
Dossiê: Autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação em Educação: possibilidades, desafios e tensionamentos

**Planejamento estratégico e autoavaliação da pós-graduação:
autorregulação e/ou re-regulações performativas?***

**Strategic planning and postgraduate self-assessment:
self-regulation and/or performative re-regulations?**

**Planificación estratégica y autoevaluación en el posgrado:
¿autorregulación y/o re-regulaciones performativas?**

Gionara Tauchen**

 <https://orcid.org/0000-0002-3952-0017>

Daniele Simões Borges***

 <https://orcid.org/0000-0002-1320-6310>

Juan Carlos Teran Briceño****

 <https://orcid.org/0000-0001-9384-2247>

Renata Belmudes Schneider*****

 <https://orcid.org/0000-0002-1671-1339>

Resumo: Este estudo objetivou analisar os planejamentos estratégicos dos Programas de Pós-Graduação brasileiros, vinculados à área da Educação, identificando as concepções, os sujeitos e os processos de regulação contemplados pela autoavaliação, visando problematizar as reconfigurações decorrentes da cultura da performatividade. Foram analisados 12 documentos por meio da análise de conteúdo. Concluiu-

* Agradecemos o apoio à pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Processos n. 306862/2022-0 e n. 402363/2024-8 – e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: <giotauchen@gmail.com>.

*** Doutora em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela FURG. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da FURG. E-mail: <daniele.uab@gmail.com>.

**** Doutor em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pela FURG. Docente visitante do Mestrado Profissional em Ensino de Física da FURG. E-mail: <juanfisico23@gmail.com>.

***** Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Doutoranda em Educação em Ciências na FURG. E-mail: <schneiderrenata10@gmail.com>.

se que a autoavaliação, embora preconizada na literatura e nas conceituações dos planejamentos estratégicos como um processo de autoanálise coletivo, de aprendizagem participativa, de investigação e de reflexão, pode ter sido induzida pela política de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e corre o risco de se limitar, no interior dos programas, à transposição das políticas de re-regulação performativa.

Palavras-chave: Autoavaliação. Planejamento estratégico. Pós-Graduação.

Abstract: This study aimed to analyze the strategic plans of Brazilian Graduate Programs in the field of Education, identifying the conceptions, actors, and regulatory processes involved in self-assessment, with the goal of problematizing the reconfigurations resulting from the culture of performativity. Twelve documents were analyzed using content analysis. It was concluded that self-assessment, although advocated in the literature and in the conceptualizations of strategic planning as a collective process of self-analysis, participatory learning, inquiry, and reflection, may have been driven by the evaluation policy of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and risks being reduced, within the programs, to the implementation of performative re-regulation policies.

Keywords: Self-assessment. Strategic planning. Graduate education.

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo analizar los planes estratégicos de los programas de posgrado brasileños vinculados al área de Educación, identificando las concepciones, los sujetos y los procesos de regulación contemplados en la autoevaluación, con el propósito de problematizar las reconfiguraciones derivadas de la cultura de la performatividad. Se analizaron doce documentos mediante análisis de contenido. Se concluyó que la autoevaluación, aunque defendida en la literatura y en las conceptualizaciones de la planificación estratégica como un proceso colectivo de autoanálisis, aprendizaje participativo, investigación y reflexión, puede haber sido inducida por la política de evaluación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes) y corre el riesgo de limitarse, dentro de los programas, a la transposición de políticas de re-regulación performativa.

Palabras clave: Autoevaluación. Planificación estratégica. Posgrado.

Considerações iniciais

As reformas educacionais contemporâneas vêm operando por meio de elementos físicos, textuais e morais que possibilitam governar, segundo Ball (2010), de um modo liberal avançado, menos visível. O Estado “[...] fornece uma nova configuração ética e um modo geral de regulação, muito mais não intervencionista, de regulação autorregulativa [...]” (Ball, 2010, p. 51), em que a tecnologia da performatividade (Ball, 2001, 2004, 2005, 2010), por meio de princípios e de processos, incorpora a avaliação baseada em desempenhos como forma de modulação valorativa, recriando identidades sociais e subjetividades profissionais.

Nesse sentido, os mecanismos de responsabilização e de garantia de qualidade (Halse; Malfroy, 2010) consolidaram a cultura da avaliação, exigindo que as instituições e os Programas de Pós-Graduação (PPGs) demonstrem seus resultados de forma pública e mensurável (Leite et al., 2023), operando com a sofisticação e a articulação de tecnologias do mercado, da capacidade de gestão e da performatividade (Ball, 2001, 2002, 2010).

A avaliação está integrada ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) brasileiro desde a sua concepção, definida pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977/65¹, que atribuiu à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade pela regulação e acreditação obrigatória dos programas e dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil Varandas Pinto, 2023). Conforme destacam Verhine e Schwartzman (2024, p. 2), enquanto muitos reconhecem que a avaliação “[...] tem sido eficaz na promoção da

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 19 jun. 2025.

qualidade do programa, outros [veem] o esforço de uma forma mais negativa, argumentando, entre outras críticas, que a qualidade educacional é vista de maneira restrita e excessivamente quantitativa [...].

Nesse cenário, visando o aperfeiçoamento do SNPQ, após a avaliação quadrienal de 2017, a Diretoria de Avaliação da Capes instituiu dez grupos de trabalho (GTs) para discutir e propor a criação/atualização das ferramentas utilizadas no processo avaliativo (Capes, 2019), dentre as quais destacamos a Ficha de Avaliação e de Autoavaliação. “A Capes entende ser necessário ampliar o foco, reconhecendo que é a autoavaliação, hoje muito utilizada nas experiências internacionais, que pode trazer mais subsídios para o desenvolvimento do Sistema com qualidade” (Capes, 2019, p. 4). O GT Autoavaliação considerou que a avaliação externa vem assegurando padrões básicos, de forma homogênea, e que “[...] a autoavaliação favorece a construção da identidade, da heterogeneidade e do envolvimento dos programas avaliados, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa” (Capes, 2019, p. 5), o que possibilitaria compreensões de natureza qualitativa e contextualizada.

O documento também enfatiza que a autoavaliação já vem sendo desenvolvida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e “[...] a CAPES está aproximando sua concepção daquela já adotada pela avaliação da graduação, contribuindo para diminuir a distância hoje existente entre os dois processos nacionais avaliativos” (Capes, 2019, p. 6). Entretanto, nesse sistema, a avaliação interna subsidia a avaliação externa. Já na atual avaliação multidimensional da pós-graduação, não é evidenciada tal articulação e, inclusive, a autoavaliação tem apenas peso de 10% na avaliação do programa (Capes, 2019), acompanhada por outro elemento de igual peso: o planejamento estratégico. “Desde então, tem se mostrado um desafio a ser gerido, pois a ficha também prevê a sua relação com o Planejamento Estratégico dos Programas” (Polidori; Rodrigues, 2024, p. 1).

Tanto no estudo da Comissão Nacional de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) quanto no do GT Ficha de Avaliação, é ressaltada a necessidade do planejamento estratégico que, em linhas gerais, teria a função de apoiar os processos decisórios e de orientar as ações, contribuindo com a estabilidade ou mudanças em ambientes de descontinuidades e incertezas. Bruschi e Casartelli (2017), Castro *et al.* (2015) e Tachizawa e Andrade (2006) explicam que o planejamento estratégico é uma das fases da gestão estratégica, que consiste no conjunto de decisões e de ações voltadas para a adequação entre a instituição e seu ambiente, visando ao alcance de seus objetivos e metas. Nessa perspectiva, o planejamento estratégico e a autoavaliação dos programas seriam elementos de autorregulação e/ou de “reconfiguração” das estruturas e das práticas que operam na “re-formação” das relações e das subjetividades? O que (re)criamos por meio das informações que selecionamos, produzimos e transmitimos sobre nós (PPGs), por meio da autoavaliação? Como a autoavaliação se articula ao planejamento estratégico dos programas? A produção e o fornecimento de informações, por meio da autoavaliação, tornariam os programas mais responsivos ou aparentemente responsivos aos avaliadores externos? Que elementos da tecnologia da performatividade estão presentes nas concepções e nos processos de autoavaliação integrados aos planejamentos estratégicos?

A partir dessas questões, neste estudo, objetivamos analisar os planejamentos estratégicos dos PPGs brasileiros vinculados à área da Educação, no intuito de identificar as concepções, os sujeitos e os processos de regulação contemplados pela autoavaliação, visando problematizar as reconfigurações decorrentes da cultura da performatividade. Na sequência, abordamos a revisão de literatura sobre autoavaliação da pós-graduação e a cultura da performatividade e, em seguida, descrevemos o processo metodológico, apresentamos os resultados e as discussões e, por fim, as conclusões do estudo.

Autoavaliação da pós-graduação

A autoavaliação configura-se como um elemento central na busca pela excelência e melhoria contínua na pós-graduação, sendo adotada em diferentes países com múltiplas abordagens (Capes, 2019; Leite *et al.*, 2024; Pinho, 2024). A Holanda, por exemplo, destaca-se por utilizar a autoavaliação como método único, priorizando a qualidade da pesquisa e sua relevância social, incentivando trajetórias de pesquisa diversificadas (Brasil, 2022; Brasil Varandas Pinto, 2023; Capes, 2019). Organizada em ciclos de seis anos, são autoavaliadas as dimensões de viabilidade, qualidade da pesquisa e relevância social, com base na missão, estratégias e indicadores deliberados pelas unidades de pesquisa. “Assim, ao contrário do caso brasileiro, na Holanda a avaliação não é regulatória, não estabelece classificações e não cria indicadores que permitam a comparabilidade entre unidades” (Verhine; Schwartzman, 2024, p. 2).

Em outros países, como Reino Unido e Estados Unidos, a autoavaliação é utilizada como etapa preparatória para auditorias externas ou processos de acreditação, respectivamente (Capes, 2019; Leite *et al.*, 2024; Silva; Luft; Olave, 2024). No Japão, a autoavaliação é integrada à automonitorização, enfatizando a descentralização e a reflexão interna como pilares da garantia de qualidade (Leite *et al.*, 2024).

No contexto mexicano, Álvarez González (2024) adverte que a cultura dos desempenhos e dos resultados quantitativos pode induzir à transposição de processos e de instrumentos de autoavaliação miméticos e descontextualizados. No Chile, Valdés-Montecinos *et al.* (2021) situam o processo de autoavaliação das pós-graduações a distância a partir de 2016, com foco na certificação internacional. Em Costa Rica, Trujillo Cotera, Quirós Loría e Acón Matamoros (2011) explicam que as primeiras experiências de autoavaliação da pós-graduação tinham como objetivo a certificação regional e, atualmente, seguem os modelos estandardizados para a acreditação, visando à excelência e à internacionalização.

Em Portugal, conforme Afonso (2024, p. 5), há um “[...] modelo fortemente determinado pela hegemonia avaliativa europeia”, condicionado pelas políticas de consolidação do Espaço Europeu do Ensino Superior, que reduziram a autonomia institucional e promoveram o esvaziamento da participação e do debate democrático. No âmbito da autoavaliação institucional e de ciclos de estudos (graduação e pós-graduação), Afonso (2024, p. 6) considera o processo como “[...] burocratizado e sobredeterminado externamente (até pela existência de um manual de execução elaborado pela própria A3ES [Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior], o que, aliás, é comum a muitas agências nacionais estrangeiras)”, configurando-se, em grande medida, como “mera alegoria”.

No Brasil, a Capes prospecta a autoavaliação da pós-graduação como um “[...] processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica” (Capes, 2019, p. 7), um “organizador qualificado”. Na mesma perspectiva, Leite *et al.* (2023) e Polidori e Rodrigues (2024) entendem a autoavaliação como processo formativo que envolve a autorregulação e a autoanálise orientada pelos interesses e pela participação da comunidade acadêmica. Contudo, Leite *et al.* (2020, p. 339) afirmam que “[...] a sociedade brasileira ainda não possui cultura favorável ao desenvolvimento de autoavaliação”, o que pode ser corroborado pelo estudo posterior realizado por Leite *et al.* (2024), cuja conclusão foi que a autoavaliação “[...] somente se tornou efetiva quando, no interior de cada programa, os docentes, estudantes, técnicos e gestores assumiram seu compromisso com novas e outras possibilidades de ação” (Leite *et al.*, 2024, p. 16).

A autoavaliação tem sido reconhecida, globalmente, como estratégia para a melhoria contínua, impulsionando a inovação e o aprendizado organizacional (Leite *et al.*, 2023; Polidori; Rodrigues, 2024; Silva; Luft; Olave, 2024). A ênfase nos processos formativos, na autonomia, na

participação e na autorregulação contextualizada são elementos comuns que permeiam as diferentes experiências internacionais (Brasil Varandas Pinto, 2023; Capes, 2019; Polidori; Rodrigues, 2024).

Reformas educacionais e tecnologia performativa

No âmbito deste estudo, situamos a autoavaliação como estratégia de autorregulação no quadro analítico das reformas educacionais designado por Ball (2001) como “convergência de políticas”. Conceitualmente, nossas compreensões estão apoiadas em uma das tecnologias discutidas por Ball (2001, 2004, 2005): a performatividade, a qual está inter-relacionada com as tecnologias do mercado e da capacidade de gestão. Ball (2002, p. 3) explica que “[...] quando aplicadas conjuntamente, [essas] tecnologias oferecem uma alternativa politicamente atractiva e eficaz à tradição educacional centrada no Estado e no bem-estar público”, pois produzem outras possibilidades éticas, relações de trabalho e papéis, designadas por Ball (2004) como “nova economia moral”. Desse modo, as reformas não modificam apenas o que e como fazemos, mas também nossa identidade profissional e social (quem nós somos), pois “[...] são implementadas novas formas de vigilância imediata e auto-monitorização; por exemplo, sistemas de avaliação/apreciação, definição de metas/objectivos, comparações de rendimentos/produção” (Ball, 2004, p. 8).

Apoiando-se em Lyotard (1984), Ball (2001) aborda a performatividade como cultura que opera com princípios, processos e regulações que empregam “[...] julgamentos, comparações e exposição como formas de controle, atração e mudança” (Ball, 2001, p. 109), articulando, reelaborando e modificando significados. “Consequentemente, o ensino e a aprendizagem são reduzidos a processos de produção e de fornecimento que devem cumprir os objetivos de mercado de transferência eficiente e de controle de qualidade” (Boyles, 2000, p. 120, tradução nossa).

Nesse sentido, o conjunto de práticas culturais, baseadas em julgamentos, compele-nos a agir sobre nós mesmos e sobre os outros para mostrarmos resultados mensuráveis de desempenho, pois passamos a ser valorizados pela produtividade. A cultura da performatividade molda a forma como trabalhamos, interagimos, como nos autoavaliarmos e somos avaliados, impactando os processos formativos, o cotidiano de trabalho docente e o desenvolvimento das investigações.

No âmbito das pesquisas sobre a formação doutoral, Deuchar (2008, p. 490, tradução nossa) analisa que “[...] muitos acadêmicos estão preocupados que o foco crescente na responsabilização externa esteja começando a ameaçar a autonomia e a inovação da universidade”. Dessa maneira, a performatividade acadêmica (Ball, 2001, 2004, 2005; Holligan, 2005) vem ampliando a complexidade em torno das atividades de supervisão, que passam a alterar as formas de relacionamento e a gerenciar as formações, visando taxas de conclusão bem-sucedidas, publicações e recompensas (McCallin; Nayar, 2012).

A performatividade acadêmica discutida por Ball (2001), embora comportando heterogeneidade de manifestações nos tempos e espaços, corporifica-se na crescente ênfase e diversificação dos mecanismos de avaliação e nos resultados mensuráveis, por meio da reconfiguração dos pensamentos, das ações e das interações entre os sujeitos implicados na formação pós-graduada, bem como na forma como a pesquisa é realizada, avaliada e divulgada, dentre os quais podemos destacar:

- 1) **Cultura da mensuração** – desdobra-se por meio da ênfase em dados e resultados quantitativos, como o número de publicações, citações e financiamentos, os quais balizam o julgamento de valor sobre os indivíduos, os cursos e as instituições. Por meio

- de tais dados, é possível compará-los, ranqueá-los e prestar contas, demonstrando o valor e a produtividade do trabalho acadêmico para a sociedade e os financiadores.
- 2) **Tecnologias de avaliação** – manifestam-se no trabalho acadêmico avaliado por meio de indicadores de desempenho, prioritariamente quantitativos; na avaliação por pares e nas auditorias, envolvendo a revisão e o acompanhamento do trabalho acadêmico por órgãos externos.
 - 3) **Produção de subjetividades** – produz identidades profissionais definidas e valoradas por seus resultados e desempenhos (moralidade utilitária), alimenta a cultura de competição por recursos e reconhecimento, resultando em pressões para alcançar altos níveis de desempenho, os quais podem gerar estresse e ansiedade, afetando a saúde mental e o bem-estar dos sujeitos educativos.
 - 4) **Regulação** – envolvida no controle do trabalho acadêmico por meio de mecanismos de avaliação, monitoramento e prestação de contas, e no direcionamento da pesquisa para temas e áreas considerados mais “produtivos”, induzindo à padronização do trabalho acadêmico, com a valorização de determinados tipos de pesquisa, idioma e periódicos, os quais afetam a autonomia e a liberdade de investigação.

É por meio desse quadro analítico, brevemente apresentado, que discutiremos os achados da investigação.

Percorso metodológico

A pesquisa foi de natureza qualitativa e documental (Denzin; Lincoln, 2006). Inicialmente, localizamos a listagem dos PPGs reconhecidos e recomendados pela Capes na área da Educação. Obtivemos essa listagem na plataforma Sucupira, na aba “Cursos Avaliados e Reconhecidos”, usando os seguintes filtros: Área de avaliação: Educação; Modalidade de ensino: Educação Presencial; Modalidade: Acadêmico. No período em que a busca foi realizada (maio de 2023), identificamos 138 programas, dos quais 94 com cursos de Mestrado e de Doutorado. A partir desse panorama, acessamos os *sites* de todos os programas com curso de Doutorado, visando localizar o planejamento estratégico.

Muitos programas inseriram na página *web* o planejamento estratégico institucional da pós-graduação, não informando o seu planejamento específico, motivo pelo qual tais documentos não foram selecionados para a análise. Assim, especificamente, identificamos os planejamentos estratégicos de 12 PPGs em Educação, com curso de Doutorado, conforme mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Código e nome das instituições

Código	Instituição
P1	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)
P2	Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
P3	Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
P4	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
P5	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
P6	Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro)
P7	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
P8	Universidade do Estado da Bahia (UNEBA)
P9	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
P10	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), <i>campus</i> Marília
P11	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
P12	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a localização, os documentos foram salvos na base de dados da pesquisa e codificados para a análise de conteúdo (Bardin, 2011), conforme as seguintes etapas: pré-análise – leitura dos planejamentos estratégicos dos programas; exploração do material – seleção de segmentos de conteúdo para codificação e definição das unidades de registro e de significação vinculadas às categorias definidas *a priori* (concepção, sujeitos, procedimentos e instrumentos de autoavaliação); tratamento dos resultados, inferência e interpretação – discussão e sistematização dos achados da investigação.

Planejamento estratégico e autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação da área da Educação

O modelo de avaliação da pós-graduação brasileira vem sendo objeto de críticas (Fávero; Consaltér; Tonieto, 2019; Moreira, 2009; Ramos; Velho, 2013; Schwartzman, 2010; Spagnolo; Calhau, 2002), decorrentes do produtivismo, da predominância de indicadores oriundos de algumas áreas, da dificuldade em avaliar a relevância social e o impacto dos programas, entre outros aspectos, os quais apontam necessidades de mudanças na avaliação, menos engessada, utilizando-se indicadores *quali-quantis*, que possibilitem vislumbrar a diferenciação dos propósitos institucionais e as mudanças no perfil dos egressos (Trevisol; Balsanello, 2022).

Nessa acepção, visando ao aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação, a Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG, instituída em 2017, constatou que “[...] o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento e deve ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (Capes, 2018, p. 3). Dentre os temas discutidos para o aprimoramento do sistema de avaliação, está a adoção do modelo de avaliação multidimensional, contemplando três quesitos: 1) Programa; 2) Formação; e 3) Impacto na sociedade.

No primeiro quesito, pretende-se avaliar “[...] o funcionamento, a estrutura e o planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos” (Capes, 2019, p. 11), dando destaque ao “[...] planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro [...]”, bem como “[...] os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção do conhecimento” (Capes, 2019, p. 19), como apontam também Tauchen e Nörnberg (2025). Tais mecanismos, que incorporam novas linguagens e procedimentos, estariam a serviço do que Ball (2010) designa como “gerenciamento organizacional”? Dessa maneira, o Estado, por meio da Capes, estaria operando com uma “[...] nova configuração ética e um modo geral de regulação, muito mais não intervencionista, de regulação autorregulativa” (Ball, 2010, p. 51)?

Conforme analisa Brasil Varandas Pinto (2023, p. 275, tradução nossa), “[...] cada item – ‘planejamento estratégico’ e ‘autoavaliação’ – teria um peso mínimo recomendado de apenas 10%, colocando o esforço em risco de se tornar estatisticamente irrelevante para o resultado”. Desse modo, levando em consideração a variação do contexto institucional, a política de reconfiguração do processo avaliativo, mesmo que bem-intencionada, pode ou não gerar outras relações. É preciso considerar, também, conforme explicam Leite *et al.* (2020, p. 340), que avaliação e regulação estão mutuamente implicadas e, por vezes, “[...] têm resultado em processos avaliativos em larga escala que, na busca por objetivação, perdem, por outro lado, no levantamento das especificidades de cada caso e na participação dos atores locais”. Assim sendo, a autoavaliação estaria a serviço do incremento e da manutenção do caráter gerencialista (Ball, 2005) no modelo de gestão da pós-graduação?

Cerca da metade dos planejamentos estratégicos utilizou a matriz SWOT – *Strengths* (forças), *Weaknesses* (fraquezas), *Opportunities* (oportunidades) e *Threats* (ameaças) – como ferramenta para a análise sistemática do programa. Essa ferramenta, comum na gestão de empresas, tem servido como metodologia do planejamento estratégico (Castro *et al.*, 2015; Godoy; Machado, 2011; Meyer Jr; Meyer, 2004; Sobral; Peci, 2013; Tachizawa; Andrade, 2006) nas Instituições de Ensino Superior. É importante destacarmos que, na literatura, são evidenciados diferentes modelos e elementos que compõem o planejamento estratégico, mas, de modo geral, é frequente a análise ambiental, a missão, os objetivos, as ações estratégicas e a avaliação/controle. Tais elementos, bem como sua diversificação, podem ser observados no Quadro 2, que registra as informações localizadas nos planejamentos estratégicos analisados.

Quadro 2 – Período e elementos do planejamento estratégico dos programas analisados

Código	Período de vigência	Elementos do planejamento estratégico
P1	2021-2024	Metodologia, histórico e objetivos, perfil profissional, missão, visão, valores, área de concentração, linhas de pesquisa, objetivos vinculados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), diagnóstico estratégico (SWOT), autoavaliação , tema estratégico, metas , ações, responsáveis, prazos, indicadores de resultado e referências.
P2	2020-2025	Contextualização, metodologia, diagnóstico estratégico (SWOT), plano de ação (área estratégica, objetivo estratégico, metas e estratégias) e referências.
P3	2020-2024	Apresentação e procedimentos, histórico e contextualização, matriz SWOT, planejamento estratégico (objetivos, metas , ações e responsáveis)
P4	2021-2024	Preâmbulo, onde, quando e como estamos, onde queremos chegar (visão, missão, valores e compromissos), propósito estratégico, metas e estratégias.
P5	2021-2024	Introdução, processo de elaboração do plano estratégico, princípios, objetivos, missão, visão, desafios da internacionalização, eixos, dimensões, indicadores, objetivos e metas , referências.
P6	2021-2024	Apresentação e metodologia, missão, visão, valores, objetivos, perfil dos egressos, relação com o PDI, diagnóstico, análise dos ambientes interno e externo (SWOT), análise geral, autoavaliação , plano de ação, objetivo estratégico, dimensão, objetivos táticos e procedimentais, prazo, responsáveis e indicadores, mecanismos de avaliação e controle, referências.
P7	2021-2024	Missão e objetivos, metodologia, diagnóstico, organização, pontos fortes, desafios, metas e estratégias, apêndice e referências.
P8	2021-2014	Apresentação, estratégias e objetivos, missão, visão, valores, análise SWOT, metas, ações e relação com o PDI.
P9	2021-2024	Apresentação, objetivos do programa, missão, valores, objetivos estratégicos, metas e ações.
P10	2017-2021	Introdução, princípios, ações propostas no planejamento estratégico coletivo, gestão e estrutura, formação discente e corpo docente, avaliação .
P11	2021-2025	Missão, objetivo geral e específicos, meta, objetivos, indicador, ações estratégicas, responsáveis, <i>status</i> e análise qualitativa da meta .
P12	2021-2024	Apresentação, missão da Instituição de Ensino Superior (IES), objetivos estratégicos, metas , indicadores, avaliação .

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise do ambiente externo, no caso da pós-graduação *stricto sensu*, torna-se um ponto essencial do planejamento estratégico, pois precisam ser consideradas as complexas relações do programa com o PDI e com a avaliação interna e externa (Sinaes), bem como as decorrências do PNPG, dos Documentos de Área da Capes e da Avaliação Quadrienal. Podemos observar que a vigência da maioria dos documentos converge com o período da Avaliação Quadrienal 2021-2024. Seria esse um indicador dos efeitos da avaliação multidimensional da Capes em sobreposição aos ciclos da autoavaliação institucional (Sinaes) e à temporalidade dos PDIs? Em que medida o planejamento estratégico e a autoavaliação emergem como políticas internas ancoradas em condições históricas locais e socialmente referenciadas? Que interconexões estabelecem com os

dispositivos da política de avaliação e de regulação da Capes, e como esta se ancora ao desenvolvimento das tendências globais?

Dos 12 planejamentos analisados, apenas sete informaram a missão do programa. Observamos a manutenção do foco na formação de pesquisadores e na docência, mas tendo em vista a produção de impactos regionais e nacional e a inserção internacional. Destacam-se, também, a formação ética, a transferência de conhecimentos e a qualificação do sistema educacional. Por meio dos estudos de Castro *et al.* (2015), podemos afirmar que a missão expressa a razão de ser do programa, bem como as diferenças entre os programas, evidenciando suas necessidades sociais, suas tradições, sua identidade e visão de futuro. Para Herrero (2005, p. 47, tradução nossa), a missão “[...] é uma declaração, com foco interno, da razão de ser da organização, do propósito básico para o qual se direcionam suas atividades e dos valores que orientam as atividades dos empregados”.

As estratégias prospectadas pelos programas, por sua vez, foram resultantes do alinhamento entre a missão e as exigências de atuação internas e externas, conforme expressam os seguintes excertos: “Autoavaliação como um instrumento de regulação – interna e externa – imprescindível ao sucesso do Programa no cumprimento de seus objetivos e ao reconhecimento social e do mundo acadêmico” (P3); “Pretendemos estreitar os laços entre a autoavaliação e o Planejamento Estratégico, apoiando-nos nos documentos da área, nos quesitos estabelecidos pela Capes, os quais norteiam o Regulamento do Processo de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação” (P6).

A autoavaliação foi citada como “[...] ação transversal no Planejamento Estratégico” (P12), visando “[...] conhecer os pontos fortes e as fragilidades do PPGE, para subsidiar o processo de tomada de decisão acerca de possíveis reformulações” (P1). Essas afirmações corroboram a assertiva de Leite *et al.* (2020, p. 343), ao explicarem que, na pós-graduação, “[...] a autoavaliação, na prática, implica colocar em ação o elementar processo de detectar pontos fortes e potencialidades, tanto quanto discriminar pontos fracos dos programas e prever oportunidades e metas de futuro”. Percebe-se, portanto, a inseparabilidade, bem como a potência produtiva e produtora dos ciclos de planejamento e de autoavaliação para a gestão dos programas.

Com relação à concepção de autoavaliação, percebe-se consenso entre os programas, sendo concebida como “[...] processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica que produz conhecimento sobre a realidade avaliada” (P5); “[...] processo sistemático e contínuo, alinhado com o Plano de Desenvolvimento Institucional, autogerido e abrangente, na medida em que envolve docentes, discentes, egressos, agentes técnicos e membros externos” (P6). Os planejamentos estratégicos coadunam com as prerrogativas de uma autoavaliação dinâmica, autônoma e participativa (Leite *et al.*, 2020), possibilitando regular democraticamente as tomadas de decisões.

Contudo, a autoavaliação também poderia atuar como dispositivo de normalização e controle, condicionando a produção acadêmica e a identidade dos pesquisadores às exigências de produtividade e reconhecimento institucional? Ball (2001) argumenta que a performatividade educacional impõe uma lógica de prestação de contas, na qual práticas institucionais são reconfiguradas para atender a métricas e critérios estabelecidos por agências reguladoras. Assim, mesmo quando descrita como um processo dinâmico, autônomo e participativo, a linguagem utilizada reforça essa ambiguidade: a autoavaliação é descrita como essencial para o “sucesso” e o “reconhecimento” da qualidade do programa. Mais do que um exercício crítico-reflexivo, a autoavaliação pode estar inserida em um ciclo de responsabilização e de performatividade, no qual o desempenho acadêmico é avaliado segundo parâmetros externos que impactam a autonomia de pesquisa e a intensificação do trabalho docente.

Destaca-se, ainda, a autoavaliação como processo de regulação democrático de “[...] cogestão e autogoverno, práxis política e pedagógica e responsabilização participativa e do controle social” (P12). Por isso, a maioria dos programas conta com Comissão de Autoavaliação integrada pelo coordenador, docentes indicados pelas linhas de pesquisa e representantes discentes. Alguns programas citam a participação de egressos, de técnicos-administrativos e de consultoria externa (P3, P6, P7, P8, P10). Outros informam, ainda, comissão “[...] constituída por docentes do PPGE escolhidos (voluntários), membros do colegiado e membros externos” (P6).

Concebida como processo, a autoavaliação decorre de contextos e experiências institucionais diferentes. Em algumas instituições, foi decorrente das **ações de qualificação conduzidas no âmbito do próprio programa**: “[...] percurso de avaliação permanente, realizado em reuniões do Colegiado e das Linhas de Pesquisa” (P1); “[...] longo processo de autoavaliação institucional iniciado com o trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA) do programa” (P9). Em outras, destacam-se os mecanismos de **autoavaliação institucional e da institucionalização da política de autoavaliação da pós-graduação**: “[...] aprovou a Resolução [...], que institui o processo de autoavaliação dos programas de pós-graduação” (P1); “[...] congruência com planejamentos institucionais cabíveis” (P3). E, ainda, a autoavaliação como decorrente dos **imperativos induzidos pela Capes**: “[...] apoiando-nos nos documentos da área, nos quesitos estabelecidos pela Capes, os quais norteiam o Regulamento do Processo de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação” (P6); “[...] autoavaliação das atividades realizadas pelo Programa, com base nas diretrizes emanadas da Comissão de Avaliação [...] e pela Coordenação da Área da Capes” (P8).

Como descreve Ball (2005, p. 549), “[...] há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados”, e, na teia dos resultados de desempenho e de visibilidade, nem sempre se evidencia o que se espera de nós, ou o que se cogita é volátil, pois “[...] em muitos aspectos, é o efeito, o método, o processo da performatividade que é importante e não a sua substância” (Ball, 2005, p. 549). Dessa forma, os requisitos de desempenho são reinterpretados, valorados e reconfigurados nos níveis macro, meso e micro, e conforme compromissos éticos e relações de poder engendrados nesses níveis, produzindo tanto posicionamentos de resistência quanto de reconhecimento e de adesão à cultura da performatividade.

Observa-se, também, que a autoavaliação dos programas, além de contemplar aspectos didático-pedagógicos, tais como a “[...] dinâmica curricular formativa – as disciplinas e as atividades de orientação/pesquisa” (P12), está pautada nos “[...] indicadores presentes na nova ficha de avaliação” (P1) da Capes, “[...] especialmente na definição das áreas estratégicas que embasam sua estruturação nos seguintes tópicos: Programa, Formação e Impacto na sociedade” (P3, P5, P6). “Ressalta-se a complexidade da autoavaliação, que requer um olhar interno para avaliar as próprias estruturas curriculares, as atividades acadêmicas, o alinhamento dos docentes aos objetivos e missão do programa e os processos de formação do pós-graduando” (Rossit *et al.*, 2024, p. 13).

Na dimensão dos impactos, todos os programas informam como meta, ou já realizam, o acompanhamento dos egressos, um novo desafio que conjuga, segundo Ortigoza, Poltroniéri e Machado (2012, p. 246), “[...] várias dimensões para que o egresso possa, a partir de seu desempenho, demonstrar sempre a importância da ‘Escola’ onde foi formado”. Oliveira (2021) considera que os egressos possuem uma “relação vitalícia” com a instituição de formação. Por isso, é preciso conhecê-lo “[...] para entender como foi a educação ofertada, e no que pode ser melhorado para conseguir galgar, cada vez mais, níveis de eficiência melhores” (Oliveira, 2021, p. 5). Convergindo com as ações informadas pelos programas, destacamos, ainda, a necessidade de construção de instrumentos e de procedimentos sistemáticos para o acompanhamento dos

egressos, os quais se vinculam à política de autoavaliação do programa e à cultura de valorização das informações (Ball, 2005).

Na dimensão da formação, destaca-se a avaliação da produção docente e discente, ainda muito impactada pela cultura performativa decorrente do *Qualis*, que, segundo Cortela, Brito e Malheiro (2022, p. 221), promoveu “[...] uma supervalorização da produção como meio de validar os esforços e as condições para que os cursos se mantenham ativos e consigam bolsas e verbas públicas”. Os autores suspeitam que a cultura do produtivismo e do quantitativismo, além de sobrecarregar os pesquisadores, pode estar contribuindo com a redução da qualidade e dos impactos sociais dos trabalhos publicados, atendendo “[...] aos interesses do capital, num processo de aligeiramento formativo, intensificação da especialização em detrimento ao aprofundamento, visado manter um *status quo*” (Cortela; Brito; Malheiro, 2022, p. 234).

Nesse sentido, a avaliação baseada nos desempenhos passa a representar a qualidade dos indivíduos e/ou das organizações, produzindo um “[...] fluxo de exigências que mudam, expectativas e indicadores que nos fazem continuamente responsabilizados e constantemente vigiados” (Boyles, 2000, p. 110, tradução nossa), impactando as percepções pessoais, as relações interpessoais e funcionais da atividade profissional: “(a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais” (Boyles, 2000, p. 110, tradução nossa).

No conjunto autorregulador de elementos textuais e morais (autointeresse institucional, pragmatismo e valor performativo), “[...] os professores são representados e encorajados a reflectir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, ‘acrescentam valor’ a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em Cálculos” (Ball, 2002, p. 5-6), podendo desencadear desequilíbrios físicos e emocionais (estresse, ansiedade, insegurança, cobrança, orgulho, culpa, inveja, frustração) decorrentes da automonitorização: “A questão é a incerteza e instabilidade de se ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, através de diferentes agentes e agências e a exigência de termos de mostrar desempenhos excelentes, ou pelo menos credíveis, colectiva ou individualmente [...]” (Ball, 2002, p. 9).

Mendes e Iora (2014, p. 183) também alertam que “[...] as exigências de produtividade afetam objetivamente e subjetivamente os estudantes. No primeiro caso, no tempo exigido para a dedicação ao curso [...]”, quer dizer, em 24 meses do Mestrado, por exemplo, será preciso cursar disciplinas para integralizar os créditos, participar de eventos, escrever artigos, realizar o exame de proficiência e o estágio de docência, elaborar a dissertação, participar das atividades do grupo de pesquisa etc. – atividades que, muitas vezes, concorrem com as rotinas de trabalho e da família, interferindo nas relações interpessoais dos estudantes, provocando estresse, insônia, depressão, ansiedade, dentre outros sofrimentos psíquicos.

Com relação às etapas do processo de autoavaliação, embora variando em número de ações, os registros convergem com os seguintes exemplos: a) planejamento; b) implementação; c) análise e interpretação dos resultados; d) socialização e divulgação dos resultados; e) meta-avaliação (P5); “1. Implementação, a qual envolve a coleta de informações; 2. Divulgação dos resultados; 3. Utilização dos resultados para a tomada de decisões; 4. Meta-avaliação” (P6). Tais etapas convergem com as experiências de autoavaliação institucional, com as recomendações da Capes e com os processos de responsabilização, transparência e visibilidade que integram a agenda das reformas educacionais. Polidori e Rodrigues (2024, p. 4) explicam que “[...] a autoavaliação costuma ampliar o acesso às informações referentes aos Programas e acaba por interferir na sua *accountability*, reforçando, desta forma, a responsabilidade pública das instituições de educação superior”.

Dentre os instrumentos de autoavaliação, são informados: “reuniões do Colegiado e das Linhas de Pesquisa” (P1); “encontros semestrais e reuniões com temáticas e assuntos específicos para a autoavaliação” (P1); “reuniões coletivas semestrais com os discentes” (P10); “reuniões individuais com os docentes” (P10); “trabalho em comissões” (P1, P2, P3); “pesquisa *on-line* realizada com os alunos egressos” (P1, P6); “questionário *on-line* para avaliar as disciplinas cursadas (alunos)” (P1); “formulário aos docentes e discentes” (P5, P6, P10); “questionário [...] aos docentes que ministraram disciplinas” (P12). Cabe-nos destacar que a avaliação das disciplinas, por docentes e discentes, já vem sendo praticada em decorrência da autoavaliação institucional (Sinaes). Ademais, salientamos que, na percepção de Ball (2002, p. 8), para as organizações performativas, “[...] a base de dados, a reunião de avaliação, a revisão anual, a redacção de relatórios e a candidatura a promoções, inspecções e comparação com pares estão em primeiro plano”. Se procede que tais ações, incorporadas recentemente, estão em primeiro plano, o que está sendo secundarizado, aligeirado ou ignorado no trabalho e na formação pós-graduada?

Também destacamos o processo de organização da autoavaliação por meio de múltiplas comissões, como no seguinte exemplo:

Dentre os instrumentos ou ferramentas de melhoria, mas, também, monitoramento do Programa, foram implementadas: i) Comissão de Avaliação Permanente; ii) Comissão de Acompanhamento de Egressos; iii) Comissões de divulgação científica e Boletins Informativos do PPGE; iv) Comissões de Eventos; v) Comissões de Editais e Bolsas; e vi) Comissões de Revisão de Atos Normativos (P2).

Percebe-se que a organização e o desenvolvimento das ações de gestão dos programas vêm sendo, cada vez mais, apoiados em “processos de decisão colegiada” (Sanchez; Sanchez, 2011, p. 128), em comissões que, por um lado, se especializam e se formam, produzem e são produzidas pelos objetos de que tratam, engajando docentes, estudantes e técnicos administrativos nas tomadas de decisão, na participação ativa e na gestão democrática. Por outro lado, significam também novos papéis e subjetividades produzidos pela cultura formativa (Ball, 2005), sendo retrabalhados como gestores educacionais, mais envolvidos em “tarefas de gestão autorreguladas” (Ball *et al.*, 2013), tendo em vista, muitas vezes, as demandas das avaliações externas, em um cenário que pode ser expressão do redesenho profissional e institucional.

Em todos os planejamentos estratégicos é citada a avaliação e/ou autoavaliação para credenciamento e recredenciamento dos docentes, demanda já consolidada pela avaliação da Capes e reforçada pelo Documento de Área da Educação. Normalmente implementada por meio da avaliação por pares ou por comissões, envolve a definição de política interna, baseada em critérios e interesses internos e externos, pessoais e coletivos (Sanchez; Sanchez, 2011). Assim, as “[...] formas de regulação têm uma dimensão social e interpessoal. Estão diluídas em relações institucionais, de equipa, de grupo e comunais complexas [...]” (Ball, 2002, p. 10) e, por isso, é importante reconhecermos, refletirmos, discutirmos seus efeitos nas nossas relações diárias e nas relações com os coletivos do programa, pois tais apreciações/avaliações contribuem para a performatividade do grupo. “É o fluxo de exigências em mudança, expectativas e indicadores que nos torna continuamente responsáveis e constantemente observados [...]” (Ball, 2002, p. 11).

P12 informa que “[...] a avaliação docente deverá ser dimensionada em três frentes: ensino, pesquisa e orientação”, e P6 descreve que “[...] observará a qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual com base no *Qualis Capes*, o número de orientações, a atuação em disciplinas, a captação de recursos e o número de publicações com discentes ou egressos”. Os excertos expressam a complexidade e a multiplicidade das atividades desempenhadas pelos docentes que atuam na pós-graduação – e estas são apenas uma parte que coexiste com as demandas de ensino na graduação, de gestão, de extensão, de inovação, entre outras. Outro aspecto a ser ponderado é a consideração de indicadores quantitativos como expressão da qualidade das

atividades de pesquisa, o que nos remete, mais uma vez, às influências da cultura da performatividade, pois produzem “[...] modos de identificar o que vale como ser profissional” (Ball *et al.*, 2013, p. 21).

O mapeamento que procuramos tensionar neste estudo nos remete às observações de Verhine e Schwartzman (2024, p. 7) sobre a autoavaliação, expressando que “[...] não é uma questão ‘técnica’ nem de ‘cultura acadêmica’ enquanto tal, e não há como resolvê-la através de diretrizes ou formulários de um ou outro tipo”. Isso nos provoca a refletir sobre a natureza da pós-graduação, especialmente em tempos de diversificação do modelo (profissional e acadêmico, presencial e a distância, público e privado, institucional e em rede), de indução ao aligeiramento das formações e que continua sendo hierárquico, regulador e competitivo.

Considerações finais

A análise realizada, apesar de limitada aos conteúdos textuais dos planejamentos estratégicos, possibilitou mapearmos algumas pistas e problematizarmos possibilidades e decorrências do que vem sendo prospectado sobre, para e na autoavaliação da pós-graduação: autorregulação e/ou re-regulações performativas? A autoavaliação, embora preconizada na literatura e nas conceituações dos planejamentos estratégicos como um processo de autoanálise coletivo, de aprendizagem participativa, de investigação e de reflexão, pode ter sido reduzida e induzida pela política de avaliação da Capes e corre o risco de se limitar, no interior dos programas, à transposição das políticas de regulação ao considerar, com alguma excepcionalidade, as mesmas dimensões e critérios.

Por um lado, ao buscar orientar os processos de autoavaliação, a Capes estaria reforçando a homogeneização performativa do sistema de pós-graduação? Estaria incidindo sobre a autonomia universitária ao induzir a institucionalização do planejamento estratégico e da autoavaliação da pós-graduação? Por outro lado, se a autoavaliação envolve investigação e reflexão, por que são insipientes e recentes os registros na literatura, uma vez que a pós-graduação é o principal *locus* de pesquisa no país? Será que os efeitos das reformas educacionais, especialmente na produção das subjetividades, performaram “individualidades autônomas” especializadas que se distanciam da ideia de “identidade do programa”, impactando o engajamento de construções coletivas como a autoavaliação?

O desafio consiste em construir concepções e práticas autoavaliativas que equilibrem as identidades e os valores institucionais, a autonomia acadêmica e os compromissos sociais da pesquisa com as necessidades de reconhecimento e valorização, não apenas decorrentes da avaliação externa, mas também da sociedade. Requer, portanto, uma ressignificação do processo, deslocando o foco da performatividade e da prestação de contas para uma perspectiva reflexiva e (auto-eco)formativa.

Ademais, emerge o desafio de examinar e tensionar os processos e as relações entre os níveis de planejamento e avaliação, avaliação externa e autoavaliação, entre as políticas de avaliação da pós-graduação e a produção das políticas científicas, e entre a autoavaliação dos programas e a autoavaliação dos docentes, discentes e técnicos. No Brasil, o governo “dirige” o desenvolvimento da ciência no país, utilizando a avaliação dos programas de pós-graduação como principal ferramenta de regulação (Verhine; Schwartzman, 2024). Assim sendo, nossa cultura formativa institucional nos ensinou a avaliar o outro, e pouco sabemos, compreendemos e praticamos a autoavaliação como componente do processo formativo de “ser” e “tornar-se” orientador, pesquisador, estudante de pós-graduação, gestor etc.

O prefixo “auto” (do grego *autós*) designa “o próprio”, produtor e produto de “si”. Uma das possibilidades de contraposição às armadilhas e às seduções performativas reside no potencial de mudança envolvendo a aprendizagem e a autorregulação colaborativa das inúmeras atividades desenvolvidas na pós-graduação, o que requer a incorporação da autoavaliação como oportunidade autoformativa na avaliação dos estudantes e dos docentes. Em outras palavras, a autoavaliação periódica dos estudantes poderia contribuir com a qualificação das pesquisas? A autoavaliação dos docentes poderia qualificar as atividades de ensino e de orientação? Poderia subsidiar ou complementar os mecanismos de credenciamento e recredenciamento? O fato é que temos poucas experiências de planejamento e de autoavaliação que emergiram internamente e, por isso, precisamos construir significados ancorados nos sentidos (auto-eco)formativos para os sujeitos envolvidos.

Cabe-nos destacar, ainda, os limites e as potencialidades da investigação. Os dados foram produzidos por meio das informações públicas disponibilizadas pelos programas, em seus endereços eletrônicos, na data de busca pelos documentos, o que não significa que outros programas não realizaram seus planejamentos. Também não analisamos as políticas institucionais de autoavaliação da pós-graduação ou do programa, o que poderia ser ampliado em estudos futuros. A análise dos instrumentos de autoavaliação, especialmente do acompanhamento dos egressos, também poderia gerar importantes contribuições, pois, frequentemente, nos relatórios, são informados os destinos profissionais sem considerar, por exemplo, as condições de ingresso (cotista, docente da Educação Básica etc.).

Estimamos que as reflexões compartilhadas, em busca de promover o tensionamento dos processos, das intencionalidades e dos efeitos performativos que perpassam a incorporação do planejamento estratégico e da autoavaliação da pós-graduação, coloquem em movimento outras possibilidades de pensamento e ação. Que, no mar aberto das reformas educacionais, não sejam apenas ilhas no arquipélago da avaliação e da regulação.

Referências

AFONSO, A. J. Notas sobre a autoavaliação no ensino superior: assimilação eurocêntrico ou de(s)colonialidade? **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], v. 13, n. 1, e130124, p. 1-7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412001>

ÁLVAREZ GONZÁLEZ, F. J. La autoevaluación, instrumento para fortalecer la emancipación o parte de libertarismo. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], v. 13, n. 1, e124323, p. 1-6, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202312043>

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>

BALL, S. J.; BAILEY, P.; MENA, P.; DEL MONTE, P.; SANTORI, D.; TSENG, C.; YOUNG, H.; OLMEDO, A. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, 2013.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOYLES, D. **American education and corporations**: the free market goes to school. New York: Falmer Press, 2000.

BRASIL, A. Multidimensionality through self-evaluation: From theory to practice in the Brazilian graduate system. **fteval Journal**, [s. l.], v. 53, p. 97-106, abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22163/fteval.2022.546>

BRASIL VARANDAS PINTO, A. L. **Advancing the evaluation of graduate education: towards a multidimensional model in Brazil**. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e do Comportamento) – Centre for Science and Technology Studies, Leiden University, Leiden, 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1887/3645840>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRUSCHI, G. F. J.; CASARTELLI, A. D. O. A articulação entre a autoavaliação e os processos de planejamento em instituições de educação superior no estado do Rio Grande do Sul. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 171-188, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2017.2.28002>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf?msclkid%20=%201d8912ccc26d11%20ec81%20ed8f633b63351f>. Acesso em: 15 fev. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG**. Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 10 out. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CASTRO, A. B. C.; BRITO, L. M. P.; SANTOS, R. S.; VARELA, J. H. S. O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão escolar: um estudo de caso em uma instituição de ensino filantrópica da Bahia/BA. **HOLOS**, Natal, v. 2, p. 195-211, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.2675>

CORTELÀ, B. S. C.; BRITO, T. T. R.; MALHEIRO, J. M. da S. Um estudo sobre a qualidade de vida de alunos de pós-graduação na área de Ensino: impactos e possíveis desdobramentos. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, [s. l.], v. 18, n. 41, p. 220-236, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18542/amazrecm.v18i41.12944>

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEUCHAR, R. Facilitator, director or critical friend?: contradiction and congruence in doctoral supervision styles. **Teaching in Higher Education**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 489-500, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562510802193905>

FÁVERO, A. A.; CONSALTÉR, E.; TONIETO, C. A avaliação da Pós-graduação e a sua relação com a produção científica: dilemas entre a qualidade e a quantidade. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, e14508, p. 1-20, out./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n51.14508>

GODOY, V. A.; MACHADO, M. Planejamento estratégico na gestão educacional: uma ferramenta importante no processo decisório da Instituição de Ensino Superior. **Revista Científica Intr@ciência**, [s. l.], ano 3, n. 3, p. 32-85, dez. 2011.

HALSE, C.; MALFROY, J. Retheorizing doctoral supervision as professional work. **Studies in Higher Education**, [s. l.], v. 35, n. 1, p. 79-92, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075070902906798>

HERRERO, E. **Balanced Scorecard e a gestão estratégica**: Uma abordagem prática. [S. l.]: Elsevier, 2005.

HOLLIGAN, C. Fact and fiction: a case history of doctoral supervision. **Educational Research**, [s. l.], v. 47, n. 3, p. 267-278, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131880500287179>

LEITE, D.; VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLIN, J. C. G. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo CAPES. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 339-353, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-4077/s1414-40772020000200006>

LEITE, D. B. C.; PINHO, I. G.; DE SORDI, M. R. L.; MIORANDO, B. S. Autoavaliação institucional na pós-graduação: lendo nas ‘entrelinhas’. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, v. 39, n. 1, e392315, p. 1-17, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.30681/21787476.2023.E392315>

LEITE, D. B. C.; PINTO, I. G.; ESCOTT, C. M.; POLIDORI, M. M.; DE SORDI, M. R. L.; MIORANDO, B. S.; BRAZ, M. M.; LIMA, E. G. S.; CAREGNATO, C.; RODRIGUES, C. M. C.; ALCARAZ, L. Autoavaliação institucional na pós-graduação com foco em inovação e *experiential mindset*. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], v. 13, n. 1, e131624, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412016>

LYOTARD, J.-F. **The postmodern condition**: a report on knowledge. Volume 10. Manchester: Manchester University Press, 1984.

MCCALLIN, A.; NAYAR, S. Postgraduate research supervision: a critical review of current practice. **Teaching in Higher Education**, [s. l.], v. 17, n. 1, p. 63-74, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590979>

MENDES, V. da R.; IORA, J. A. A opinião dos estudantes sobre as exigências da produção na pós-graduação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 36, n. 1, p. 171-187, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000100012>

MEYER JR., V.; MEYER, B. Planejamento estratégico nas instituições de ensino superior: Técnica ou arte? In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 4., 2004, Florianópolis. **Anais eletrônicos** [...]. Florianópolis: INPEAU,

2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/35824>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, p. 23-42, dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300003>

OLIVEIRA, S. R. de. Estudos sobre acompanhamento de egressos em Instituições de Ensino Superior. **Revista de Casos e Consultoria**, Natal, v. 12, n. 1, e26052, p. 1-19, 2021.

ORTIGOZA, S. A. G.; POLTRONIÉRI, L. C.; MACHADO, L. M. C. P. A atuação profissional dos egressos como importante dimensão no processo de avaliação de programas de pós-graduação. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 243-254, maio/ago. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1982-45132012000200006>

PINHO, M. I. G. de. Autoavaliação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], v. 13, n. 1, e130624, p. 1-18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412006>

POLIDORI, M. M.; RODRIGUES, C. M. C. Autoavaliação da pós-graduação: *survey* aplicado aos coordenadores de programas da Área de Educação. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], v. 13, n. 1, e130824, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412008>

RAMOS, M. Y.; VELHO, L. Formação de doutores no Brasil: o esgotamento do modelo vigente frente aos desafios colocados pela emergência do sistema global de ciência. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 219-246, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100012>

ROSSIT, R. A. S.; POLETO, P. R.; UCHÔA-FIGUEIREDO, L. R.; LOPES, K. F.; MAZZAIA, M. C. Autoavaliação como estratégia de planejamento em um programa de pós-graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 29, p. 1-16, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id272994>

SANCHEZ, O. P.; SANCHEZ, L. H. A. O desafio da avaliação de equipes de alta capacitação e autonomia: o caso do credenciamento de docentes na pós-graduação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 123-147, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000100007>

SCHWARTZMAN, S. Nota sobre a transição necessária da Pós-Graduação brasileira. In: COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (ed.). **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Documentos Setoriais. Volume II. Brasília: Capes, dez. 2010. p. 34-52. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

SILVA, M. R. S. da; LUFT, M. C. M. S.; OLAVE, M. E. L. Reflections on the insertion of the self-evaluation policy in Brazilian Postgraduate Studies: the experts' view. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 29, p. 1-29, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id26672910>

SOBRAL, F.; PEKI, A. **Administração**: teoria e prática no contexto brasileiro. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

SPAGNOLO, F.; CALHAU, M. G. Observadores internacionais avaliam a avaliação da CAPES. **INFOCAPES – Boletim Informativo**, Brasília, v. 10, n. 1, p. 7-34, 2002. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2002INFOCAPESn12002.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. **Gestão de Instituições de Ensino**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

TAUCHEN, G.; NÖRNBERG, M. Formação pós-graduada nos planejamentos estratégicos dos programas na área da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 26, n. 60, p. 132-158, jan./abr. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723826602025132>

TREVISOL, J. V.; BALSANELLO, G. A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 470-492, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-40772022000300005>

TRUJILLO COTERA, A.; QUIRÓS LORÍA, J. C.; ACÓN MATAMOROS, A. La autoevaluación de los programas de posgrado en la UNED. **Revista CAES III Edición**, Costa Rica, v. II, n. 1, p. 69-85, 2011.

VALDÉS-MONTECINOS, M. J. P.; CORREA-CASTILLO, S. A; BRICEÑO-TOLEDO, M. A.; SUÁREZ-AMAYA, W. M. Good practices in the self-evaluation of graduate distance learning programs. **Apertura**, Guadalajara, v. 13, n. 2, p. 158-173, 2021. DOI: <https://doi.org/10.32870/Ap.v13n2.1994>

VERHINE, R. E.; SCHWARTZMAN, S. Perspectivas sobre a avaliação da CAPES: Um resenha-ensaio. **Revista Brasileira de Avaliação**, [s. l.], v. 13, n. 1, e131024, p. 1-7, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412010>

Recebido em 11/02/2025

Versão corrigida recebida em 14/06/2025

ACEITO em 16/06/2025

Publicado online em 23/06/2025