com a proposição de um cronograma para elaboração da política de autoavaliação de cada Programa, a ser executado para o próximo quadriênio 2021-2024.

A autoavaliação adotada pela UEPG foi caracterizada como um processo democrático, que exige a cooperação e o envolvimento de todos os participantes do programa: docentes, alunos, egressos, coordenação, técnicos, ou seja, que precisa ser planejada, conduzida, implementada e analisada pelas pessoas que fazem parte das ações a serem avaliadas. Nessa perspectiva, como afirma Massetto (2024), o respeito à identidade de cada curso de pós-graduação e da instituição na qual ele se insere é fundamental, pois o processo de autoavaliação tem forte dimensão histórica, valoriza o contexto de cada programa e permite que cada um deles seja capaz de captar historicamente seu desenvolvimento, bem como o de sua área de conhecimento.

A Comissão de Autoavaliação do PPGE participou desse movimento institucional da UEPG para elaboração do projeto de autoavaliação, vivenciando as reflexões e discussões coletivas voltadas à compreensão das mudanças propostas pela Capes (2019) para avaliação da Pós-graduação *stricto sensu* brasileira, e consequentemente, dos programas da instituição.

Quanto ao início dos trabalhos da recém-constituída Comissão de Autoavaliação do PPGE, optamos por retomar o estudo dos documentos emanados da Capes e, também, os fundamentos de autoavaliação, pois a maioria dos novos membros não tinha conhecimentos e familiaridades com as questões de avaliação da pós-graduação e de avaliação de programas. O momento foi muito especial e valioso para os membros da comissão, pois permitiu aprofundar conhecimentos para atuar na comissão e, também, para a elaboração do projeto de autoavaliação e do plano estratégico do PPGE.

A avaliação externa de PPGs realizada pela Capes até aquele momento era mais voltada para os resultados alcançados, ou seja, para os produtos. Com a reformulação do sistema de avaliação da pós-graduação, o foco passou a ser também no desenvolvimento interno do programa, ou seja, no processo de desenvolvimento do curso e da formação dos pós-graduandos, daí a relevância da autoavaliação como um item de avaliação externa. A concepção da autoavaliação proposta pela Capes é a de que:

A autoavaliação é o processo de se avaliar a si próprio. Seu principal objetivo é formativo, de aprendizagem. Uma vez que é planejada, conduzida, implementada

e analisada por pessoas, elas próprias formuladoras e agentes das ações a serem avaliadas, a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre contexto e políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão. Em outras palavras, a autoavaliação é um processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica. A comunidade tem a titularidade da avaliação. Envolve a participação de distintos atores da academia ou externos a ela (docentes, discentes, egressos, técnicos e outros) nos níveis hierárquicos diversos, dos estratégicos aos mais operacionais (BRASIL, 2019, p. 7).

> Em síntese, para autoavaliação do PPGE, consideramos as orientações da Capes, a política interna de autoavaliação dos PPGs definida pela Propesp e a experiência de autoavaliação vivenciada anteriormente no Programa, conforme brevemente apresentada na seção anterior, bem como os fundamentos teórico-metodológicos da autoavaliação centrada numa concepção crítica, dialógica, participativa e formativa (Cappelletti, 2002; Dias Sobrinho, 2003).

AUTOAVALIAÇÃO DO PPGE 2020-2022: AVANÇOS E DESAFIOS

No início de fevereiro de 2020, a Comissão de Autoavaliação do PPGE retomou seus trabalhos para elaboração da Política de Autoavaliação do Programa. De posse do relatório da avaliação de meio termo, enviada pela Capes em 2020, fizemos uma análise detalhada dos conceitos obtidos para levantamento das potencialidades e fragilidades nos quesitos programa, formação e impacto na sociedade, em cada um dos itens da ficha de avaliação. Embora o resumo da avaliação tenha apontado para a tendência de nota final 4,7 e conceito muito bom, identificamos aspectos frágeis que precisavam ser aprimorados.

Em reunião com o corpo docente do Programa, no início do mês de março, a comissão apresentou a síntese das fragilidades elencadas de cada item da ficha de avaliação de meio termo, as quais foram discutidas quanto às possíveis causas e consequências, bem como levantadas as proposições do coletivo do PPGE para melhorá-las. Coube à Comissão a sistematização dos resultados das discussões e dos encaminhamentos propostos pelo corpo docente.

Devido ao início da Covid-19, em fevereiro de 2020, e a declaração oficial da pandemia no Brasil pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, foi definido o estado de Emergência de Saúde Pública e decretado o isolamento social. Diante das normativas nacionais e estaduais, foi suspenso o calendário letivo na UEPG para o período de 17 de março a 16 de maio de 2020. A adoção do ensino remoto emergencial para a graduação e pós-graduação iniciou em 20 de julho de 2020.

Os trabalhos da Comissão certamente foram afetados pelas medidas adotadas no contexto pandêmico, gerando uma descontinuidade das reuniões de trabalho previstas. A adaptação ao isolamento social foi ocorrendo de forma gradativa

nos meses de abril, maio e junho. No entanto, dada a necessidade de atender as solicitações da Capes para inserção dos dados do Programa na Plataforma Sucupira, algumas reflexões e escritas por e-mail entre a coordenação da comissão e do programa foram realizadas para elaboração da proposta de autoavaliação.

Retomamos os trabalhos com os membros da Comissão para discussão da Política de Autoavaliação e do Plano Estratégico do PPGE em julho de 2020, com utilização do Google Meet para a realização online das reuniões. Os ajustes resultantes das contribuições dos membros da comissão foram realizados, bem como definidas as etapas para operacionalização do processo avaliativo.

Para definir quais dimensões seriam avaliadas optou-se pela consulta aos docentes, discentes e egressos sobre quais aspectos indicavam a necessidade de avaliação no PPGE. O instrumento de consulta intitulado "O que avaliar no PPGE" foi inserido no Google Forms e enviado juntamente com uma carta convite à participação no processo avaliativo do PPGE. Os dados produzidos foram organizados em planilhas e as questões foram distribuídas entre os membros da Comissão para análise. A síntese dos aspectos indicados está apresentada em valores absolutos e percentuais na Tabela 1:

Tabela 1 - Aspectosindicados para avaliar o PPGE/UEPG (2020)

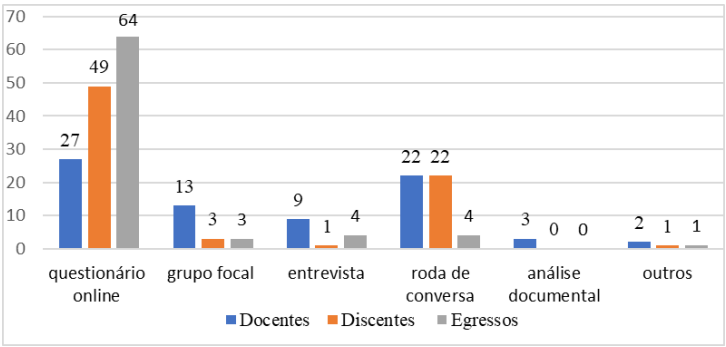
ASPECTOS INDICADOS	(QT)	(%)
O impacto social no PPGE	56	76
A organização curricular do Doutorado	45	59
A infraestrutura do PPGE	41	54
A formação discente	41	54
A internacionalização no PPGE/UEPG	39	51
As linhas de pesquisa EA e HP	37	49
A organização curricular do Mestrado	28	37
A produção docente	21	28

ASPECTOS INDICADOS	(QT)	(%)
A produção discente	21	28
A gestão do programa	15	20

Fonte: Dados da consulta.

Quanto aos instrumentos a serem utilizados na autoavaliação do Programa foram indicados preferencialmente o questionário online, as rodas de conversa e o grupo focal, conforme apresentado no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Indicação dos instrumentos a serem utilizados na avaliação do PPGE/UEPG por docentes, discentes e egressos (2020)



Fonte: Dados da Consulta.

Temos acima as indicações resultantes da consulta aos docentes, discentes e egressos; a síntese da análise das fragilidades apontadas pelo corpo docente na ficha de avaliação de meio termo; e a ficha de avaliação revisada e atualizada para os programas da área de Educação utilizada pela Capes com os quesitos programa, formação e impacto na sociedade. Elas foram novamente objeto de discussão para definição das dimensões, indicadores e instrumentos da autoavaliação do PPGE, bem como do cronograma para realização do processo avaliativo no quadriênio 2021-2024.

Buscamos articular as dimensões e indicadores da autoavaliação com os quesitos da avaliação externa da Capes – Programa, Formação e Impacto na Sociedade –, atendendo a perspectiva multidimensional de avaliação de programas de pós-graduação. Por exemplo, um dos aspectos indicados na consulta à comunidade

foi a organização curricular, tanto a do mestrado quanto a do doutorado, e na ficha de avaliação externa há um quesito sobre a avaliação do currículo. Considerando tais elementos, definimos indicadores específicos para a autoavaliação do Programa considerando o currículo do mestrado, o currículo do doutorado, a especificidade das nossas linhas de pesquisa, as disciplinas obrigatórias e as especiais, e o desenvolvimento curricular.

Na sequência definimos um cronograma para o quadriênio 2021-2024 com o detalhamento das dimensões, indicadores, participantes, instrumentos de coleta e período de realização, conforme exemplificado na Figura 1:

Figura 1 – Excerto do cronograma de autoavaliação de PPGE/ UEPG (2021-2024)

O QUE AVALIAR?			QUANDO?				QUEM?				COMO?			
QUESITOS CAPES	DIMENSÕES DA AUTOAVALIAÇÃO	INDICADORES	ANO				Docentes	Discentes	Egressos	Comissão	Questionário online	Grupo Focal/Roda de Conversa	Análise Documental	Seminários
			2021	2022	2023	2024								
PROGRAMA	PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES	Qualificação do corpo docente	x	x	x	x				x			x	
		Competência profissional	x	x	x	x				x	x		x	
		Compatibilidade e adequação à proposta do Programa	x	x	x	x		x	x		x			
		Formação Continuada	x	x	x	x				x			x	
	CURRÍCULO	Matriz/Organização Curricular do Mestrado	x		x		x	x	x	x	x	x	x	
		Matriz/Organização Curricular do Doutorado	x		x		x	x	x	x	x	x	x	
		Linha de Pesquisa História e Política Educacional	x		x		x	x	x	x	x	x	x	
		Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem	x		x		x	x	x	x	x	x	x	
		Disciplinas obrigatórias	x		x		x	x	x	x	x	x	x	
		Disciplinas especiais	x		x		x	x	x	x	x	x	x	
		Desenvolvimento Curricular	x		x		x	x	x	x	x	x		x

Fonte: Comissão de Autoavaliação do PPGE-EUPG (2021)[1].

Para o lançamento da autoavaliação foi proposta a realização de um encontro online em setembro de 2021, via Google Meet, para toda a comunidade do PPGE, com os objetivos de:

- Apresentar a Política de Autoavaliação do Programa;
- Mobilizar docentes, discentes e egressos à participação;
- Apresentar o questionário online e dimensões a serem avaliadas (docência, discência, orientação, pesquisa, currículo);
- Orientar os participantes para realizar a avaliação das questões propostas.

[1] O cronograma completo está disponível no documento "Política de Autoavaliação - 2021-2024 em: https://www2.uepg.br/ppge/wp-content/uploads/sites/28/2021/05/Poli%CC%81tica-de-Autoavaliac%CC%A7a%CC%83o.pdf

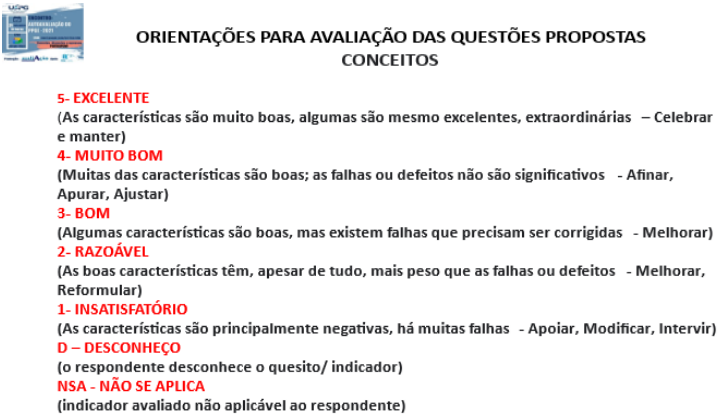
O período de preenchimento do questionário online foi de 21 de setembro a 30 de outubro de 2021. A Figura 2 foi elaborada para divulgação do encontro, além do envio de convite por e-mail e grupos de WhatsApp.

Figura 2 - Folder de divulgação do Encontro de Autoavaliação do PPGE (2021)

Fonte: Comissão de Autoavaliação do PPGE/UEPG.

As orientações para acesso ao questionário e para responder as questões propostas foram destacadas no evento quanto ao significado dos conceitos a serem atribuídos na avaliação, os quais foram sintetizados conforme Figura 3:

Figura 3 - Conceitos para avaliação das questões do questionário online (2021)



ORIENTAÇÕES PARA AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES PROPOSTAS
CONCEITOS

5- EXCELENTE
(As características são muito boas, algumas são mesmo excelentes, extraordinárias – Celebrar e manter)
4- MUITO BOM
(Muitas das características são boas; as falhas ou defeitos não são significativos - Afinar, Apurar, Ajustar)
3- BOM
(Algumas características são boas, mas existem falhas que precisam ser corrigidas - Melhorar)
2- RAZOÁVEL
(As boas características têm, apesar de tudo, mais peso que as falhas ou defeitos - Melhorar, Reformular)
1- INSATISFATÓRIO
(As características são principalmente negativas, há muitas falhas - Apoiar, Modificar, Intervir)
D – DESCONHEÇO
(o respondente desconhece o quesito/ indicador)
NSA - NÃO SE APLICA
(indicador avaliado não aplicável ao respondente)

Fonte: Comissão de Autoavaliação do PPGE/UEPG

Além disso, foi oportunizada aos respondentes a possibilidade de complementar suas respostas em cada questão, conforme exemplo na Figura 4:

Figura 4 – Exemplo de questão do questionário online (2021)

Fonte: Comissão de Autoavaliação do PPGE/UEPG.

A organização e análise dos dados coletados estendeu-se de dezembro de 2021 a abril de 2022 pelos membros da comissão. Foram 108 participantes entre docentes, discentes e egressos no processo avaliativo. Considero que a relevância de todo o processo de autoavaliação do PPGE foram os momentos de preparação e estudo coletivo, envolvendo sempre todos os membros da comissão, não utilizando modelos prontos, pois fomos construindo juntos cada etapa a ser desenvolvida.

Outro aspecto a ser destacado foi a organização, análise e comunicação dos dados. Fizemos também análise de dados coletivamente, orientando os membros da Comissão quanto às questões éticas a serem observadas na autoavaliação. A socialização dos resultados da autoavaliação ocorreu em um seminário online para a comunidade do PPGE e da UEPG, em 18 de maio de 2022, com apresentação detalhada dos resultados de cada dimensão avaliada, após convite amplamente divulgado na instituição por meio de e-mail e redes sociais, com o envio do folder apresentado na Figura 5:

Figura 5 - Folder de divulgação do Seminário de Autoavaliação do PPGE/UEPG (2022)

Fonte: Comissão de Autoavaliação do PPGE/UEPG.

Na sequência, a coordenação do PPGE, de posse dos resultados do processo avaliativo, desenvolveu ações para superação das fragilidades apontadas junto aos docentes, discentes e colegiado de curso, dentre as quais destaco aqui a reformulação do currículo do curso de Mestrado, a revisão de ementas e programas de disciplinas do Mestrado e Doutorado, e a implantação da avaliação das disciplinas cursadas pelos discentes em cada semestre letivo.

PALAVRAS FINAIS

O processo de autoavaliação do PPGE construído coletivamente tem desencadeado mudanças na cultura avaliativa do programa, melhorando a compreensão de suas finalidades e das práticas de docentes, de discentes e de pesquisa. Tem possibilitado que a autoavaliação vá se consolidando cada vez mais como suporte para gestão do programa. É um trabalho complexo e carregado de sentidos e efeitos. Como processo contínuo, requer atenção e reformulações constantes. Precisa de liderança e comprometimento dos envolvidos para que não se esmoreça frente aos desafios cotidianos que vivenciamos na pós-graduação.

Por fim, agradeço a oportunidade de participar deste I Fórum de Autoavaliação dos Programas de Pós-graduação em Educação, pois é um espaço importante de aprendizagem e para compartilharmos o que estamos fazendo, mas principalmente para nos fortalecermos enquanto responsáveis pela autoavaliação de nossos PPGs.

CAPÍTULO 3

AUTOAVALIAÇÃO NO PPG EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS: CONCEPÇÃO E MÉTODO

Elvira Cristina Martins Tassoni
Mônica Piccione Gomes Rios
Samuel Mendonça

O capítulo pretende apresentar a construção da política de autoavaliação do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas. Em específico, parte-se da seguinte pergunta: em que consiste a concepção e método da política de autoavaliação em educação do PPG Educação da PUC-Campinas? Para isto, analisam-se distintos tipos de avaliação, com ênfase na avaliação emancipatória, para então adentrarmos em aspectos de uma construção coletiva que tem sido empreendida pelo PPG em Educação da referida instituição.

A autoavaliação, além de compor o processo de avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela Capes, revela-se uma necessidade já compreendida pela área de Educação há muitos anos. O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd), por exemplo, tem destacado a importância da autoavaliação há décadas. Portanto, reconhecer os avanços da Capes na construção da avaliação dos cursos de Mestrado e Doutorado do país, incluindo a autoavaliação, significa considerar que as reivindicações repercutem como política pública de avaliação na Capes.

Do ponto de vista formal, o capítulo apresenta quatro partes, além desta introdução e as considerações finais, quais sejam: (1) aportes teóricos da avaliação e autoavaliação; (2) contextualização inicial: a construção da política de autoavaliação do PPG Educação da PUC-Campinas; (3) os desafios do relacionamento com egressos; (4) concepção e método: da política de autoavaliação do PPG Educação.

AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO: APORTES TEÓRICOS

A avaliação é propulsora de mudanças ao assumir uma função formativa, consolidando ações que contribuem para a efetivação de maior qualificação. Tais ações têm potencial para fomentar o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que implica participação dos envolvidos nos processos, em prol da transformação. A construção da cultura de avaliação funda-se no diálogo que é a essência da pedagogia freiriana (Freire, 2019) e consiste em uma relação horizontal entre as pessoas envolvidas.

A avaliação, acompanhada de diferentes adjetivos, formativa (Perrenoud, 1999), emancipatória (Saul, 2010), mediadora (Hoffmann, 2014), qualitativa (Demo, 2015), ou dialógica (Romão, 2006), pressupõe um acompanhamento contínuo do processo em função da regulação e da autorregulação. A regulação, uma das lógicas da avaliação, de acordo com Perrenoud (1999), tem como primado a autoavaliação que desencadeia a autorregulação.

A autoavaliação privilegia o autocontrole e a metacognição. O primeiro corresponde a uma avaliação contínua, despertando o olhar crítico sobre o que se faz, durante o processo. A segunda desencadeia um processo mental por meio do qual o sujeito toma consciência das atividades cognitivas em desenvolvimento. A autoavaliação constitui elemento fundamental para a realização de mudanças. Saul (2002, p. 103) salienta a relevância da autoavaliação, elencando importantes aspectos para a qualificação dos programas:

> Diagnosticar o momento de trabalho em que o Programa se encontra; - aperfeiçoar o Programa: preservando e acentuando conquistas importantes, corrigindo rumos, apontando para novos horizontes, replanejando; - encontrar/descobrir, novos sentidos para a ação; - estimular uma participação efetiva, através do auto-conhecimento, que propicie o desenvolvimento pessoal de professores e alunos; - criar condições que ampliem o vínculo de compromisso com o Programa; e - subsidiar a avaliação externa.

Ao que se refere à avaliação de Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil, a prática da autoavaliação é recente, dado que o seu início data do ano de 2018, por meio de portaria da Capes, conforme o texto: "Quando bem estruturada, a autoavaliação promove processos de autoconhecimento, criando uma cultura avaliativa e permitindo um olhar qualitativo e holístico do programa que contempla processos de formação e de outras dinâmicas inerentes à pós-graduação brasileira" (Brasil, 2018, p. 19).

Tradicionalmente, com vistas ao aperfeiçoamento dos programas de pós-graduação, a Capes tem sido responsável pela realização da avaliação externa, com a prevalência de critérios e indicadores quantitativo. A despeito do reconhecimento do contributo da avaliação externa praticada, cabe questionar se é possível realizar essa avaliação sem ferir princípios éticos, políticos e sociais, bem como a autonomia dos programas. Ainda nesse questionamento, cabe interrogar em que medida os critérios sob os quais estão sendo avaliados os diferentes programas asseguram a identidade institucional ou contribuem para a sua desconstrução.

Nesse cenário de questionamentos, a sistemática de autoavaliação no âmbito dos programas de pós-graduação salienta o propósito formativo e assume caráter relevante ao considerar a avaliação realizada pela Capes (Brasil, 2019), tendo em vista que articular os olhares externo e interno amplia as possibilidades de intervenção intencional para o aperfeiçoamento dos programas. Consoante Leite *et al.* (2020, p. 339):

> O desenvolvimento da autoavaliação nos PGs induzirá um processo de amadurecimento de pesquisadores e discentes no sentido de corresponsabilização,

> colaboração e engajamento na melhoria do stricto sensu, da qualidade da formação de pesquisadores brasileiros e, principalmente, da prática democrática na pós-graduação brasileira.

Na perspectiva crítica, a transformação não pode, contudo, desconsiderar o contexto histórico, político, social e cultural no qual está inserido o programa. Assim, uma avaliação do ponto de vista ético necessita contribuir para o avaliado assumir o poder sobre si mesmo, em uma relação de transparência estabelecida com o avaliador, segundo o princípio da avaliação formativa, que precisa estar a serviço daqueles a quem diz respeito. A prática da avaliação formativa, por sua natureza eminentemente contextual, estabelece novas formas de relação entre as pessoas envolvidas e gera ações de intervenção que favoreçam a regulação. Na concepção de Cappelletti (2002, p. 32):

> Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações/decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social.

Destaca-se que o processo de avaliação exige seriedade, respeito, além de competência técnica, humana, política, social e ética. Conduzir um processo de autoavaliação requer sensibilidade, criatividade, solidariedade e compromisso com a transformação. Dessa forma, é necessário que a proposta de autoavaliação considere a sensibilização. Essa requer habilidade para dialogar com os envolvidos sobre os propósitos formativos e sobre a importância da participação.

O processo de sensibilização, contudo, necessita considerar a singularidade do ser que implica considerar os diferentes tempos para a aceitação e a compreensão dos participantes, o que remete a Santos Guerra (1992, p. 62) ao afirmar que "a avaliação, para ser efetiva, necessita ser negociada no seu planejamento, rigorosa no seu desenvolvimento, ética em suas consequências, clara e transparente em seus critérios e procedimentos de atuação". No cerne das palavras do autor, ressalta-se a importância da visibilidade dos usos dos resultados da autoavaliação para a correção de rumos.

A apresentação e discussão dos resultados, no diálogo, favorece o entendimento, contribuindo para a fidelização do processo avaliativo e para o aperfeiçoamento do programa. Limitar-se a comunicar os resultados, sem alternativas ou orientação, sob possíveis caminhos a serem percorridos na busca do aperfeiçoamento, pode contribuir para a indiferença e descrédito em relação às evidências da avaliação.

Nessa perspectiva, uma avaliação comprometida com a transformação requer cooperação a partir de ações coletivas, permeadas pelo reconhecimento intrínseco da importância da ação do outro, o que revela seu caráter eminentemente ético,

caracterizado pela transparência, interação e articulação de objetivos e interesses. Diante do exposto, apresentamos o processo inicial de avaliação e autoavaliação do PPG Educação da PUC-Campinas.

A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AUTOAVALIAÇÃO DO PPG EDUCAÇÃO DA PUC-CAMPINAS

Desde o ano de 2010, a PUC-Campinas tem se mostrado sensível às questões relativas à autoavaliação por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e da Coordenadoria de Apoio aos Projetos Institucionais. De maneira específica, ao que se refere à Pós-Graduação, temos nos debruçado, nas reuniões do corpo docente, na análise dos avanços e das fragilidades apontados nas recomendações da Capes nas fichas de avaliação quadrienal. A partir desses estudos, o PPG Educação foi construindo um planejamento estratégico e a sua política de autoavaliação foi aprimorando processos.

No que diz respeito ao monitoramento da qualidade do PPG Educação, o plano de autoavaliação redigido em 2020 definiu metas e objetivos para o quadriênio 2021/2024. No caso dos docentes pesquisadores, a autoavaliação foi inspirada na Resolução Normativa da PUC-Campinas que regulamenta a jornada de trabalho dos mesmos e define as políticas de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento. Trata-se de uma normativa interna que propõe métricas de avaliação do desempenho docente para quatro dimensões distintas:

- **Dimensão 1:** Produção Científica Qualificada e Técnica relevante reconhecida pela Área de Avaliação da CAPES/MEC neste Programa de Pós-Graduação;
- **Dimensão 2:** envolvimento e dedicação do docente neste Programa de Pós-Graduação;
- **Dimensão 3:** proatividade e efetividade na Captação de Recursos Externos;
- **Dimensão 4:** Atividades de Pesquisa. Similarmente, o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu da PUC-Campinas foi a fonte utilizada para a elaboração das metas e objetivos privativos dos discentes do Programa.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, adotando a perspectiva formativa, leva a cabo a realização de processos de autoavaliação, seja no que se refere a cada disciplina por estudantes e professores, ou ao fim de cada ano, via Formulário da Microsoft, por parte de discentes, discentes-concluintes, docentes, corpo técnico-administrativo e egressos. Embora tais procedimentos sejam constantemente (re) analisados objetivando aprimoramento, seus resultados são discutidos e apreciados pela comunidade de professores visando à melhoria dos aspectos indicados como necessários pelos respondentes e a permanência ou aprimoramento daqueles que se mostram satisfatórios.

Em consonância com as novas exigências legais e seguindo as orientações da Capes –sobretudo as que circularam no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPREd) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – o PPG Educação da PUC-Campinas, por ocasião do quadriênio 2017-2020, elaborou um instrumento para compreender e acompanhar as diferentes etapas vivenciadas por estudantes, professores, equipe gestora e equipe técnica do Programa, tendo como parâmetro as seguintes dimensões: programa, formação e impacto na sociedade (Brasil, 2018).

A Comissão de Autoavaliação (CAA) constituída construiu, a partir das diretrizes da Capes,um instrumento que foi aplicado no ano de 2021, 2022 e 2023. Seus resultados não só foram fundamentais para compreender as fragilidades do Programa ainda no contexto da quadrienal 2017/2020, como ensejaram que, em 05/04/2023, a Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão se reunisse com o corpo docente e coordenadora do PPG Educação, a fim de buscarem detalhamentos e evidenciarem outros destaques com base na ficha de avaliação.

Entre as ações da CAA está a sensibilização da comunidade universitária (por meio de convite a reuniões, seminários e envio de documentos via *e-mail*) para envolver-se no processo de autoavaliação, pressupondo a importância da voz de todos os integrantes do PPG Educação, bem como do olhar externo de pesquisador e profissional do campo da educação, com experiências amplas e diferentes, no desafio de identificar problemas, pontos fortes e potencialidades, e assumindo primordialmente tomadas de decisão coletiva. Nesse processo, prevalece a ciência de que

> uma autoavaliação bem executada resultam conhecimentos sobre uma dada realidade, vista pelo olhar daqueles sujeitos que estão em relação e a constituem, naquele lugar, contexto e tempo histórico. A produção deste conhecimento, o ato de conhecer é, em si, uma responsabilidade social, profissional e pública do programa ou instituição (Leite, 2020, p. 343).

A partir desse movimento, tem se ampliado a comunicação com a sociedade, aperfeiçoado a infraestrutura e o acervo das bibliotecas, incentivado o Planejamento e a Avaliação de maneira geral e ampliado a política de atendimento a estudantes e egressos, entendendo que este último foco ainda carecia de melhorias organizacionais. Nesse sentido, buscamos ampliar as formas de aproximação com os egressos.

OS DESAFIOS DO RELACIONAMENTO COM EGRESSOS

A PUC-Campinas possui um Núcleo de Relacionamento com Egressos que conecta e faz o acompanhamento dos egressos da Universidade por meio de uma Plataforma de relacionamento, de redes sociais e mensagens eletrônicas. Desde 2014, são enviados anualmente especificamente para os titulados dos programas de pós-graduação questionários/formulários concisos e de fácil resposta, visando à avaliação do curso realizado, da orientação e da obtenção de sugestões de melhorias,

além da verificação da atuação destes egressos, tendo como foco o impacto do referido programa.

A dinâmica apresentada acima oportunizou monitorar a atividade profissional deste público, identificando progressão na carreira, melhoria de remuneração, bem como o monitoramento da natureza da atuação no campo educacional. Esses dados têm subsidiado as reflexões do corpo docente em torno da formação que buscamos consolidar e que se expressa nos objetivos do programa.

Ainda que o questionário constitua importante instrumento a considerar o potencial apresentado acima, é reconhecido que há limitações, especialmente em relação ao aprofundamento da informação e à quantidade de respondentes, que tem oscilado e, por vezes, tem sido abaixo das nossas expectativas. Essa realidade incitou-nos a, concomitantemente, incluir um espaço de diálogo em um evento anual do PPG Educação que, entre outras atividades, promove a discussão das pesquisas em andamento de mestrandos e doutorandos. O referido evento anual é o Simpósio de Pesquisa em Educação, que passou a agregar o Encontro de Ex-alunos.

Em 2023, realizou-se a 14ª edição do Simpósio de Pesquisa em Educação e a 13ª edição do Encontro de Ex-Alunos, o que evidencia o amadurecimento desse evento. Ao que se refere ao encontro com ex-alunos, a atividade consiste em uma mesa composta por egressos do PPG Educação, com o objetivo, sobretudo, de compartilhar com os discentes as suas experiências após o término do mestrado ou doutorado. A atividade tem sido presencial, a partir de convites, com a participação de três ou quatro egressos. Rever parte dos egressos e ter notícias sobre os desdobramentos acadêmicos e profissionais após a finalização do curso é motivo de alegria e satisfação para todos, além de constituir em insumos para a avaliação do referido programa.

No processo de análise e reflexão constante da CAA, o instrumento questionário, antes aplicado, foi aprimorado, com vistas a atender novas necessidades apontadas no processo de avaliação da Capes. O Encontro de ex-alunos, como parte do Simpósio de Pesquisa em Educação, realizado desde o ano de 2009, manteve o formato de mesa formada por egressos, realizada presencialmente, mas, em 2023, incluímos uma reunião virtual com egressos, o que ampliou quantitativamente a participação e oportunizou reunir informações qualitativas significativas, contribuindo para a qualificação do relacionamento com os egressos.

O desenho da reunião virtual com egressos contou com uma parte geral de apresentação dos objetivos do encontro e do corpo docente e, na sequência, a dinâmica implicou a criação de salas virtuais, sob a coordenação de um ou dois docentes do PPG Educação, para uma apresentação dos egressos e uma conversa mais focada, não somente a respeito da atuação acadêmica e/ou profissional, mas também sobre aspectos relacionados à formação vivenciada no programa, desafios e formas de enfrentamento ao logo do curso, produtos derivados das teses ou dissertações, vínculos mantidos com o PPG Educação, como por exemplo o acesso ao periódico do Programa, a *Revista de Educação PUC-Campinas*, ou a participação em comissões e

eventos organizados pelo PPG Educação. Essa experiência foi exitosa e possibilitou estreitar alguns contatos e reativar outros.

Outra experiência importante, tanto em relação à sensibilização da comunidade acadêmica como para o compartilhamento das atividades da CAA foi que em outubro de 2023 realizamos o I Fórum de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação, onde a Comissão de Autoavaliação apresentou o trabalho realizado desde o início do quadriênio, em 2021, e os resultados parciais do material produzido para fomentar a ampla discussão com a comunidade acadêmica. A Figura 1 apresenta o card de divulgação do fórum.

Figura 1: I Fórum de Autoavaliação dos PPG da PUC-Campinas

Fonte: Setor de Marketing da PUC-Campinas

Para finalizar, apresentamos, a partir do que viemos realizando no processo de autoavaliação, alguns princípios que têm norteado a concepção de autoavaliação, bem como o método.

CONCEPÇÃO E MÉTODO: A POLÍTICA DE AUTOAVALIAÇÃO DO PPG EDUCAÇÃO

A política de autoavaliação do PPGE Educação vem sendo consolidada por meio de ações que têm privilegiado a participação e o trabalho coletivo, o que, potencialmente, contribuem para a transparência do processo avaliativo. Esse esforço tem possibilitado problematizar questões que permeiam a avaliação e nos provocam a, no diálogo, pensar e trilhar caminhos que, de fato, impliquem a melhoria do referido programa. Assim, buscamos inspiração em Leite (2020), ao asseverar que:

> A autoanálise feita pela comunidade a partir da sistematização dos dados que lhe interessam, colocados em compartimentos por ela definidos, se sustenta em princípios éticos permeados pela negociação que pode ser oriunda de uma etapa de sensibilização quando são estudados os valores e entraves de um processo avaliativo autogerido. Certamente terá mais sucesso quando for regida pela colaboração entre os atores, respeitando sua individualidade e direitos à privacidade, prevenindo punições morais ou ameaças à integridade dos sujeitos participantes dos processos (Leite, 2020, p. 343).

A partir das considerações de Leite (2020), o PPG Educação da PUC-Campinas define a sua política de autoavaliação como espaço de reconhecimento de si ou, em outros termos, a autoavaliação é o *ethos* da compreensão de sua condição no contexto do Sistema Nacional de Pós-Graduação. A definição engloba aspectos éticos ou ao menos de uma concepção de ética aristocrática (Mendonça, 2003), no sentido da compreensão de si, envolvendo suas fragilidades e potencialidades, da singularidade de si ou do melhor que cada um consegue definir de si.

A autoavaliação empreende esforços na qualificação do que se desenvolve por estar atenta às fragilidades vivenciadas pelos participantes e os mobiliza ao movimento de autocrítica e autossuperação (Mendonça, 2018). É por isto que se destaca o caráter ético da autoavaliação, no sentido de que só é possível o autoexame com a autocrítica e a autossuperação, do contrário, ficar-se-ia apenas no diagnóstico de problemas do PPG.

Quanto ao método e instrumentos de coleta de dados definidos, até o momento da escrita desse artigo, são questionários mistos e grupos focais. As questões e o roteiro elaborados consideram a ficha de avaliação externa organizada pela Capes. Os participantes da avaliação são discentes, discentes concluintes, egressos, docentes e corpo técnico administrativo. As dimensões avaliadas versam sobre estrutura curricular, infraestrutura, formação, corpo docente, coordenação e secretaria, entre outras.

Os cinco relatórios parciais elaborados por integrantes da Comissão de Autoavaliação, a partir da análise quantitativa e qualitativa das respostas dos participantes nos questionários, resultou na elaboração de um quadro analítico que encerra aspectos desenvolvidos e a desenvolver relativos ao PPG Educação e ações a

serem desencadeadas em prol da efetivação de melhorias. Tais ações perspectivam o aprimoramento processual e permanente do referido Programa que tem se destacado pelo contributo na formação de mestres e doutores que, na sua maioria, atuam em instituições públicas, privadas e confessionais na educação básica e/ou superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao recuperar o propósito do capítulo, que buscou responder à pergunta em que consiste a concepção e método da política de autoavaliação do PPG Educação da PUC-Campinas, a construção levou em conta uma breve exposição sobre o que se compreende por avaliação e autoavaliação no reconhecimento de importantes referências teóricas do campo, com destaque para as perspectivas de avaliação formativa por meio de Perrenoud (1999), a emancipatória desenvolvida por Saul (2010, 2002), a mediadora analisada por Hoffmann (2014), a qualitativa exaustivamente dissecada por Demo (2015), da mesma forma que a dialógica que tem sido insistentemente defendida por Romão (2006). Buscou-se demonstrar que, corroborando a argumentação de Perrenoud (1999), a autoavaliação está ancorada na lógica da avaliação.

A experiência que tem sido experienciada e vivenciada no âmbito do PPG Educação da PUC-Campinas tem sido desafiadora e instigante se considerarmos o desenvolvimento de uma cultura de avaliação. A discussão, no coletivo, seja no espaço de reuniões que agrega o corpo docente do referido programa, seja no espaço de reuniões entre os integrantes da Comissão de Autoavaliação, tem suscitado reflexões e contribuído para o pensar e o fazer a autoavaliação. A articulação entre a avaliação externa praticada pela Capes e a avaliação interna conduzida pelas comissões de autoavaliação das instituições de ensino superior têm potencial para fomentar o diálogo necessário a ser tecido no âmbito interno. Particularmente, no que se refere ao PPG Educação da PUC-Campinas, toda a comunidade está empenhada nessa tarefa.

Como resposta objetiva ao problema do capítulo, a comunidade tem empreendido a tarefa de autocrítica para a busca de soluções no processo de autoavaliação, de modo que é possível argumentar que a concepção de autoavaliação adotada se caracteriza pela vertente aristocrática e isto significa, de acordo com Mendonça (2018), assumir a dimensão ética que busca a compreensão de si ao considerar as fragilidades e potenciais dos integrantes do grupo. Um ambiente de crítica e honestidade intelectual permite a construção de saídas promissoras para a qualificação do PPG.

A concepção de autoavaliação do PPG, portanto, não busca apenas diagnosticar problemas externos, mas, antes disto, focaliza em assumir as fragilidades que aparecem por ocasião da construção coletiva de ações, seja no caso de discordância entre integrantes da CAA, que é comum, desejável e um estímulo constante do grupo para o grupo, seja, principalmente, em reconhecer que os limites internos das relações interpessoais são estímulos necessários para a consecução das tarefas que qualificam o PPG. O caráter ético está presente, de forma contundente, na concepção de autoavaliação do PPG.

Quanto ao método e instrumentos, como se observou de forma objetiva no texto, têm sido usados questionários mistos e grupos focais. Outros caminhos poderão ser explorados durante o processo, dado que o grupo está aberto a se reconhecer na diferença, no outro, na possibilidade de uso de ferramentas que qualifiquem o PPG de forma permanente. Sabe-se que há muito ainda o que fazer para o pleno êxito da CAA, no entanto, é preciso reconhecer que o caminho percorrido tem se mostrado promissor na medida em que já foi criado espaço dialógico contínuo com toda a comunidade.

A aplicação dos instrumentos e as análises que estão em andamento e serão objeto de outro escrito específico evidenciam o êxito da avaliação emancipatória que tem construído corações e mentes dispostos a qualificar o PPG Educação. Por derradeiro, os diferentes espaços de trocas de conhecimento entre pessoas envolvidas na autoavaliação de diferentes PPG em Educação têm sido essenciais para a melhoria do trabalho feito na PUC-Campinas e tem-se a expectativa de que este texto possa corroborar a construção coletiva e emancipatória por excelência de outros Programas de Pós-Graduação em Educação.

CAPÍTULO 4

A AUTOAVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

Marta Regina Paulo da Silva
Marco Wandercil da Silva
Ana Silvia Moço Aparício

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE/USCS) iniciou suas atividades com o curso de Mestrado Profissional em Educação em fevereiro de 2016, esse organizado em duas linhas de pesquisa: Formação Docente e Profissionalidade (Linha 1) e Políticas e Gestão da Educação (Linha 2). Em 2023, teve sua primeira avaliação de um ciclo quadrienal completo e a aprovação do Doutorado Profissional em Educação. O PPGE/USCS tem suas raízes na história de integração da USCS com as escolas de Educação Básica da Região do Grande ABC Paulista, em projetos e ações empreendidos especialmente pelo corpo docente e discente do curso de Pedagogia junto às escolas públicas de seu entorno.

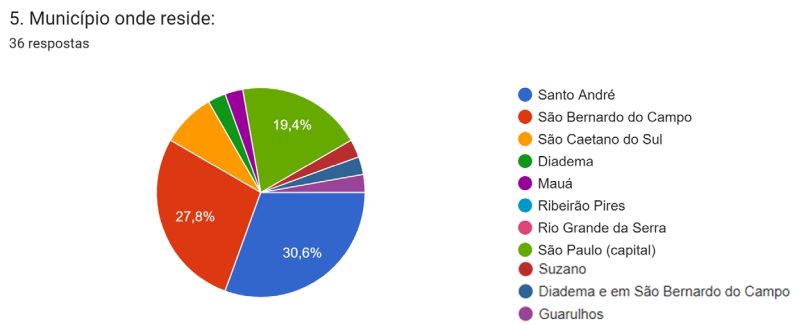
Essa experiência de ensino, pesquisa e extensão acumulada na graduação impulsiona as ações do PPGE em seu compromisso de ampliar o protagonismo da Universidade na formação de professores(as) e gestores(as) educacionais na perspectiva de promover e melhorar a qualidade social das escolas públicas de Educação Básica, especialmente as da Região do Grande ABC Paulista.

Nesse sentido, o PPGE, sem perder de vista sua inserção nacional e internacional, tem um foco maior na questão da regionalidade, onde alcança praticamente todo o Grande ABC Paulista, região localizada no sudeste da região metropolitana de São Paulo e composta por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. A região é conhecida por sua forte industrialização.

Segundo dados do IBGE (2021), soma mais de 2,8 milhões de habitantes. Possui uma economia diversificada, com destaque para os setores automobilístico, metalúrgico, petroquímico e de serviços. Além disso, é uma área de grande importância para a história sindical do Brasil, palco de importantes movimentos trabalhistas. De acordo com o Consórcio Intermunicipal do Grande ABC (2023), nos últimos anos a região passou por transformações significativas, diversificando sua economia e investindo em áreas como tecnologia, serviços e educação.

Aproximadamente 90% dos(as) estudantes do PPGE são do Grande ABC Paulista, conforme observa-se na Figura 1. Há estudantes da capital e de outras cidades de São Paulo, mas em menor número. Com isso, as pesquisas desenvolvidas no interior do programa incidem sobre os problemas e desafios educacionais dessa região, o que vai ao encontro da missão da USCS no que se refere à inserção social e, consequentemente, à melhoria da qualidade de vida da população.

Figura 1: Municípios de residência dos(as) discentes do PPGE/USCS



Fonte: Relatório de avaliação discente PPGE-USCS (1/2023)

Desde o primeiro ano de funcionamento do programa, o perfil do corpo discente do PPGE tem se mantido basicamente inalterado, visto ser composto, em sua maioria, por professores(as) e gestores(as) de escolas públicas da Educação Básica. Dados levantados no primeiro semestre de 2023 demonstram que 91,2% dos(as) estudantes são funcionários(as) públicos(as), destes(as) 50% estatutários(as) e 41,2% celetistas, 8,8% são profissionais do setor privado. Em relação ao cargo/função que ocupam, a maioria (76,5%) atua na docência, 20,6% exercem funções de Gestão (Supervisor(a) de Ensino, Diretor(a), Vice-Diretor(a), Coordenador(a), ou equivalentes); apenas 2,9% não atuam diretamente na educação.

Esse perfil do corpo discente converge com o foco das duas linhas de pesquisa do Programa, o que tem fortalecido os grupos e projetos de investigação dos(as) docentes e possibilitado uma maior inserção social e a integração do Programa com o mercado de trabalho. Tratando-se de um programa profissional, as pesquisas desenvolvidas partem da realidade das instituições educacionais, portanto, de questões relacionadas ao campo de trabalho dos(as) estudantes, culminando com a elaboração de produtos educacionais que intentam apresentar possíveis respostas aos problemas identificados. O intuito com esses produtos, longe de se constituírem como "receitas", é o de produzir impactos positivos para a melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem e da formação docente, além do aprimoramento dos currículos e dos processos de gestão atinentes ao planejamento e avaliação da educação básica.

PROCESSO DE AUTOAVALIAÇÃO DO PPGE/USCS

Os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da USCS, antes mesmo das orientações específicas da Capes para realização de autoavaliação, já desenvolviam ações de autoavaliação por meio da escuta de egressos(as), discentes, docentes e funcionários(as) da secretaria da Pós-Graduação. Com a publicação da Portaria Capes nº. 148/2018, que apresenta as linhas gerais para a prática do processo de autoavaliação, os programas passaram a reorganizar suas ações e deram início ao processo para elaboração do Plano de Autoavaliação da Pós-graduação *Stricto Sensu*, com um grupo de trabalho formado por docentes representantes de todos os PPG da USCS (Administração, Comunicação, Educação e Saúde) com vistas a definir diretrizes e instrumentos comuns a todos os cursos do *Stricto Sensu*, em consonância com a política interdisciplinar de trabalho adotada pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa.

Consoante com a concepção de autoavaliação proposta pela Capes, de que esse "é um processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica" (Brasil, 2019, p. 7), portanto, devem participar todos(as) envolvidos(as) com o processo educativo. Com o intuito de imprimir uma reflexão mais sistemática sobre esse processo, em 2023 a coordenadora do PPGE, Professora Doutora Ana Silvia Moço Aparício, mobilizou todo o corpo docente do programa para essa reflexão, propiciando a criação da comissão de autoavaliação do PPGE. A comissão iniciou seus trabalhos pelo estudo e análise das fichas de avaliação e dos documentos orientadores da Capes, retomando os objetivos do programa e a missão da universidade, no sentido de repensar os instrumentos de avaliação e, consequentemente, o processo de autoavaliação em andamento.

O primeiro instrumento revisto foi aquele destinado aos(às) discentes, ficando definido que sua aplicação ocorreria com uma periodicidade semestral. Na aplicação desse instrumento avaliativo, no primeiro semestre de 2023, houve um retorno significativo em termos de respondentes, mais de 70%. Esse resultado possibilitou verificar que, a cada edição, o processo avaliativo conseguiu atingir um número maior de estudantes. Compreende-se que esse percentual de respondentes se deve em função do engajamento de todo o corpo docente nesse trabalho, haja vista os diálogos realizados com os(as) estudantes sobre a importância da autoavaliação, não só para o programa, mas para a própria formação deles(as).

O questionário de autoavaliação aplicado aos(às) discentes foi disponibilizado via Google Forms com o objetivo de traçar o seu perfil e avaliar o curso, atentando para: (1) Aspectos gerais de identificação; (2) Aspectos profissionais; (3) Expectativas em relação ao PPGE; (4) Infraestrutura e atendimento aos(às) discentes; (5) Outros aspectos do curso. A escolha do instrumento aplicado de forma online se deu pela possibilidade de alcançar um maior número de informantes possíveis. Cabe destacar que o questionário foi elaborado com perguntas fechadas e abertas.

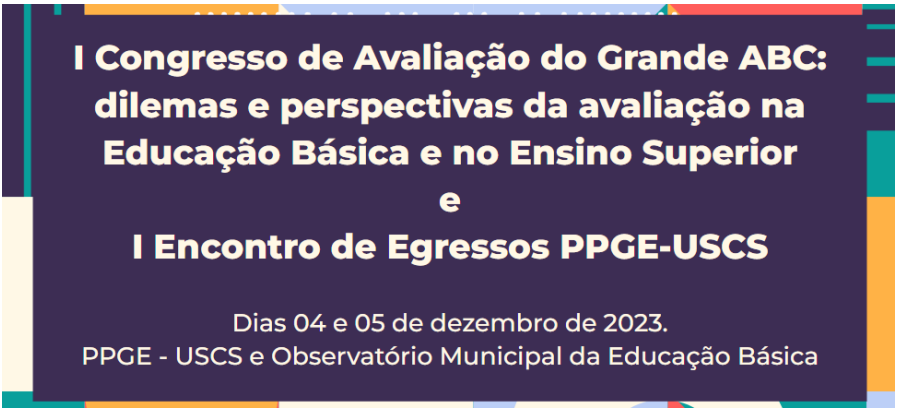
As perguntas fechadas permitiram a distribuição de frequências e gradações e as perguntas abertas permitiram compreender um pouco mais sobre a realidade investigada a partir das percepções dos(as) discentes.

Após a análise dos dados, pela comissão, foi elaborado um relatório com os resultados da autoavaliação com os(as) discentes. Posteriormente, em reuniões com todo o corpo docente, os dados dessa avaliação foram discutidos para que, no coletivo, fossem pensados possíveis encaminhamentos para as demandas apontadas pelos(as) estudantes, bem como a necessidade de possíveis ajustes no próprio instrumento de avaliação. Não foi possível, ainda em 2023, a devolutiva dos resultados aos(às) discentes, ficando agendada tal ação para o período de 22 a 26 de abril de 2024.

Em paralelo a toda essa construção da avaliação para os(as) discentes, foi realizada a revisão do instrumento avaliativo para os(as) egressos(as), sendo esse aplicado em dezembro de 2023. Esse acompanhamento dos(as) egressos(as) caracteriza-se como uma "dimensão central do processo de qualificação dos PPG, tanto nos seus aspectos formativos quanto nas suas dimensões científicas, de inovação e de impactos na sociedade" (Trevisol; Basanello, 2023, p. 472). Contudo, a adesão de egressos(as) ao processo de autoavaliação institucional tem sido um desafio, visto que muitos(as) não permanecem nos grupos de pesquisa após o término do curso, o que dificulta, por vezes, o acesso a eles(as) no intuito de discutir a importância desse processo. Com isso, diferentes formas para atingir esse público têm sido consideradas no interior do programa, utilizando-se de diversos canais de comunicação com vistas a acessá-lo.

Assim, além do questionário encaminhado a eles(as) via Google Forms com questões abertas e fechadas, os(as) egressos(as) foram convidados(as) para o I Encontro de Egressos(as) da USCS, que ocorreu concomitantemente ao I Congresso de Avaliação realizado pelo programa. Uma vez que o congresso versava a avaliação em suas múltiplas dimensões, isto é, da Educação Básica ao Ensino Superior, aproveitou-se essa temática para inaugurar ciclos mais sistemáticos de encontros de modo a abrir e manter diálogos com os(as) egressos(as), no sentido de escutá-los(as) sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, o impacto do programa em suas vidas e nos seus ambientes de trabalho e ainda as possiblidades e perspectivas de avanços nas pesquisas e nos estudos em nível de doutorado, visto que, como defende Freire (1996), não há ensino sem pesquisa, sendo esse um dos saberes necessários à prática educativa.

Figura 2: Folder de divulgação online do I Encontro de Egressos do PPGE da USCS (2023)



Fonte: https://sites.google.com/view/1-congresso-avaliacao-usci/p%C3%A1gina-inicial

A avaliação dos(as) egressos(as) faz-se fundamental para ponderarmos acerca dos impactos provocados nos ambientes educacionais a partir da formação construída durante a realização de suas pesquisas, assim como para promover ajustes no projeto pedagógico do curso de Mestrado e alinhamento com o curso de Doutorado, com abertura de turma no primeiro semestre de 2024, que sem perder o foco na educação básica, amplia as possibilidades de pesquisa para a educação superior, mantendo-se fiel aos propósitos das duas linhas de pesquisa: (1) Formação docente e profissionalidade e (2) Política e gestão da educação.

Além dos instrumentos de avaliação voltados aos(às) discentes e egressos(as), estão sendo revistos e reformulados os instrumentos direcionados ao corpo docente e equipe técnica, e a elaboração de um destinado à comunidade externa (Supervisores(as) de Ensino, Diretores(as) Escolares, Coordenadores(as) entre outros(as)), com o objetivo de construir um processo avaliativo que considere todas as vozes. A realização da avaliação com esses grupos está prevista para o primeiro semestre de 2024, de modo que seja possível fechar esse ciclo quadrienal com um panorama geral do programa, considerando o olhar dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de iniciar o próximo ciclo com um desenho já sistematizado do programa de autoavaliação. Isso porque, como já defendia Saul na década de 1990, "O compromisso principal dessa avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua 'própria história' e gerem as próprias alternativas de ação (Saul, 1991, p. 61). Esse é o desejo: de que o processo de autoavaliação do PPGE/USCS seja realizado de forma participativa, em um movimento constante de reflexão sobre a própria prática pedagógica.

CONCLUSÃO

O objetivo principal da autoavaliação "é formativo, de aprendizagem [...] possibilita uma reflexão sobre contexto e políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão" (Brasil, 2019, p. 7), esse tem sido o processo do PPGE/USCS. Embora seja um programa recente, é possível observar avanços nas ações e na construção de instrumentos consistentes de autoavaliação do Programa, em consonância com a nova agenda da Capes para a avaliação dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*. Há certamente vários desafios nesse processo de construção, mas também um coletivo disposto a os enfrentar, haja vista seu engajamento e compromisso com a qualidade da educação de crianças, jovens e adultos(as).

Finalizando, registra-se aqui o agradecimento da comissão de autoavaliação do PPGE/USCS pela oportunidade do diálogo nesse I Fórum de Autoavaliação dos Programas de Pós-graduação em Educação, que é, sem dúvida, um espaço rico de partilha e que certamente contribuirá com as reflexões do processo realizado na USCS. Parabéns às organizadoras e à Profa. Cristina pela coordenação dos trabalhos.

CAPÍTULO 5

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFTM: HISTÓRICO, AÇÕES E REPERCUSSÕES DA AUTOAVALIAÇÃO

Martha Prata-Linhares
Helena de Ornellas Sivieri-Pereira
Gracinda Vieira Barros

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) recentemente completou dez anos de funcionamento. Na esteira dos processos de ampliação e interiorização das universidades, ocorrida a partir de 2003, o PPGE/UFTM surgiu como um programa de pós *stricto sensu* na recém-criada UFTM, em 2012, com o ingresso da primeira turma de mestrado em 2013.

Se os primeiros anos da década de 2010 foram um período decisivo para o desenvolvimento de uma vocação para a pesquisa acadêmica em educação na instituição e na região, os últimos anos deste período foram marcados por uma série de articulações internas e externas, com o intuito de submeter a proposta do curso de doutorado à Capes. O doutorado foi aprovado no ano de 2020, com o ingresso da primeira turma em 2021.

Atualmente, o PPGE/UFTM se apresenta como um programa estruturado que, apesar de recente, começa a demarcar seu lugar na pesquisa, na produção e socialização de conhecimentos na área de educação e seus diálogos teóricos e interdisciplinares. Essa consolidação trouxe também a inquietação inerente aos processos de reconhecimento e avaliação: a necessidade de se pensar o planejamento de forma integrada às práticas avaliadoras democráticas.

As mudanças recentes nos modelos avaliativos da Capes, principalmente a partir de 2019, têm sido recebidas pela comunidade acadêmica com expectativas de ampliação da autonomia dos PPGs ao mesmo tempo em que levantam uma série de indagações acerca das estruturas necessárias para alcançar o que é exigido. Se por um lado o modelo de avaliação multidimensional, adotado pela Capes, é uma resposta às críticas da avaliação com enfoque quantitativo, por outro, as novas formas de avaliar geram novas demandas internas. Um dos pontos de destaque na metodologia avaliativa, a ênfase nos processos de autoavaliação, amplia as possibilidades de os programas alinharem suas práticas pedagógicas e científicas a seus respectivos planejamentos, ao mesmo tempo em que gera uma série de dúvidas sobre como, exatamente, construir essa autoavaliação.

Segundo Leite *et al.* (2020), a relevância em instituir um método que leve em consideração a autoavaliação não está apenas nos quesitos práticos impostos pelas

exigências institucionais, mas na possibilidade de se redescobrir cada programa a partir de uma análise interna, conhecendo os pontos fortes e as fragilidades, num exame pormenorizado e alinhado aos objetivos e metas de cada um. Além disso, apesar das aparentes dificuldades do exercício, a autoavaliação compartilhada é um mecanismo democrático e imprescindível para a melhoria dos processos educativos que ocorrem nas instituições de ensino superior e, em especial, na pós-graduação, visto que a proposta da autoavaliação é por ela mesma um processo formativo.

Com todas as lacunas presentes na história do ensino superior e da pós *stricto sensu* no Brasil, e com as das dificuldades herdadas por elas, especialmente no que se entende como processos democráticos de formação, gestão e avaliação, o modelo de avaliação compartilhada e autoguiada, embora esporadicamente adotado por algumas instituições, só passou a ser uma rotina incorporada aos programas de pós-graduação como consequência das políticas avaliativas da Capes. No PPGE/UFTM, as discussões sobre a implementação de grupos e comitês responsáveis por elaborar os meios de autoavaliação dos programas de pós-graduação ganharam corpo, sobretudo, a partir de 2019.

Nesse contexto, o primeiro Comitê de Autoavaliação do PPGE-UFTM foi implementado em 2021. Com todas as restrições impostas pelo cenário de pandemia, que ainda imperava em meados daquele ano, se iniciaram as discussões sobre as funções e atividades que seriam atribuídas a ese grupo, que deveria pensar esse novo formato demandado a partir de avaliações externas, mas, fundamentalmente, como exercício interno. Desde a sua formação, o Comitê de Autoavaliação do PPGE-UFTM propôs que a dinâmica para a realização dos diagnósticos fosse além do cumprimento de uma exigência da Capes para avaliação externa e se tornasse uma aliada para a consolidação da qualidade do programa.

A proposta, construída de forma colegiada, buscava o esforço contínuo do ato de se conhecer, reconhecer, questionar e aperfeiçoar, considerando a diversidade dos atores envolvidos entre discentes, docentes, técnicos e egressos que fazem parte da comunidade PPGE/UFTM. Ou seja, elaborar um conjunto de estratégias de autoavaliação que fossem também um processo formativo e democrático.

Ainda de acordo com Leite *et al.* (2020), a ênfase dada aos processos de autoavaliação dos PPGs permite o protagonismo das áreas, sendo um modelo avaliativo que privilegia as especificidades dos modos próprios de se fazer ciência em cada área do conhecimento. O modelo das fichas avaliativas inclui, para que esse protagonismo seja possível, o perfil docente, o planejamento estratégico e a realização da autoavaliação dividida entre procedimentos e resultados.

Destaca-se ainda que a versão preliminar do Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028, divulgada em dezembro de 2023, traz como missão "Assegurar uma pós-graduação de qualidade, diversa, equitativa, inclusiva e conectada com as necessidades da sociedade" (Brasil, 2023, p. 97). Como uma das respostas para "se alcançar um Sistema Nacional de Pós-Graduação de excelência" (Brasil, 2023, p. 97) está o

refinamento dos processos avaliativos, de modo que acompanhem a "dinamicidade, a diversidade e a complexidade do SNPG, visando o aperfeiçoamento da formação pós-graduada de qualidade e socialmente comprometida" (Brasil, 2023, p. 97).

Uma das estratégias trazidas pelo documento é justamente "a valorização da autoavaliação e do planejamento estratégico de cada programa" (Brasil, 2023, p. 97). De acordo com este documento preliminar, divulgado pela Capes, a autoavaliação é um formato de aferição que tende a permanecer nas diretrizes governamentais, impelindo que os programas de pós-graduação se organizem no sentindo de executar uma autoavaliação que faça sentido.

OS FÓRUNS DE AUTOAVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO REALIZADOS NO PPGE/UFTM

No PPGE/UFTM, uma das primeiras medidas do comitê foi a proposta de realização, de forma remota, do I Primeiro Fórum de Autoavaliação e Planejamento, em 28 de abril de 2021, com a participação de docentes, técnicos, discentes e egressos. Esse encontro já apontava para a necessária vinculação do processo autoavaliativo com as metas e objetivos constantes no Plano de Desenvolvimento Estratégico, para que o programa pudesse elevar sua qualidade de forma contínua e sistêmica:

> Este pode ser considerado como o processo que possibilita ao programa definir seus objetivos e, a partir disso, realizar ações para alcançar os resultados que efetivamente atestem o cumprimento ou não dos objetivos e, principalmente, a efetivação da sua missão. Portanto, é no âmbito de cada planejamento estratégico que devem ser construídos os objetivos e ferramenta da autoavaliação (UFTM, 2021).

Figura 1: Convite do 1 Fórum de Autoavaliação e Planejamento

Fonte: Arquivo do programa. Folder de divulgação do 1 Fórum de Autoavaliação e Planejamento do PPGE/UFTM.

Foi a partir dos resultados apresentados no primeiro fórum que o comitê pôde organizar a proposta de planejamento e a própria visão coletiva do que seria esperado da avaliação. A proposta foi submetida para a análise da comunidade do programa com o intuito de elaborar um documento participativo e de responsabilidade partilhada.

No segundo semestre de 2022 o Comitê de Autoavaliação passou a organizar o segundo movimento de autoavaliação, com a construção de questionários que, posteriormente, nortearam a proposta para o II Fórum de Autoavaliação. Os questionários buscaram mapear o PPGE/UFTM através de questões quantitativas e qualitativas. O questionário foi inicialmente direcionado a um pequeno grupo piloto de docentes, discentes e egressos, para que fosse possível observar a dinâmica de preenchimento, o tempo gasto para leitura e resposta e a adequação dos questionamentos aos objetivos do exercício de autoavaliação.

Após a aplicação neste grupo de teste, foram realizadas algumas modificações nos questionários e na organização da aplicação, com o intuito de tornar o momento avaliativo mais adequado à reflexão. As modificações sugeridas pelo grupo de teste e acatadas pelo Comitê de Autoavaliação foram: a divisão do formulário de perguntas em cinco partes, quatro delas destinadas a avaliar um segmento específico do programa, e um último momento, com questões mais abrangentes sobre o perfil do PPGE/UFTM.[1]

Cada um desses questionários foi enviado a todos os segmentos do programa com intervalos de uma semana entre eles, precedidos de um e-mail com a apresentação e convite ao momento autoavaliativo. Além de permitir uma análise mais pormenorizada, a fragmentação do envio e a divisão por temas fez com que o processo fosse mais rápido na análise de cada parte do todo, possibilitando questionamentos densos sem que a experiência de participação se tornasse cansativa.

Durante o mês de outubro e a primeira semana de novembro de 2022, os questionários foram disponibilizados nas datas acordadas e divulgados por e-mail com uma orientação prévia. Buscando a participação efetiva da comunidade, a mensagem que antecedeu a aplicação dos formulários apresentava a justificativa e o objetivo do processo autoavaliativo, que além da importância institucional, como requisito exigido pela Capes, é importante para embasar o planejamento estratégico,

[1] As avaliações foram divididas da seguinte maneira: Parte 1 - Docentes, momento em que os docentes foram avaliados em questões relativas à didática, relações interpessoais, orientação, pesquisa e produção; Parte 2 - Secretaria, momento em que os técnicos administrativos foram avaliados em relação à qualidade dos procedimentos administrativos e ao atendimento; Parte 3 - Coordenação: momento em que a coordenação do programa foi avaliada quanto à condução do programa, gestão participativa, gestão dos recursos e transparência; Parte 4 - Discentes, em que os alunos ativos e egressos foram avaliados quanto à responsabilidade, produção acadêmica e atividades de pesquisa. Por fim, o formulário Parte 5 - PPGE trouxe questões relativas à estrutura, eixos de pesquisa, percurso formativo, processos seletivos, impactos sociais, pontos fortes e fracos do programa. Em cada um dos questionários havia um espaço adicional, destinado a observações e sugestões que não estivesses contempladas nas perguntas específicas, conferindo uma grande liberdade de abordagens.

reconhecer potencialidades e fragilidades na organização dos cursos e obter respostas que colaborem para a excelência do programa em seus processos formativos, de produção e divulgação científica e seu impacto social.

Nos meses seguintes, o material foi estudado e organizado pelo Comitê de Autoavaliação, em síntese apresentada no II Fórum de Autoavaliação do PPGE/UFTM, realizado em 7 de março de 2023. Para além do dito, a não participação também foi um dado analisado pelo Comitê: embora um maior número de discentes tenha respondido aos questionários, em percentual, em nenhuma das etapas esse número chegou a 50% dos alunos matriculados. Quanto à participação docente, as etapas apresentaram uma variação de participação entre 43 e 85% do total de docentes vinculados ao PPGE/UFTM. O fórum foi realizado com a perspectiva de divulgar os procedimentos implementados, assim como apresentar à comunidade a síntese da autoavaliação realizada por meio dos questionários.

O evento contou com a participação do Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza, docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e coordenador da área de Educação da Capes, com fala intitulada "Desafios da Pós-Graduação: Qual o futuro?". No período vespertino, grupos foram divididos pelos eixos de pesquisa do programa para o debate acerca dos resultados dos questionários aplicados no segundo semestre de 2022 e discussão do plano de trabalho concernente ao Plano de Desenvolvimento Estratégico a partir do cenário presente na síntese apresentada.

Nesses dois anos de trabalho, notou-se que as agendas do processo autoavaliativo têm apontado também questões específicas sobre o funcionamento e ordenamento dos cursos de mestrado e doutorado que, apesar de profundamente sentidas pelos docentes e discentes, não haviam sido postas em discussão pelo próprio desconhecimento do programa em relação a algumas de suas demandas. Essas questões vêm sendo examinadas de forma conjunta a partir desses apontamentos.

Sugestões recebidas pelos questionários aplicados em 2022, como uma rotina mais integrada com os discentes, aumento de reuniões entre coordenação, docentes e discentes, maior previsibilidade na oferta das disciplinas presenciais obrigatórias, entre outras, que não advêm de problemas estruturais, mas de pequenas adaptações que podem ser mais facilmente discutidas, suscitando mudanças que vêm sendo recebidas de forma positiva, principalmente pelos discentes, segmento com maior representatividade quantitativa. Por outro lado, sistematizar os procedimentos e questionamentos relativos a esses processos, por meio da coleta de dados, da organização e realização dos fóruns e até mesmo durante as reuniões do comitê, têm possibilitado ao programa uma postura de construção pública. Ou seja, pensar de forma coletiva os espaços, os caminhos e os objetivos do PPGE/UFTM.

Segundo Lima *et al.* (2013), uma das principais limitações das instituições de ensino superior na implementação de uma prática autoavaliativa regular é compreender que o processo de autoavaliação não depende apenas dos métodos utilizados na formulação de suas propostas, mas na associação entre esse processo e

os projetos de desenvolvimento institucional. No caso, o que os autores chamam de processo medular (Lima *et al.*, 2013, p. 33) seria a relação entre o Plano de Desenvolvimento Estratégico, alinhado ao Plano de Desenvolvimento Institucional da UFTM e a proposta de autoavaliação realizada pelos programas.

Dessa forma, o Comitê de Autoavaliação tem buscado promover o sentimento de comprometimento que, a partir de ações intencionais construídas coletivamente, buscam não apenas atender às questões regulatórias de avaliação postas pela Capes, mas consolidar um espaço amplo de diálogo e reconhecimento que aponte para a melhoria da qualidade do PPGE/UFTM, tendo como cerne a sua missão de "formar profissionais éticos [...] a fim de gerar, difundir e promover o conhecimento científico comprometido com a melhoria da qualidade de vida da população" (UFTM, [s.d]).

GARGALOS, DESAFIOS E PLANOS FUTUROS

A proposta deste capítulo foi relatar e explorar a dinâmica e o processo da autoavaliação e do planejamento estratégico no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, enfatizando como esses processos contribuem para o aprimoramento acadêmico, a busca pelo aumento do engajamento comunitário e a expansão da inserção social do programa. Os esforços em autoavaliação, harmonizados com o planejamento estratégico, espelham um compromisso genuíno com a transformação contínua, colocando em destaque o valor da interação e do diálogo aberto entre todos os participantes do processo educacional.

Refletindo sobre a jornada da autoavaliação em nosso programa, apesar dos avanços positivos apresentados acima, enfrentamos obstáculos e desafios inerentes a qualquer processo de introspecção e mudança. A necessidade de reconhecer e superar esses desafios é primordial para que possamos ampliar e aprofundar os benefícios dessa prática. Os desafios são variados e complexos, abrangendo desde o engajamento comunitário até a tradução de dados em ações concretas.

Um ponto a se destacar é que ainda não temos, na nossa sociedade, uma cultura de autoavaliação. Nosso sistema de avaliação ainda se apresenta, no geral, segregador, punitivo e meramente classificatório. Superar essa prática histórica talvez seja o primeiro ponto a nos questionarmos nos processos de autoavaliação em nossos programas de pós-graduação.

Um aspecto crítico que observamos é a necessidade de manter o engajamento ativo de toda a nossa comunidade acadêmica. Isso inclui não só os alunos e professores, mas também os técnicos e egressos. O compromisso com a autoavaliação é palpável, mas sustentar esse engajamento ao longo do tempo demanda um esforço consciente e estratégias bem pensadas.

Os recursos, sempre limitados, são um terreno fértil para a frustração. A autoavaliação requer não só tempo, mas também investimento financeiro. A escassez pode limitar nossa capacidade de explorar avaliações mais profundas e implementar as mudanças necessárias que emergem desses exercícios.

Além disso, o sucesso da autoavaliação também depende da qualidade dos dados coletados e analisados. Desafios relacionados à coleta de dados representativos aliados a dificuldade em traduzir resultados de autoavaliação em planos de ação concretos e viáveis pode ser um gargalo significativo.

Para superar esses desafios, olhar para as lições aprendidas nos fóruns de autoavaliação e planejamento estratégico pode oferecer *insights* valiosos. Esses encontros não são apenas momentos de avaliação, são oportunidades de aprendizado coletivo que podem fortalecer nosso programa e nossa contribuição para a sociedade.

Por meio de uma estratégia de autoavaliação constante, assim como o exercício reflexivo sobre os resultados, alinhados ao Planejamento Estratégico do PPGE/UFTM, é esperado o aumento do engajamento da comunidade não apenas nas próximas atividades relativas à autoavaliação, mas o aumento de uma presença participativa no cerne do programa, pois, como destaca Leite *et al.*, quando o processo se torna efetivamente democrático, o envolvimento dos grupos se torna mais nítido e o engajamento se desenvolve de forma contagiante (Leite *et al.*, 2020).

Além disso, a comunidade acadêmica tem criado estratégias para solidificar as relações com a comunidade regional, reconhecer e ampliar sua inserção social e aumentar a participação, principalmente de órgãos e profissionais ligados à educação básica, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no PPGE/UFTM, a fim de cumprir com seus objetivos essenciais de formação ética, comprometida e de qualidade.

Percebe-se que onde existe a avaliação dialogada, o espaço seguro para exposição de ideias, sugestões e reconhecimentos e, mais além, existe uma disposição em entender, estudar e trabalhar as questões propostas, os indivíduos que participam desses momentos passam a se reconhecer como parte integrante da construção do programa, assim como passam a enxergar o valor da autoavaliação.

Por fim, fica a ideia de que devemos trabalhar para criar a compreensão de uma autoavaliação formativa, que possibilite aos programas iniciativas de crescimento e aprimoramento de ações de inserção social que reforce a ideia de uma educação emancipatória.

CAPÍTULO 6

A AUTOAVALIAÇÃO NO PPGED-SO COMO PRINCÍPIO E OCASIÃO PARA O DIÁLOGO ENTRECRUZADO, ESPAÇO PARA A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E DE PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DE AUTORES-PESQUISADORES NA/DA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, campus Sorocaba (PPGEd-So), completou uma década de existência há dois anos. É com muita alegria que integro esse espaço de diálogo para pautar a autoavaliação enquanto oportunidade para colocar em evidência alguns dos pilares que integram a nossa trajetória. Primeiro, quero dizer que tem sido muito bom esse estreitamento de diálogos, formação, aprendizagens e de possibilidade de trocas contínuas para que possamos nos fortalecer e crescer juntos no caminho para o aprimoramento das práticas da pós-graduação no Brasil.

Estou na coordenação do PPGEd-So desde janeiro de 2021 e ocupo essa função em parceria com a professora Izabela Mendes Santana. Juntas, fazemos uma gestão compartilhada e o princípio do nosso trabalho é o que costumeiramente chamo de "enredamento". Esse espaço-tempo da coordenação compõe muito daquilo que acreditamos que deve acontecer para que se consolidem práticas e se aprimorem processos de pesquisa-vida-formação (Brito e Sicardi Nakayama, 2023) nos quais ocorrem movimentos dialógicos de reflexões que oportunizam reconhecer e legitimar uma produção do conhecimento que emerge e se consolida nas/das intersubjetividades e ações cotidianas.

Pensar a pós-graduação enquanto espaço-tempo de pesquisa-vida-formação significa reconhecê-la a partir de uma lente para a reinvenção de si e de um olhar retrospectivo e de projeção, que faz emergir marcas singulares de autoria que são potencializadas no movimento heurístico, hermenêutico e dialógico aos sujeitos que ali vivenciam as trocas singulares/plurais de suas trajetórias e produções.

Assim enredados, docentes, discentes, instituição e comunidade (per)formam o PPGEd-So na medida em que as histórias de vida e as marcas das experiências em

contexto se entrecruzam, promovendo aprendizagens e conhecimentos existenciais, instrumentais, relacionais e reflexivos, a partir de um constructo coletivo para definição dos referenciais que são utilizados como apoio para pensar e dar sentido às nossas ações.

O PPGEd-So nasce no ano 2012 por ocasião do desejo de consolidar o então recém inaugurado Campus Sorocaba da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi a partir da soma de esforços e de exercícios de articulação e parceria entre docentes que no ano anterior submetemos ao CNPq a proposta de criação de três grupos de pesquisa. No bojo das suas produções, o programa assume o compromisso com a formação de pesquisadores – professores e profissionais da Educação. Isso faz do nosso programa um espaço-tempo de pesquisa-vida-formação bastante plural, diverso no sentido de diálogo com as diferentes regiões e áreas da educação, e sobretudo muito engajado com a escola de educação básica.

A partir da defesa das primeiras dissertações de Mestrado fomos alavancados e impulsionados a assumir o *diálogo entrecruzado* com pesquisadores de outras instituições e a ultrapassar fronteiras geográficas, na perspectiva de buscar formas de consolidar o programa no cenário nacional. Com a abertura do Doutorado pudemos alçar voos internacionais e ampliar o debate junto a instituições de referência, além de desenvolvermos ações em redes de parceria com outros grupos de pesquisa no Brasil e na esfera internacional.

Tivemos até agora um pouquinho mais de 180 defesas de Mestrado e concluímos em fevereiro as defesas da primeira turma de Doutorado. Atualmente, o programa conta com 27 professores permanentes, e temos ainda regularmente a colaboração de pós-doutorandos de universidades das várias regiões do país que integram os diferentes projetos de pesquisa em rede nos quais estamos inseridos.

A pandemia do Covid-19 se apresentou como um marco muito significativo na composição de nossas escolhas e nos colocou diante de situações inusitadas em que tivemos que nos reconhecer diante de nossas singularidades e pluralidades para então resistir e reinventar a nossa (re)existência a favor da vida e de uma educação pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade.

Para mim, docente do PPGEd-So desde a sua concepção, além de me sentir honrada em integrar essa história, torná-la pública significa, rememorar a trajetória de um coletivo que se constitui no encontro e partilha de vidas-form(ações). Aliás, integrar esta obra somente se torna possível em função das escolhas das pessoas que cotidianamente (per)fazem o programa, as quais imbuídas de inteireza e entrega aderem ao movimento *epistemopolitico* da pesquisa-vida-formação como modo de se colocar no mundo e de produzir conhecimento.

AUTOAVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO: DESAFIOS E AVANÇOS NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E AMADURECIMENTO DO PPGED-SO

Pensar a avaliação na e da Pós-Graduação significa pautar a produção de conhecimento na relação com os processos de (re)existência em que se permite fortalecer e consolidar formas de ocupar o mundo a partir do que os conhecimentos científicos mobilizam. Assim, falar da avaliação da Pós-Graduação requer que pensemos em estratégias de registro dos dados dos PPGs, em Capes enquanto agência de fomento e de regulação, em plataformas de gestão de dados, Lattes, Sucupira, documento de área, ficha de avaliação e igualmente que consideremos as condições e lentes intersubjetivas que nos constituem e pautam nossas escolhas e percursos.

Aqui a autoavaliação apresenta-se como dispostivo pedagógico que promove a "escavação de um território" na perspectiva de compreendê-lo, de se dar consciência e lucidez ao que lhe é singular, peculiar, valioso e a partir disso projetar ações para aprimorar os processos que se reconhecem frágeis e carentes de adensamento. As escavações que decorrem dos processos de escuta sensível promovidos de maneira articulada às ações de planejamento estratégico no PPGEd-So reverberam em escolhas por não negarmos nossas subjetividades e/ou tampouco nos fragmentarmos para nos adequarmos a um rigor supostamente científico que se estrutura na razão instrumental.

De igual maneira, a consciência do que nos constitui enquanto coletivo singular-plural tem fortalecido práticas de indissocialbilidade ensino-pesquisa-extensão-gestão e nos inserido em contextos locais no/do entorno com a comunidade da região metropolitana de Sorocaba, assim como adensado encontros e diálogos entrecruzados entre coordenadores de diferentes regiões que integram o Forpred. A consideração e o respeito, a amorosidade e o afeto têm se apresentado como princípio das relações que nos constituem e nos enredam. Assim, a reflexividade autobiográfica (Passeggi, 2022) se apresenta como um exercício de compreensões heurísticas, de alinhamento de escolhas e fortalecimento de posicionamentos.

Eu e Izabella, enquanto coordenadoras do PPGED-so, ao assumirmos a função em pleno contexto da pandemia do Covid-19, conduzimos a produção do relatório do quadriênio anterior, e o processo de autoavaliação de nosso programa se aprimorou e muito se adensou em função da elaboração desse documento. Naquele momento entendemos que nossa prioridade era a produção do relatório, mas foi uma consequência praticamente imediata o alinhamento de práticas de planejamento estratégico alicerçadas na perspectiva de autoavaliação. Assim, iniciamos no ano seguinte a entrega do relatório do quadriênio, um engajamento coletivo em torno da temática com uma intencionalidade de formação em contexto.

Foram pautas de reuniões e seminários questões como: "O que é autoavaliação?", O que é planejamento estratégico?", "O que é a ficha de avaliação?", "O que é plataforma Sucupira?" e "Onde encontramos o documento de área?". Na proposição

desses encontros, que chamamos inicialmente de planejamento estratégico com vistas à autoavaliação, convocávamos a toda a comunidade de participantes do PPGEd-So para que juntos nos apropriássemos daquilo que nos constitui, normatiza e regula. Com os resultados de nossa avaliação em mãos pudemos constituir grupos de estudo para compreendermos os indicadores obtidos, realizarmos um exercício de nos reconhecermos no relatório e então iniciarmos um alinhamento de planos para a partir de um mapeamento (do que somos, o que temos, o que não temos) nos projetarmos para o quadriênio que se iniciava.

E foi nesta perspectiva ricoeriana de temporalidade narrativa presente-passado-futuro que organizamos nossos primeiros ensaios de autoavaliação "(...) para explicar que nossa própria existência não pode ser separada do modo que damos conta de nós mesmos, afinal, é contando nossas próprias histórias que conferimos a nós mesmos uma identidade" (RICOEUR, 2010).

É imprescindível, portanto que, ao falarmos de métricas e avaliação não percamos de vista o papel social da Pós-Graduação. A ficha de avaliação está organizada de modo a evidenciar indicadores e critérios considerando as condições de oferta (o que precisamos ter institucionalmente para propor um PPG?), acesso (o que precisamos fazer para que as pessoas cheguem até o PPG?) e permanência (o que precisamos fazer para que as pessoas que ingressam no PPG tenham condições de permanência, concluam seus cursos e retornem o conhecimento para a comunidade?).

Quando olhamos para essas condições na perspectiva da temporalidade narrativa buscamos então evidenciar o papel social da Pós-Graduação e as razões para além do desejo pessoal, especialmente sociais e científicas que justificam a proposição de um programa no contexto regional. Para que e para quem pensar a Pós-Graduação e quais suas interfaces com as práticas sociais e educativas são questões que balizam a autoavaliação dos PPGs.

Quem somos nós na área da educação? Como é que o nosso programa se enxerga e se reconhece diante dos documentos oficiais são questões recorrentes abordadas nos encontros e reuniões para que essa leitura não seja estritamente da coordenação, mas que represente um coletivo que (per)faz o programa. Temos investido muito em ações para que o coletivo assuma o seu lugar de construção de um projeto que é de todos e nesta perspectiva temos também criado comissões ou mini comissões que se constituem com docentes, discentes, egressos e eventualmente temos contado com colaboradores externos para as diferentes frentes.

Temos cada vez mais compreendido a necessidade de engajamento e envolvimento dos pares para que seja possível "dissecar" a estrutura do programa e das frentes nas quais temos que investir. Isso nos direciona para a criação de comissões específicas para realizar estudos, organizar ações e depois socializar propostas em novos seminários em que seja possível colocar tudo em diálogo. A exemplo disso, temos investido em comissões que tratam desde o que é o Currículo Lattes, a outras

que tratam de ações afirmativas, reformulação de regimento e normas, organização de eventos e ações de internacionalização, entre outras.

Como podemos conceber a plataforma Lattes estrategicamente, como preenchê-la adequadamente? Embora pareça óbvio, o exercício de se debruçar na plataforma Lattes tem oportunizado as descobertas, por exemplo, de muitas ações que não são cadastradas e que ficam omissas porque equivocadamente não são listadas como produções técnicas relacionadas a atividades de ensino ou extensionistas relacionadas à pesquisa. Seu registro oportunizaria evidenciar como o programa está impactando o contexto e como estamos nos inserindo socialmente.

Estamos aprendendo a fazer políticas afirmativas para reparar, reconhecer e valorizar setores sociais discriminados. E, como todo aprendizado, pressupõe erros e acertos. O sistema de reserva de vagas do PPGEd-So deu início ao processo de contemplar políticas afirmativas no ingresso, mas tem muito a avançar, sobretudo, em relação à permanência. O resultado é bastante razoável: tem encorajado negros, quilombolas, indígenas e deficientes a participarem do processo seletivo. Começamos a pintar o PPGEd-So de povo!

Outra preocupação recorrente e que tem mobilizado discussões relaciona–se a como tratamos do acompanhamento e monitoramento da aprendizagem no programa, além dos aspectos acadêmicos no que diz respeito a ingresso, percurso formativo, participação e socialização da produção do conhecimento no programa. Como é que acompanhamos e monitoramos a inserção de discentes egressos e em espaços em eventos nacionalmente ou internacionalmente? Aliás, como pensar as ações de internacionalização? Qual internacionalização desejamos e qual nos é necessária?

Temos criado estratégias sempre envolvendo a nomeação de novas/outras comissões de modo a engajar o maior número de participantes em ações que colaborem para o mapeamento do que temos, identificação de perfis, produções, potencialidades e fragilidades. O apoio da Pró-Reitoria de Pós-Graduação tem sido icomedido no sentido de nos oferecer suporte e oportunizar espaços de socialização de práticas consideradas bem sucedidas ou promotoras de aprendizagens que possam ser utilizadas em outros PPGs.

Para além disso, também temos utilizado o nosso tradicional Forms para criar questionários de levantamento de dados junto aos discentes, docentes, egressos e entes da comunidade. Tudo isso pensando também em como podemos compilar dados para estruturarmos coletivamente um relatório que traduza melhor o que somos, o que temos e o que queremos.

O SEMINÁRIO DE PESQUISA E ENCONTRO DE EGRESSOS DO PPGED ENQUANTO ESTRATÉGIA DE MAPEAMENTO, AUTOAVALIAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Os Seminários de Pesquisa e Encontro de Egressos do PPGEd UFSCar, campus Sorocaba, ocorrem desde a criação do PPGEd-So, em 2012. No decorrer dos anos, esses eventos passaram por algumas modificações, na tentativa de acompanhar as alterações inerentes à política científca e, sobretudo, ao crescimento do programa. A partir do ano de 2021, os eventos relacionados ao PPGEd UFSCar Sorocaba abrigam-se em um portal que pode ser acessado pelo link https://www.ppged-seminario.ufscar.br/. Os eventos anteriores podem ser acessados no próprio site do PPGEd-So.

Importa aqui dizer que o objetivo inicial desse evento era difundir a produção de conhecimento realizada no programa e fomentar o diálogo entre discentes e docentes. O evento também possui a preocupação de acompanhar a inserção e a condição profissional de estudantes egressos do programa, objetivando compreender o impacto do PPGEd UFSCar Sorocaba na região em que se insere. Espera-se que a divulgação do evento também demonstre a diversidade dos eixos subjacentes às linhas de pesquisa que compõem o PPGEd UFSCar Sorocaba, promovendo, dessa maneira, intercâmbios e debates entre pesquisadores de diferentes universidades e localidades.

No PPGEd-So, o movimento de autoavaliação vem acontecendo, nos dois últimos anos mais precisamente, em parceria com as ações de planejamento estratégico e ocorre a partir da realização de eventos e seminários no decorrer do ano com a participação de discentes, docentes, egressos e comunidade externa. Assim, os Seminários de Pesquisa e Encontro de Egressos têm sido o principal espaço-tempo de pesquisa-vida-formação que acolhe as reuniões e atividades de planejamento estratégico e autoavaliação. Nestes eventos temos organizado a programação de modo a pautar na relação com um tema maior a reflexão acerca de temáticas específicas que considerem:

- A estrutura da PG no país, sua regulamentação, legislação e formas de financiamento e controle;
- O engajamento com processos de formação cidadã, profissional e para a pesquisa;
- A produção científica em suas diferentes áreas, linhas de pesquisa e campos de conhecimento: ética, estética, poética e política de sentidos;
- A regionalidade e a proposta de formação do PPGE a partir do contexto em que se insere e sua perspectiva sobre os impactos singulares-plurais no cenário nacional/internacional;
- As brechas que integram as filigranas no/do/com os cotidianos e a indissociabilidade Ensino, Pesquisa e Extensão;

- A composição do corpo-território do PPGE na relação com o documento de área da Educação e a ficha de avaliação (Capes);
- As escolhas do coletivo (corpo docente e discente) e os enervamentos enquanto movimento de fortalecimento de singularidades-pluralidade.

O histórico da temática dos Seminários sempre esteve em consonância com a diversidade expressa pelos diferentes grupos de estudos, seus respectivos eixos temáticos e diversos pesquisadores e pesquisadoras que compõem interlocuções e redes que se tramam junto a outros Programas de Pós-Graduação.

Merecem destaque os temas dos três últimos seminários realizados: "Educação, Vida e Ciência: da pandemia ao porvir" (2021), "10 anos do PPGEd UFSCar Sorocaba: histórias, memórias, produção de conhecimento e circulação de saberes" (2022) e "Democracia, justiça e paz: reafirmando o compromisso da produção de conhecimento na Pós-Graduação em Educação" (2023).

A realização do evento prevista para 2020 não ocorreu devido à crise sanitária decorrente da pandemia do novo coronavírus, assim como seus impactos em toda a educação. Uma equipe de docentes e discentes do programa atuou coletivamente, de forma remota, ao longo de quase um ano para viabilizar o evento em 2021, por meio de grupos de trabalho que não apenas envidaram esforços para concretizar a proposta, como também serviram de momentos de discussão e formação às pessoas envolvidas acerca das relações entre os processos educativos, a Educação como campo de produção e divulgação científica, assim como os impactos da pesquisa em nossa sociedade.

Para o ano de 2022, ocasião em que o PPGEd comemorou a sua primeira década, o seminário, além de garantir continuidade às discussões e aos questionamentos, promoveu um diálogo reflexivo acerca da memória do vivido, para delinear o que desejamos em uma conjuntura nacional de desafios para o Ensino Superior e a Pós-Graduação brasileira. Na atualidade, ao tecer a transição da crise sanitária, política e econômica para o que nos aguarda após a pandemia, nos encontramos em um momento tão inédito quanto desafiador e, deste modo, propusemos um evento híbrido. Neste, contamos com a realização de atividades em modo online e presencial, na perspectiva de considerarmos os eventos avaliativos e os processos constantes de produção de conhecimento, em sua relação com o campo da Educação, com a História do Tempo Presente e no que se refere à tessitura da História da Ciência. Assim, em 2022, a temática do evento consubstanciou inquietações tão atuais quanto latentes, ao reafirmar o compromisso com produção de conhecimento em função da vida, cuja exposição às mais duras fragilidades durante o período da pandemia reforça a necessidade de pautarmos parâmetros coletivos, com urgência e com esperança, a partir das experiências em curso e da trajetória de uma década. Nesse sentido, o futuro da Pós-Graduação passa necessariamente por questões de vida, morte, desigualdades e invisibilidades, resistência, equidade, lutas, amorosidade, afeto, avaliação de impactos, planejamento estratégico e circulação de saberes.

O evento integrou Palestras e Mesas com convidados internos e externos ao PPGEd, Grupos de Trabalho para a comunicação de investigações concluídas e em andamento, minicursos e oficinas. Além disso, destacamos um Grupo de Trabalho Especial e um Varal de Cartas Pedagógicas, para que fossem apresentadas experiências formadoras que se compõem na tessitura da História da Ciência, com o diálogo reflexivo acerca da memória do vivido no contexto de Programas de Pós-Graduação, em especial do PPGEd-So.

Por fim, o X Seminário de Pesquisa e IX Encontro de Egressos do PPGEd-So objetivou dialogar sobre a produção dos conhecimentos que tecemos, e como essa produção reafirma a Democracia, a Justiça e a Paz, porque nossos compromissos institucionais e coletivos se posicionam em prol do fortalecimento do Estado Democrático de Direito, em pesquisas que se debruçam sobre as variadas facetas da educação, da escola, das políticas públicas, das práticas pedagógicas e da formação docente.

Quer sob a forma de dissertações de Mestrado, teses de Doutorado, artigos em periódicos, comunicações de pesquisa em congressos, relatórios de estudos, conferências e o evento em tela propriamente dito, todos os esforços empreendidos buscaram salvaguardar a sociedade das tiranias que concorrem para corromper os valores republicanos.

Nessa perspectiva, além de apresentar as pesquisas realizadas no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar, no Campus Sorocaba, tivemos momentos intensos e prolongados de expressão da dinâmica dos nossos diálogos com pesquisadores nacionais e internacionais, tanto de outros Programas de Pós-Graduação quanto de centros de pesquisa de reconhecida excelência.

O acompanhamento de estudantes egressos do Programa também se constituiu como importante foco do evento, de modo a trazer elementos históricos e desdobramentos dos potenciais saberes e deveres profissionais de discentes que fazem suas jornadas de estudo nos variados grupos do PPGEd-So, com especial interlocução com movimentos sociais, gestores de políticas públicas educacionais e de variadas áreas de interface com a educação, como saúde, comunicação e múltiplos conhecimentos que compõem os saberes de Programas de Pós-Graduação referenciais e parceiros.

No ano de 2023, o primeiro da segunda década do Programa, a conjuntura nacional e internacional nos colocou diante de desafios que foram agregados com a temática escolhida coletivamente por docentes e discentes do PPGEd-So, a qual é especialmente desafiadora pois, ainda que tenhamos reestabelecido a democracia após as eleições de 2022, nos são apresentados, cotidianamente, tensionamentos oriundos de extremismos autoritários e sequelas da necropolítica que atravessamos como Nação.

São exemplares do saldo dessa enlutada jornada as mais de setecentas mil mortes causadas pelo vírus de SARS-CoV-19; o aumento inigualável das queimadas na Amazônia, que tornou o meio ambiente no Brasil um caso de atenção mundial; o extermínio de povos originários em razão de enorme aumento de abusos ilegais

pelo garimpo e pela inaudita ganância, também ilegal, aplicada à extração de madeira em terras indígenas; os ataques violentos em escolas, arquitetados por grupos neonazistas, que fizeram vítimas docentes e discentes de variados níveis de ensino; dessa cultura bélica armamentista restaram até 1700 denúncias de ataques escolares pelo Brasil no auge dos períodos de atentados, do que resultou mais de 250 prisões de homens e jovens envolvidos, segundo dados do Ministério da Justiça. A subsequente política de prevenção e coerção da violência fatal nas escolas nos deixou a média de 170 denúncias ao dia após as primeiras ações de combate à violência escolar, agora sob o comando do atual Governo Federal.

Nesse contexto, presenciamos rupturas profundas sobre as quais precisamos dialogar, apresentar reflexões, acumular conhecimentos e trocar saberes. Assim, ao considerar com olhares esperançosos a realidade que nos cerca, propusemos evento no qual Democracia, Justiça e Paz se colocam como conteúdo e como forma, como objetivo e como metodologia.

O evento é composto por mesas, diálogos, rodas de conversa, grupos de trabalho, além de comunicações de pesquisas concluídas e ou em andamento, varal de cartas pedagógicas, encontro de linhas de pesquisa, sarau de cartas e atividades culturais, com especial valorização da comunidade universitária e da região.

E assim são o seminários, estes nossos espaços de pesquisa-vida-formação. Em 2024, realizamos uma semana de atividades para o início do período acadêmico integrando pautas relacionadas a autoavaliação e planejamento estratégico e estamos já organizando o próximo seminário com a garantia de espaços para a reflexão sobre essas temáticas.

A política de sentidos ricoeriana como estratégia de resistência, empoderamento e (re)existência parece ser uma estratégia para driblarmos o desafio que se apresenta ao buscarmos formas para não nos amalgamarmos em um universo grandioso de inúmeros programas de Pós-Graduação ao zelarmos pela "boa nota" e perdermos de vista nossas singularidades que nos diferenciam.

O que retratamos aqui é um pouco de nossa história e escolhas, um tanto de nossas apostas na esfera investigativa – que por princípio *epistemopolitico* sempre se estruturam sob a égide da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão-gestão, da participação colaborativa, da escuta sensível e reflexividade autobiográfica, da formação cidadã e da composição de diálogos entrecruzados.

Fazemos aqui um movimento de resgate da memória, escolhendo a história que queremos contar e com ela nos projetarmos num movimento de devir. O exercício de nos autorizarmos a sermos autores e a desejar ser mais nos colocou em sintonia com o movimento de consolidação do que queremos ser-fazer. Celebremos todos o PPGEd-So, o que ele representa e promove!

POSFÁCIO

TEMPOS E ESPAÇOS DE AUTOAVALIAÇÃO

Altair Alberto Fávero
Juliana Marcondes Bussolotti

A formação de docentes e de pesquisadores para o Ensino Superior tem sido uma das grandes finalidades da Capes desde a sua fundação. Em seus mais de 50 anos de existência, a Capes expandiu sua atuação e aprimorou suas metas a fim de que tal finalidade pudesse ser aprimorada com qualidade e eficiência. Para isso, um dos mecanismos fundamentais utilizados foi a avalição que estruturou todo o sistema de pós-graduação. Embora o Brasil já contasse com cursos de Mestrado e Doutorado desde os anos de 1960, o Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado em 1976 sob a coordenação da Capes. O objetivo primordial era elevar os padrões de desempenho e o planejamento para a expansão dos programas estruturados num sistema de avaliação contínuo e integrado.

Com o sistema nacional de avaliação da pós-graduação seria possível medir o desempenho dos programas/cursos, incentivar a produtividade docente e discente, bem como ampliar a pesquisa científica e estabelecer um "padrão mínimo de qualidade". Com isso, "a avaliação da pós-graduação passou a balizar as propostas do Estado para a reformulação das políticas de educação superior, tornando-se referência para o processo de decisão, sobretudo, no tocante ao fomento dos programas/cursos das bolsas e da pesquisa" (Oliveira; Fonseca, 2010, p. 18).

Não há dúvidas que a expansão e o crescimento da Pós-graduação atingiram uma proporção gigantesca envolvendo centenas de instituições. Conforme dados fornecidos pelo Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028, "em 2022, 497 instituições, entre Instituições de Ensino Superior (IES) e institutos de pesquisa, ofertaram 4.777 programas de pós-graduação, alcançando as 27 Unidades da Federação e 324 municípios" (Brasil, 2024, p. 22). Esse crescimento é gigantesco se compararmos os números dos últimos 50 anos: em 1970 eram 167 programas presentes em 23 municípios; em 1990 eram 1.009 programas presentes em 64 municípios; em 2010 eram 3.014 programas presentes em 194 municípios.

O crescimento e expansão também se faz sentir no número de cursos. De 5.618 cursos em 2013, saltou-se para um total de 7.246 em 2022, perfazendo uma taxa de crescimento de 29%. Ressalta-se que nesse período a taxa de crescimento dos cursos de Mestrado e Doutorado na modalidade profissional apresentou taxas de crescimento substancialmente mais elevadas (84% e 5.800%, respectivamente),

do que a oferta na modalidade acadêmica (25% e 19%, respectivamente). Diante desse enorme contingente de programas e cursos, a questão da avaliação constitui um imenso desafio que precisa ser enfrentado para dar conta de assegurar o padrão de qualidade da formação de mestres e doutores por todo o país.

Os sete eixos indicados pelo PNPG 2024-2028 sinalizam os gigantescos desafios dos próximos anos para avançar na expansão e consolidação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). São eles: (1) Do acesso à conclusão na pós-graduação; (2) Qualidade da pós-graduação e do SNPG; (3) Educação básica e pós-graduação; (4) Pesquisa, extensão e inovação; (5) Assimetrias e desenvolvimento; (6) Internacionalização; (7) Governança estratégica (Brasil, 2024, p. 90). A articulação entre os eixos e o conjunto dos elementos estratégicos – diretrizes, objetivos e estratégias – de cada eixo mostram a pujança da Capes e dos colegiados envolvidos para aprimorar e consolidar o SNPG do País.

A autoavaliação é indicada como uma das estratégias do Eixo 2 – Qualidade da pós-graduação e do SNPG. Esse eixo tem como objetivo "garantir que o processo de avaliação acompanhe a dinamicidade, a diversidade e a complexidade do SNPG, visando o aperfeiçoamento da formação pós-graduada de qualidade e socialmente comprometida" (Brasil, 2024, p. 97). A diretriz para esse eixo visa proporcionar uma "avaliação orientada para apoiar a formulação de políticas públicas para o SNPG" (Brasil, 2024, p. 97), ou seja, a proposição de políticas públicas para a pós-graduação não pode estar dissociada de um cuidadoso processo de avaliação dos PPGs e na sua atuação na formação dos mestres e doutores, na inserção dos seus ingressos, na sua relação com a educação básica, no impacto promovido pela produção científica dos seus discentes, docentes e egressos, na sua inserção regional, nacional e internacional, dentre outros aspectos. Mas como avaliar todas essas dimensões com equidade, prudência e justiça tendo em vista as especificidades regionais, as assimetrias, as contingências inerentes às distintas trajetórias e tantos outros aspectos culturais, sociais, econômicos e percursos históricos?

A autoavaliação se apresenta como uma instigante e promissora estratégia para avançar no processo de qualificação da própria Capes e no aperfeiçoamento da formação de suas políticas. Conforme é definido na primeira estratégia do eixo 2 do PNPG 2024-2028, é importante "valorizar o planejamento estratégico e a autoavaliação dos programas de pós-graduação, assim como a diversidade constitutiva do SNPG" (Brasil, 2024, p.97). Trata-se, portanto, de dar valor aos percursos realizados por cada programa, suas intencionalidades, metas, atuações, percursos investigativos, processos de formação, assegurando a diversidade que compõe o SNPG.

Desde a implantação do SNPG, a Capes tem realizado sistematicamente a avaliação dos programas credenciados com a nítida intenção de aprimorar sua regulação e avançar no seu processo de aperfeiçoamento. Tais avaliações foram realizadas post-facto, incluindo avaliação por pares, vinculando avaliação com classificação e recursos, bem como estabelecendo um formato avaliativo. Tal processo de avaliação,

segundo o documento produzido pelo Grupo de Trabalho (GT) de Autoavaliação (Capes, 2019, p.5), a avaliação externa possui algumas limitações, "uma delas é o fato de não ser formativa, em que os que estão no processo se envolvem também na solução dos problemas identificados". Assim, "a autoavaliação favorece a construção da identidade, heterogeneidade e envolvimento dos programas avaliados, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa".

É neste contexto e diante deste gigantesco desafio que vivemos no âmbito da pós-graduação "tempos" e "espaços" de autoavaliação. Trata-se, portanto, nos termos do próprio GT da autoavaliação (Capes, 2019, p. 5), de dar-se conta "que a finalidade dos programas de pós-gradução não é apenas a produção de conhecimento, mas também a formação discente", pois "a autoavalição, desenvolvida de forma sistemática e contínua, [...] assegura proximidade entre avaliador e avaliado e permite aprofundamentos de natureza qualitativa e contextualizada".

Conceitualmente "autoavaliação é o processo de avaliar a si próprio" e "seu principal objetivo é formativo, de aprendizagem", pois possibilita "um processo conceituado e gerido pela comunidade acadêmica" (Capes, 2019, p. 7). Um processo cuidadoso e bem conduzido de autoavaliação tem muitas possibilidades de ser exitoso porque implica o envolvimento e a participação dos distintos atores que fazem parte da pós-graduação (internos e externos), os quais definem o foco a ser autoavaliado e podem realizar um processo reflexivo dos resultados a fim de tomar decisões para corrigir trajetórias em curso.

Conforme aparece no Relatório do GT de Autoavaliação, "ao incorporar a autoavaliação no seu processo de avaliação, a CAPES abre, potencialmente, uma pequena janela para que a diversidade de culturas e a riqueza dos contextos emergentes reflua para dentro da pós-graduação" (Capes, 2019, p. 10). Enquanto exercício de autonomia responsável, a autoavaliação poderá vir a ser uma excelente estratégia para avançar na qualificação dos programas, para o detalhamento de seus processos formativos, para a indução de ações reflexivas tanto das instituições formadoras quando dos seus corpos discentes e docentes. A maturidade institucional de um processo avaliativo poderá encontrar na autoavalição um clima favorável de confiança que possibilite aos sujeitos envolvidos compreender melhor seu contexto organizacional, o gerenciamento da qualidade da formação ofertada e a tomada de decisão mais assertiva para além de controles externos ou de subterfúgios artificiais.

No contexto contemporâneo, a ética e a responsabilidade social são elementos fundamentais para a compreensão e prática de uma gestão eficaz, seja no âmbito individual, organizacional ou societal. Dentro desse espectro, o princípio da solidariedade emerge como uma orientação crucial, instigando a reflexão sobre nossas ações e suas implicações não apenas para nós mesmos, mas também para os outros e para o mundo ao nosso redor. O princípio da solidariedade, intrinsecamente ligado à ideia de interdependência e conexão humana, enfatiza a responsabilidade mútua e o reconhecimento de que nossas ações têm repercussões que transcendem

o indivíduo. Ele convida à consciência dos efeitos colaterais de nossas decisões e à consideração dos interesses e necessidades dos outros.

Na esfera da avaliação e autoavaliação, esse princípio adquire uma relevância particular, pois impulsiona a análise crítica de nossas próprias ações e a busca por uma ética pessoal e coletiva mais profunda. Segundo Jacques Marcovitch (2023, p. 296):

> Uma avaliação responsável deve considerar uma mistura de métodos de avaliação qualitativos e quantitativos. Essa combinação deve ser calibrada para descrever tanto a qualidade quanto o impacto de maneira mais completa possível, de forma a evitar as tendências inerentes aos métodos de avaliação empregados e, ao mesmo tempo, que permita a comparação entre diferentes projetos e programas de pesquisa. A melhor forma de criar consciência sobre práticas de avaliação responsável é debater dentro de cada comunidade específica as ferramentas e documentos, tais quais a Declaração de São Francisco ou o Manifesto Leiden.

A autoavaliação guiada pelo princípio da solidariedade requer uma análise holística e ponderada de nossos comportamentos, escolhas e impactos. Isso implica em olhar além das consequências imediatas e considerar os efeitos indiretos e de longo prazo de nossas ações sobre outras pessoas, comunidades e IES. Envolve, também, um exercício de empatia e responsabilidade, reconhecendo-nos como parte de uma teia complexa de relações e obrigações. "Realizar o jogo de aprendizagem democrática junto ao procedimento avaliativo pode parecer excessivo. Contudo, a autoavaliação é um processo formativo por excelência. [...] Na prática, esta é a essência do processo" (Leite *et al*, 2020, p. 345).

O princípio da solidariedade nos processos avaliativos e na autoavaliação representa a um chamado à consciência e à ação. "O objetivo desejado desse esforço é prover uma avaliação que faça sentido para as comunidades e que respeite os valores intrínsecos à atividade científica" (Marcovitch, 2023, p. 298). Convida-nos a transcender o individualismo e a considerar o bem-estar coletivo em nossas decisões e comportamentos.

Ao adotar essa abordagem colaborativa, ética e responsável entre os programas participantes da Rede de Autoavaliação em Educação, cria-se uma comunidade de aprendizagem e autoreflexão bem como instaura uma rede de apoio às ações de cada IES em relação aos processos de autoavaliação em suas instituições levando não apenas à melhora de nossos programas em relação ao planejamento de suas ações, mas também contribuindo para o aumento de diálogo interinstitucional e para a transparência das métricas utilizadas em um processo educativo e de significação da avaliação para a comunidade envolvida.

A Rede de autoavaliação evidencia o princípio de responsabilidade e de solidariedade entre programas de pós-graduação *stricto sensu* com a realização do I Fórum de Autoavaliação em Educação em 2023. Instaura um marco temporal e de espacialização do debate crítico-reflexivo entre programas de várias regiões do Brasil, representados pelas doze IES e programas vinculados com diferentes cenários políticos, sociais, culturais e econômicos em uma diversidade de identidades institucionais.

A autoavaliação na pós-graduação em educação é um processo complexo que envolve uma série de desafios e questões a serem considerados. Um dos principais desafios enfrentados é a necessidade de estabelecer parcerias para processos avaliativos interinstitucionais. Isso ocorre porque muitos programas operam em colaboração com outras instituições de ensino, o que torna essencial a cooperação mútua na avaliação. A construção de parcerias sólidas pode facilitar a troca de experiências e boas práticas, bem como pode proporcionar uma visão mais abrangente e diversificada dos desafios e oportunidades enfrentados por cada programa.

Outro desafio importante é a construção de indicadores de autoavaliação por pares. Os indicadores devem ser relevantes, confiáveis e sensíveis às particularidades de cada programa de pós-graduação em educação. Isso requer um processo de consulta e diálogo contínuo entre os diferentes atores, incluindo docentes, discentes, egressos e membros da comunidade acadêmica em geral. A colaboração entre pares na definição de indicadores de qualidade pode promover uma cultura de avaliação participativa e responsável.

Além disso, a melhoria da própria pós-graduação em nível *stricto sensu* é um desafio constante para os programas de educação. Envolve não apenas a identificação de áreas de melhoria, mas também a implementação de ações concretas para promover mudanças positivas. A autoavaliação desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo *insights* valiosos sobre os pontos fortes e fracos do programa e orientando o desenvolvimento de estratégias de aprimoramento.

Um aspecto crucial da autoavaliação na pós-graduação em educação é a preocupação com a inserção social e a melhoria da educação nacional. Os programas de pós-graduação têm um papel importante a desempenhar na formação de profissionais qualificados e na produção de conhecimento relevante para enfrentar os desafios sociais e educacionais do país. Nesse sentido, a autoavaliação deve estar alinhada com as necessidades e demandas da sociedade, contribuindo para o avanço da educação e o desenvolvimento social.

Por fim, é fundamental pensar o papel da ficha de avaliação no contexto das "tramas das mediações", conforme discutido por Oliveira, Stecanela e Boufleuer (2023). A ficha de avaliação pode servir como um instrumento poderoso para capturar e analisar as múltiplas dimensões do programa de pós-graduação em educação, desde as experiências vividas pelos participantes até as concepções teóricas subjacentes. No entanto, é importante reconhecer os desafios inerentes à interpretação dos dados coletados, especialmente quando se trata de identificar as "presenças nas ausências" e decifrar os enigmas do cotidiano da pós-graduação em educação.

A autoavaliação na pós-graduação em educação enfrenta uma série de desafios, que vão desde a construção de parcerias interinstitucionais até a interpretação dos dados coletados. No entanto, ao abordar esses desafios de maneira colaborativa e reflexiva, os programas de pós-graduação podem promover uma cultura de avaliação de qualidade e contribuir para o avanço da educação e da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. *Educação e Sociedade*, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008. Acesso em: 21 maio 2024.

BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação*: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRANDALISE, M. Â. T. *Autoavaliação de escolas*: alinhavando sentidos, produzindo significados. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Autoavaliação de programas de pós-graduação*: Grupo de Trabalho. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2019a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Autoavaliação de programas de Pós-Graduação*: Grupo de Trabalho. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao--pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Plano Nacional de Pós-graduação 2024-2028*: versão preliminar para consulta pública. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Proposta de aprimoramento do modelo de avaliação da PG*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Autoavaliação de programas de pós-graduação*: grupo de trabalho. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais--de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Documento de área*: Área 38/Educação. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2019b.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Autoavaliação de programas de pós-graduação*: Grupo de Trabalho. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). *Autoavaliação de programas de pós-graduação*: Grupo de Trabalho. [*S. l.*: *s. n.*], 2018.

BRASIL. FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Autoavaliação de programas de pós-graduação – grupo de trabalho*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2019.

BRITO, S. A. da S.; SICARDI NAKAYAMA, B. C. M. Dez anos de NEPEN: um espaço/tempo de pesquisa-vida-formação, sua história e produções. *In*: SICARDI NAKAYAMA, B. C. M. *et al.* (ed.). *Diálogos entrecruzados, modos de narras e pesquisa-vida-formação*. Editora CRV: Curitiba, 2022.

CAPES. *Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação*: Grupo de Trabalho. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br. Acesso em: 21 maio 2024.

CAPPELLETTI, I. F. Avaliação de currículo: limites e possibilidades. *In*: CAPPELLETTI, I. F. (ed.). *Avaliação de políticas e práticas educacionais*. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2002.

CCS/CAPES. CAPES apresenta à academia modelo de avaliação multidimensional. CAPES. Brasília: Ministério da Educação, 02 out. 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-apresenta-a-academia-modelo-de-avaliacao-multidimensional. Acesso em: 28 maio 2024.

CONSÓRICIO INTERMUNICIPAL DO GRANDE ABC. *O ABC*. 2023. Disponível em: https://www.consorcioabc.sp.gov.br/pagina/82/municipios-consorciados/sub-pagina/5/#:~:text=O%20Grande%20ABC%20está%20inserido,e%20Rio%20Grande%20da%20Serra. Acesso em: 21 maio 2024.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa*. São Paulo: Cortez, 2015.

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

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

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HEIDERSCHEIDT, F. G.; FORCELLINI, F. A. Self-assessment in higher education institutions: literature analysis and research opportunities. *Educação e Pesquisa*, v. 49, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248924eng. Acesso em: 21 maio 2024.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação Mediadora*: uma prática em construção, da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2014.

LEITE, D. *et al.* A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. *Avaliação*, v. 25, n. 2, p. 339-353, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200006. Acesso em: 21 maio 2024.

LIMA, M. A. *et al.* Autoavaliação de instituições de educação superior: exame de dificuldades organizacionais e gerenciais. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, v. 10, p. 21-42, 2013. Disponível em: https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/990/817. Acesso em: 21 maio 2024.

MARCOVITCH, J. *Repensar a universidade*. São Paulo: Com-Arte; Fapesp. *E-book*. v. 3: Saberes e práticas. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/1173/1073/4029. Acesso em: 21 maio 2024.

MASETTO, M. T. *Auto-avaliação em cursos de pós-graduação*: teoria e prática. Campinas: Papirus, 2004.

MASETTO, M. T.; GAETA, M. C. D.; ZUKOWSKY-TAVARES, C. Formação em rede para a docência com profissionalidade. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 18, 2023. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18345/17295. Acesso em: 21 maio 2024.

MENDONÇA, S. *Aristocratic Education in Nietzsche*: individual achievement. Maryland: Global South, 2018.

MENDONÇA, S. Ética aristocrática em Heráclito. *Revista Brasileira de Filosofia*, v. 52, n. 211, 2003.

OLIVEIRA, J. F. de; FONSECA, Marília. A pós-graduação e o sistema de avaliação. *In*: OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M.; FERREIRA, Naura Syra Carapeto (ed.). *Pós-graduação e avaliação*: impactos e perspectivas no Brasil e no cenário internacional. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 15-51.

OLIVEIRA, T.; STECANELA, N.; BOUFLEUER, J. P. A dimensão formativa do processo de avaliação da pós-graduação: considerações sobre o novo modelo de avaliação da CAPES. *Educação e Sociedade*, v. 44, p. 1-18, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/ES.273292. Acesso em: 21 maio 2024.

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018. Acesso em: 21 maio 2024.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*: a intriga e a narrativa histórica. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica*: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS GUERRA, M. A. *La evaluación*: un proceso de diálogo, comprensión e mejora. Málaga: Ediciones Algibe, 1993.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória*: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez e Associados, 1991.

SAUL, A. M. A sistemática de autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação (currículo) da PUC/SP. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 6, n. 26, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.18222/eae02620022187. Acesso em: 21 maio 2024.

TREVISOL, J. V.; BALSANELLO, G. Pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. *Avaliação*: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 27, n. 3, p. 470-492, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300005. Acesso em: 21 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Organização curricular do PPGE*. Uberaba: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023. Disponível em: https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=195&publicacao=9871. Acesso em: 21 maio 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. *Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM realiza I Fórum de Autoavaliação e Planejamento*. 23 abr. 2021. Disponível em: https://www.uftm.edu.br/ultimas-noticias/3186-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-da-uftm-realiza-i-forum-de-autoavaliacao-e-planejamento. Acesso em: 21 maio 2024.

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL. *Relatório semestral de autoavaliação da pós-graduação*. São Caetano do Sul: Programa de Pós-graduação em Educação, 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações 7–8, 10–12, 16, 23, 25–27, 33–34, 36, 38, 41–42, 44, 46, 49, 55–62, 65, 68–70
Apresentação 32, 36, 39, 53
Área 8–9, 11, 14–15, 21–22, 25–26, 29, 34, 44, 50–51, 54, 59–60, 79–80, 82
Autoavaliação 6–13, 15, 21–30, 32–38, 40–43, 46–57, 59–60, 62, 65, 67–70
Avaliação 1–2, 4, 6–27, 29–31, 33–39, 41–51, 53, 55–56, 59–60, 63, 66–70, 77, 81–84
Acadêmico 7, 11, 55, 65
Accountability 8–9
APCN 14

C

Capes 6, 9, 11–12, 14, 19–20, 23–29, 34–35, 37–39, 41–42, 46, 49–55, 59, 66–68, 77–78, 82
Centro 6, 11, 16, 21, 23, 77–80, 83
Científicas 47, 50, 60
Comissão 6, 11–12, 16, 18–19, 22–23, 25–28, 32, 37–38, 40–42, 46–47, 49, 81
Comissões 1–2, 4, 6–12, 39, 42, 60–61
Concepção 7, 20, 23, 26, 34, 36, 40–42, 46, 58
Conhecimento 6–7, 9, 11–12, 14, 16–17, 20–21, 24, 26, 43, 51, 55, 57–63, 68, 70, 81
Constituição 6, 11, 20
Credenciamento 8, 37
Conselho 14, 78–79, 83

D

Diálogo 7–8, 10–11, 34, 36, 39, 41–42, 49, 55, 57–58, 60, 62–64, 69–70
Discussão 6–7, 9, 11, 15, 24–25, 28–29, 36, 39–40, 42, 54, 63

E

Educação 1–2, 4, 6–16, 18, 20–23, 25, 29, 33–34, 37–50, 54–58, 60, 63–64, 66–67, 69–70, 77–84
Equipe 6, 38, 48, 63
Espaço 10–11, 33, 39, 41–43, 49, 55–58, 62
Espaços 7, 11, 43, 54, 61, 65, 68
Exercício 51, 53, 56, 59–61, 65, 68–69

F

Fórum 1–2, 4, 6, 10–12, 33–34, 38, 40, 49, 52–54, 69, 82

H

Histórico 36, 63

I

Identidade 22, 26, 35, 60, 68, 79
Instituições 6–7, 9, 14, 16, 20–22, 42, 45, 51, 54, 58, 66, 68–70, 81
Introdução 34
Instituições de Ensino Superior 7, 9, 42, 51, 54, 66
Impacto 8, 14, 19–22, 27, 29, 38–39, 47, 54, 62, 67, 81
Internacionalização 19–21, 61, 67

M

Mestrado 6, 29–30, 33–34, 39, 44, 48, 50, 54, 58, 64, 66, 78–84
Método 12, 34, 40–43, 50
Memória 63–65
Multidimensionalidade 11, 15–16, 20, 22

N

Natureza 6, 36, 39, 68

P

Pesquisadores 6, 10–11, 37, 58, 62–64, 66, 78
Princípio 11, 36, 57, 59, 65, 68–69
Produção 6, 8–9, 11–12, 18–21, 50, 54, 57, 59, 61–64, 67–68, 70
Profissional 6, 8, 38–39, 44–45, 62, 66, 79–84
Programa 6–9, 11–12, 14–15, 19–30, 33–42, 44–64, 67, 70, 77–83
Profissionais 6–7, 9, 12, 39, 45–47, 55–56, 58, 64, 70, 82
PPG 20, 22, 34, 37–43, 46–47, 60, 67, 77
PUC 11, 34, 37–39, 41–43, 77–84
PPGE 11, 13, 23–30, 32–33, 41, 44–46, 48–56, 77, 81–83
PNPG 11, 16, 18, 22, 67
Pós-graduação 6–18, 20–27, 29, 33–35, 37–38, 40–41, 43–44, 46, 49–52, 54–55, 57, 59–61, 63–70, 77–83
Produção 6, 8–9, 11–12, 18–21, 50, 54, 57, 59, 61–64, 67–68, 70
Plano 7, 11, 16, 18, 22, 25–26, 28, 37, 46, 51–52, 54–55, 66

R

Repercussões 68

S

Social 11, 18–20, 27, 36, 44–45, 54–56, 60, 68, 70, 79, 81
Sistema Nacional de Pós-graduação 8, 14, 18, 41, 51, 67
Stricto Sensu 6–9, 11, 14, 22, 26, 35, 46, 49–51, 69–70, 77, 79
Sucupira 18, 28, 59

T

Temas 6, 53, 63, 79
Tempos 11, 36, 68

U

UFTM 11, 50–56, 78–79
Universidade 8, 11, 16, 18–19, 23, 25–26, 38, 44, 46, 50, 54, 58, 77–84
Universitária 2, 4, 7, 38, 65, 81, 84
Universitário 6, 11, 79, 83
USP 16, 79, 81, 83
UEPG 11, 25–27, 32, 82–83
USCS 11, 44–49, 81–82
UFSCar 11, 57–58, 62–64, 79–80, 83
U-Multirank 11, 16, 20–21
Unicamp 16, 77–78, 80–82
Unesp 16, 81
Unasp 3–4, 6, 11, 79, 83–84

V

Vivências 6

SOBRE OS AUTORES

ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI

Professora Pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Atualmente, é coordenadora do PPG-Educação. Foi editora da *Revista Educação da PUC-Campinas*, de 2015 a 2023. Doutora (2008) e Mestre (2000) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Pedagogia pela PUC-Campinas (1983). Entre 2016 e 2022, coordenou o grupo de estudos Grupo de Estudos Colaborativos de Professores do Ensino Fundamental (Gecopef). Foi professora da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica dos respectivos níveis de ensino. Associada da Associação Brasileira de Alfabetização (Abalf) desde a sua fundação, em 2012. Membro da diretoria da Abalf entre 2024 e 2025.

MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS

Doutora (2004) e Mestre (1992) em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Possui especialização (1999) em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília (UnB). Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências e Letras Senador Fláquer (1982) e em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz (1982). É professora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e do curso de Pedagogia da PUC-Campinas (PPGE). Integra o grupo de pesquisa Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (Grapse) do PPGE-PUC-Campinas.

SAMUEL MENDONÇA

Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Direito da PUC Campinas. Líder do grupo de pesquisa Política e Fundamentos da Educação (CNPq), Consultor da Capes e do CNPq das áreas de Filosofia, Direito e Educação. Pesquisador Principal do Centro Paulista de Estudos sobre a Transição Energética (CPTEn). Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq 1D CA Educação. Editor-Assistente da *Revista Jurídica Trabalho e Desenvolvimento*

Humano Revista da Procuradoria Regional do Trabalho da 15º Região. Membro do Comitê Científico do 19th International Network of Philosophers of Education. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutor em Filosofia da Educação pela Unicamp. Mestre, Licenciado e Bacharel em Filosofia pela PUC Campinas. Foi Editor Chefe da *Revista Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas*. Atuou como Professor Visitante na Shanghai Jiao Tong University, China (2014), com financiamento do Santander Universidades, Programa Top China. Atuou como Professor Visitante na PUC Peru (2013, 2018 e 2023). Atuou como Professor Visitante na Universidade da República, Udelar, Uruguai com financiamento da Capes (2012). Atuou como Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito da PUC Campinas (2019). Entre 2018 e 2022, foi Presidente da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (Sofie). Foi também presidente da Associação Latino-americana de Filosofia da Educação (ALFE) de 2011 a 2015. Secretário da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE) de 2016 a 2018. Vice-coordenador do Forpred Nacional (ANPEd) em 2014 e 2015). Coordenador do Forpred Sudeste (ANPEd) em 2013 e 2014). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas em 2 mandatos (2010-2018) e Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão do Cento de Ciências Humanas e do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de 2006 a 2010. Foi membro do Grupo de Apoio Pedagógico (GAPE), da Pró-Reitoria de Graduação da PUC Campinas, de 2005 a 2010. É participante de diversas sociedades internacionais: Philosophy and Theory of Higher Education Society (PaTHES), Philosophy of Education Society (PES), International Network of Philosophers of Education (INPE) e Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE). É autor de *Aristocratic Education in Nietzsche: individual achievement* (Maryland: Global-South, 2018). Organizou os livros *A escola: problema filosófico* (São Paulo: Parábola Editorial, 2020) e *A escola: questão pública* (São Paulo: Parábola Editorial, 2020), com o Prof. Dr. Silvio Gallo, da Unicamp.

MARTHA PRATA-LINHARES

Doutora em Educação pela PUC/SP com Doutorado- sanduiche na Universidade de Queen's, Ontário, Canadá. Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela UnB. Professora Associada da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFTM, orientando no mestrado e doutorado. Pesquisadora e cocoordenadora da Rede International Research Networks (IRNS/WERA), com investigação com pesquisadores do Reino Unido, Rússia, India, China, África do Sul e Brasil. Membro de corpo editorial e consultora *ad-hoc* de periódicos especializados nacionais e internacionais. Membro emérito do Conselho do International Council for Education on Teaching (ICET) e membro desde 2015 do Comitê Executivo do International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). Lidera o grupo de pesquisa

cadastrado no CNPq Formação de Professores, Cultura Digital e Aprendizagem. Pesquisadora da Red Interuniversitaria Euroamericana de Investigacion sobre Competência Midiática para a Cidadania (Alfamed) e da Rede de Pesquisa Internacional sobre Desenvolvimento Profissional de Professores (Ridep). Coordenadora substituta dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* da UFTM. Membro do Conselho de Pesquisa e Pós-Graduação da UFTM e membro do Conselho Editorial da Editora da UFTM. Associada à Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), International Council for Education on Teaching (ICET), International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e World Education Research Association (WERA). Regional Vice-President da América do Sul e Caribe do International Council for Education on Teaching (ICET) de 2013 a 2020. Tem coordenado projetos de pesquisa financiados pelo CNPq, Fapemig e Funepu. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM nos biênios 2013-2014 e 2015-2016. Integrou o Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM em diversos mandatos. Atuou por vários anos na educação básica como docente, coordenadora pedagógica e diretora. Tem interesse, experiência e pesquisas na área de Educação com ênfase em formação de professores e desenvolvimento profissional docente na relação com os temas: tecnologias digitais, mídia, currículo, inovação e arte/educação.

HELENA DE ORNELLAS SIVIERI-PEREIRA

Professora associada do Departamento de Psicologia e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM. Graduada em Psicologia. Possui mestrado em Psicologia Escolar pela PUC-Campinas (1999) e doutorado em Psicologia (2008) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) da USP. Possui pós-doutorado em Educação pela UFSCar e pela Universidade do Minho, em Portugal. Pesquisa e publica nas áreas de psicologia escolar/educacional, dificuldades de escolarização e queixa escolar, formação de professores, autoconhecimento e identidade docente. Possui experiência na clínica psicológica de crianças e adolescentes e saúde pública. É líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Formação de Professores (GPEFORM).

GRACINDA VIEIRA BARROS

Possui graduação em História, Pedagogia, Letras-Português e Doutorado em Estudos Literários. Atualmente, é Técnica em Assuntos Educacionais da UFTM e graduanda em Serviço Social pela Universidade de Uberaba.

ELIANA GONSALVES DA SILVA RIBEIRO

Mestranda no programa de Mestrado Profissional de Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Possui especializações em Gestão

Estratégica e Comercial em Educação (2023), Educação Inclusiva pela Universidade Castelo Branco (2008) e Gestão Escolar pela FTED (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica do Paraná (2005). Início da jornada profissional em sala de aula como professora e posteriormente na coordenação pedagógica e orientação educacional. Vencedora do Prêmio de Qualificação Profissional na categoria de Coordenação Pedagógica pela União Centro-Oeste Brasileira da Educação Adventista (2011). Aprovada como professora Substituta na disciplina de Didática e Educação Especial pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2008. Selecionada no processo seletivo do Colégio Militar de Campo Grande em 2012. Aprovada no processo seletivo do Sistema FIEP, onde atuou como orientadora pedagógica do Colégio SESI. Atua como coordenadora pedagógica do Colégio Adventista da Asa Sul, em Brasília.

BÁRBARA CRISTINA MOREIRA SICARDI NAKAYAMA

Doutorado realizado na área da Educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutorado realizado na área da Psicologia da Educação na PUC/SP. Formação em Pedagogia e Mestrado em Educação na UFSCar. Professora e pesquisadora na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) desde 2009. Desenvolve atividades em cursos de graduação e pós-graduação na relação com o campo da formação e trabalho docente. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas Narrativas Formação e Trabalho Docente (NEPEN). Desde janeiro de 2021 é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do campus Sorocaba (PPGEd-So), da UFSCar. Atuou como coordenadora de área, de gestão e institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na UFSCar. Coordenou o Programa de Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE). Participou, como docente-pesquisadora, do Programa Observatório da Educação (OBEDUC). Atualmente, junto ao PPGEd-So, coordena o Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG). É editora-chefe da *Revista Crítica Educativa* e pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos "Cotidianos éticas, estéticas e políticas", da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Associada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOgraph).

ALTAIR ALBERTO FÁVERO

Pós-Doutorado pela Universidad Autónoma del Estado de México (2012), doutorado em Educação (2007) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1998). Especialização em Epistemologia das Ciências Sociais (1993). Graduação em Filosofia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (1989). Atualmente é professor titular III e pesquisador da Universidade de Passo Fundo desde 1992. É professor do Corpo docente permanente do Mestrado e Doutorado em Educação (desde 2008) atuando na linha de Políticas Educacionais. É

coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES), da Universidade de Passo Fundo (UPF). É também pesquisador do Observatório do Ensino Médio do Rio Grande do Sul e da Rede Ensino Médio - Pesquisa. Também é avaliador de Cursos e Instituições do Inep desde 2010. Também foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) de 2019 a 2022.

JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI

Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade de Taubaté (Unitau). Graduação pela Escola de Comunicação e Artes da USP. Pós-graduação *lato sensu* em Designer Instrucional pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei). Professora assistente III da Universidade de Taubaté. Atua como coordenadora do Mestrado Profissional em Educação, professora colaboradora do Mestrado em Desenvolvimento Humano e professora do Departamento de Gestão e Negócios. Na Unitau, é integrante da Comissão Própria de Avaliação (CPA), conselheira do Comitê de Ética em Pesquisa, presidente do Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento (CICTED) e líder de diversos grupos de pesquisa. Professora do Programa de pós-graduação Educação, Conhecimento e Sociedade Universidade do Vale do Sapucaí (Univás). É presidente da Associação Cunhambebe da Ilha Anchieta (ACIA) e tesoureira da Organização Paulista de Arte Educação (OPAE).

MARTA REGINA PAULO DA SILVA

Doutora em Educação pela Unicamp. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Graduada em Pedagogia e Psicologia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (PPGE-USCS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (GEPIDE) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPPF), ambos da PPGE-USCS.

MARCO WANDERCIL DA SILVA

Doutor em Educação pela PUC-Campinas. Professor Pesquisador do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Líder do Grupo de estudo ABC da Educação – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre impacto das avaliações em escolas inseridas em regiões de alta vulnerabilidade social do Grande ABC Paulista. Membro da Rede Brasileira de Pesquisa em Rankings, Índices e Tabelas Classificatórias na Educação Superior (Rede Rankintacs). Membro do Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais (GRAPSE), cadastrado junto ao CNPq/MCT. Integrante da Red de Investigadores em Gobernanza Universitária e Instituciones Educativas (RIGUED), Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE),

da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES). Avaliador de Cursos de Graduação do Banco de Avaliadores do SINAES (MEC/INEP).

ANA SILVIA MOÇO APARÍCIO

Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Unicamp, com estágio sanduíche em Didática de Língua Materna no Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelle (LIDILEM), da Université Stendhal Grenoble 3, na França. Pós-doutorado em Educação pela Fundação Carlos Chagas. É professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) na Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). É coordenadora do Programa. Editora da *Revista de Estudos Aplicados em Educação*. Faz parte da Rede de estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente (REDEP). É líder do Grupo de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação e Práticas Educativas (FORPREPE).

MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE

Possui graduação (1979) em Licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Mestrado em Educação pela UEPG (2002) e doutorado em Educação pela PUC/SP (2007). É avaliadora do basis do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, professora Sênior da UEPG nos Programas de Pós-graduação em Educação e Ensino de Ciências e Educação Matemática. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Avaliação (GEPPEA).

ÂNGELO RICARDO DE SOUZA

Possui graduação (1991) em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), mestrado (2001) e doutorado (2007) em Educação: História, Política, Sociedade pela PUCSP. Realizou estágio pós-doutoral na University of Bristol, na Inglaterra, e estágio sênior de pesquisa na Università degli Studi di Trento, na Itália. É professor titular da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde atua no Núcleo de Políticas Educacionais e no Programa de Pós-Graduação em Educação. É Coordenador da Área de Educação na CAPES. Foi Coordenador Adjunto no período de 2018 a 2022. Entre 2015-2019, foi Diretor de Pesquisa da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Editor do *Jornal de Políticas Educacionais* (2007-2018) e da *Educar em Revista* (2018). Foi coordenador da região Sul do Fórum de Editores de Periódicos na área da Educação (FEPAE-Sul) (2016-2018). Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (2008-2010), Chefe do Departamento de Planejamento e Administração

Escolar (2001-2003); Coordenador do Curso de Graduação em Pedagogia (2012-2014) da UFPR. Atuou por vários anos na educação básica como docente e como diretor de escola pública.

REGILSON MACIEL BORGES

Possui Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), Bacharelado em Filosofia pela PUC-Campinas e Licenciatura em Filosofia pelo Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR). Mestrado em Educação pela PUC-Campinas. Doutorado em Educação pela UFSCar. Pós-Doutorado em Educação pela UEPG. É Professor Adjunto do Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas do Ensino (DPE) pertencente a Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas, Educação e Letras (FAELCH) da Universidade Federal de Lavras (UFLA), atuando no curso de Pedagogia, em cursos de Licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Profissional). É coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFLA e Coordenador do Setor de Avaliação do Ensino da Diretoria de Avaliação e Desenvolvimento do Ensino (DADE/UFLA). É membro da Rede Universitas/Br que está vinculada ao GT 11 da ANPED. É associado da ANPED e da ANPAE.

SILVIA CRISTINA DE OLIVEIRA QUADROS

Pós-doutora em Educação na FE/USP. Doutora em Letras pela FFLCH/USP. MBA em Gestão Estratégica na FEARP/USP. Especialização em Liderança, Gestão, Resultados e Engajamento na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Coordena o grupo de pesquisa Gestão, Liderança e Inovação e coordena os projetos de pesquisa: (1) Prática pedagógica: aspectos metodológicos e ideológicos e (2) Gestão, liderança e resultados na educação. Já atuou como Assessora Pedagógica, Diretora Acadêmica, Pró-reitora de Graduação, Pró-reitora Associada e Diretora de Graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Tem experiência em avaliação de cursos na Educação Superior pelo INEP e Conselho Estadual de Educação em SP. É docente e coordenadora do Mestrado Profissional em Educação do Unasp.

CRISTINA ZUKOWSKY TAVARES

Pós-doutorado em Educação pela FE/USP. Pós-Doutorado em Ensino para as Ciências da Saúde na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) investigando a Liderança em Saúde e Educação em um recorte Brasil e EUA (parceria Unasp/Unifesp e Andrews University). Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC/SP. Atuou do Mestrado ao Pós-doutorado nas linhas de Pesquisa voltadas à Avaliação Educacional, priorizando a Formação de professores em avaliação. Foi Professora Visitante no Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde (Cedess) na Unifesp de 2013 a 2015. Fez estágio científico em Portugal durante o doutorado em Sociologia

da Avaliação na Universidade do Minho. Tem experiência em docência e gestão no Ensino Básico e Superior. Coordenou a Extensão Universitária Unasp, campus São Paulo, de 2011 a 2013. Instituiu o Núcleo de Estudos da Diversidade Racial no Unasp/SP. Coordenou o Curso de Pedagogia no Unasp/PARFOR de 2014 a 2018. Representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) no Brasil (2011-2018). Coordenou do Curso de Pedagogia à Distância da Faculdade Adventista da Amazônia (Faama) em 2020 e 2021, durante o processo de construção e autorização do Curso. É docente permanente no Mestrado Profissional em Educação do Unasp desde 2021. É autora na DH Educacional desde 2019. Organizou a coleção "Projeto de Vida na Educação Básica" pela VIVER Editora e coordena o Curso de Pedagogia Amplia, em período de autorização. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação, Práticas Pedagógicas e Formação Docente (GEPAPED) desenvolvendo estudos na linha de pesquisa Formação de professores, currículo e práticas inovadoras do Mestrado profissional em Educação do Unasp. É pesquisadora visitante no Grupo de Pesquisa currículos inovadores e formação de professores FORPEC/PUC-SP. Coordena a Extensão Universitária Projeto VIVER na Fundação Casa.

COMPOSIÇÃO DA REDE DE COMISSÕES DE AUTOAVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO 2023/2024

1. CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA DE SÃO PAULO – UNASP - MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Cristina Zukowsky Tavares; Prof. Dr. Rodrigo Follis; Profa. Dra. Dayse Neri
Mestrandos: Matheus Maia e Robson Nascimento Gonçalves de Castro.
Profa. Dra. Sílvia Cristina de Oliveira Quadros (Coord.)
https://unasp.br/mestrado-em-educacao/

2. PONTIFICIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS- PUCCAMP – PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICO

Profa. Dra. Monica Piccione Gomes Rios; Prof. Dr. Samuel Mendonça; Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni (Coord.)
https://www.puc-campinas.edu.br/programa-de-pos-graduacao-em-educacao--doutorado/

3. UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL – USCS – PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva; Prof. Dr. Marco Wandercil da Silva; Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício (Coord.)
https://www.uscs.edu.br/pos-stricto-sensu/ppge/mestrado-profissional-em-educacao

4. UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

UNITAU
Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti (Coord.)
https://unitau.br/pos-graduacao/educacao-mestrado-profissional/

5. UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO – PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICO – UPF

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
https://www.upf.br/ppgedu/

6. UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Girlene Ribeiro de Jesus (Coord.)
https://www.fe.unb.br/index.php/pos-grad/home-ppgemp

7. UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIANGULO MINEIRO – UFTM – PROGRAMA DE PÓS -GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICO

Profa. Dra. Martha Prata-Linhares
Profa. Dra. Helena de Ornellas Sivieri Pereira
Dra. Gracinda Barros
https://www.uftm.edu.br/stricto-sensu/ppge

8. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA – UEPG – PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICO

Profa. Dra. Mary Ângela Teixeira Brandalise
https://www2.uepg.br/ppge/wp-content/uploads/sites/28/2021/05/Poli%CC%81tica-de-Autoavaliac%CC%A7a%CC%83o.pdf

9. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR CAMPUS SOROCABA - PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO ACADÊMICO

Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (Coord.) Ufscar-So
https://www.cchb.ufscar.br/pos-graduacao

10. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA - PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - MESTRADO ACADÊMICO

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa
http://www.propesp.ufpa.br/index.php/mestrados-e-doutorados

11. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL – UFMS CAMPUS CORUMBÁ.

Programa de Pós - Graduação em Educação – PPGE – Mestrado Acadêmico Campus Pantanal
Prof. Dr. Fabiano Quadros Ruckert
https://ppgecpan.ufms.br/apresentacao/

12. UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFLA.

Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – Mestrado Profissional em Educação.
Prof. Dr. Regilson Maciel Borges
https://sigaa.ufla.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=2027

13. UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ – UNIVÁS – POUSO ALEGRE - MG PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E SOCIEDADE – PPGEDUCS

Prof. Dr. Atílio Catosso Salles – Coordenador
http://pos.univas.edu.br/ppgeducs/menu/apresentacao.asp

14. UNIVERSIDADE TIRADENTES. ARACAJU /SE E RECIFE/ PE. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPED/UNIT

Cristiano de Jesus Ferronato. Dirigente do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação do Nordeste (Forpred-NE ANPED).
https://ppg.unit.br/