



---

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

## **Autoavaliação da pós-graduação *stricto sensu* em redes associativas: crítica à performatividade na cultura da avaliação**

**Self-assessment in *stricto sensu* graduate programs within associative networks: a critique of performativity in the culture of evaluation**

**Autoevaluación de la posgraduación *stricto sensu* en redes asociativas: crítica a la performatividad en la cultura de la evaluación**

Wanderley Azevedo de Brito\*

 <https://orcid.org/0000-0003-0007-2496>

Clarice Monteiro Escott\*\*

 <https://orcid.org/0000-0001-9222-1430>

Pollyana dos Santos\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-5239-1192>

**Resumo:** O objetivo deste artigo foi analisar a autoavaliação como processo formativo e crítico na pós-graduação *stricto sensu* em redes de cooperação entre instituições. Com metodologia de abordagem qualitativa, o estudo apoiou-se na análise dos seguintes documentos: Plano Nacional de Pós-Graduação (2024-2028), Sistema de Autoavaliação e Relatório Técnico de Autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), no período de 2017 a 2020. As contribuições teóricas de Saul (2001, 2003, 2007), Leite (2005, 2008, 2010), Leite *et al.* (2023), Verhine (2010, 2012) e Rowe e Frewer (2005) fundamentam a análise dos pressupostos epistemológicos, ontológicos e axiológicos da autoavaliação da pós-graduação, bem como as concepções de gestão democrática, participação e emancipação. Os resultados da pesquisa evidenciam as contradições da cultura da avaliação baseada em indicadores e métricas de produtividade. Essa perspectiva, fundada na racionalidade competitiva e reducionista, pouco dialoga com a produção crítica e emancipatória do conhecimento científico.

**Palavras-chave:** Autoavaliação. Pós-graduação em rede. Gestão democrática. Emancipação.

**Abstract:** The aim of this article was to analyze self-assessment as a formative and critical process in *stricto sensu* graduate programs organized in cooperation networks among institutions. Using a qualitative approach, the study was based on the analysis of the following documents: National Graduate Plan (2024–2028), Self-Assessment System, and Self-Assessment Technical Report of the Professional and

---

\* Instituto Federal de Goiás (IFG). Doutor em Educação. E-mail: <[wanderley.brito@ifg.edu.br](mailto:wanderley.brito@ifg.edu.br)>.

\*\* Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Doutora em Educação. E-mail: <[clarice.escott@ifrs.edu.br](mailto:clarice.escott@ifrs.edu.br)>.

\*\*\* Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). Doutora em Educação. E-mail: <[pollyana.santos@ifes.edu.br](mailto:pollyana.santos@ifes.edu.br)>.

Technological Education Graduate Program (ProfEPT, acronym in Portuguese), for the period 2017 to 2020. Theoretical contributions from Saul (2001, 2003, 2007), Leite (2005, 2008, 2010), Leite *et al.* (2023), Verhine (2010, 2012), and Rowe and Frewer (2005) supported the analysis of the epistemological, ontological, and axiological assumptions of graduate self-assessment, as well as the conceptions of democratic management, participation, and emancipation. The research findings highlight the contradictions of an evaluation culture based on indicators and productivity metrics. This perspective, grounded in competitive and reductionist rationality, shows limited dialogue with the critical and emancipatory production of scientific knowledge.

**Keywords:** Self-assessment. Graduate programs in networks. Democratic management. Emancipation.

**Resumen:** El objetivo de este artículo fue analizar la autoevaluación como proceso formativo y crítico en la posgraduación stricto sensu en redes de cooperación entre instituciones. Con una metodología de enfoque cualitativo, el estudio se basó en el análisis de los siguientes documentos: Plan Nacional de Posgraduación (2024–2028), Sistema de Autoevaluación e Informe Técnico de Autoevaluación del Programa de Posgrado en Educación Profesional y Tecnológica (ProfEPT), en el período de 2017 a 2020. Las contribuciones teóricas de Saul (2001, 2003, 2007), Leite (2005, 2008, 2010), Leite *et al.* (2023), Verhine (2010, 2012) y Rowe y Frewer (2005) fundamentan el análisis de los supuestos epistemológicos, ontológicos y axiológicos de la autoevaluación de la posgraduación, así como las concepciones de gestión democrática, participación y emancipación. Los resultados de la investigación evidencian las contradicciones de la cultura de la evaluación basada en indicadores y métricas de productividad. Esta perspectiva, fundada en la racionalidad competitiva y reduccionista, dialoga poco con la producción crítica y emancipadora del conocimiento científico.

**Palabras clave:** Autoevaluación. Posgraduación en red. Gestión democrática. Emancipación.

## Introdução

A autoavaliação de Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu* constitui-se em uma oportunidade para a análise crítica das práticas institucionais, a partir dos múltiplos sujeitos envolvidos, além de ser um processo de autoconhecimento da identidade de cada programa e de seu fortalecimento no contexto do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). No caso específico da pós-graduação em redes associativas, em ambientes marcados por diversidades e desigualdades regionais, a autoavaliação emerge como um caminho para a reflexão sobre os objetivos e as estratégias acadêmico-científicas, respeitando-se as especificidades históricas, culturais e sociais das instituições associadas aos programas *stricto sensu*.

O SNPG tem por objetivos a formação pós-graduada de docentes para todos os níveis de ensino, o desenvolvimento de recursos humanos qualificados para as áreas não acadêmicas, além do fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação, conforme aponta a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2023). Esse sistema prevê que a Capes seja a instituição responsável pela coordenação do processo de avaliação de entrada e permanência dos cursos e PPGs *stricto sensu*.

Na atualidade, essa avaliação é realizada em ciclos quadriennais por meio de consultores *ad hoc* selecionados na comunidade acadêmico-científica. O processo da Avaliação Quadrienal e sua sistemática são organizados em Áreas de Avaliação, a partir de critérios e referenciais estabelecidos a cada período avaliativo pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES) (Capes, 2023).

O trabalho das Áreas de Avaliação da Capes, em conjunto com o CTC-ES, resulta na sistemática das Fichas de Avaliação, que contêm os critérios e os referenciais de cada área. A partir de um calendário com as etapas do processo de Avaliação Quadrienal, procede-se à coleta da produção dos PPGs, à elaboração dos Relatórios de Avaliação e à construção dos Documentos de

Área. Tais documentos buscam sistematizar e orientar a Avaliação Quadrienal dos programas que integram o SNPG.

Esse complexo sistema da pós-graduação nacional carrega, intrinsecamente, um conjunto de contradições e desafios, tanto para a autorização de oferta quanto para o funcionamento dos programas nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES). A essa complexidade acrescentam-se as diferenças entre as IES de natureza pública ou privada, de tempo de existência, além das assimetrias regionais quanto ao seu desenvolvimento.

Nesse contexto, o presente estudo busca analisar, no âmbito da Avaliação Quadrienal do SNPG, os desafios contidos nas perspectivas epistemológicas, ontológicas e axiológicas da avaliação dos PPGs, em específico daqueles organizados em redes de instituições associadas. Como estratégia metodológica para o aprofundamento dessa realidade, o texto analisa um caso específico: o processo de autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

Esse recorte da avaliação dos PPGs buscou analisar o processo de implementação do sistema de autoavaliação do ProfEPT, compreendido como parte integrante da Avaliação Quadrienal do SNPG. Ademais, o estudo propôs-se identificar as contradições e os desafios contidos no processo de avaliação de um PPG em rede, constituído por instituições associadas e marcadas por suas culturas institucionais e assimetrias regionais.

Nessa direção, a análise das perspectivas epistemológicas, ontológicas e axiológicas do processo de autoavaliação do ProfEPT parte de dois documentos constituintes desse PPG *stricto sensu* em rede: o Sistema de Autoavaliação do ProfEPT (Escott *et al.*, 2020) e o Relatório Técnico de Autoavaliação do ProfEPT, do período 2017-2020 (Brito *et al.*, 2021). Com base nesses documentos, instituiu-se o Planejamento Estratégico 2021-2024 (Escott *et al.*, 2022), que orientou a gestão do referido Programa nesse mesmo quadriênio.

### **Conhecendo o percurso metodológico da pesquisa**

Com abordagem qualitativa, a metodologia que fundamenta o presente estudo parte de um estudo teórico para analisar as perspectivas epistemológicas, ontológicas e axiológicas da autoavaliação da pós-graduação, fundamentadas em princípios de gestão democrática e participativa, no contexto da avaliação multidimensional da pós-graduação. O referencial teórico do estudo apoiou-se, também, na perspectiva da avaliação de natureza emancipatória, como categoria fundante do trabalho humano na práxis da vida social.

Na análise das categorias epistemológicas, ontológicas e axiológicas da autoavaliação, buscou-se confrontar os mecanismos instituídos pelo SNPG e pelas diretrizes da Avaliação Quadrienal da Capes com a realidade do Sistema de Autoavaliação do ProfEPT. Nesse contexto, é importante verificar como a Capes orienta o processo de avaliação da pós-graduação, considerando as assimetrias regionais e as particularidades dos PPGs em rede de instituições associadas.

A pesquisa qualitativa tem se consolidado como uma abordagem importante para compreender fenômenos complexos, como a avaliação dos PPGs *stricto sensu* pela Capes. Assim sendo, a pesquisa buscou captar a realidade social para além de sua aparência imediata, considerando suas contradições e dinâmicas intrínsecas. Essa perspectiva metodológica reconhece que a realidade não é um objeto abstrato e estático, mas um movimento dialético em constante transformação (Gamboa, 2018).

Na pesquisa qualitativa, parte-se do princípio de que a realidade social é uma construção histórica, socialmente determinada e que não pode ser capturada exatamente como se apresenta em sua aparência. Cabe ao investigador, pois, captar e desvelar as contradições que vão além da aparência imediata do objeto de pesquisa, em um movimento que busca se aproximar da essência do fenômeno (Minayo, 2010, 2012). Com isso, comprehende-se que os fenômenos sociais não se manifestam como uma totalidade pronta e acabada, mas como processos dinâmicos que exigem uma leitura dialética e contextualizada.

No campo metodológico, o mundo fenomênico apresenta-se, muitas vezes, falseado, ocultando contradições e conflitos que são inerentes à sua reprodução aparente. Nessa perspectiva, a realidade está expressa como totalidade diferenciada e contraditória, na qual o conflito entre os contrários impulsiona o avanço da própria realidade (Lima; Rosa; Silva, 2022). Assim, a busca pela compreensão desses fenômenos requer uma abordagem que transcende a superficialidade. Isso implica que o trabalho metodológico na pesquisa qualitativa não se limita a descrever a realidade, mas visa problematizá-la, questionando suas bases e relações internas.

A análise da totalidade é um aspecto essencial na pesquisa qualitativa, especialmente no contexto educacional e na avaliação de políticas públicas. Isso ocorre porque o fenômeno da autoavaliação dos PPGs, por exemplo, não pode ser reduzido a indicadores ou resultados isolados. Dessa forma, compreender a totalidade de um fenômeno social implica considerar suas múltiplas determinações e relações dialéticas. Essa perspectiva exige que o pesquisador ultrapasse os fragmentos isolados do fenômeno para captar o movimento contraditório e cambiante do objeto de estudo. Nessa direção, Gerring (2001) sustenta que a compreensão de um fenômeno social em sua totalidade, exige considerá-lo em suas múltiplas dimensões e inter-relações.

É importante enfatizar que, no caso de um Mestrado em Rede como o ProfEPT, a análise da totalidade se inicia a partir da relação entre e com as partes, ou seja, a instituição sede do Programa, o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), e as instituições associadas. O ProfEPT é constituído por 40 instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFPCT), com presença em todas as regiões e estados brasileiros. Embora a RFPCT tenha sido instituída pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (Brasil, 2008), é relevante considerar que cada instituição que integra essa rede possui sua história e particularidades culturais. Assim, com o propósito de conhecer a realidade do processo de autoavaliação do ProfEPT, no contexto do SNPG e das diretrizes da Avaliação Quadrienal da Capes, o pesquisador deve superar a visão fragmentada e superficial da realidade, para captá-la na sua complexidade e apreendê-la nas suas contradições, considerando que o objeto de estudo é um processo em constante mudança (Ibáñez, 1996).

Esse movimento dialético de compreensão possibilita uma análise mais profunda das contradições existentes entre as diferentes instituições e os programas avaliados pela Capes, além de fornecer subsídios para aprimorar as políticas públicas na pós-graduação. Assim, a pesquisa qualitativa constitui uma poderosa perspectiva metodológica para compreender a dinâmica e as contradições na avaliação dos PPGs pela Capes, considerando a autoavaliação como parte integrante desse processo. Dessarte, no esforço para captar os fenômenos sociais em sua totalidade e em seu movimento dialético, espera-se que as análises transcendam as aparências e contribuam para uma compreensão mais ampla e contextualizada dessa realidade.

No caso do ProfEPT, como estratégia metodológica, considera-se que o conhecimento da totalidade desse processo requer a confrontação dos dados da autoavaliação do programa com os objetivos do SNPG, do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2024-2028 e com as diretrizes da Avaliação Quadrienal da Capes, no ciclo 2017-2020, sem afastar-se, contudo, da identificação das contradições e dos desafios contidos nesse processo. Desse modo, para verificar como se dá,

na realidade, o objeto da autoavaliação da pós-graduação, o estudo toma um caso concreto e específico para análise: o Sistema de Autoavaliação do ProfEPT, a partir dos documentos do Núcleo de Autoavaliação e Planejamento Estratégico (NAPE) do ProfEPT: a) Sistema de Autoavaliação do ProfEPT (Escott *et al.*, 2020); e b) Relatório de Autoavaliação do ProfEPT: Ciclo 2017-2020 (Brito *et al.*, 2021).

As seções que seguem no texto dedicam-se a discutir o processo de autoavaliação na pós-graduação, na modalidade em rede de instituições associadas, a partir do estudo de um caso específico: o Sistema de Autoavaliação do ProfEPT, com recorte para o processo ocorrido no contexto da última Avaliação Quadrienal da Capes (2017-2020). Ao mesmo tempo, busca-se analisar as perspectivas epistemológicas, ontológicas e axiológicas da autoavaliação da pós-graduação *stricto sensu*, a partir da experiência do ProfEPT no referido período.

### **Autoavaliação na pós-graduação em rede de instituições associadas**

A autoavaliação é um processo essencial que busca assegurar, como objetivo do SNPQ e da Avaliação Quadrienal da Capes, o desenvolvimento e a consolidação dos PPGs. A implementação da autoavaliação em PPGs constituídos e organizados a partir de associações interinstitucionais em rede deve levar em consideração as características específicas dessa forma de organização e funcionamento. Todavia, a pós-graduação *stricto sensu* em rede é uma experiência recente no SNPQ e, portanto, o seu processo de avaliação traz muitos desafios.

Segundo o PNPG 2024-2028, da Capes, os programas *stricto sensu* organizados em redes demandam um compromisso coletivo em torno de objetivos comuns (Capes, 2023). Essa dinâmica ressalta a relevância dos pressupostos axiológicos que orientam a autoavaliação, tais como a busca pela equidade, autonomia e simetria entre as partes.

De acordo com o PNPG (2024-2028), os Programas em Rede representam uma oportunidade para ampliar o alcance e a qualidade da formação acadêmica e científica. Contudo, também apresentam desafios relacionados à governança compartilhada e à manutenção de padrões de alinhamento em suas condições de funcionamento.

Para a Capes (2023), os programas organizados em redes associativas devem superar desigualdades regionais, promovendo uma integração efetiva entre diferentes IES. À vista disso, a autoavaliação constitui-se em um processo crucial para possibilitar a identificação dos pontos institucionais de convergência que visam ao alcance comum dos objetivos e, assim, possam, de forma colaborativa, reduzir as assimetrias entre as instituições associadas a um PPG em rede.

A autoavaliação nessa modalidade de programa constitui um fenômeno complexo, permeado por uma relação dialética entre as partes (instituições associadas) e o todo (o conjunto articulado pela rede). Esse processo envolve tanto as especificidades de cada instituição, com suas singularidades históricas, culturais e normativas, quanto a busca por uma identidade coletiva que permita à rede atuar como uma totalidade. Dessa forma, em concordância com Harvey (2018), comprehende-se que a totalidade do objeto de estudo é uma construção social que incorpora relações complexas e contraditórias do fenômeno em constante movimento.

Essa perspectiva dialética permite compreender como as instituições associadas a um PPG podem vivenciar contradições no processo de autoavaliação. Cada instituição possui seus próprios objetivos, recursos e dinâmicas internas que, muitas vezes, não se alinham imediatamente às demandas coletivas da rede. A Capes (2023) sublinha que os programas organizados em rede devem superar desigualdades regionais, promovendo integração entre diferentes instituições. Contudo, no

processo avaliativo desses programas, o desafio consiste em integrar tais diferenças de forma que a totalidade não anule as singularidades das partes, mas as potencialize em uma relação de integração e complementaridade entre as instituições associadas.

Na análise do SNPG sob uma perspectiva dialética, as contradições podem ser entendidas não apenas como obstáculos em si mesmas, mas como críticas internas ao próprio sistema, a partir de uma concepção de avaliação multifacetada, democrática e emancipatória (Saul, 2001, 2003, 2007; Leite, 2005, 2008, 2010), cujas relações dialógicas entre as partes constituintes do todo podem levar a movimentos de transformação da realidade. No âmbito dos PPGs em rede, as tensões entre os interesses particulares das instituições e os objetivos coletivos da rede podem gerar avanços significativos, desde que constituam relações dialógicas e participativas. Assim sendo, o espaço de autoavaliação pode funcionar como um *lócus* de articulação dessas contradições, promovendo um movimento de reflexão e aprimoramento.

Outro ponto relevante é a interação entre a autoavaliação das instituições e os critérios gerais de avaliação definidos pela Capes. Dessa forma, a tensão entre as particularidades locais e as exigências nacionais reflete a dinâmica dialética entre o específico e o universal. Para que o processo de autoavaliação contribua efetivamente para a redução das assimetrias regionais, é necessário que as instituições associadas se engajem em um processo de negociação constante com os critérios estabelecidos pela Capes, reinterpretando-os à luz de suas especificidades.

Nesse processo, entretanto, o SNPG e as políticas da Capes para a avaliação dos PPGs devem fomentar e criar mecanismos que contribuam para a redução das assimetrias regionais das instituições. Portanto, esse trabalho é responsabilidade compartilhada entre o Ministério da Educação (MEC), o SNPG e a Capes. Espera-se que isso ocorra por meio do incentivo a políticas públicas e programas de financiamento que ampliem e fortaleçam as potencialidades e as capacidades da pós-graduação em cada instituição integrante de uma rede associativa.

No contexto da autoavaliação em redes de pós-graduação, o diálogo entre as instituições associadas e os órgãos oficiais avaliadores é fundamental para construir uma prática avaliativa emancipadora e transformadora. Essa dialogicidade não apenas fortalece os laços de cooperação entre as instituições, como também possibilita a criação de mecanismos avaliativos mais sensíveis à diversidade e à complexidade do SNPG.

Isso reforça a importância de uma abordagem ética na gestão das diferenças institucionais, pois o reconhecimento das diversidades históricas e culturais entre as Instituições de Ensino Superior é condição essencial para a consolidação de uma rede colaborativa efetiva e eticamente orientada (Martínez Guzmán, 2019). Essa concepção possibilita a adoção de práticas de governança baseadas na escuta, na corresponsabilidade e na integração de múltiplas identidades acadêmicas. Aplicada à autoavaliação, tal perspectiva favorece o engajamento das instituições em um processo de autocritica construtiva, promovendo ajustes que podem fortalecer tanto cada IES quanto o coletivo da rede em sua diversidade.

Assim, a autoavaliação em PPGs em rede constitui um movimento dialético, no qual as contradições entre as partes e o todo podem contribuir para o processo, desde que haja um compromisso coletivo com a reflexão crítica e o diálogo permanente entre as instituições que integram a rede e a Capes. Esse processo não apenas contribui para a superação das assimetrias regionais, mas também fortalece o sistema de pós-graduação como um todo e possibilita a autonomia das instituições que integram cada rede.

Nesse movimento, a autonomia, como valor axiológico, deve ser entendida em sua relação com a interdependência entre as instituições participantes. De acordo com Knight e Lee (2021, p.

87, tradução própria): “A verdadeira autonomia nas redes de ensino superior só existe quando as instituições reconhecem e abraçam a sua interconectividade e responsabilidade partilhada.” No entanto, a busca pela simetria nos PPGs exige um equilíbrio entre as contribuições de cada instituição. Isso pode ser desafiador, especialmente quando, no processo de avaliação da Capes, não são consideradas as desigualdades históricas, estruturais e culturais entre as IES. Como observa Zabaleta (2020, p. 34, tradução própria): “A simetria não implica igualdade absoluta, mas sim equidade no acesso aos benefícios e responsabilidades dentro da rede de cooperação”.

Considerar os indicadores contextuais para avaliar o impacto das contribuições institucionais em sua diversidade regional constitui um desafio relevante para os avaliadores dos PPGs. Verhine (2010, p. 89, tradução própria) considera que, ao aplicar os critérios e as diretrizes da avaliação da Capes, os avaliadores precisam “[...] considerar as especificidades de cada contexto, evitando a padronização excessiva”. Nessa direção, Escott *et al.* (2024) argumentam que a autoavaliação, quando realizada em redes colaborativas, amplia as possibilidades de interação e troca de saberes, proporcionando uma análise mais rica e diversificada sobre as práticas de ensino e gestão. A avaliação em rede permite que a experiência de diferentes instituições seja compartilhada, criando um campo fértil para o aprendizado coletivo. Segundo os autores:

Em uma rede de programas de pós-graduação, a autoavaliação se torna um processo de troca contínua, no qual as experiências práticas de cada instituição colaboradora se somam, gerando uma rede de saberes que fortalece a reflexão coletiva e a construção de soluções inovadoras para os desafios comuns (Escott *et al.*, 2024, p. 29).

A autoavaliação em rede é um exemplo claro de como os pressupostos epistemológicos da gestão democrática e da participação devem ser observados em profundidade, considerando-se as assimetrias existentes entre as instituições associadas contidas em um PPG dessa modalidade. Ao integrar as experiências dessas diferentes instituições, cria-se uma rede de oportunidades para o aprendizado e a reflexão crítica, que enriquece as práticas de avaliação e proporciona condições para o aprofundamento das discussões sobre qualidade educacional. A colaboração entre instituições e pesquisadores pode fortalecer o programa e ampliar suas perspectivas, permitindo a troca de experiências acadêmico-científicas e de gestão, além de oferecer oportunidades para compartilhar práticas educativas inovadoras.

Assim sendo, comprehende-se que as diretrizes e os critérios contidos nas Fichas das Áreas de Avaliação da CAPES precisam considerar a existência de assimetrias das instituições associadas nos PPGs em rede como dado concreto da realidade, para que sejam oferecidas as oportunidades de condições que visam favorecer avaliações com indicações de permanência do programa no SNPG. É oportuno considerar que, muitas vezes, as fragilidades das instituições na pós-graduação têm raízes que residem nas contradições e nas fragilidades das políticas nacionais de fomento e incentivo à pós-graduação.

Não raras vezes, os relatórios de avaliação de áreas da Capes marcam a existência de uma cultura de performatividade, que acaba por atribuir unicamente à comunidade acadêmica as falhas e as lacunas dos PPGs. Segundo Ball (2005, p. 35), a “[...] cultura da performatividade provoca um processo devastador de avaliação externa que acaba reduzida a números em uma tabela”.

A partir de critérios contidos na ficha de cada Área de Avaliação da CAPES, a excessiva valorização da produção e da publicação acadêmico-científica, muitas vezes listadas em *rankings* de periódicos científicos considerados qualificados por comitês científicos da Capes, acaba por reduzir em números e tabelas a *performance* que professores, pesquisadores, discentes e egressos devem apresentar e comprovar a cada ciclo de Avaliação Quadrienal.

Conduzida pela Capes, a Avaliação Quadrienal constitui um dos principais processos de regulação e aperfeiçoamento da pós-graduação brasileira. Por meio dela, os PPGs são classificados em diferentes estratos de qualidade, de acordo com fichas padronizadas das Áreas de Avaliação. Contudo, o processo apresenta limitações ao desconsiderar aspectos específicos de cada programa, como tempo de existência, nível de desenvolvimento e distinções de natureza institucional e de finalidades entre universidades e institutos federais. A esse conjunto, acrescenta-se a complexidade do funcionamento dos programas *stricto sensu* organizados em redes colaborativas entre IES e pesquisa.

Assim, desvelar as contradições do processo de Avaliação Quadrienal da Capes e demonstrar as fragilidades e os limites das políticas do SNPQ são passos importantes na busca pela criação de condições efetivas no desenvolvimento de políticas e ações que visam incentivar e melhorar as condições institucionais para superação de suas fragilidades na pós-graduação.

### **Autoavaliação participativa e multidimensional da pós-graduação na perspectiva da gestão democrática**

Na perspectiva da gestão democrática, a autoavaliação da pós-graduação potencializa a participação dos membros da comunidade acadêmica no planejamento e nas decisões institucionais, além de estimular e direcionar as ações que promovem o desenvolvimento da pós-graduação e sua interação com a comunidade científica e com os diferentes setores da sociedade.

A perspectiva participativa na autoavaliação envolve a integração de diferentes atores da comunidade acadêmica no processo avaliativo. Segundo Rowe e Frewer (2005), esse modelo promove uma interação mais rica e gera resultados mais significativos. A dimensão multidimensional enfatiza que a autoavaliação deve abordar aspectos pedagógicos, administrativos, políticos e sociais, possibilitando uma compreensão holística do programa.

O levantamento de dados de um PPG em rede de instituições associadas deve ser realizado a partir da construção de formulários de pesquisa direcionados aos diferentes sujeitos que integram o programa. Deve também contemplar as diferentes dimensões da avaliação, a partir das diretrizes e da ficha de avaliação da Capes em cada área.

No estudo acerca da autoavaliação na pós-graduação, considera-se fundamental compreender que esse processo deve superar o mero cumprimento de exigências burocráticas da Capes. A autoavaliação da pós-graduação *stricto sensu* pode configurar-se como prática coletiva, com potencial para promover autonomia institucional, além de reflexão crítica sobre gestão, práticas acadêmicas e planejamento estratégico participativo de cada PPG. No caso da autoavaliação do ProfEPT, a gestão participativa busca refletir a prática de integração entre os dados da Plataforma Sucupira e as reflexões internas realizadas pelas instituições associadas ao programa.

O Sistema de Autoavaliação do ProfEPT, como tipo de PPG em rede constituído por instituições associadas, exemplifica a abordagem de gestão democrática, ao prever instrumentos diversificados de autoavaliação e metodologias participativas. Nessa perspectiva, o ProfEPT instituiu, em 2020, o Sistema de Autoavaliação construído participativamente e de acordo com o perfil do programa, bem como orientado pela Ficha de Autoavaliação para os Programas em Rede da Capes, na Área de Ensino.

O referido sistema, coordenado pelo NAPE do ProfEPT, estabelece o processo de autoavaliação alicerçado nos seguintes princípios: caráter eminentemente participativo e democrático; avaliação formativa e educacional; dimensão qualitativa (processo) e quantitativa

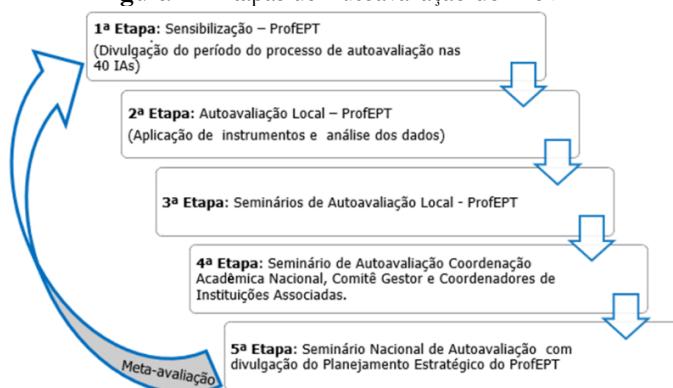
(resultado); fortalecimento da concepção de rede proposta pelo programa; ênfase na avaliação de processo, com vistas à consolidação do ProfEPT como Programa em Rede e ao atendimento da nova proposta de avaliação da Capes; alinhamento dos critérios de autoavaliação com os parâmetros de avaliação da Capes; e relação entre avaliação e planejamento estratégico (Escott *et al.*, 2020).

Com base no paradigma de avaliação emancipatória (Saul, 2001), o ProfEPT busca promover um processo que alia descrição crítica, análise colaborativa e planejamento integrado. Essa prática destaca o papel dos docentes, discentes, egressos e gestores como protagonistas no fortalecimento do programa, com vistas à qualidade da formação docente (Brito *et al.*, 2021).

A coleta de dados da autoavaliação no ProfEPT é feita por meio dos seguintes instrumentos: Formulário Instituição Associada, Formulário Docente, Formulário Aluno e Formulário Egresso. Sob a coordenação do NAPE, os dados são coletados e sistematizados via Observatório ProfEPT<sup>1</sup> e organizados por instituição associada e período de autoavaliação. Cada instituição associada realiza o Seminário de Autoavaliação Local, analisando seus dados específicos, com posterior encaminhamento ao NAPE. O Relatório Técnico de Autoavaliação é, então, construído pelo NAPE e discutido com o Comitê Gestor, a Comissão Acadêmica Nacional e os Coordenadores Locais, seguido da realização do Seminário Nacional de Autoavaliação, que prevê a participação de gestores, docentes, discentes e egressos, além de convidados externos, *experts* em avaliação da pós-graduação.

Assim, o Sistema de Autoavaliação do ProfEPT foi organizado pelo NAPE a partir de cinco etapas, com periodicidade bianual, conforme demonstra a Figura 1.

**Figura 1 –** Etapas de Autoavaliação do ProfEPT



Fonte: Extraída de Escott *et al* (2020, p. 29).

**Nota:** JAs = instituições associadas.

Portanto, no ProfEPT, o caráter democrático da autoavaliação é evidenciado na estrutura de governança colegiada e na centralidade desse processo como prática política de planejamento estratégico. Os resultados do Relatório Técnico (2017-2020) demonstraram que 89% das instituições associadas relataram maior integração entre os diversos níveis de gestão, e 76% identificaram avanços na participação discente nos processos decisórios (Brito *et al.*, 2021).

<sup>1</sup> O Observatório ProfEPT é uma plataforma cujo principal objetivo é o mapeamento das áreas de pesquisa, perfis de professores e elaboração de indicadores de pesquisa. Contém informações gerais do ProfEPT e dados específicos da autoavaliação desse programa. O acesso aos dados primários dos Relatórios de Autoavaliação do ProfEPT está disponível no Observatório ProfEPT a partir do seguinte link: <https://obsprofept.midi.upt.iftm.edu.br/autoAvalRelPrograma>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Os resultados do primeiro ciclo de autoavaliação do ProfEPT (2017-2020) revelaram avanços significativos no planejamento acadêmico e na inclusão social, apontando que 74% dos participantes identificaram melhorias na organização curricular, e 68% destacaram o impacto positivo na formação profissional (Brito *et al.*, 2021). Esses dados revelam que, quando realizada de forma participativa e fundamentada em uma abordagem multidimensional, a autoavaliação pode contribuir significativamente para o aprimoramento das instituições associadas que integram esse PPG. Os resultados do referido ciclo avaliativo também indicam que os programas que adotam a autoavaliação como parte de sua gestão democrática têm maior capacidade de responder às demandas da sociedade.

No caso do ProfEPT, a análise integrada dos indicadores de desempenho destaca a importância de alinhar as iniciativas locais com os objetivos nacionais, promovendo tanto a autonomia institucional quanto a coesão do Programa em Rede. A utilização de indicadores qualitativos e quantitativos favorece um olhar mais abrangente sobre os impactos sociais, econômicos e culturais do programa. Além disso, os dados do Relatório Técnico (2017-2020) mostram que 82% dos egressos avaliaram positivamente a relação entre as atividades do programa e as demandas do mundo do trabalho (Brito *et al.*, 2021).

É importante destacar, entretanto, que as iniciativas locais e nacionais do ProfEPT no sentido de alinhar seus objetivos e suas metas ao processo avaliativo não são suficientes se, paralelamente, não houver políticas permanentes do SNPG e da Capes para incentivar e fortalecer os PPGs em redes associativas.

Segundo o PNPG 2024-2028, o SNPG registrou, em 2023, o total de 992 Programas em Rede nacional. Quando se considera a pós-graduação *stricto sensu* em funcionamento em 2022, do total de 4.777 programas existentes, 64% concentravam-se nas regiões Sudeste e Sul, evidenciando expressivas assimetrias inter-regionais e intrarregionais. Essa desigualdade na oferta se repete quando se considera a perspectiva da qualidade, pois os programas avaliados pela Capes com notas 5, 6 e 7 estão altamente concentrados nessas duas regiões (Capes, 2023).

Portanto, as históricas assimetrias regionais dos PPGs no Brasil em geral, e os desafios relacionados à governança compartilhada dos Programas em Rede, requerem sustentação de políticas públicas de longo prazo, além da disponibilização permanente de recursos de financiamento que atendam às especificidades da pós-graduação, em razão da complexidade interinstitucional marcada pelas assimetrias entre as instituições, sobretudo entre as regiões brasileiras.

Assim sendo, entre outras dimensões da avaliação da Capes, esse processo deve voltar-se para a realidade dos PPGs do SNPG, fortemente marcada por assimetrias regionais e interinstitucionais quanto ao seu desenvolvimento e às suas condições de funcionamento. Mesmo que, no PNPG (2024-2028), a Capes evidencie a importância de implementação de políticas democráticas de acesso e permanência (Capes, 2023), na prática persistem os desafios para a superação das desigualdades e assimetrias no SNPG.

### **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação: pressupostos epistemológicos na gestão democrática e participativa**

A autoavaliação de PPGs é uma prática essencial para possibilitar o conhecimento das experiências acadêmico-científicas e de gestão em desenvolvimento e, ao mesmo tempo, para apontar as direções a serem seguidas pelos diferentes sujeitos que constituem cada programa. Ademais, a complexidade dos PPGs em rede, por associação de instituições, frente ao PNPG,

constitui um grande desafio para o acompanhamento desses programas pelas comissões de cada Área de Avaliação da Capes.

Embora se reconheça o avanço da inclusão da autoavaliação como elemento da Avaliação Nacional da Pós-Graduação da Capes, como apontam Leite *et al.* (2023), tal medida não exclui as contradições decorrentes do estabelecimento de parâmetros (ainda que em uma dimensão qualitativa) para julgar o mérito de permanência dos PPGs no SNPQ. Tal desafio se amplia diante de uma proposta de avaliação externa construída pela Capes sob a lógica dos programas *stricto sensu* ofertados individualmente pelas IES. Portanto, não obstante o PNPG reconheça a importância dos Programas em Rede, os instrumentos nacionais e oficiais de avaliação externa não permitem compreender essa complexidade em sua totalidade, uma vez que os critérios que compõem as Fichas de Avaliação da Capes orientam-se pela estrutura e pelo funcionamento de PPGs *stricto sensu* isolados.

Quando fundamentada em pressupostos epistemológicos que valorizam a gestão democrática e participativa, a autoavaliação configura-se como um processo coletivo de construção de conhecimento, envolvendo gestores, técnicos administrativos, docentes, discentes e egressos. Essa concepção vai muito além de uma simples verificação de resultados e busca criar espaços para a reflexão crítica sobre as práticas institucionais e suas implicações no aprimoramento contínuo de cada PPG.

Sob a óptica da gestão democrática, a autoavaliação é concebida como um processo formativo que promove a corresponsabilização e o engajamento de todos os atores institucionais. Watson e Maddison (2005) enfatizam que ela deve ser entendida como aprendizagem organizacional, destacando os ciclos de planejamento, a coleta de dados e a qualidade social, além de seu uso na tomada de decisão e na construção da reputação institucional. Quando desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, a autoavaliação pode constituir-se em um processo contínuo de autoconhecimento dos sujeitos e setores que integram a instituição. No contexto da pós-graduação em rede colaborativa, os dados e os resultados consolidados desse processo geram conhecimentos que podem impactar qualitativamente as decisões sobre a gestão do programa, as práticas pedagógicas, a formação acadêmica e a produção científica.

Nesse contexto, a participação coletiva é fundamental, tanto para possibilitar aos sujeitos o conhecimento da realidade da instituição ou das instituições associadas, nos casos de PPGs em rede, quanto para a tomada de decisões que vão definir o curso da(s) IES. Nessa direção, Bravo (2011) sustenta que a gestão educacional deve ser pautada por práticas inclusivas que privilegiam a diversidade nos processos educacionais, fomentando a participação ativa de todos os envolvidos.

A autoavaliação, assim, não se constitui apenas como instrumento de verificação, mas, sobretudo, como espaço político e processo de reflexão crítica e construção coletiva de soluções voltadas à superação de desafios institucionais. Nessa perspectiva epistemológica, fundamentada em Bobbio (2000) e Bravo (2011), reafirma-se o sentido político da participação como base social para sustentar as condições necessárias à prática dos princípios democráticos. Daí a importância do envolvimento de todos os que integram o processo educacional na autoavaliação, como forma de contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e da gestão acadêmica.

Com esse alcance, a autoavaliação de PPGs pode constituir-se em processo para o desenvolvimento de práticas de construção coletiva de conhecimento, nas quais os sujeitos participantes (gestores, docentes, técnicos administrativos, discentes e egressos) têm a oportunidade de se envolver, refletir e transformar as práticas dos programas. Isso ressignifica a avaliação, que deixa de ser apenas um meio de mensuração para constituir-se como estudo que visa ampliar a qualificação da gestão acadêmica e científica, além do fortalecimento institucional. Nessa

direção, a autoavaliação deve ser vista como um processo dinâmico de reconfiguração da gestão e das práticas acadêmicas, tendo como objetivo o aprimoramento contínuo da qualidade científica e social, assim como da pertinência do PPG.

A gestão democrática e participativa, quando incorporada ao processo de autoavaliação, cria as condições para que a avaliação se torne um ato contínuo de ensino e de aprendizagem, promovendo o protagonismo de cada sujeito envolvido. Assim sendo, a autoavaliação deixa de ser vista como um simples reflexo de resultados para tornar-se um ponto de partida para a valorização das experiências práticas e reflexivas dos diferentes sujeitos que integram a pós-graduação. Sob essa perspectiva, Escott *et al.* (2024) propõem uma concepção de autoavaliação emancipatória, que se afasta da lógica mecanicista de avaliação e adota uma perspectiva totalizante, multifatorial e inclusiva, permitindo a expressão de múltiplos pontos de vista e experiências dos sujeitos envolvidos no processo. Assim: “A autoavaliação, na sua vertente emancipatória, busca mais do que a simples verificação de padrões de qualidade; ela propõe uma reflexão crítica e transformadora sobre a realidade do programa, favorecendo a participação ativa de todos os envolvidos no processo de formação e gestão” (Escott *et al.*, 2024, p. 21).

Essa abordagem coloca em evidência a compreensão de que a avaliação deve ser realizada de forma coletiva, alicerçada na participação de todos os envolvidos e não apenas pela gestão superior das instituições. Escott *et al.* (2024) indicam que a autoavaliação deve ser multifatorial, considerando os aspectos qualitativos e quantitativos do processo de formação, além de outros elementos que podem impactar a qualidade do programa. Nesse sentido, Escott *et al.* (2024, p. 25) afirmam:

A avaliação participativa e multifatorial, na qual diferentes atores da instituição compartilham suas percepções e experiências, propicia uma visão mais ampla e holística sobre o processo de formação. Este modelo é, portanto, mais condizente com os princípios de uma gestão democrática e participativa.

Essa citação corrobora o entendimento de que a autoavaliação da pós-graduação não pode e não deve ser reduzida a uma simples técnica de controle. Para além disso, ela necessita ser entendida como um processo que envolve todos os participantes no desenvolvimento de ações que, ao mesmo tempo, reforçam as potencialidades e apresentam caminhos para solucionar as fragilidades das dimensões constituintes da realidade. Assim, a autoavaliação deve ser assumida como uma prática social precípua para o aprimoramento da gestão acadêmica, estimulando a reflexão crítica sobre os objetivos, as metodologias e os resultados, em uma busca constante por melhorias nos PPG.

A concepção de autoavaliação democrática, participativa e emancipatória é também defendida por outros autores, como Ana Maria Saul (2001, 2003, 2007), Denise Leite (2005, 2008, 2010) e Robert Verhine (2010, 2012), que consideram fundamental ao processo avaliativo a necessidade de superar as questões tradicionais de controle e mensuração. Para esses autores, a autoavaliação deve ser entendida como um processo de emancipação e de construção de poder compartilhado, que favorece a participação ativa e consciente dos diferentes atores da instituição. Saul (2007), em sua obra sobre gestão educacional, destaca a importância de uma avaliação que contribua para a democratização da gestão educacional, proporcionando um espaço de expressão para todos os envolvidos:

A autoavaliação, dentro de uma concepção democrática, deve ser uma prática que favoreça a participação de todos, garantindo que os diversos sujeitos da instituição – gestores, professores, alunos e outros – possam expressar suas experiências e percepções sobre os processos educativos, contribuindo para a construção de um conhecimento coletivo (Saul, 2007, p. 64).

Leite (2010), por sua vez, coloca que a avaliação deve ser entendida como um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas educacionais. A autora argumenta que “[...] uma avaliação democrática deve ser pautada pela transparência e pelo respeito mútuo entre os participantes, favorecendo uma abordagem de aprendizagem e autoconhecimento institucional” (Leite, 2010, p. 112).

A concepção de autoavaliação com objetivo na criação de condições concretas para a emancipação das instituições, ressalta Verhine (2012), deve ser voltada para a transformação das práticas pedagógicas dos sujeitos constituintes dos PPGs, o que se alinha aos princípios de uma gestão participativa e democrática. O autor afirma que: “A autoavaliação, no contexto de uma gestão democrática, visa não apenas medir a eficácia das práticas educacionais, mas, sobretudo, promover uma transformação nas relações de poder e nas estruturas institucionais, através da participação ativa e crítica dos diversos atores” (Verhine, 2012, p. 98).

Esses pressupostos ampliam a perspectiva de autoavaliação, inserindo-a dentro de uma visão crítica e transformadora, que considera o processo de avaliação como uma formação crítica com potencial para possibilitar a emancipação dos sujeitos envolvidos, fortalecendo a democracia e a participação ativa de todos na gestão educacional (Leite, 2010; Saul, 2007; Verhine, 2012).

### **Pressupostos ontológicos na autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação**

A autoavaliação em PPGs, sob uma perspectiva ontológica, não pode ser considerada apenas um processo técnico, mas, sobretudo, deve ser compreendida como um fenômeno social que reflete o engajamento coletivo de diversos atores no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento.

Para Zanardini (2011, p. 98), a avaliação somente encontra sentido “[...] se estiver ontologicamente fundamentada num projeto social mais amplo, posicionada de forma a obter respostas significativas para este projeto social”. O processo de avaliar, em seu sentido ontológico abrangente, é resultado de complexas mediações humanas, cujas raízes nascem do trabalho, considerado como um ato fundante do ser social (Zanardini, 2011). Por isso, a autoavaliação da pós-graduação constitui-se em um processo cuja gênese ontológica tem uma dimensão concreta, que não pode ser reduzida à sua aparência. A autoavaliação, a partir dessa concepção, deve possuir uma positividade, cuja intencionalidade se manifesta na realidade da práxis social, com todas as suas contradições.

Nessa perspectiva analítica, a autoavaliação constitui-se em um processo coletivo de reflexão e ação que, entre seus objetivos, busca transformar as relações e as práticas pedagógicas dos diferentes sujeitos que participam do contexto institucional (Leite, 2005, 2008). Isso significa que os fundamentos teóricos dos pressupostos ontológicos da autoavaliação devem estar ancorados na compreensão de que as práticas avaliativas são construídas coletivamente e refletem as relações sociais no âmbito institucional. “A democracia participativa envolve a formação da comunidade política e a autolegislação e a autovigilância das ações. É um processo pedagógico exigente” (Leite, 2005, p. 79).

A participação no processo de autoavaliação da pós-graduação pode ser pensada a partir dos pressupostos de Bernstein (1988), que aponta três direitos institucionalizados e conectados entre si como condição para a democracia efetiva: o direito ao crescimento, o direito de ser incluído e o direito à participação. O direito ao *crescimento* permite experimentar os limites de natureza social, intelectual ou pessoal, sendo os pontos de tensão que condensam o passado e constroem futuros possíveis.

O *crescimento*, portanto, implica o direito de adquirir meios de compreensão crítica, desvelando novas possibilidades pessoais, intelectuais ou materiais. O direito de ser *incluído* no âmbito social, intelectual e pessoal constitui-se em complexidade maior, já que “[...] ser incluído pode requerer um subdireito a ser separado. [...]. A inclusão é uma das condições da ‘*communitas*’ e opera no nível do social” (Bernstein, 1988, p. 125, tradução própria). O direito à *participação* refere-se à prática que deve provocar efeitos: “[...] é o direito a participar dos procedimentos mediante os quais se constrói, mantém e transforma a ordem. É o direito de participar na construção, manutenção e transformação da ordem. A participação é uma condição do discurso [...] e opera no nível do político” (Bernstein, 1988, p. 126, tradução própria). A democracia, portanto, na perspectiva da autoavaliação da pós-graduação, deve ser assumida como um valor.

Nessa direção, Saul (2001, 2003, 2007) corrobora a importância de a autoavaliação ser compreendida como um processo ao mesmo tempo de emancipação e inclusão, de modo a permitir que os envolvidos contribuam ativamente na construção e no desenvolvimento dos projetos compartilhados. Processos avaliativos baseados na participação ativa de todos os sujeitos envolvidos na pós-graduação contribuem para deslocar o foco das práticas de mensuração, na busca pela compreensão das contradições da realidade, enfatizando a natureza dialógica, participativa e ontológica da avaliação (Guba; Lincoln, 1989). Isso reforça a importância de, no âmbito da pós-graduação, estimular a participação de todos os atores institucionais na construção do processo avaliativo em todas as suas etapas.

A avaliação participativa pressupõe o afastamento de mecanismos de controle e punição como finalidade única do processo. Ao mesmo tempo, o princípio da participação fundamenta-se em processos democráticos que visam acolher as múltiplas vozes dos sujeitos e integrar a diversidade de instituições constituintes da realidade, com vistas à sua emancipação. Aqui reside, portanto, o sentido ontológico da avaliação democrática e participativa.

A colaboração entre instituições e pesquisadores em rede constitui-se como prática fundamental para a dinâmica da autoavaliação em PPGs. Ao analisarem a forma associativa da pós-graduação, a partir da experiência do ProfEPT, Brito *et al.* (2021) e Escott *et al.* (2024) sustentam que a construção de uma cultura de autoavaliação requer o engajamento e a cooperação dos diversos atores que compõem a rede de instituições associadas, com todas as suas contradições.

Essas redes promovem o compartilhamento de boas práticas e potencializam a capacidade de fortalecimento da identidade coletiva entre os participantes do processo de autoavaliação. Ademais, Rowe e Frewer (2005, p. 256, tradução própria) ressaltam que: “A participação das partes envolvidas nos processos de avaliação aumenta a legitimidade e a credibilidade dos resultados, promovendo um compromisso mais profundo com os objetivos institucionais”. Isso evidencia que as redes colaborativas na pós-graduação são não apenas um meio de troca de experiências, mas também um procedimento interinstitucional para o fortalecimento da confiança e do engajamento entre seus participantes.

A aplicação prática dos pressupostos ontológicos da autoavaliação em um conjunto de instituições colaborativas pode ser observada no contexto do ProfEPT, mestrado em rede pesquisado e analisado por Escott *et al.* (2024, p. 7). Nesse estudo da autoavaliação do ProfEPT, os autores assinalam que “[...] a integração de gestores, docentes, discentes e egressos no processo de autoavaliação possibilitou a identificação de desafios comuns e a proposição de soluções conjuntas, fortalecendo o compromisso com a qualidade e com a missão institucional”.

Outro exemplo significativo é apresentado por Patton (2015), que descreve a abordagem da avaliação orientada para conectar resultados avaliativos à prática institucional. Segundo o autor, a análise qualitativa inicia-se pela elucidação do evento estudado, buscando ir além da mera

descrição dos dados, a fim de atribuir significado ao que foi encontrado – isto é, dar sentido às descobertas, oferecer explicações e realizar inferências a partir das evidências (Patton, 2015). Essa metodologia alinha-se aos princípios da autoavaliação participativa e emancipatória.

Fundamentada em pressupostos ontológicos, a autoavaliação em PPGs deve traduzir, portanto, um processo dinâmico e participativo, que cria condições efetivas para promover o engajamento coletivo e a construção de conhecimentos compartilhados. Por meio da gestão democrática e da valorização das experiências dos diferentes atores institucionais, a autoavaliação pode contribuir para a melhoria contínua das atividades acadêmico-científicas. Além disso, pode favorecer a consolidação de redes colaborativas de IES, organizadas de forma associativa para o desenvolvimento da pós-graduação.

### **Pressupostos axiológicos de autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação em redes de cooperação**

No campo da autoavaliação em PPGs, os pressupostos axiológicos referem-se aos valores que orientam as práticas das atividades acadêmico-científicas. Segundo Rowe (2017, p. 56, tradução própria): “Os processos de autoavaliação não devem apenas avaliar os resultados, mas também considerar as estruturas éticas e carregadas de valores que sustentam os ambientes colaborativos”. Nesse sentido, a autoavaliação transcende a simples verificação dos números da produção e da medição de resultados acadêmicos, visando incorporar valores como justiça, inclusão e responsabilidade coletiva.

Faz-se necessário, ainda, compreender a relação entre autonomia e simetria nas redes interinstitucionais de PPGs. Como argumenta García-Delgado (2019, p. 142, tradução própria): “A autonomia institucional nas redes de cooperação não pode ser concebida como uma independência absoluta, mas sim como uma capacidade de contribuir de forma equitativa e respeitosa para objetivos coletivos”. Tal perspectiva destaca o desafio de equalizar e harmonizar as diferenças entre instituições com distintos contextos, formas e condições de funcionamento. Assim sendo, a autoavaliação participativa é um processo que “[...] fortalece os sujeitos envolvidos, promovendo uma visão compartilhada e uma atuação colaborativa” (Leite, 2008, p. 67). Nesse contexto, o valor da emancipação surge como essencial, pois permite que os atores da rede sejam protagonistas na construção de significados e práticas avaliativas.

Os valores que fundamentam e direcionam ações coletivas e solidárias por meio de processos de autoavaliação comprometidos com a emancipação contêm, por conseguinte, potencial para consolidar e fortalecer os PPGs *stricto sensu* em redes associativas, em direção aos objetivos de sua constituição no cenário do SNPG. O regime de colaboração estabelecido entre as instituições associadas configura-se, em certa medida, como um dos valores que fortalecem a autoavaliação como processo educativo-formativo, tal como problematizado anteriormente. Como consequência, as instituições que compõem o Programa em Rede podem compreender sua atuação para a consolidação da missão assumida pela rede, sem suprimir as demandas locais que motivaram a adesão à proposta associativa de PPG *stricto sensu*.

A autoavaliação, no contexto da avaliação externa dos PPGs *stricto sensu*, assume uma importância crucial quando analisada à luz de seus pressupostos axiológicos, ou seja, dos valores e dos princípios que orientam o seu processo. Em primeiro lugar, a autoavaliação é um meio de autoconhecimento e fortalecimento das instituições de ensino, permitindo que elas se tornem protagonistas na construção de suas próprias trajetórias e no alcance de suas metas. À vista disso, a autoavaliação deve ser centrada no indivíduo e em sua capacidade de autorreflexão, o que

favorece uma abordagem que busca não apenas mensurar, mas principalmente criar condições para promover o desenvolvimento e a emancipação (Stufflebeam, 2003).

Quando PPGs realizam autoavaliação, comprometem-se com a reflexão crítica e construtiva sobre suas práticas e seus resultados, com o objetivo de promover melhorias contínuas baseadas em valores axiológicos que lhes dão fundamento. Além disso, no caso dos PPGs em rede, a autoavaliação permite a inclusão de diferentes perspectivas entre as instituições que colaboram para o projeto, o que contribui para a institucionalização de práticas democráticas e compartilhadas. Quando se considera a autoavaliação no contexto da avaliação externa da Capes, por exemplo, ela deve ser entendida como um processo em que essas partes se integram. Tal perspectiva pode demonstrar respeito às identidades culturais e regionais, bem como aos valores próprios de cada contexto institucional.

A participação ativa de todos os docentes, discentes, egressos e gestores fortalece a base ética e social da autoavaliação, o que, por sua vez, contribui para o desenvolvimento de um modelo mais representativo. Essa abordagem colaborativa e inclusiva, segundo os pressupostos axiológicos que orientam os valores e os princípios do processo avaliativo, pode torná-lo mais efetivo, pois aumenta as possibilidades de refletir as necessidades reais da comunidade acadêmica (Rodríguez, 2007). Já as práticas de avaliação nos PPGs baseadas na cultura e na lógica performativa, em métricas meramente quantitativas – tais como número de publicações, fator de impacto e índices de produtividade – tendem a acentuar as assimetrias institucionais e regionais da pós-graduação.

Esse modelo promove uma visão tecnocrática da ciência, na qual os processos de ensino, pesquisa e inovação são submetidos a critérios gerenciais, muitas vezes alheios aos valores fundamentais da produção do conhecimento em cada instituição e nas diferentes regiões do país. Ball (2003) critica essa lógica ao afirmar que a performatividade impõe um regime de controle que altera a subjetividade dos pesquisadores e das instituições, tornando a avaliação um fim em si mesma. Essa cultura da performatividade na pós-graduação baseia-se em processos de controle e exclusão, em substituição às relações de confiança e de apoio para a criação das condições necessárias ao desenvolvimento das pessoas e das instituições (Ball, 2003).

## Considerações finais

Entre 2017 e 2020, a experiência do ProfEPT evidencia os desafios e as potencialidades de PPGs em redes associativas, especialmente no que tange às dimensões relacionadas aos diferentes níveis de autonomia e simetria, seja entre as instituições associadas aos Programas em Rede, seja entre os diferentes PPGs *stricto sensu* das instituições públicas de Ensino Superior: as universidades e as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

A experiência analisada permite destacar potencialidades da autoavaliação participativa, democrática e voltada para a autonomia e o fortalecimento dos Programas em Rede, quais sejam: clareza, para os sujeitos envolvidos na concretização do PPG em rede, quanto aos objetivos e à missão do Programa; como consequência, delineamento dos impactos científicos, sociais e econômicos, em sincronia entre instituições associadas e a rede; comprometimento dos segmentos envolvidos, com um olhar criterioso para a relação do Programa com os arranjos locais, regionais e nacionais que estão na base da constituição do regime de associação; e consciência de integração das instituições associadas na constituição de um único PPG.

Para que essas práticas tenham continuidade e consolidem uma cultura de autoavaliação, considera-se importante que os mecanismos de gestão do Programa em Rede sejam coerentes com os pressupostos da autoavaliação participativa, democrática, colaborativa e emancipatória. Assim

sendo, a autoavaliação da pós-graduação não pode ser considerada apenas um instrumento técnico. Ao contrário, deve ser compreendida como um processo mediado por valores que orientam a construção de redes mais equitativas e sustentáveis. Portanto, a avaliação, pela Capes, dos PPGs em redes colaborativas deve considerar as contradições e, especialmente, as assimetrias institucionais e regionais contidas na realidade do SNPG.

O enfrentamento dos desafios para o fortalecimento e a consolidação dos Programas em Redes Colaborativas reside em reconhecer as diferenças institucionais sem comprometer o desenvolvimento e a qualidade técnica, científica e administrativa na totalidade de cada programa. Nessa tarefa, além do trabalho das IES, incluem-se as ações e a necessidade de investimentos permanentes da Capes, do MEC, do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), além das agências de fomento à pesquisa, pós-graduação e inovação.

Em contraponto ao modelo de avaliação da pós-graduação baseado na cultura e na lógica performativa, em métricas meramente quantitativas definidas por visões tecnocráticas da ciência, o sentido epistemológico da avaliação da pós-graduação deve considerar a diversidade e os modos específicos de produção e validação do conhecimento. Em seu sentido ontológico, a avaliação da pós-graduação em rede precisa respeitar a identidade das instituições e sua potencialidade de inserção social, apoiando sua missão formativa e científica sem que ela seja totalmente subordinada a modelos homogêneos de excelência. Finalmente, a dimensão axiológica exige que a avaliação esteja pautada por princípios éticos e democráticos, promovendo um ambiente acadêmico que valorize o pensamento crítico, a inclusão e o compromisso social da pesquisa científica.

Isso posto, a avaliação da pós-graduação deve enfrentar e superar a mera quantificação fundada na produtividade, incorporando uma abordagem qualitativa, que reconheça a complexidade do conhecimento e a diversidade dos impactos acadêmicos e sociais da pesquisa. Somente assim será possível superar a lógica da performatividade e construir um modelo avaliativo da pós-graduação que efetivamente contribua para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da sociedade.

## Referências

- BALL, S. J. Performativity, Power and Education. **Educational Review**, [s. l.], v. 55, n. 1, p. 1-19, 2003.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- BERNSTEIN, B. **Poder, educación y consciencia**: sociología de la transmisión cultural. Santiago: CIDE, 1988.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Tradução: Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 253, p. 1., 30 dez. 2008.
- BRAVO, I. **Gestão educacional no contexto municipal**. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BRITO, W. A.; ESCOTT, C. M.; SUHR, I. R. F.; FRANÇA, M. C. C. C; RIBEIRO, J. M. P.; MELO, E. V. **Autoavaliação ProfEPT**: relatório técnico 2017-2020. 1. ed. Vitória: ProfEPT/NAPE, IFES, 2021. Disponível em: [https://profept.ifes.edu.br/images/stories/Profept/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Relat%C3%B3rio\\_T%C3%A3oA9cnico17-20.pdf](https://profept.ifes.edu.br/images/stories/Profept/Turma2021/AutoAvalia%C3%A7%C3%A3o/Documentos/Relat%C3%B3rio_T%C3%A3oA9cnico17-20.pdf). Acesso em: 21 dez. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2024-2028**. Brasília: Capes, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023\\_pnpg\\_2024\\_2028.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/19122023_pnpg_2024_2028.pdf). Acesso em: 21 dez. 2024.

ESCOTT, C. M.; BRITO, W. A.; MELO, E. V.; FRANÇA, M. C. C. C.; RIBEIRO, J. M. P.; SUHR, I. R. F. CALEFI, P. S. **Sistema de Autoavaliação do ProfEPT**. Vitória: ProfEPT/NAPE, IFES, 2020. Disponível em: [https://profept.ifes.edu.br/images/stories/Turma\\_2020/Autoavaliacao/Sistema\\_de\\_Autoavaliacao\\_ProfEPT\\_-\\_NAPE\\_-\\_2020.pdf](https://profept.ifes.edu.br/images/stories/Turma_2020/Autoavaliacao/Sistema_de_Autoavaliacao_ProfEPT_-_NAPE_-_2020.pdf). Acesso em: 11 jan. 2025.

ESCOTT, C. M.; BRITO, W. A.; MELO, E. V.; FRANÇA, M. C. C. C.; SUHR, I. R. F.; RIBEIRO, J. M. P. V.; MELO, E. V. **Planejamento Estratégico ProfEPT**: Quadriênio 2021-2024. 2. ed. Vitória: ProfEPT/NAPE, IFES, 2022. Disponível em: [https://profept.ifes.edu.br/images/stories/Profept/Turma2021/Seminario/1Planejamento\\_Estrategico\\_21-24.pdf](https://profept.ifes.edu.br/images/stories/Profept/Turma2021/Seminario/1Planejamento_Estrategico_21-24.pdf). Acesso em: 28 jan. 2025.

ESCOTT, C. M; BRITO, W. A.; PONTES, J. M.; FRANÇA, M. C. C. C. Autoavaliação emancipatória, participativa e multifatorial na pós-graduação: O caso do mestrado em rede. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-12, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412011>

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

GARCÍA-DELGADO, J. **Redes interinstitucionales y su impacto en la educación superior**. Madrid: Ediciones Universitarias, 2019.

GERRING, J. **Social Science Methodology**: a criterial framework. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth Generation Evaluation**. Newbury Park: Sage Publications, 1989.

HARVEY, D. **Marx, capital and the madness of economic reason**. Oxford: Oxford University Press, 2018. Disponível em: <https://global.oup.com/academic/product/marx-capital-and-the-madness-of-economic-reason-9780190691486>. Acesso em: 21 jan. 2025.

IBÁÑEZ, J. **Más allá de la sociología**: el grupo de discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo XXI, 1996.

KNIGHT, J.; LEE, W. **Higher Education and Collaborative Networks**. New York: Academic Press, 2021.

LEITE, D. B. **Reformas universitárias**: avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LEITE, D. B. **Autoavaliação e qualidade na Educação Superior**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

LEITE, D. B. Avaliação educacional e democratização: O desafio da gestão participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 111-127, 2010.

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

LIMA, F. B. G.; ROSA, D. S.; SILVA, C. N. N. O materialismo histórico e dialético nas pesquisas em EPT: concepções preliminares e princípios metodológicos. In: SILVA, C. N. N.; ROSA, D. S.; FERREIRA, M. R. G. (org.). **A metodologia da pesquisa em EPT**. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2022, p. 143-164. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/editoranovapaideia/issue/view/16/4>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MARTÍNEZ GUZMÁN, V. **Ética y educación en la globalización**. Madrid: Narcea, 2019. Disponível em: [https://www.narceaediciones.es/libro/etica-y-educacion-en-la-globalizacion\\_843](https://www.narceaediciones.es/libro/etica-y-educacion-en-la-globalizacion_843). Acesso em: 21 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evolution methods**. 4. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2015.

RODRÍGUEZ, J. L. **La evaluación institucional**: un enfoque crítico. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires, 2007. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0186111779710564>. Acesso em: 7 fev. 2025.

ROWE, D. Values and assessment in collaborative academic networks. **Journal of Higher Education Quality Assurance**, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 54-68, 2017.

ROWE, G.; FREWER, L. J. A typology of public engagement mechanisms. **Science, Technology & Human Values**, [s. l.], v. 30, n. 2, p. 251-290, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/0162243904271724>

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação do currículo. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUL, A. M. **Autoavaliação emancipatória na Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAUL, A. M. A gestão educacional e a avaliação democrática. **Revista Brasileira de Política e Administração Educacional**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 58-72, 2007.

STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP model for evaluation. In: STUFFLEBEAM, D. L.; MADAUS, G. F.; KELLAGHAN, T. (ed.). **Evaluation models**: viewpoints on educational and human services evaluation. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 117-143. Disponível em: [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-0428-3\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-0428-3_7). Acesso em: 9 fev. 2025.

VERHINE, R. **Contextualized evaluation frameworks in Higher Education**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

VERHINE, R. A gestão educacional e a transformação das práticas pedagógicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 89-104, 2012.

WATSON, D.; MADDISON, L. **Learning organizations and Higher Education: a critical analysis of evaluation in Higher Education**. New York: Routledge, 2005.

ZABAleta, R. **Cooperación y Equidad en la Educación Superior**. Buenos Aires: Editorial Académica, 2020.

ZANARDINI, J. B. A ontologia do ato de avaliar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 97-125, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n1p97>

*Recebido em 16/02/2025*

*Versão corrigida recebida em 01/10/2025*

*Aceito em 02/10/2025*

*Publicado online em 13/10/2025*