


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

Autoavaliação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília: desafios e oportunidades para a produção do conhecimento na área

Self-assessment in the Graduate Program in Education at the University of Brasília: challenges and opportunities for knowledge production in the field

Autoevaluación en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasília: desafíos y oportunidades para la producción del conocimiento en el área

José Vieira de Sousa*

 <https://orcid.org/0000-0002-6948-1549>

Resumo: Este artigo objetiva analisar os resultados da autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), no quadriênio 2021-2024, buscando a compreensão dos sentidos e alcances das ações realizadas. Utiliza-se análise documental relativa à avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e ao programa, reuniões com as linhas de pesquisa e oficina temática presencial. O referencial teórico abordou avaliação (Cunha, 2005; Dias Sobrinho, 2018); avaliação da pós-graduação (Capes, 2019a, 2019b, 2025; Verhine; Souza, 2021); e autoavaliação (Belloni, 1996; Belloni; Belloni, 2003; Leite, 2005, 2006; Leite *et al.*, 2020; Saul, 2002; Souza; Duarte; Seiffert, 2022). Os resultados evidenciam a necessidade de: reduzir de sete para cinco linhas de pesquisa; melhorar o alinhamento dos projetos a essas linhas, ao número de professores e à produção docente e discente; revisar os critérios de credenciamento e credenciamento; e investir no fortalecimento da identidade educacional do programa, ainda que a Educação possua caráter marcadamente interdisciplinar.

Palavras-chave: Pós-Graduação em Educação. Autoavaliação. Resultados.

Abstract: This article aims to analyze the results of the self-assessment of the Graduate Program in Education at the University of Brasília (UnB) during the 2021–2024 four-year period, seeking to understand the meanings and scope of the actions carried out. The methodology involved documentary analysis related to the evaluation conducted by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the program itself, meetings with research lines, and an in-person thematic workshop. The theoretical framework addressed evaluation (Cunha, 2005; Dias Sobrinho, 2018); graduate evaluation (CAPES, 2019a, 2019b, 2025; Verhine; Souza, 2021); and self-assessment (Belloni, 1996; Belloni; Belloni, 2003; Leite, 2005, 2006; Leite *et al.*, 2020; Saul, 2002; Souza; Duarte; Seiffert, 2022). The results highlighted the need to: reduce the number of research lines from seven to five; improve the alignment of projects with these lines, the faculty size, and the academic production of both professors and students; review

* Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Sociologia. E-mail: <sovieira1@gmail.com>.

accreditation and reaccreditation criteria; and invest in strengthening the program's educational identity, even though Education has a markedly interdisciplinary character.

Keywords: Graduate in education. Self-assessment. Results.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar los resultados de la autoevaluación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Brasília (UnB), en el cuatrienio 2021–2024, buscando la comprensión de los significados y alcances de las acciones realizadas. Se utilizó un análisis documental relacionado con la evaluación realizada por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes) y el propio programa, además de reuniones con las líneas de investigación y un taller temático presencial. El marco teórico abordó la evaluación (Cunha, 2005; Dias Sobrinho, 2018); la evaluación de la educación de posgrado (Capes, 2019a, 2019b, 2025; Verhine; Souza, 2021); y la autoevaluación (Belloni, 1996; Belloni; Belloni, 2003; Leite, 2005, 2006; Leite et al., 2020; Saul, 2002; Souza; Duarte; Seiffert, 2022). Los resultados evidenciaron la necesidad de: reducción de siete a cinco líneas de investigación; mejorar la alineación de los proyectos con dichas líneas, el número de docentes y la producción académica docente y estudiantil; revisar los criterios de acreditación y reacreditación; e invertir en el fortalecimiento de la identidad educativa del programa, aun cuando la Educación presente un carácter marcadamente interdisciplinario.

Palabras clave: Posgrado en Educación. Autoevaluación. Resultados.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar resultados do processo de autoavaliação realizado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB), considerando a Ficha de Avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para o quadriênio 2021-2024 e o trabalho encaminhado por comissão designada para Acompanhamento e Autoavaliação Docente, formada por três membros internos e dois externos ao programa, para atuar nos anos de 2023 e 2024.

A reflexão empreendida no texto reconhece que, na atualidade, a autoavaliação figura como um elemento promissor da avaliação da pós-graduação brasileira, demandando ações no interior de cada Programa de Pós-Graduação (PPG), visando ao seu aprimoramento constante. Desse ponto de vista, expressa-se a compreensão da autoavaliação como uma oportunidade que o programa possui para proceder ao exame global de suas práticas na busca de melhorias. Em razão disso, pode vir a revelar alcance e impacto para a pós-graduação brasileira, nos próximos anos, considerando que passou a constar na Ficha de Avaliação dos Programas (Capes, 2020), a partir do Relatório do Grupo de Trabalho – Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação – criado pela Capes em 2018, doravante denominado documento GT 2018 – Capes.

A análise realizada no texto está ancorada em três pressupostos. O primeiro reconhece que, ao mesmo tempo em que se configura como um processo desafiador, a autoavaliação contribui para o despertar de uma cultura avaliativa como possibilidade de compreensão da ação e produção de conhecimentos sobre a realidade vivida em cada programa. O segundo pressuposto é que, ao declararem explicitamente, em seus planejamentos estratégicos, a importância da autoavaliação, os programas revelam estar a caminho da compreensão da potencialidade desse componente como indutor da tomada de decisões. O terceiro assume que a autoavaliação é um caminho que precisa ser percorrido por um PPGE, como o UnB, visto ser fundamental para lidar com as fragilidades institucionais apontadas e implementar os aspectos fortes identificados.

O recorte temporal do estudo considera que, ao longo do quadriênio 2021-2024, foram deflagradas e acompanhadas ações de autoavaliação no PPGE/UnB, levando em conta sua nota 5 mantida na avaliação da Capes no quadriênio 2017-2020 e a necessidade de uma melhor compreensão dos sentidos e alcances dessas ações, tendo por base o relatório então emitido.

Este artigo está organizado em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. A primeira seção contextualiza o cenário mais amplo da política de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira, destacando aspectos históricos dessa política e o sentido da proposta de autoavaliação apresentada no documento do GT 2018 – Capes, antes mencionado.

A segunda seção discute a autoavaliação como componente importante para a avaliação realizada pela Capes e para ajudar a colocar em questão os sentidos do conjunto de atividades e finalidades cumpridas pelos Programas de Pós-Graduação (PPGs), identificando os pontos fortes e aqueles que merecem ser revistos, de maneira a permitir ações de melhoria.

A terceira seção apresenta, em um primeiro momento, dados estatísticos sobre a expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), no país, entre 2010 e 2024, além de sua distribuição por regiões no quadriênio 2021-2024. Na sequência, contextualiza o PPGE da UnB, destacando sua missão, a distribuição dos professores em suas Linhas de Pesquisa, além dos desafios apontados em seu Planejamento Estratégico, em associação às metas definidas para serem alcançadas no quadriênio 2021-2024.

A última seção do texto expõe, inicialmente, a metodologia de trabalho realizado pela Comissão para Acompanhamento e Autoavaliação Docente do PPGE/UnB. Na sequência, apresenta e discute os resultados deste trabalho, agrupados em seis eixos e discutidos com base no princípio de que o ato de autoavaliar deve acontecer em articulação com o ato de debater, tendo como referência as evidências e as análises de experiências das várias Linhas de Pesquisa do programa.

Avaliação dos Programas de Pós-Graduação: desenhando cenários

Na prática, a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* é feita pelos pares e para os pares, considerando que a Capes, como fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC), demanda à comunidade acadêmica a viabilização do processo. Para tanto, conta com membros dessa comunidade que compõem comissões de avaliação *ad hoc* de cada área do conhecimento e atuam em órgãos colegiados, como o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES).

No Brasil, a experiência pioneira da avaliação da Educação Superior é promovida pela Capes desde 1976, com ênfase nos PPGs. Os objetivos dessa avaliação foram: i) assegurar um padrão de qualidade para os cursos de Mestrado e Doutorado; ii) garantir os avanços da ciência e tecnologia; iii) fundamentar as autorizações e os reconhecimentos de cursos; iv) aprimorar os programas; v) estruturar um banco de dados; e vi) subsidiar a definição da política de desenvolvimento científico e tecnológico (Leite, 2005).

Historicamente, a Capes vem trabalhando com um modelo centralizado de avaliação dos PPGs, que se revela como um sistema muito amplo e único, porque abarca todos os programas de todas as áreas. Em 1981, assumiu a configuração de agência executiva do MEC junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, criando o Programa de Acompanhamento e Avaliação, que passou a ser mais conhecido como “Avaliação CAPES”.

Na década de 1980, baseando-se na revisão por pares sobre relatórios produzidos no âmbito de cada programa, em intervalos de dois anos, o sistema de avaliação da pós-graduação da Capes avança como processo sistemático, consolidando-se ao longo dos anos e gerando uma classificação em escala de cinco níveis, sendo “regular” aquele exigido para que o órgão recomendasse o credenciamento. Em 1998, o sistema sofreu significativas mudanças, como: i) ampliação do período de avaliação de dois para três anos; ii) expansão da escala de cinco para sete

graus; iii) criação de um Conselho Técnico-Científico (CTC); iv) exigência para que cada área produzisse uma ficha de avaliação, que deveria ser divulgada antes da realização da avaliação. Essa ficha, cuja estrutura “[...] continua até hoje, é composta por dimensões (quesitos) e subdimensões (itens) que são comuns a todas as áreas”. (Verhine; Souza, 2021, p. 5)

Em 2013, o interstício de avaliação é novamente modificado, passando de três para quatro anos, embora tenha sido mantida a lógica do período. Com vistas ao ciclo avaliativo 2017-2020, ocorreram novas pressões por mudanças no sistema avaliativo da pós-graduação (Nemer; Monteiro, 2025), motivando a criação de duas comissões pela Capes, em 2016 e 2017, para repensar esse sistema. Conforme Verhine e Souza (2021, p. 6):

Entre outras sugestões, as comissões concordaram que a ficha de avaliação deveria ser simplificada, que a ênfase nos indicadores quantitativos deveria ser reduzida, que os programas deveriam ser avaliados de acordo com seus produtos mais importantes (ao invés de uma média geral de resultados) e que a qualidade dos processos de autoavaliação e planejamento estratégico de um programa deveria ter peso na determinação da nota de avaliação final. Essas sugestões foram todas aprovadas pelo CTC em 2018 e, portanto, passaram a fazer parte do formato de avaliação 2017-2020.

Nesse contexto, por meio da Portaria nº 149, de 4 de julho de 2018, a Capes instituiu um Grupo de Trabalho (GT), cuja missão foi “[...] implantar uma sistemática de autoavaliação no âmbito dos programas de pós-graduação, que possa também ser componente relevante para a avaliação realizada pela CAPES” (Brasil, 2018, p. 1). Quatro meses depois de sua nomeação, o GT apresentou proposta à Capes na qual a autoavaliação ganhou centralidade, sendo, na realidade, o primeiro elemento indicado no documento. Além da autoavaliação, também se realçam, dentre outros elementos: planejamento estratégico, acompanhamento de egressos, redução de assimetrias entre e dentro regiões, equilíbrio entre as dimensões quantitativas e qualitativas, inovação e relevância social, nacional e regional dos programas (Leite *et al.*, 2020; Souza; Silva; Pereira, 2023; Verhine; Dantas; Souza, 2024).

Os dois focos privilegiados pelo documento do GT 2018 – Capes convergiram para a proposição de uma orientação de autoavaliação, a ser operacionalizada em cada PPG, e para a discussão sobre como o programa a introduziria como componente da avaliação. Os argumentos sustentam que a avaliação da Capes passasse a destacar e induzir a autoavaliação nos PPGs, de maneira articulada ao planejamento estratégico, partindo da tese de que ambos são processos indissociáveis (Pinho, 2024). A suposição é de que a autoavaliação passará, gradativamente, a se configurar como componente expressivo da avaliação externa que, embora tenha grande importância e venha cumprindo relevante papel, também tem apresentado insuficiências nas últimas décadas. Uma delas, segundo a Capes (2019a, p. 5)

[...] é o fato de não ser formativa, em que os que estão no processo se envolvam também na solução dos problemas identificados. [...]. Assim, a autoavaliação, desenvolvida de forma sistemática e contínua, é a abordagem a ser enfatizada, pois assegura proximidade entre avaliador e avaliado e permite aprofundamentos de natureza qualitativa e contextualizada.

A avaliação externa ocorre após a autoavaliação, devendo acontecer entre ambas um diálogo em prol de uma melhor compreensão da realidade do PPGE, visto que o objeto avaliado é o mesmo, variando os olhares em função dos atores que desenvolvem os dois processos avaliativos. Sustenta-se essa ideia, inclusive, porque ambos os processos dizem respeito a uma prática social – a educação – que é eminentemente uma responsabilidade coletiva e compartilhada e que, portanto, supõe, na base de sua intencionalidade, “[...] a troca de experiências, o intercâmbio de materiais úteis à avaliação e as atitudes de ajudas mútuas” (Dias Sobrinho, 2002, p. 100).

A Ficha de Avaliação da Área de Educação 2021/2024 dos Programas Acadêmicos e Profissionais é estruturada em três dimensões – Programa, Formação e Impacto – compostas por itens e subitens, correspondendo a autoavaliação ao item 1.4 da primeira dimensão citada: “Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual” (Capes, 2025, p. 2), com peso de 15% do seu total. Esse item conta com seis subitens, dos quais o “1.4.1 Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) a articulação com as diretrizes da CPA e/ou Pró-Reitoria ou equivalente” (Capes, 2025, p. 6) tem o peso de 50% do total da nota do item, e cada um dos demais possui, igualmente, peso de 10%.¹

À luz do exposto, há o reconhecimento de que a Capes, na condição de agência brasileira responsável pela avaliação da pós-graduação desde a década de 1980, “[...] entende a necessidade da introdução da autoavaliação como componente do processo padronizado nacional. É um caminho para que o local, a diferença e o social transpareçam” (Leite *et al.*, 2020, p. 350).

Autoavaliação: desafios e possibilidades na avaliação dos Programas de Pós-Graduação

As diversas abordagens da avaliação podem ser agrupadas em duas grandes vertentes. Uma delas revela-se centralizadora, funcional, contábil, operacional e voltada para resultados, tendo como propósito a regulação e como meio o controle baseado em instrumentos standardizados (Dias Sobrinho, 2002). Em uma lógica contrária, a outra vertente é voltada para a emancipação e a transformação, processando-se por mecanismos avaliativos que visam à compreensão e ao desenvolvimento institucional. Sob esse ângulo, a avaliação assume um caráter formativo, participativo e de efetividade tanto social quanto científica, sendo concebida como um processo que, de maneira sistemática, investe na busca de subsídios que contribuam para avanços na qualidade de uma instituição (Belloni, 1996) e, em consequência, dos PPGs (Nemer; Monteiro, 2023).

Na perspectiva emancipatória, a autoavaliação é compreendida como uma oportunidade de reflexão, autoconhecimento, aprendizado e crescimento para toda a comunidade acadêmica, possuindo valor político-pedagógico proporcional ao empenho de uma instituição ou à efetiva participação dos membros de um PPG. É concebida, então, como “[...] um processo de autoanálise realizado pela comunidade envolvida, destacando pontos fortes e pontos fracos de suas realizações com vistas à melhoria da qualidade do seu fazer institucional, com vistas à superação de fragilidades e dificuldades diagnosticadas” (Leite, 2006, p. 466).

Do ponto de vista da literatura, constata-se a preocupação com a autoavaliação na pós-graduação ainda no início da década de 2000 (Saul, 2002); porém a intensificação do debate sobre o tema ocorreu em tempos mais recentes (Barata, 2019; Leite *et al.*, 2020; Souza; Duarte; Seiffert, 2022; Magalhães; Garcia; Huet, 2024). Estudos como esses convergem para a defesa da importância da autoavaliação como componente da avaliação da pós-graduação, visto que constitui um processo que permite o autoconhecimento do programa pelos seus membros. Diante disso, cabe perguntar: Qual o lugar da autoavaliação nos PPGs, considerando a ficha de avaliação apresentada para o quadriênio 2021-2024 e para o seguinte? Sem dúvidas, a resposta para essa pergunta requer considerar, além dos argumentos baseados na literatura especializada, o sentido e o alcance daqueles

¹ Os outros cinco subitens são “1.4.2 Política sistemática de acompanhamento das metas do PPG ao final do quadriênio, destacadamente da formação e produção intelectual dos discentes; 1.4.3 Avaliação docente: política sistemática de credenciamento, acompanhamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes; 1.4.4. Política sistemática de escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo; 1.4.5. Grau de comunicação entre docentes e coordenação do PPG, na forma de canal de comunicação efetivamente utilizado para a indicação de críticas e sugestões para o PPG; 1.4.6. Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação” (Capes, 2025, p. 6).

expostos sobre a autoavaliação no documento do GT 2018 – Capes. Conforme a Capes (2019a, p. 4):

O ponto crucial da sistemática da avaliação aqui proposta é a mudança do foco do processo avaliativo: ao invés da CAPES receber os resultados da autoavaliação realizada pelos programas, a Agência deverá acompanhar como os programas de pós-graduação estão conduzindo suas autoavaliações. Desta maneira, cada programa poderá propor um delineamento de autoavaliação apto a captar aspectos pertinentes a sua missão e seus objetivos, incluindo aqueles relativos à sua inserção no contexto social/internacional e a suas escolhas científicas específicas. Trata-se, na prática, de colocar em ação o elementar processo de detectar pontos fortes e potencialidades, tanto quanto discriminar pontos fracos dos programas e prever oportunidades e metas.

É por meio da autoavaliação que um PPG pode se organizar, visando à coleta, à sistematização e à análise de dados e informações que o ajudem a identificar práticas exitosas e outras que merecem ser repensadas, com o objetivo de evitar futuros equívocos. Dessa forma, pode aumentar a capacidade profissional e a consciência pedagógico-científica dos corpos docente, discente e técnico-administrativo, estudantes e egressos, fortalecendo as relações de cooperação entre esses atores e a vinculação da universidade e do programa com a sociedade. Seu papel é fornecer elementos que provoquem um olhar do PPG para dentro de si, buscando encontrar alternativas que contribuam para melhorar a qualidade da formação que promove, objetivando “[...] identificar os acertos e as ineficiências, as vantagens/potencialidades e as dificuldades; envolver um processo de reflexão sobre as razões, as causas das situações positivas e das insuficiências” (Belloni, 1996, p. 8). Em uma visão formativa, ao constatar suas fragilidades e corrigi-las por meio da autoavaliação, o programa passará, ao mesmo tempo, por um processo de autorregulação, de maneira a alcançar, com mais qualidade, sua missão e seus objetivos.

Considerando sua importância e validade para o aperfeiçoamento das várias dimensões do PPG, a autoavaliação amplia a visão da comunidade interna sobre suas potencialidades e fragilidades para a tomada de decisões (Dias Sobrinho, 2018). Desse ponto de vista, oportuniza a construção de conhecimentos sobre a própria realidade do programa, visando à compreensão dos significados do conjunto de suas atividades para alcançar relevância social. Pode, ainda, levar o PPG a planejar ações e definir mecanismos de correção e transformação com o propósito de melhorar a qualidade educativa de suas atividades, como expõe o documento GT 2018 – Capes. A autoavaliação, de acordo com a Capes (2019a, p. 7),

[...] é o processo de se avaliar a si próprio [...]. Seu principal objetivo é formativo, de aprendizagem. Uma vez que é planejada, conduzida, implementada e analisada por pessoas elas próprias formuladoras e agentes das ações a serem avaliadas, a autoavaliação possibilita uma reflexão sobre contexto e políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão.

Nessa perspectiva, ao autoavaliar-se, o programa cria e/ou fortalece suas referências, podendo fazer comparações entre resultados obtidos em outras autoavaliações e na avaliação externa. Para tanto, supõe-se que, na sistematização do seu plano de autoavaliação, empreenda esforços visando à construção/explicitação de indicadores norteadores das análises dos processos avaliativos que realiza. Ao fazer isso, e focando suas peculiaridades, evita o risco de os resultados da autoavaliação assumirem rumos diferentes dos esperados. Isso torna razoável supor que, à medida que o programa consolida sua autoavaliação, poderá adotar práticas voltadas, por exemplo, para a definição de suas ações futuras de forma estratégica.

Como elemento da avaliação da Capes, a autoavaliação requer que os atores envolvidos busquem formas de desvelar as potencialidades e fragilidades do programa, por meio de uma participação cada vez mais abrangente e qualificada. Nessa lógica, estimula o desenvolvimento de

estratégias e iniciativas próprias do PPG, ao mesmo tempo que demanda sua internalização pelos membros do colegiado, como protagonistas do processo. Somente ao ser efetivamente assumida pelo coletivo é que a autoavaliação poderá constituir-se em uma ferramenta dinâmica, interativa e processual para o desenvolvimento do PPG, referenciada em sua missão.

Ao percorrer esse caminho, um programa produz uma autoavaliação coerente e condizente com o seu próprio contexto, buscando captar o sentido de sua atuação na relação que se estabelece entre o todo e as partes, entre o que é singular e o que é geral às suas práticas. Dessa forma, investe na visão de globalidade e partilha do pressuposto de que “[...] o uso da autoavaliação não é opcional: é, sim, matriz” (Cunha, 2005, p. 212). É nesse contexto que ganha importância o exame de como vem se materializando a autoavaliação nos PPGEs, tomando como referência o da UnB e a Ficha de Avaliação da Capes no quadriênio 2021-2024.

Ainda que em níveis diferenciados, a cultura da avaliação está presente na diversidade dos PPGs e pode ser ampliada a partir da discussão e do alinhamento da autoavaliação com o planejamento. Nesse sentido, Magalhães, Garcia e Huet (2024, p. 161) destacam que, desenvolvida com foco em uma cultura avaliativa formativa, a “[...] autoavaliação permitirá ao PPG a construção de uma autorreflexão que, por sua vez, qualificará ações de planejamento, pois, ao diagnosticar sua situação, será preciso construir as soluções [...] a autoavaliação e o planejamento ocorrem de modo conjugado”. Conforme os autores, a autoavaliação qualifica o planejamento estratégico de um programa, ao mesmo tempo em que apresenta subsídios para a avaliação externa.

Em síntese, ao investir na articulação entre autoavaliação e planejamento estratégico, o PPG aumenta as possibilidades de avançar em seu trabalho e na construção de um campo que deve ser bastante claro para a sua gestão, bem como suas chances na busca de encaminhamentos que, efetivamente, levem à solução das dificuldades e à implementação dos seus pontos fortes.

Programas de Pós-Graduação em Educação no contexto brasileiro e na UnB

A discussão feita nesta seção se desdobra em dois momentos: o primeiro traça o cenário da expansão dos PPGEs, em nível nacional, no período entre 2010 e 2024, enquanto o segundo apresenta as características básicas do PPGE/UnB, situando-o no quadriênio 2021-2024.

Expansão da Pós-Graduação em Educação no Brasil (2010-2024)

No Brasil, os primeiros cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação foram instalados ainda na década de 1960, com o curso de Mestrado criado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1966. No caso do Doutorado, também foi essa universidade a instalar o primeiro curso da área, em 1976 (Gondra; Nunes; Martins, 2018). Como lembram Souza, Real e Miranda (2024, p. 7):

A trajetória da Pós-Graduação em Educação no Brasil se confunde com a origem da pós-graduação *stricto sensu* em termos mais abrangentes. Vale lembrar que foi no ano de 1965 que foi exarado o Parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, de autoria de Newton Sucupira, com o intuito de conceituar a pós-graduação.

De acordo com o diagnóstico apresentado pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020, a área de Educação ocupava, à época, a quarta posição dentre aquelas com o maior número de programas (Capes, 2010). Nesse ano, o número de PPGEs configurava-se da seguinte forma: 51 de Mestrado e Doutorado, 46 de Mestrado Acadêmico e um de Mestrado Profissional. Em um intervalo de seis anos, os números passaram, respectivamente, para 75, 54 e 42, revelando

que o primeiro tipo de programa mencionado cresceu 47,1%, o segundo 17,4% e o terceiro bem mais, chegando à expressiva marca de 4.100% (Castro; Oliveira, 2021, p. 9).

No mesmo período, as matrículas nos PPGEs também se expandiram consideravelmente, visto que passaram de 12.985, em 2010, para 20.532, em 2016, revelando um aumento de 58,1%. Ainda conforme as autoras, a grande expansão do número de matrículas nesses programas se deu “[...] prioritariamente com a introdução de novas modalidades de programas e cursos de formatos mais flexíveis, que permitem uma formação mais prática e direcionada à elaboração de produtos que possam ter uma aplicabilidade imediata” (Castro; Oliveira, 2021, p. 11).

Consultas ao Documento de Área de Educação (Capes, 2019b) e à Plataforma Sucupira (Capes, 2024) revelam que, entre 2010 e 2024, o aumento do número dos PPGEs, no país, foi bastante expressivo (104,2%), passando de 94 para 192. Nos triênios desse período, verifica-se que o maior crescimento foi de 2013 para 2017 (42,1%), levando em conta que passou de 121 para 172 PPGEs. Já os menores índices de expansão quantitativa referem-se aos triênios 2017-2021 e 2021-2024, considerando que, no primeiro caso, foi de 9,9% e, no segundo, de apenas 1,6%. O número desses programas chegou a 172, em 2017, a 189, no ano de 2021, e a 192, em 2024, o que mostra certa estabilidade em sua expansão nos últimos três anos considerados.

Em relação às notas dos PPGEs no quadriênio 2017-2021, constata-se uma concentração entre 3 e 4 que, juntas, chegam a 64,1% do total no primeiro ano do interstício e a 75,0% no segundo, como atestam os dados mostrados na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de PPGs por nota – área de Educação, 2017-2021

Notas	2017		2021	
	Número	%	Número	%
3	51	30,0	32	17,4
4	69	40,6	99	53,8
5	40	23,5	39	21,2
6	7	4,1	10	5,4
7	3	1,8	4	2,2
Total	170	100,0	184*	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de Souza, Real e Miranda (2024) e Capes (2022, 2024).

Em relação à evolução da quantidade dos PPGEs mostrada na Tabela 1, Souza, Real e Miranda (2024, p. 5) esclarecem que o número relativo ao ano de 2021 “[...] é menor que o efetivamente avaliado, por conta da saída de PPG para outras áreas e pelo encerramento de programas após a avaliação quadrienal”.

Quanto ao número de PPGEs em cada região brasileira, no quadriênio 2021-2024, consultas às referidas fontes permitem constatar um crescimento negativo em duas regiões: Sudeste (-4,1%), visto que o número caiu de 73 para 70 programas, e Centro-Oeste (-24,0%), sendo este último bastante expressivo, pois houve uma redução de 25 para 19 no período. As expansões ocorreram, em ordem crescente, respectivamente, nas regiões Sul, Norte e Nordeste: 6,6% (45/48), 15,3% (13/15) e 21,2% (33/40). Os dados revelam que, embora tenha aumentado em 15,3% no período, o número de PPGEs da região Norte continua desproporcional, em comparação com as demais regiões nacionais – o que se explica, dentre outras razões, pelas próprias dificuldades e peculiaridades bastante específicas daquela região, como já identificava o Plano Nacional da Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (Capes, 2010).

Contextualização do PPGE da UnB

A UnB foi criada pela Lei Federal nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), e inaugurada em 9 de abril de 1962, traduzindo um ambicioso projeto forjado por parte da intelectualidade brasileira. Foi no contexto da transferência da capital federal do Rio de Janeiro para Brasília que, juntos, Darcy Ribeiro (1922-1997) e Anísio Teixeira (1900-1971) propuseram um projeto de educação e a criação da UnB, recusando-se a seguir modelos estrangeiros e buscando imprimir à instituição uma originalidade brasileira. Do ponto de vista histórico e político, foi a primeira universidade federal instituída sob a forma de fundação, o que contribuiu para sua constituição como entidade autônoma, com personalidade jurídica. Por meio do Decreto nº 500, de 15 de janeiro de 1962 (Brasil, 1962), foram aprovados o estatuto da Fundação Universidade de Brasília (FUB) e a estrutura da universidade.

Como unidade acadêmica da UnB que sedia o PPGE dessa instituição, a Faculdade de Educação foi criada por meio do Ato da Reitoria nº 163/1966, em 12 de abril de 1966 (UnB, 2018). Entretanto, o modelo proposto para a futura Faculdade de Educação já havia sido anunciado por Anísio Teixeira na 13ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada de 9 a 15 de julho de 1961, em Poços de Caldas (MG). Na ocasião, como um dos seus idealizadores, Teixeira (1961) declarou que, dentro da UnB, seria criada, pela primeira vez no Brasil, uma Faculdade de Educação: “[...] não existe Faculdade de Educação no Brasil. Temos apenas Departamentos de Educação nas Faculdades de Filosofia. E, fora disto, um conjunto de Escolas Normais destinadas a preparar professores primários” (Teixeira, 1961, p. 2).

O PPGE/UnB é um dos mais antigos e consolidados programas de formação de pesquisadores em educação do Brasil. Criado em 1972, inicialmente com o curso de Mestrado, implantou o Doutorado em 2004, após consolidar-se no cenário nacional. Com isso, respondeu à exigência pelo processo formativo “[...] de quadros de alto nível, que possam adensar a reflexão sobre educação e contribuir para a consolidação de uma educação democrática e de qualidade social, em todos os níveis e modalidades de ensino, alicerce de uma sociedade mais justa e igualitária” (Gracindo; Velloso, 2018, p. 263). É socioinstitucional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O PPGE/UnB tem seu reconhecimento pela Capes, por meio do processo nº 53001010001-P0, com conceito cinco na avaliação do triênio 2017-2020, nota mantida a partir do quadriênio anterior (2013-2016). Ao longo de sua existência, tem atuado na formação de novos quadros para a educação pública brasileira, em todos os níveis, e de pesquisadores aptos a contribuir com o avanço do campo da educação e com estudos sistemáticos que auxiliam a elaboração de políticas sociais. Ao longo das duas últimas décadas, oferta cursos de Mestrado e Doutorado Acadêmico, além de outros em nível de especialização *lato sensu*, que tratam de temáticas variadas da área educacional. Esse programa

[...] tem como missão a formação de doutoras(es), mestras(es) e especialistas nas dimensões profissional e humanística para a atuação qualificada de pesquisadoras(es), professoras(es), gestoras(es) educacionais e de outros profissionais na área da Educação no Brasil e em outros países, de forma a contribuir com a teorização e o avanço do conhecimento no campo educacional, que possam subsidiar a elaboração, implementação e avaliação de políticas educacionais (UnB, 2024, p. 6).

No quadriênio 2021-2024, o programa contava com um corpo docente de 43 professores credenciados para orientação e docência – 39 permanentes, três colaboradores e um visitante – formados nas melhores universidades do país e do exterior. O programa é estruturado em uma única área, Educação, e em sete Linhas de Pesquisa: a) Educação Ambiental e Educação do Campo (EAEC); b) Educação Matemática (EDUMAT); c) Educação, Tecnologias e Comunicação

(ETEC); d) Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação (EAPS); e) Estudos Comparados em Educação (ECOE); f) Políticas Públicas e Gestão da Educação (POGE); g) Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Em seu conjunto, essas Linhas de Pesquisa possuem as funções básicas indicadas na sequência:

1) A função acadêmica, pois direciona docentes e discentes para os projetos de pesquisa, disciplinas curriculares, grupo de pesquisas, projetos interinstitucionais; 2) a função curricular, pois aglutina e especifica na educação brasileira, a história, política, formação de professores, financiamento público, gestão, avaliação institucional e educação profissional e tecnológica, que têm sido objeto de pesquisas, estudos, produções e publicações. Além disso, assume 3) a função política, ao formar mestradas(es) e doutoradas(es) em Educação em perspectiva teórico-prática (UnB, 2024, p. 14).

A distribuição dos docentes do PPGE/UnB é apresentada na Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição de professores de cada Linha de Pesquisa do PPGE/UnB – maio/2023

Docentes	Linha de Pesquisa							Total
	EAEC	EDUMAT	ETEC	EAPS	ECOE	POGE	PDCA	
Permanentes	3	3	5	7	6	6	9	39
Visitante	-	-	-	-	1	-	-	1
Colaboradores(as)	2	-	-	1	-	-	-	3
Total	5	3	5	8	7	6	9	43

Fonte: Elaborada pelo autor a partir de UnB (2024, p. 14).

Para todos os estudantes matriculados em seus cursos, o programa disponibiliza, dentre outros, os seguintes recursos de infraestrutura física e acadêmica: Biblioteca Central; Centro de Documentação da Faculdade de Educação (Ceduc); Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do programa; Portal de Periódicos da Capes; infraestrutura física com instalações diversas, como salas de defesa e de videoconferência, auditórios e salas de aula de tamanhos variados; e laboratórios diversos, voltados para Funções Múltiplas, Engenharia de *Softwares* Educativos, Ensino de Ciências, Educação Matemática, Audiovisual, Educação a Distância, *Softwares* Livres, além de Recursos de Informática e Ambiente de Aprendizagem *Moodle* da UnB.

Em seu Planejamento Estratégico 2021-2024, o PPGE/UnB destaca como pontos fortes: i) adequação de sua missão; ii) condições estruturais adequadas para o alcance dos objetivos; iii) perfil dos docentes permanentes; iv) política de interação com a graduação; v) política sistemática de afastamento para atividades de pesquisa e estágio pós-doutoral; vi) atuação dos egressos; vii) políticas de inclusão, permanência e conclusão; viii) políticas de solidariedade, cooperação, atração de estudantes estrangeiros e nucleação; ix) participação discente nas instâncias deliberativas; x) laboratórios; xi) inovação na pós-graduação; xii) impactos econômicos, sociais e culturais; xiii) apoio técnico-administrativo; xiv) participação no Programa de Internacionalização Capes/PrInt; xv) Programa de Iniciação Científica (UnB, 2024).

No que tange aos desafios, o referido documento define um conjunto de oito metas para serem alcançadas, no mesmo quadriênio, por meio de 45 ações e 19 estratégias. Para o alcance das metas, estabelece prazos variados – permanente, semestral, anual, bianual, primeiro ano, último ano, ao longo do quadriênio de avaliação 2021-2024 e início do próximo quadriênio (2025-2028).

Consoante ao objetivo deste artigo, o foco da discussão nele empreendida é a Meta 7 – Acompanhamento de docentes², definida no Planejamento Estratégico 2021-2024 do programa, cujas ações para seu desenvolvimento são listadas na sequência:

Constituir comissão com membro externo para avaliação diagnóstica do quadro docente em relação à produção científica, e ao desenvolvimento de atividades na graduação nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão; b) Fortalecimento das ações docentes voltadas para a comunidade, dando maior visibilidade ao Programa; c) Política de credenciamento de docentes, garantindo o perfil adequado e as condições de dedicação ao PPGE. [...]; d) Elaboração de uma política de acompanhamento do docente, com critérios para recondução e descondução; e) Incentivar pesquisas de cotutela; e) Incentivar participação em editais de fomento nacionais e internacionais; f) Estimular a participação em associações de pesquisa; g) Avaliação das disciplinas ofertadas; h) Aumentar o número de professores/as com bolsa de produtividade em pesquisa do CNPq (UnB, 2024, p. 35-36).

Momentos e movimentos da autoavaliação do PPGE/UnB

Esta última seção do artigo apresenta, em um primeiro momento, a metodologia adotada no trabalho realizado pela Comissão para Acompanhamento e Autoavaliação Docente no processo de sistematização da autoavaliação do PPGE/UnB, no período entre setembro de 2023 e outubro de 2024. Na sequência, discute os resultados alcançados, destacando os desafios e as possibilidades que podem se transformar em oportunidades de avanços para o programa, tendo como referência a continuidade e o aperfeiçoamento de seu processo autoavaliativo.

Metodologia na construção de trilhas para a autoavaliação do PPGE/UnB

O trabalho realizado pela comissão nomeada pela coordenação do PPGE/UnB para acompanhamento e autoavaliação docente foi norteado por três princípios. O primeiro é o compromisso com a construção de um diálogo franco e produtivo com os pares – membros do programa –, assumindo, assim, que a sensibilização desses atores seria fator determinante para sua adesão e participação no processo. O segundo é o reconhecimento da necessidade de inclusão da pesquisa na rotina de autoavaliação do programa, de maneira a revelar a efetiva incorporação de uma prática inerente à própria natureza da universidade. “Nesse sentido, pesquisar as experiências vividas no processo de [auto]avaliação pode conferir a essa atividade um caráter interessante de produção do conhecimento” (Cunha, 2005, p. 211). O terceiro princípio é a compreensão de que uma ação revela caráter proativo à medida que, tendo os resultados das discussões e análises realizados e socializados, venha a se desdobrar em ações de melhoria.

O trabalho da comissão adotou procedimentos diversos, sendo um deles o uso da análise documental, considerando que todo “[...] acesso a documentos escritos [...] em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade” (Oliveira, 2012, p. 90). Para tanto, foram consultados documentos em dois níveis. O primeiro, mais abrangente, refere-se à avaliação da Capes: documentos da Área de Educação com as respectivas fichas de avaliação dos dois últimos ciclos avaliativos – 2017-2020 e 2021-2024 (Capes, 2020, 2025); documento do GT 2018 – Capes – “Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação” (Capes, 2019a); e Capes (2024).

² As outras sete metas e o respectivo número de ações registradas no Planejamento Estratégico 2021-2024 do programa são: Meta 1 – Fortalecimento da identidade do Programa e aprimoramento do processo de autoavaliação/9; Meta 2 – Integração do PPGE com a graduação/3; Meta 3 – Qualidade internacional do programa/8; Meta 4 – Ações afirmativas do programa/2; Meta 5 – Acompanhamento de discentes/6; Meta 6 – Acompanhamento de egressos/4; Meta 7 – Acompanhamento de docentes/9; Meta 8 – Visibilidade do Programa/5 (UnB, 2024).

O segundo nível inclui documentos específicos do PPGE/UnB: relatório de avaliação da Capes no quadriênio 2017-2020; Planejamento Estratégico 2021-2024; atas de reuniões do colegiado; relatórios da Câmara de Pós-Graduação; e pareceres emitidos pelos dois membros da comissão externos ao programa. A análise desses documentos visou levantar informações sobre a realidade do programa no quadriênio 2021-2024, considerando a atuação de suas Linhas de Pesquisa, seus pontos fortes e suas insuficiências, em uma visão prognóstica da avaliação a ser feita no quadriênio vigente e no próximo.

Paralelamente à análise documental, a comissão promoveu discussões com as Linhas de Pesquisa e a coordenação do programa. Além disso, dialogou com alguns docentes, objetivando melhor situá-los em relação ao próprio processo de autoavaliação e esclarecer dúvidas sobre sua produção acadêmica e seus projetos de pesquisa, considerando imprecisões identificadas nos registros feitos nos Currículos *Lattes* e na Plataforma Sucupira para a avaliação do quadriênio.

Como culminância do trabalho da comissão, no dia 3 de setembro de 2024, foi realizada oficina temática presencial com professores, coordenação e técnico-administrativos, sob a condução de um dos dois membros externos ao programa – vinculado à Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e com grande *expertise* na coordenação e avaliação de PPGEs. O outro membro externo, docente da PUC-Rio e também com igual *expertise*, acompanhou as atividades *online* e participou de reuniões nessa modalidade.

As atividades desenvolvidas na oficina temática centraram-se no quesito da Ficha de Avaliação “Programa – Item 1.1 Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa” (Capes, 2025, p. 24). A oficina deu ênfase à dinâmica e aos focos das Linhas de Pesquisa e dos projetos de pesquisa dos professores que compõem cada uma delas. A metodologia nela adotada oportunizou aos próprios professores fazerem uma autoavaliação dos projetos que vinham desenvolvendo no quadriênio 2021-2024 e, em alguns casos, daqueles realizados no anterior (2017-2020), considerando que sua duração passou de um para o outro quadriênio. Paralelamente, possibilitou um produtivo debate entre o membro externo ao programa e o colegiado, incluindo os membros internos.

A variedade de procedimentos metodológicos adotados pela comissão considerou que a realidade do PPGE/UnB, como a de todo programa, é bastante complexa e multifacetada. Em razão disso, é fundamental que dados e informações sobre sua dinâmica sejam coletados por meio de diferentes instrumentos e analisados na complementaridade das dimensões quantitativa e qualitativa, pois apenas uma ou outra não dá conta de explicar, sozinha, a realidade investigada.

Oportunamente, ressalta-se que, ao longo do ano de 2024, os dois membros da comissão externos ao programa dialogaram com os internos, visando à apropriação de dados extraídos da base do PPGE/UnB, da Plataforma Sucupira e de outros documentos oficiais, como o relatório de avaliação da Capes (2017-2020) e o Planejamento Estratégico 2021-2024.

Desafios a enfrentar e possibilidades do PPGE/UnB no tempo presente como resultados da autoavaliação

Considerando os princípios e os procedimentos metodológicos antes comentados, o trabalho da comissão foi sistematizado tomando como base os resultados da avaliação do PPGE/UnB obtidos no quadriênio 2017-2020 e sua autoavaliação realizada no seguinte, focando seus desafios e suas possibilidades de avanço.

- a) Mapeamento, acompanhamento e análise do adequado registro da produção de cada professor no Currículo *Lattes* e na Plataforma Sucupira para o relatório quadrienal

Na autoavaliação do PPGE/UnB um dos primeiros problemas encontrados – e que torna razoável supor que também seja comum em outros programas – diz respeito às dificuldades no correto preenchimento do Currículo *Lattes* e da Plataforma Sucupira de dados e informações fundamentais para a avaliação global do programa. Desse ângulo, os principais problemas identificados foram: i) ausência da indicação de algumas coautorias das produções; ii) principal projeto de pesquisa do professor lançado na Plataforma Sucupira e no *Lattes*, em relação aos participantes (pós-doutorandos, doutorandos, mestrandos, graduandos e externos); iii) informações sobre financiamentos de determinados projetos de pesquisa; iv) dados objetivos sobre livros, principalmente os autorais, devido ao peso que assumem na avaliação do programa, e capítulos de livros publicados, indicando se, nos dois casos, resultaram de projetos de pesquisas desenvolvidas em redes nacionais e internacionais; v) informações sobre financiamento de projetos por órgãos de fomento ou de obra, quando couber; vi) duração e encerramento dos projetos; vii) informações sobre projetos desenvolvidos em rede ou integrando pós-graduação e graduação; viii) articulação da pós-graduação com a graduação – orientações de iniciação científica, trabalho de conclusão de curso, monitoria, tutoria e aulas; ix) projetos de extensão, em termos de participação ou coordenação, bem como se a ação desenvolvida está vinculada a algum projeto do docente-orientador na pós-graduação.

Efetivamente, o adequado registro dessas e de outras informações pode contribuir para a geração e análise de dados quantitativos e qualitativos para o relatório quadrienal, razão pela qual merecem constante atenção e monitoramento. Nesse contexto, a autoavaliação realizada pelo PPGE/UnB mostrou a necessidade de ações voltadas para a orientação, o acompanhamento e a conferência da inserção das informações sobre o trabalho dos professores e da produção docente e discente nas duas plataformas mencionadas.

- b) Organicidade e articulação das Linhas de Pesquisa com os projetos

Sem dúvidas, a autoavaliação precisa ser construída a partir das necessidades e da realidade de um programa, o que explica por que é somente ela que consegue identificar, de maneira mais clara e precisa, por exemplo, problemas de aderência dos projetos às Linhas de Pesquisa desse mesmo programa – o que não é possível pela avaliação externa. Isso se justifica, dentre outros fatores, pelo fato de que, no campo da avaliação, vem sendo constatada certa precariedade da avaliação externa, considerando que esta capta produtos, mas não os processos, que são apreendidos pela autoavaliação. Para essa ideia converge o próprio poder público, ao assumir que “[...] com o amadurecimento do seu processo de avaliação, a CAPES entende ser necessário ampliar o foco, reconhecendo que é a autoavaliação [...] que pode trazer mais subsídios para o desenvolvimento do Sistema com qualidade” (Capes, 2019a, p. 4-5).

É consensual que os critérios para a autoavaliação não estão naqueles indicados pela Capes; ao contrário, ganham concretude na dinâmica dos próprios programas, o que justifica a importância de serem conhecidos os contextos específicos de cada um deles. Partindo dessa premissa e do reconhecimento da necessidade de um olhar cada vez mais apurado sobre as Linhas de Pesquisa, os encaminhamentos feitos sobre a autoavaliação do PPGE/UnB levaram a comissão a considerar relevante levantar com o colegiado, dentre outras, as seguintes perguntas:

- As Linhas de Pesquisa estão (des)equilibradas, em relação ao número de docentes, orientações e publicações?

- Qual o nível de aderência dos projetos desenvolvidos pelos professores com as respectivas Linhas de Pesquisa e com o programa como um todo, considerando a sua missão?
- Qual o nível de aderência das Linhas de Pesquisa com os principais projetos de cada docente?
- Existe algum quadro dos projetos por Linha de Pesquisa que possa ser de conhecimento no âmbito da própria linha e do PPGE/UnB como um todo?
- Qual é o número de pesquisadores Bolsistas Produtividade em Pesquisa – Educação por Linha de Pesquisa e no programa?

A autoavaliação do programa mostrou que perguntas como essas sinalizam pontos que podem impactá-lo significativamente, razão pela qual as questões nelas levantadas foram problematizadas com os professores, ao longo do processo. Do mesmo ponto de vista, também foram retomadas nos pareceres escritos emitidos pelos dois membros da comissão externos ao programa e na oficina temática, realizada presencialmente e anteriormente mencionada.

Ainda em relação às Linhas de Pesquisa, a autoavaliação apontou desafios a serem enfrentados pelo PPGE/UnB com o propósito de fortalecer sua organicidade, considerando, principalmente, o grande número delas (sete), como apresentado na terceira seção deste artigo. Um dos desafios é a necessidade de torná-las mais atrativas aos pesquisadores, em geral, de maneira que eles tenham interesse e oportunidade de se credenciar no programa, evitando que fiquem fora da pós-graduação por não encontrarem uma Linha de Pesquisa na qual possam adequar suas temáticas de estudo, bem como pedirem credenciamento em outros programas, inclusive de áreas afins. Outros desafios indicados foram: i) manter clareza se as pesquisas realizadas são em educação ou sobre educação; ii) investir no fortalecimento da identidade educacional do programa, de modo a evitar deixá-lo se diluir em outras áreas do conhecimento, ainda que a Educação possua um caráter marcadamente interdisciplinar. Isso implica reconhecer

[...] que a educação tem seus conhecimentos, práticas e políticas próprias, ou seja, tem a sua identidade, que deve ser preservada e considerada nos processos de avaliação. Essa fronteira entre a especificidade da disciplina particularizada por seu objeto de estudo e sua abordagem interdisciplinar é elo e desafio a serem considerados nos processos de formação na pós-graduação, de forma a não perder a sua originalidade e qualidade. Assim, a avaliação busca valorizar a abordagem interdisciplinar sem perder a identidade da Área, tendo no perfil do docente o indicador da garantia dessa qualidade [...] (Souza; Real; Miranda, 2024, p. 9).

Particularmente, na oficina temática presencial antes mencionada, a análise dos projetos de pesquisa dos professores foi orientada por uma questão central: o título do projeto traduz mesmo a ideia de um projeto de pesquisa, ou revela uma abordagem temática, um objeto de estudo do docente ou, ainda, se limita a replicar o nome da Linha de Pesquisa? O produtivo debate na busca de respostas para essa questão atestou a importância e a necessidade de o programa continuar investindo na discussão sobre as singularidades dos projetos dos pesquisadores e seu alinhamento com as Linhas de Pesquisa e a produção docente e discente.

c) Necessidade de conhecimento detalhado do Planejamento Estratégico (2021-2024) e da proposta de autoavaliação do PPGE pelo coletivo

O planejamento estratégico permite a um grupo fazer opções e assumir um compromisso com o propósito de transformar determinada realidade, de maneira a torná-la mais significativa para ele, do ponto de vista social e político, recorrendo a estratégias participativas. Esse tipo de

planejamento requer a definição de objetivos que possam ser alcançados a partir do esforço de indivíduos que se sintam mais estimulados a tomar decisões com o nível de responsabilidade e compromisso exigidos. Trata-se, assim, de uma visão estratégica da realidade, que precisa ser apreendida de forma inteligente, em todas as suas dimensões, razão pela qual, utilizando uma metodologia abrangente, dinâmica e interativa, revela compromisso social com a realidade da qual trata. Quando aplicado à realidade de um PPGE, implica a análise interativa de sua própria dinâmica, identificando cenários e possibilidades para apreender o que deseja nela transformar.

Na Ficha de Avaliação 2021–2024, o tipo de planejamento em questão ganha ênfase: “1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro [...]” (Capes, 2025, p. 2). A partir dessa ideia, na avaliação dos programas, na autoavaliação e no planejamento estratégico são encarados como elementos que se constituem mutuamente, fornecendo subsídios para a formulação de uma das perguntas norteadoras da discussão feita no documento GT 2018 – Capes: “Como o processo da autoavaliação se pauta e contribui para o planejamento estratégico do PPG a curto, médio e longo prazos?” (Capes, 2019a, p. 16).

À luz do exposto, o trabalho realizado pela comissão ressalta a importância do alinhamento cuidadoso entre a autoavaliação do PPGE/UnB e seu Planejamento Estratégico 2021–2024, bem como a necessidade do amplo conhecimento dos dois documentos por todos os seus membros. O desdobramento disso seria a reflexão e o efetivo compromisso do programa com os pontos fortes, os desafios e as oito grandes metas definidas no planejamento, com as 45 ações estrategicamente delineadas para alcançá-las. Outro desafio apontado na autoavaliação empreendida traduz-se na necessidade de compreensão do colegiado sobre as intencionalidades orientadoras, os eixos e os elementos constituintes dos dois documentos. Isso torna razoável supor que o alinhamento entre o planejamento estratégico e “[...] a autoavaliação deverá resultar em tomadas de decisão que, em última análise, implicarão mudanças” (Capes, 2019a, p. 8).

d) Alinhamento da orientação com a produção docente e discente

Na autoavaliação do PPGE/UnB, a discussão sobre a relação orientação e produção de professores e estudantes também foi orientada por algumas questões. A principal delas foi: Há um (des)equilíbrio do programa quanto ao número de orientações de Doutorado, Mestrado e graduação com a produção docente e discente? A essa questão foram associadas outras: Todos os professores alcançariam a quantidade/qualidade das produções exigidas pela Capes no quadriênio 2021–2024? Em caso de dúvida, como encaminhar essa demanda junto aos docentes, por meio de um diálogo franco, acolhedor e produtivo? Há clareza, por parte do coletivo de professores, sobre o tipo de produção que a Capes exige para o programa ter uma boa pontuação neste quesito no quadriênio avaliado?

Considerando questões como as apresentadas, a Comissão para Acompanhamento e Autoavaliação Docente verificou o nível de vinculação das produções docente e discente no quadriênio 2021–2024 às dissertações ou teses concluídas, constatando que isso nem sempre foi garantido no período. Também examinou se essas mesmas produções mantinham vínculos com os projetos específicos de pesquisa registrados nos Currículos *Lattes* dos professores e na Plataforma Sucupira, encontrando grau de compatibilidade semelhante. Outro ponto de interesse na autoavaliação foi verificar em que proporção os orientandos participam, juntamente com seus orientadores, de grupos ou redes de pesquisa nacionais e internacionais.

De maneira análoga, houve preocupação em verificar se as orientações de trabalhos de conclusão de curso tiveram desdobramentos em algum tipo de publicação ou em apresentações

em eventos acadêmicos da área. Mostrou-se importante, ainda, a reflexão sobre se, no âmbito do programa, existe algum quadro que demonstre a análise da relação número de orientandos, Linhas de Pesquisa e produções entre docentes e discentes, para conhecimento de todos os professores.

e) Constituição de uma Comissão Permanente para Acompanhamento e Autoavaliação Docente do programa

Com efeito, a autoavaliação configura o momento em que o próprio programa procede ao levantamento da sua realidade, utilizando metodologias e instrumentos que possibilitem uma análise abrangente e profunda sobre sua estrutura institucional. Trata-se, assim, de um componente da avaliação mais ampla, que contribui para criar e consolidar a identidade do programa, devendo culminar com uma série de apreciações ou juízos de valor sobre os resultados obtidos, que constituam uma referência tanto para os seus membros como para a avaliação da Capes. Nessa lógica, é indispensável à compreensão da dinâmica interna do PPGE

[...] desde que não se traduza apenas na identificação de pontos fortes e de fragilidades, mas, também na elaboração de recomendações que deverão ser consideradas na proposição de melhorias qualitativas [...]. Trata-se da utilização dos resultados para a elaboração dos planos de ação [...]. É, portanto, na mobilização dos resultados que reside a utilidade da autoavaliação (Brandalise, 2010, p. 327).

Na compreensão de que, ao longo do quadriênio 2021-2024, era imprescindível a construção das condições para o desenvolvimento de sua autoavaliação, à luz dos resultados obtidos, o PPGE/UnB reconheceu a necessidade de constituir, no futuro, uma Comissão Permanente para Acompanhamento e Autoavaliação Docente. Compreende, também, que, à semelhança da comissão cujo trabalho tem seus resultados discutidos neste artigo, é condição *sine qua non* que a comissão que atuará em caráter perene seja composta, também, por membros internos e outros externos ao programa.

A proposição da comissão permanente é feita no sentido de que ela invista, com o coletivo, na formulação, na atualização e no acompanhamento de um Plano de Autoavaliação durante todo o quadriênio avaliado. Sua atuação seria centrada na sistematização de um plano de trabalho que revele intencionalidade na autoavaliação, flexibilidade/variedade de estratégias, além de articulação com a organização e a estrutura do programa, “[...] o que pressupõe o fortalecimento da capacidade institucional nos processos internos de trabalho e de decisão sobre as mudanças a serem implementadas” (Brandalise, 2015, p. 68).

Para tanto, será importante que a futura comissão atue com sensibilidade para promover e coordenar a realização de um abrangente diagnóstico, de maneira coletiva, visando identificar tanto os pontos fortes na produção e organização do PPGE/UnB como aqueles que merecem maior atenção – o que supõe um trabalho pautado na perspectiva da avaliação formativa. Trata-se de assumir que “[...] toda avaliação deve ser orientada por uma lógica de mudança, visando à construção da qualidade e da excelência não excludentes, mediante a identificação dos acertos e das dificuldades, com a finalidade de melhoria institucional.” (Belloni; Belloni, 2003, p. 14). Em suma, a ideia é que o trabalho da comissão que venha a ser constituída possa contribuir para estimular o programa a fortalecer sua cultura de avaliação, incorporar melhorias e adequar, em níveis crescentes, sua proposta formativa às novas exigências de qualidade solicitadas pela sociedade.

f) Demanda pela criação e pelo monitoramento de um Plano de Autoavaliação mais abrangente

Em seu Planejamento Estratégico 2021-2024, o PPGE/UnB declara que, a partir de julho de 2022, quando a UnB retomou as atividades presenciais, constatou, dentre outros aspectos, “[...] a importância de ampliação dos canais de escuta e, principalmente, a necessidade de aprimorar o processo de autoavaliação do programa e da elaboração de seu planejamento estratégico” (UnB, 2024, p. 39). Na sequência, o documento elenca um conjunto de desafios a enfrentar, apontados pela autoavaliação, destacando-se a revisão dos critérios de credenciamento e credenciamento dos professores e sua ampla adesão à iniciação científica da UnB, de maneira a resultar no aprimoramento da articulação entre graduação e pós-graduação.

Todavia, no mesmo documento não há referência explícita a um plano de autoavaliação que revele a devida organicidade, levando ao reconhecimento da necessidade de o programa criá-lo. Isso porque é esse plano que “[...] identifica as prioridades de ação, estabelece as metas e os modos para sua concretização” (Brandalise, 2010, p. 327), bem como define estratégias coletivas para o acompanhamento sistemático do processo. Argumenta-se, assim, que, ao ser criado e desenvolvido de maneira orgânica, esse plano possa focar na identificação de prioridades e no desenvolvimento de ações necessárias à sua implementação, partindo da discussão dos resultados e de recomendações iniciais, contendo as intenções do coletivo e refletindo a visão de futuro do programa.

Por fim, ressalta-se que, no planejamento estratégico do programa, é destacado o trabalho da “[...] Comissão de Acompanhamento e Autoavaliação – Resolução do PPGE nº 21/2021; Alterada em 22/09/2023, por meio do ato do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE nº 32/2023, reestrutura a composição da comissão” (UnB, 2024, p. 10). A segunda comissão mencionada é a que teve seu trabalho abordado neste texto, sendo constituída por três membros internos e dois externos ao programa, como já declarado. Sua instalação mostra que o programa avançou em sua autoavaliação, à medida que atendeu ao disposto no subitem 1.4.6 da Ficha de Avaliação 2021–2024: “Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação” (Capes, 2025, p. 6).

Considerações finais

A análise empreendida neste artigo sustentou-se na ideia de que, ao mesmo tempo em que revela muitos desafios, a autoavaliação se reveste de grande densidade formativa e formadora de um Programa de Pós-Graduação como um todo e dos diversos atores que dele participam. Nessa perspectiva, assume um papel fundamental com vistas a elevar a qualidade da formação oferecida pelo programa, como discutido ao longo do texto, com ênfase na realidade vivida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB), no quadriênio 2021-2024.

A autoavaliação constitui o elemento formativo do processo avaliativo, gerando uma dinâmica interna com o intuito de provocar a melhoria do programa, por meio de processos de autoconhecimento. Dessa forma, cria uma cultura avaliativa e fornece elementos para a tomada de decisões relacionadas com a sua gestão, objetivando subsidiar seu planejamento estratégico e produzir mudanças. Trata-se de um processo contínuo e dialético, visto que é orientado para a transformação da realidade, instigando um olhar coletivo e crítico do programa sobre si mesmo, em todos os seus aspectos e dimensões. Para tanto, demanda o envolvimento e posicionamento dos sujeitos na análise da realidade e no apontamento de subsídios para possíveis mudanças.

Os resultados da autoavaliação do PPGE/UnB, com foco no quadriênio 2021-2024, evidenciaram como uma de suas questões centrais a problematização da configuração, à época, de suas Linhas de Pesquisa, considerando, dentre outros, o número de docentes, os projetos e a produção docente e discente. Em relação a esse ponto, o diagnóstico realizado pela Comissão para Acompanhamento e Autoavaliação Docente do programa apresentou como resultado a necessidade de uma redução da quantidade dessas linhas de sete para cinco, a partir da realocação de um grupo de professores e do respeito às suas temáticas de investigação.

O trabalho sistematizado pela comissão considerou importante identificar, dentre outros, como ocorre a indução de práticas internas de avaliação e do planejamento estratégico, em razão da avaliação externa realizada pela Capes, a partir dos indicadores definidos na Ficha de Avaliação 2021-2024 (Capes, 2025). Na prática, demandou muito diálogo, escuta ativa, comunicação não-violenta, além de uma maior aproximação com alguns professores daquelas Linhas de Pesquisa que, à época, evidenciavam questões mais complexas, como, por exemplo, a vinculação de apenas três docentes a uma delas, e ainda o fato de um dos pesquisadores sustentar quase sozinho, à época de realização da autoavaliação, a produção da mesma linha. Diante de casos como este, as recomendações da comissão foram no sentido de uma reorganização das Linhas de Pesquisa, visando à garantia de uma maior organicidade ao programa, bem como uma qualidade acadêmica socialmente relevante.

Por fim, com base na autoavaliação do PPGE/UnB, destacam-se as seguintes recomendações, traduzidas em ações estratégicas para sua melhoria: i) constituição de comissões de bolsistas de Mestrado e Doutorado para auxiliar no acompanhamento da atualização dos Currículos *Lattes* dos professores e no preenchimento correto da Plataforma Sucupira; ii) composição de Comissão Permanente para Acompanhamento e Autoavaliação Docente do PPGE/UnB, na perspectiva abordada no penúltimo item da quarta seção desse artigo, e com foco, dentre outros, nos egressos e na produção docente e discente; iii) formação de comissão para análise e revisão dos critérios de credenciamento e recredenciamento e, eventualmente, dos problemas recorrentes relativos ao tema no programa; iv) análise dos relatórios de avaliação da Capes do quadriênio 2017-2020 – e do 2021-2024, quando este for publicado –, de maneira articulada ao Planejamento Estratégico 2021-2024 e daquele que venha a ser elaborado para o próximo quadriênio, considerando todos os percentuais e medidas obtidas pelo programa; v) exame cuidadoso das demandas de temáticas do campo educacional, visando tornar o programa mais atraente para mestrandos e doutorandos oriundos do campo pedagógico e de outros afins; vi) identificação de quais seriam as principais frentes temáticas para pensar a reestruturação das Linhas de Pesquisa; vii) reorganização das Linhas de Pesquisa, de maneira articulada à análise do perfil dos professores que venham a compor cada uma delas.

Referências

BARATA, R. B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 23, p. 1-6, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.180635>

BELLONI, I. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 5-14, set. 1996.

BELLONI, I.; BELLONI, J. Â. Questões propostas para uma avaliação institucional formativa. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas: Komedi, 2003. p. 9-57.

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

BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação institucional na escola pública: os (des)caminhos de uma política educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 1, p. 55-74, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41446>

BRASIL. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 100, n. 354, p. 12-221, 20 dez. 1961.

BRASIL. Decreto nº 500, de 15 de janeiro de 1962. Institui a Fundação Universidade de Brasília. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 101, n. 16, p. 559, 16 jan. 1962.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 149, de 4 de julho de 2018. Institui o Grupo de Trabalho (GT) da Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**: seção 2, Brasília, DF, ano 154, n. 112, p. 17, 6 jul. 2018.

CASTRO, A. M. D. A.; OLIVEIRA, L. M. C. F. Avaliação e expansão da pós-graduação em educação no Brasil e no Nordeste: assimetrias e desafios. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 59, p. 1-24, jan./mar. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24454>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (2011-2020). **CAPES**, Brasília, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-miolo-v2-pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Autoavaliação de programas de pós-graduação: relatório do grupo de trabalho. **CAPES**, Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Documento de área: área 38. **CAPES**, Brasília, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Fichas de avaliação: área 38. **CAPES**, Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-pdf>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Resultado da avaliação quadrienal 2017-2020. **CAPES**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal/resulta-do-da-avaliacao-quadrienal-2017-2020>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Plataforma Sucupira. **CAPES**, Brasília, 2024. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br>. Acesso em: 24 jun. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Fichas de avaliação: área 38. **CAPES**, Brasília, 2025. Disponível em:

https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_EDUCACAO_ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 24 jun. 2025.

CUNHA, M. I. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES): a autoavaliação como condição emancipatória. In: CUNHA, M. I. (org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 201-214.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação**: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: dilemas e conflitos institucionais e políticos. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 23, n. 1, p. 1-4, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000100001>

GONDRA, J. G.; NUNES, J. B. C.; MARTINS, M. F. Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED/ANPED): história, configurações, desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-28, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782018230044>

GRACINDO, R. V.; VELLOSO, J. Origens do programa de pós-graduação em educação da faculdade de educação. In: BORGES, L. F. F.; VILLAR, J. L.; WELLER, W. (org.). **FE 50 anos – 1966 - 2016**: memória e registros da história da faculdade de educação da Universidade de Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 259-269.

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

LEITE, D. Auto-avaliação institucional. In: MOROSINI, M. (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. vol. II. Brasília: INEP, 2006. p. 461-506.

LEITE, D.; VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLIN, J. C. G. A autoavaliação na Pós-Graduação (PG) como componente do processo avaliativo Capes. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 339-353, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200006>

MAGALHÃES, L. S.; GARCIA, F. M.; HUET, I. **Avaliação, autoavaliação e planejamento de programas de pós-graduação**: desdobramentos e possibilidades na Região Norte. Natal: IFRN, 2024.

NEMER, F.; MONTEIRO, P. Avaliação do *stricto sensu* e qualidade na pós-graduação. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 1-10, jan./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2023.1.43925>

NEMER, F.; MONTEIRO, P. Considerações sobre a avaliação da pós-graduação *stricto sensu* nacional no contexto do quadriênio 2017-2020. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 28, n. 54, p. 1-19, jan./abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.36704/cef.v28i54.8485>

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

SAUL, A. M. A sistemática da autoavaliação no programa de pós-graduação em educação (currículo) da PUC/SP. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 97-109, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.18222/cae02620022187>

SOUZA, A. C.; DUARTE, A. L. C.; SEIFFERT, O. M. L. B. Avaliação da pós-graduação stricto sensu no Brasil: caracterização e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 2, p. 303-322, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v29n2.2022.35>

SOUZA, Â. R.; REAL, G. C. M.; MIRANDA, N. A. A pós-graduação em educação no Brasil: tensões e resoluções. **Revista Cocar**, Belém, n. 27, p. 1-21, 2024.

SOUZA, A. S.; SILVA, J. J.; PEREIRA, M. E. M. Inserção social na pós-graduação em educação como critério avaliativo: um campo em aberto. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 4, p. 1-13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51281/imp.e023012>

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 81, p. 195-199, jan./mar. 1961.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia** - Diurno (Código E-MEC 150). Brasília: UnB, 2018. Disponível em: https://fe.unb.br/images/Graduacao/Presencial/docs/PPP_PEDAGOGIA_DIURNO_05_07_2018_versao_final.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Relatório de planejamento estratégico**: quadriênio de 2021-2024. Brasília: UnB, 2024.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V.; SOUZA, A. R. Indicadores qualitativos na avaliação da pós-graduação em educação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. 1-26, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18222/cae.v35.10777>

VERHINE, R. E.; SOUZA, Â. R. Compreendendo a crise recente na pós-graduação brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 15, n. 55, p. 1-12, nov. 2021. <https://doi.org/10.5380/jpe.v15i0.83788>

Recebido em 16/02/2025

Versão corrigida recebida em 18/06/2025

Aceito em 20/06/2025

Publicado online em 07/07/2025