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

**Autoavaliação da pós-graduação:
o que a experiência internacional nos ensina?***

**Self-evaluation of postgraduate studies:
What does international experience teach us?**

**Autoevaluación de posgrado:
¿qué nos enseña la experiencia internacional?**

Joviles Vitório Trevisol**

 <https://orcid.org/0000-0001-9873-2688>

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre as políticas de avaliação da pós-graduação adotadas pelo Brasil e pelos Países Baixos. Seu propósito principal foi compreender como os sistemas brasileiro e holandês concebem e realizam a autoavaliação em seus Programas de Pós-Graduação. Trata-se, em seus aspectos metodológicos, de um estudo comparado, desenvolvido no Brasil e na Universidade de Leiden no período entre 2021 e 2022. A pesquisa evidenciou que o modelo brasileiro é *top-down*, centrípeto, centralizado e orientado a promover maior homogeneização interna e menor diferenciação. A avaliação é predominantemente externa, normativa, regulatória e baseada no desempenho. O sistema holandês é, por sua vez, *bottom-up*, descentralizado e reconhecido internacionalmente pelo uso sistemático e institucionalizado da autoavaliação. Com base nos resultados da pesquisa, o artigo apresenta um conjunto de proposições que visam fortalecer a autoavaliação e aprimorar o sistema brasileiro de avaliação da pós-graduação.

Palavras-chave: Pós-graduação. Políticas de avaliação. Autoavaliação.

Abstract: This article presents the results of a study on postgraduate evaluation policies adopted by Brazil and the Netherlands. Its main purpose was to understand how the Brazilian and Dutch systems conceive and carry out self-evaluation in their postgraduate programs. Methodologically, it is a comparative study conducted in Brazil and at Leiden University between 2021 and 2022. The research revealed that the Brazilian model is top-down, centripetal, centralized, and oriented toward promoting greater internal homogenization and less differentiation. Evaluation is predominantly external, normative, regulatory, and performance-based. The Dutch system, on the other hand, is bottom-up, decentralized, and internationally recognized for its systematic and institutionalized use of self-evaluation. Based on the research findings, the

* Pesquisa de pós-doutorado financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Tecnológico (CNPq) no período entre 2021 e 2022 (Chamada Pública 08/CNPq/2019. Modalidade Pós-Doutorado no Exterior – PDE. Processo CNPq N° 200767/2020-8).

** Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação da UFFS. E-mail: <joviles.trevisol@uffs.edu.br>.

article presents a set of proposals aimed at strengthening self-evaluation and improving the Brazilian postgraduate evaluation system.

Keywords: Postgraduate studies. Evaluation policies. Self-evaluation.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las políticas de evaluación de posgrado adoptadas por Brasil y los Países Bajos. Su objetivo principal fue comprender cómo los sistemas brasileño y neerlandés conciben y aplican la autoevaluación en sus programas de posgrado. Metodológicamente, se trata de un estudio comparado desarrollado en Brasil y en la Universidad de Leiden entre 2021 y 2022. La investigación evidenció que el modelo brasileño es *top-down*, centrípeto, centralizado y orientado a promover una mayor homogeneización interna y menor diferenciación. La evaluación es predominantemente externa, normativa, reguladora y basada en el desempeño. El sistema neerlandés, en cambio, es *bottom-up*, descentralizado y reconocido internacionalmente por el uso sistemático e institucionalizado de la autoevaluación. A partir de los resultados, el artículo presenta un conjunto de propuestas destinadas a fortalecer la autoevaluación y mejorar el sistema brasileño de evaluación de posgrado.

Palabras clave: Postgrado. Políticas de evaluación. Autoevaluación.

Introdução

A experiência brasileira de pós-graduação nos últimos anos é a coisa mais positiva da história da educação superior no Brasil e é também a que tem que ser levada a sério.
(Darcy Ribeiro)

Practising what you preach and promise.
(Center for Science and Technology Studies, Leiden University)

A pós-graduação (PG) brasileira é reconhecida internacionalmente pela sua qualidade. O atual sistema de PG é um dos mais robustos e sofisticados do mundo. Os aprimoramentos introduzidos ao longo das décadas promoveram elevados padrões de estabilidade, organização e transparência (Balbachevski, 2005; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [Capes], 2018; Martins, 2018; Saviani, 2000, 2003, 2020; Verhine; Dantas, 2009). Como destaca Martins (2018, p. 24), a PG se consolidou como “[...] a dimensão mais exitosa do sistema de ensino no país”. Diferentemente do que ocorre na maioria dos países, todos os cursos de Mestrado e de Doutorado do país integram um sistema centrípeto, centralizado, comparativo, baseado no desempenho e orientado a promover maior homogeneização interna e menor diferenciação. Como destaca a literatura sobre o tema, o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é organizado, regulado e reproduzido de cima para baixo e do topo em direção às partes. Com tais características, ele pode ser definido como um sistema *top-down* (Brasil; Trevisol; Drooge, 2022; Martins, 2018; Saviani, 2000, 2003, 2020; Trevisol, 2025; Trevisol; Brasil, 2023; Verhine, 2008; Verhine; Freitas, 2012).

A avaliação e o financiamento são os pilares centrais do sistema. A retroalimentação entre essas duas dimensões tem sido diretamente responsável pela melhoria da qualidade dos cursos e pelo desenvolvimento da pesquisa no país. A PG responde por cerca de 95% da produção científica brasileira (Balbachevski, 2005; Brasil, 2020; Capes, 2018, 2020; Verhine; Dantas, 2009). De acordo com o relatório publicado pela Clarivate em 2024, denominado *Panorama das Mudanças da Pesquisa no Brasil* (Clarivate, 2024), nos últimos cinco anos (2019-2023) o Brasil publicou cerca de 458.370 artigos, uma média anual de 91.600 produtos. A posição que o Brasil tem ocupado no *ranking* da produção científica mundial – entre a 13^a e 14^a posição – se deve, em grande medida, à PG. Como destaca Martins (2018), a PG contribuiu para modernizar a Educação Superior e institucionalizar a pesquisa no interior das Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo o autor, a PG consolidou-se como “[...] a dimensão mais exitosa do sistema de ensino” brasileiro (Martins, 2018, p. 24).

O inegável êxito do SNPG deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo, ao longo do qual as políticas de PG foram continuamente avaliadas e aprimoradas. O SNPG não nasceu pronto e acabado. As mudanças e as melhorias introduzidas ao longo dos últimos 60 anos (1965-2025) definiram o formato, as características e as especificidades do atual SNPG. A historicidade ajuda a compreender o que foi incorporado e aprimorado ao longo do tempo, assim como identificar o que foi negligenciado, esquecido ou rechaçado. A identificação do que está, total ou parcialmente, ausente é tão importante quanto o que está presente. É relevante perguntar por que determinados aspectos ou dimensões demoraram para serem incluídos ou nunca foram incorporados. O diagnóstico das ausências é, nesse sentido, tão importante quanto o das emergências. Como propõe Boaventura de Sousa Santos (2004), a compreensão da realidade social e política deve ser feita por meio de um duplo e associado exercício de interpretação, denominado pelo autor de “sociologia das ausências” e “sociologia das emergências” (Santos, 2004, p. 799).

O duplo exercício de interpretação proposto acima inspirou a realização de uma análise sobre as políticas de avaliação da PG brasileira implementadas nos últimos 60 anos, sobretudo a partir de 1975, ano em que foi realizada a primeira coleta de dados para a avaliação da qualidade dos cursos (Viana, 2018), concluída no ano seguinte (Siqueira, 2019). Por meio da análise das ausências e das emergências, foi possível identificar os avanços e as melhorias introduzidas ao longo do tempo, assim como as dimensões que o sistema de avaliação negligenciou ou inseriu de forma parcial. No que tange às ausências, a pesquisa documental revelou, entre outros aspectos, a frágil presença da autoavaliação (AA) nas políticas da PG ao longo das décadas. Essa constatação suscita inúmeras indagações, entre as quais: (i) Por que as políticas de avaliação tardaram a reconhecer o potencial da AA?; (ii) Que relações esse fato guarda com o modelo *top-down* de avaliação implantado no Brasil?; e (iii) Que fragilidades a ausência da AA introduziu no SNPG?

O primeiro documento da Capes a reconhecer claramente a importância e a necessidade da AA na PG é recente, tendo sido aprovado pelo Conselho Superior em 2018, sob o título *Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG: Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – 10/10/2018* (Capes, 2018). O referido documento reconheceu que essa ausência/lacuna fragilizou o papel do planejamento institucional e contribuiu para tornar os processos avaliativos verticalizados, demasiadamente quantitativos e alheios às diferentes vocações dos Programas de Pós-Graduação (PPGs). O diagnóstico, realizado entre 2017 e 2018, apontou que “[...] o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento, devendo ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (Capes, 2018, p. 3). O documento final indicou, ao menos, dez eixos a partir dos quais as mudanças e as melhorias no sistema de avaliação devem ser concebidas e implementadas. A AA (Eixo 1) foi recomendada como uma ação permanente, que deve ser devidamente institucionalizada no âmbito das IES.

Tendo em vista a incipiente cultura da AA no SNPG, a recente emergência do tema introduz dimensões que desafiam o conjunto das IES e dos PPGs. As IES, em particular, têm sido desafiadas a, entre outras ações: (i) elaborar o planejamento institucional da PG; (ii) conceber e aprovar as políticas institucionais de AA como uma dimensão permanente e integrada aos demais processos de avaliação institucional; (iii) definir, em conjunto com os programas de PG, os objetivos, os procedimentos e os principais resultados do processo de autoavaliação; e (iv) conceber a AA em uma perspectiva multidimensional. A implementação tem exigido mudanças importantes nas políticas institucionais da PG.

Além dos desafios institucionais, a emergência do tema tem colocado desafios teóricos, analíticos e metodológicos para os pesquisadores que desenvolvem estudos sobre a avaliação. A produção científica sobre o assunto é fundamental, sobretudo no atual contexto de formulação e implementação das políticas institucionais de AA. Essas razões motivaram o desenvolvimento da

presente pesquisa, cuja principal característica é a sua natureza comparada. Os estudos comparados oferecem elementos que permitem compreender os temas a partir de perspectivas e ângulos raramente observados. Eles possibilitam e estimulam olhares que se movem, simultaneamente, de “dentro para fora” e “de fora para dentro”, permitindo leituras e interpretações que vão além do espaço/tempo em que se está cotidianamente inserido. Similar ao que ocorre quando distintas imagens são projetadas em um mesmo espelho, a comparação oferece parâmetros para a compreensão das especificidades. Os estudos comparados ampliam a nossa percepção da realidade e nos estimulam a realizar uma espécie de hermenêutica da suspeição. O conhecimento obtido é, de alguma maneira, autoconhecimento. A compreensão das semelhanças, diferenças e especificidades dos temas/objetos comparados é movida e regada, quase sempre, pelo interesse e pela necessidade de produzir discernimento sobre a realidade analisada, como aspectos positivos, negativos, virtudes, limitações, vantagens, desvantagens etc.

A pesquisa foi desenvolvida em dois países muito distintos – o Brasil e os Países Baixos – que realizam a avaliação da PG de maneira muito diferente. A experiência internacional escolhida para contrastar com o modelo brasileiro é reconhecida internacionalmente pelo uso sistemático e institucionalizado da AA. Ao longo das décadas, a experiência holandesa tem inspirado instituições de diversos países, inclusive do Brasil. Além da AA, o país destaca-se pelo uso do modelo *U-Multirank*, uma metodologia desenvolvida em 2014 pelo Centro de Educação Superior em Gütersloh (Alemanha) e pelo Centro de Estudos sobre Políticas em Educação Superior da Universidade de Twente (Países Baixos). Atualmente, o modelo é utilizado por universidades de 96 países. Os Países Baixos adotam um modelo *bottom up* e descentralizado, fundamentado no princípio de que a avaliação deve ser realizada a partir da missão, das metas e das estratégias que as unidades avaliadas estabelecem para si mesmas. A AA é a espinha dorsal do processo avaliativo. A despeito de ser um país significativamente menor que o Brasil – o território e a população dos Países Baixos correspondem a cerca de 0,48% e 8% do Brasil, respectivamente – a Holanda ocupa atualmente a 14^a posição no ranking da produção científica mundial (Clarivate, 2024). A pesquisa *in loco* foi desenvolvida junto ao *Center for Science and Technology Studies* (CWTS) da Universidade de Leiden (Países Baixos), entre 2021 e 2022.

O presente artigo apresenta uma síntese dos principais resultados da pesquisa. O texto visa, de modo mais específico, (i) apresentar as principais características e especificidades dos modelos brasileiro (*top-down*) e holandês (*bottom up*) de avaliação; (ii) analisar o papel e a importância que os sistemas *top-down* e *bottom up* atribuem à autoavaliação; (iii) identificar as principais fragilidades e limites que decorrem da ausência da AA na PG; e (iv) apresentar as principais lições que o modelo holandês oferece para os países, como o Brasil, que, gradativamente, vêm adotando formatos mais híbridos, baseados no equilíbrio entre a avaliação interna e externa.

Os modelos *top-down* e *bottom up* de avaliação

Tendo em vista os propósitos deste artigo, o detalhamento das características e das especificidades dos modelos *top-down* e *bottom up* cumpre uma importante função heurística. Embora não sejam os únicos, os referidos modelos resultam de duas concepções muito distintas de avaliação e de autonomia universitária, cujas origens remontam ao século XIII. De acordo com Amaral (2009), Cobban (2017) e Vugt (1995), as universidades europeias criadas sob a influência francesa concebiam a avaliação como uma espécie de prestação de contas às autoridades superiores externas – geralmente ligadas à Igreja Católica –, responsável pela chancela/autorização/concessão da licença para ensinar (*licentia ubique docendi*). As universidades de tradição anglo-saxônica, criadas sob a influência inglesa, tinham como principal característica o autogoverno. Elas gozavam de elevado

grau de autonomia. A avaliação era realizada pelos pares. Os colegiados tinham o direito de avaliar os colegas e, quando necessário, substituí-los (Amaral, 2009).

Com base na literatura internacional sobre o tema – sobretudo os trabalhos de Brasil, Trevisol e Drooge (2022), Capano (2010), Drooge *et al.* (2013), Hicks (2012), Leeuw e Furubo (2008), Lepori, Reale e Spinello (2018), Molas-Gallart (2012), Molas-Gallart e Davies (2016), Morriello (2019), Ochsner *et al.* (2020), Ochsner, Kulczycki e Gedutis (2018), Verhine e Freitas (2012) – é possível afirmar que os princípios/pressupostos acima referidos continuam, de alguma maneira, inspirando as políticas de avaliação nos mais variados países.

As nações inspiradas na concepção *top-down* organizaram sistemas fortemente alicerçados na avaliação externa, realizada periodicamente por agências públicas ou privadas de regulação, avaliação e/ou financiamento. Nesses países, a avaliação da pesquisa e da PG é centralizada, padronizada e baseada no desempenho. Os indicadores são geralmente utilizados para calcular e definir a distribuição de recursos orçamentários. A vinculação entre avaliação e financiamento deu origem ao que a literatura chama de *performance-based financing system* (Hicks, 2012; Molas-Gallart, 2012; Ochsner; Kulczycki; Gedutis, 2018).

A tradição *bottom up*, por sua vez, inspirou modelos descentralizados, menos quantitativos e alicerçados no princípio de que a avaliação da qualidade deve ser feita pelas próprias instituições acadêmicas e pelos pares. Quanto menos performática e somativa, mais a avaliação contribui para o fortalecimento da missão e do planejamento estratégico das IES (Drooge *et al.*, 2013; Weert; Boezerooy, 2007).

Tendo isso presente, o Quadro 1 oferece elementos para compreender as especificidades de modelos que se organizaram a partir de distintas culturas de avaliação. Além de clarear as notáveis diferenças entre os sistemas brasileiro (*top-down*) e holandês (*bottom up*), a análise comparada contribui para evidenciar que a AA é parte de um longo e complexo debate sobre os fins da avaliação.

Quadro 1 – Principais características e especificidades dos modelos *top-down* e *bottom up* de avaliação da PG

| Itens | Brasil | Países Baixos |
|-----------|--|--|
| Dimensões | Em 2023, o Brasil contava com 2.580 IES, sendo 316 públicas (cerca de 12%) e 2.264 privadas (cerca de 88%). As IES privadas respondiam por cerca de 79% do total de matrículas de graduação, correspondente a 9.976.782 estudantes (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2024). Diferentemente do que ocorre com a graduação, as IES públicas (federais, estaduais e municipais) ofertam cerca de 83% dos PPGs (Carvalho, 2024a, 2024b). Em 2023, o SNPQ era formado por 7.105 cursos de Mestrado e de Doutorado e por cerca de 428.598 estudantes, matriculados em 425 instituições das cinco regiões do país (Capes, 2021, 2024; Carvalho, 2025). Nos últimos cinco anos (2019-2023), o Brasil publicou 458.370 artigos. Em 2023, o país ocupava a 13ª posição no ranking da produção mundial (Clarivate, 2024). | O sistema universitário holandês é significativamente menor que o brasileiro. O país conta com 14 universidades de pesquisa (conhecidas como <i>Universiteiten-WO</i>), quatro pequenas universidades especiais, 43 universidades de Ciências Aplicadas (conhecidas como <i>Hogescholen-HBO</i>) e uma Universidade Aberta (<i>Open University</i>) (Drooge, 2021a; Vereniging Van Universiteiten [VSNU], 2022). Diferentemente do Brasil, os cursos de Mestrado integram a estrutura do processo formativo dos cursos de graduação. Os Doutorados estão estreitamente vinculados à pesquisa. Nos últimos cinco anos (2019-2023), o país publicou cerca de 372.000 artigos, produção que coloca o país na 14ª posição no ranking da produção científica mundial (Clarivate, 2024). |
| | Trata-se de um sistema <i>top-down</i> , centrípeto, centralizado, comparativo, baseado no | Trata-se de um modelo <i>bottom up</i> , descentralizado, heterogêneo e orientado a |

| Itens | Brasil | Países Baixos |
|------------------------|--|--|
| Desenho institucional | desempenho e orientado a promover maior homogeneização interna e menor diferenciação. A centralização decorre do protagonismo que o Estado brasileiro vem exercendo desde 1965 na formulação, coordenação, avaliação e no financiamento das políticas de PG (Brasil; Trevisol, 2025; Cury, 2005; Martins, 2009; Trevisol, 2025; Verhine; Freitas, 2012). | promover maior diferenciação e menor homogeneização. A avaliação é uma dimensão do planejamento institucional. A (auto)avaliação interna é a espinha dorsal. Um dos princípios centrais que orientam todo o processo é: “ <i>practice and assess what you preach and promise</i> ” [pratique e avalie o que você prega e promete] (Brasil; Trevisol, 2025; Drooge <i>et al.</i> , 2013; CWTS, 2022; Weert; Boezerooy, 2007). |
| Marcos regulatórios | Os marcos regulatórios são estabelecidos em âmbito nacional, sob a coordenação de uma agência pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), denominada Capes. Entre 1965 e 2025, foram aprovadas, ao menos, dez importantes políticas de PG: Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977, de 3 de dezembro de 1965, Parecer CFE nº 77/1969, Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, I Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG (1975-1979), II PNPG (1982-1985), III PNPG (1986-1989), IV PNPG (1990-2004), V PNPG (2005-2010), VI PNPG (2011-2020) e VII PNPG (2025-2029). Com base nesses documentos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), o MEC e a Capes têm publicado atos normativos complementares (Decretos, Portarias etc.) com o propósito de estabelecer as competências, as atribuições e as responsabilidades para o conjunto das instituições que integram o SNPQ (Brasil; Trevisol, 2025; Trevisol, 2025; Viana, 2018). | As políticas não são definidas pelo governo, pelas agências financiadoras ou por organizações privadas. Elas são elaboradas pelas três mais importantes associações acadêmicas e científicas do país. A VSNU, o Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) [corresponde ao Conselho Holandês de Pesquisa] e Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen (KNAW) [Academia Real das Artes e Ciências dos Países Baixos] são entidades autônomas e independentes do governo, que representam as IES e a comunidade científica. Nas últimas quatro décadas (1982-2022), foram publicados oito importantes marcos regulatórios: <i>Conditional Financing</i> (1982); <i>Higher Education and Research Act</i> (1992); <i>Protocol</i> (1993-1998); <i>Protocol</i> (1998-2003); <i>Strategy Evaluation Protocol – SEP</i> (2003-2009); <i>SEP</i> (2009-2015); <i>SEP</i> (2015-2021); e <i>SEP</i> (2021-2026). As edições do <i>SEP</i> , publicadas a cada seis anos, estabelecem as diretrizes a serem observadas por todas as instituições (Brasil; Trevisol, 2025; Brasil; Trevisol; Drooge, 2022; Drooge <i>et al.</i> , 2013). Os protocolos definem diretrizes em âmbito nacional, mas as IES têm autonomia para reorganizá-las. |
| Autonomia das IES | Os marcos regulatórios definidos em âmbito nacional delimitam a autonomia das IES no que tange à criação e à implantação de novos cursos. Apenas os cursos recomendados (<i>accreditation</i>) pela Capes e reconhecidos pelo CNE podem ser implantados (Brasil; Trevisol, 2025; Trevisol, 2025; Verhine, 2008; Verhine; Freitas, 2012). | Com base nos marcos regulatórios estabelecidos em âmbito nacional (<i>Strategy Evaluation Protocol</i>) e pela União Europeia (<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>), as IES gozam de autonomia para criar e implantar cursos de Mestrado e de Doutorado (Brasil; Trevisol; Drooge, 2022; Drooge <i>et al.</i> , 2013). |
| Objetivos da avaliação | A avaliação visa averiguar se os cursos atendem aos padrões de qualidade exigidos em âmbito nacional. Trata-se de um sistema baseado no desempenho. Por meio da avaliação, o Estado brasileiro: (i) avalia o desempenho das instituições e dos cursos; (ii) monitora a qualidade em âmbito nacional; (iii) estabelece <i>rankings</i> e comparações; (iv) avalia a efetividade e os resultados das políticas implementadas; e (v) estabelece melhorias no sistema (Dias Sobrinho, 2003; Verhine, 2008; Verhine; Freitas, 2012). As notas, atribuídas | Trata-se de uma prática interna, processual e participativa, realizada a partir da identidade, dos objetivos e das estratégias de cada unidade avaliada. O propósito central da avaliação é melhorar a qualidade, aprimorar a relevância societária, aumentar a transparência e propor aprimoramentos e melhorias (Brennan; Shah, 2000; Drooge, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d; VSNU; KNAW; NWO, 2020; Vught; Westerheijden, 2012; Weert; Boezerooy, 2007). A avaliação é baseada no desempenho, mas não atribui notas nem estabelece <i>rankings</i> e |

| Itens | Brasil | Países Baixos |
|---|---|---|
| Entidade responsável pela avaliação | em uma escala entre 1 e 7, definem o ingresso (credenciamento) e a permanência dos cursos no SNPQ, estabelecem <i>rankings</i> e comparações entre os cursos e as áreas e oferecem indicadores (critérios) para a distribuição de recompensas e premiações, especialmente bolsas e recursos financeiros (Brasil; Trevisol, 2025; Trevisol, 2025). | comparações entre os cursos, áreas e IES. Não há regras nacionalmente definidas quanto às consequências dos resultados da avaliação. Não há uma correlação direta entre os resultados da avaliação e o financiamento. |
| Avaliação interna e externa | No Brasil, há uma agência pública federal responsável pela avaliação e pelo financiamento da PG. A macrocoordenação é exercida pela Capes. | Nos Países Baixos, não há uma instituição nacional responsável pela concepção, organização e execução da avaliação, nem pela aplicação de recompensas e sanções. As instituições e as unidades avaliadas são responsáveis pelo planejamento e execução de todas as etapas e exigências estabelecidas pelos protocolos nacionais e pelas políticas internas de avaliação (Drooge <i>et al.</i> , 2013). |
| Avaliação <i>ex ante</i> e <i>ex post</i> | A avaliação é essencialmente externa, realizada de forma independente, imparcial e conduzida por especialistas e consultores <i>ad hoc</i> das 50 áreas do conhecimento (<i>informed peer review</i>). As regras, a organização e os procedimentos da avaliação são definidos por meio de um complexo sistema de cooperação e divisão de competências entre a Capes e a comunidade científica. A AA é uma prática recente, com reduzido peso na avaliação externa (Brasil; Trevisol, 2025; Trevisol, 2025). | A avaliação é essencialmente interna. Por meio dos Termos de Referência, as IES definem as atribuições, os procedimentos e os prazos do processo avaliativo (Drooge <i>et al.</i> , 2013; VSNU; KNAW; NWO, 2020). A avaliação externa ocorre posteriormente. Ela é conduzida por especialistas externos, preferencialmente estrangeiros. A avaliação mescla critérios quantitativos e qualitativos. |
| Ciclo avaliativo | Tanto a avaliação <i>ex ante</i> (credenciamento) quanto a <i>ex post</i> (permanência) são obrigatórias. Apenas os cursos que atendem aos padrões mínimos de qualidade podem ser implantados e/ou mantidos em funcionamento. | As instituições e as unidades são responsáveis tanto pela avaliação <i>ex ante</i> , quanto pela <i>ex post</i> (Drooge, 2021b; VSNU; KNAW; NWO, 2020). |
| Nível | A avaliação periódica e de permanência (<i>ex post</i>) vem sendo praticada desde 1976. O ciclo atual é de quatro anos. A análise dos projetos de criação de cursos novos (<i>ex ante</i>) é realizada ao longo do ano, de acordo com um calendário definido em âmbito nacional. | A avaliação vem sendo realizada desde 1982 (Weert; Boezerooy, 2007). O ciclo avaliativo atual é de seis anos. |
| | A avaliação é nacional, realizada a partir dos critérios comuns definidos nacionalmente pelas 50 áreas de avaliação da Capes. Todos os PPGs são avaliados de acordo com um calendário nacional único. | A avaliação é institucional, desenvolvida, normalmente, por meio de oito etapas: (i) definição das estratégias, dos objetivos e das metas da unidade; (ii) elaboração dos Termos de Referência da avaliação; (iii) elaboração do Relatório de AA pela unidade avaliada; (iv) escolha e designação dos membros do comitê externo de avaliação; (v) visita do comitê externo; (vi) elaboração do relatório final do comitê externo; (vii) publicação do parecer final da avaliação; (viii) discussão dos resultados e acompanhamento. Não há um |

| Itens | Brasil | Países Baixos |
|--------------------------------|--|--|
| Unidades de avaliação | Os cursos são as unidades de avaliação. Os critérios variam parcialmente de acordo com o grau acadêmico e a natureza dos cursos (Mestrado Acadêmico, Mestrado Profissional, Doutorado Acadêmico e Doutorado Profissional). | único cronograma definido nacionalmente (Brasil; Trevisol, 2025). |
| Benchmarking | A avaliação é mensurada por meio de uma escala de notas de 1 a 7. As notas permitem comparações entre os cursos, as instituições, as regiões e as áreas. | Nos Países Baixos, as unidades de avaliação não são os cursos de PPGs. São, em geral, os centros de pesquisa. Os cursos de Doutorado estão, em geral, vinculados a algum centro de investigação. Os protocolos não estabelecem separação entre pesquisa e PG. Os cursos de Mestrado, por sua vez, são avaliados a partir de protocolos específicos, com base no <i>European Credit Transfer and Accumulation System</i> . Os Mestrados integram a estrutura curricular dos cursos de graduação (Brasil; Trevisol, 2025; Trevisol, Brasil, 2023). |
| Avaliação e financiamento | A avaliação e o financiamento são os pilares centrais do SNPQ. Os resultados das avaliações têm repercussões. Eles são utilizados para calcular a distribuição dos recursos financeiros (bolsas, custeio e infraestrutura). | A inclusão de um <i>benchmark</i> é uma decisão que cabe às unidades. A avaliação, em geral, não gera indicadores que permitam fazer comparações entre cursos em âmbito nacional (Brasil; Trevisol, 2025). |
| Visita <i>in loco</i> | É realizada em caráter excepcional, apenas quando há recomendação das instâncias superiores (Coordenações das Áreas, Conselho Técnico-Científico ou Conselho Superior da Capes). | A visita <i>in loco</i> dos consultores externos é obrigatória. |
| Dados bibliométricos | <i>Web of Science, Scopus, Google Scholar, Current Research Information System (CRIS)</i> etc. | Cada unidade define as bases e os indicadores que melhor atendem às necessidades do processo de avaliação (Brasil; Trevisol, 2025). |
| Homogeneização e diferenciação | Tendo em vista as características descritas acima, o sistema de avaliação tende a promover maior homogeneização interna e, por conseguinte, limitar a diferenciação, a diversidade e a autonomia institucional (Verhine; Freitas, 2012). | Os critérios de avaliação não são homogêneos e, por conseguinte, não geram resultados padronizados. Ela não visa estabelecer <i>rankings</i> nem criar indicadores de comparabilidade entre as unidades. Em vez de padronizar e homogeneizar o sistema, o processo avaliativo preserva a diversidade e promove a diferenciação. A avaliação considera as especificidades de cada unidade (Brasil; Trevisol, 2025). |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos principais marcos regulatórios e políticas de avaliação do Brasil e dos Países Baixos.

A AA nos modelos *bottom up*: a experiência holandesa

O documento intitulado *Higher Education and Research Act*, do *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap* (OCW) [Ministério da Educação, Cultura e Ciência] (OCW, 1992), e as seis edições do

Strategy Evaluation Protocol publicadas entre 1993 e 2020 (VSNU, 1993, 1998; VSNU; KNAW; NWO, 2004, 2009, 2014, 2020) consolidaram os princípios de que a avaliação deve: (i) ser concebida como uma dimensão inerente ao princípio da autonomia e do planejamento estratégico das instituições; (ii) ser realizada pelas próprias instituições e unidades que desenvolvem a atividade acadêmica; (iii) ser realizada pelos pares, de forma independente, imparcial e transparente; (iv) conjugar processos de avaliação interna e externa (*peer review*); (v) ser conduzida sem a interferência e o controle do governo e das agências financeiras; (vi) ter um propósito formativo, voltado à melhoria da qualidade das unidades avaliadas (Drooge, 2021a, 2021b, 2021c, 2021d; Trevisol; Brasil, 2023; VSNU; KNAW; NWO, 2020).

O processo avaliativo é, nesse sentido, uma prática de autogoverno, autogestão e planejamento institucional. Ele é contextual, processual, participativo e essencialmente formativo, realizado a partir da identidade, dos objetivos e das estratégias de cada unidade avaliada (Amaral, 2009; Brennan; Shah, 2000; Drooge, 2021a, 2021b; Verhine; Freitas, 2012; VSNU; KNAW; NWO, 2020; Vught; Westerheijden, 2012; Weert; Boezerooy, 2007). A avaliação é, assim, uma dimensão estreitamente vinculada ao planejamento estratégico da unidade avaliada.

Com base nesses princípios, a AA consolidou-se como a espinha dorsal do sistema. Ela perpassa e articula os princípios, os objetivos, os critérios e o *modus operandi* de todo o processo avaliativo. De acordo com o SEP 2021-2027 (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 19, tradução própria), a AA possibilita uma reflexão “[...] sobre as estratégias que a unidade adotou, assim como os efeitos que elas produziram [...]”. O núcleo central da avaliação são os objetivos, as metas e as estratégias que a unidade estabeleceu para si mesma. Como destaca o SEP 2021-2027, a AA se inicia no momento em que a unidade redige e “[...] explicita a sua estratégia e os seus objetivos” (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 19, tradução própria). Por meio dela, a unidade: (i) analisa os resultados obtidos a partir da missão e dos objetivos que estabeleceu para si mesma; (ii) identifica os pontos fortes e as fragilidades; e (iii) define as mudanças e as melhorias que precisam ser implementadas. A unidade avaliada é, simultaneamente, o sujeito e o objeto do processo educativo; é o ponto de partida e de chegada.

A AA é, dessa forma, uma dimensão transversal em torno da qual as diferentes etapas se articulam e se retroalimentam. Cada instituição tem autonomia para organizar o processo de acordo com as suas especificidades. As fases não são rígidas. Como é possível observar no Quadro 2, a AA perpassa as diferentes etapas.

Quadro 2 – A transversalidade da AA nas principais etapas do processo avaliativo

| Etapas | Descrição |
|--|--|
| Definição da estratégia, dos objetivos e das metas da unidade avaliada | A estratégia e os objetivos da unidade são o ponto de partida. Eles são definidos previamente, preferencialmente no início do ciclo avaliativo, a partir de um conjunto de reuniões e seminários cujo propósito é formular a estratégia e as metas que a unidade vai perseguir ao longo do ciclo (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 12-13). |
| Elaboração dos Termos de Referência (TR) da avaliação | A partir das diretrizes estabelecidas pelo SEP, cada IES elabora os TR para cada unidade avaliada. Os TR são normalmente finalizados cerca de um ano antes da visita do comitê externo (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 12, 16). |
| Elaboração do Relatório de AA | As unidades têm autonomia para definir a estrutura e o conteúdo do relatório. O relatório deve ser sintético e bem fundamentado. Por meio dele, a unidade apresenta a estratégia, os objetivos e os principais resultados obtidos ao longo dos últimos seis anos, assim como o planejamento estratégico para o próximo ciclo avaliativo. O documento deve ser enviado à direção da instituição cerca de dois meses antes da visita <i>in loco</i> do comitê de avaliação. Na sequência, o documento é enviado ao comitê externo (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 12). O relatório deve contemplar, entre outros aspectos: (i) uma descrição das principais |

| Etapas | Descrição |
|---|---|
| | características, missão, estratégia e objetivos da unidade (atuais e futuros); (ii) uma base de dados suficientemente robusta que evidencie os principais resultados; (iii) os pontos fortes e as fragilidades; e (iv) as ações estratégicas que pretende implementar no próximo ciclo avaliativo (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 32-33). |
| Composição do comitê externo de avaliação | Cada instituição define os procedimentos para a composição do comitê externo, que deve ser formado por especialistas imparciais, preferencialmente vinculados a instituições estrangeiras. Os trabalhos da comissão são apoiados por uma secretaria especializada e independente. Todos os membros devem assinar uma declaração de imparcialidade (Brasil; Trevisol, 2025; Trevisol; Brasil, 2023). A unidade deve ser avaliada a partir da estratégia e das metas que estabeleceu para si, levando em consideração os contextos internacional, nacional e, quando necessário, regional (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 12, 16). |
| Visita <i>in loco</i> do comitê externo | A visita é organizada pela unidade avaliada. Por meio dela, os avaliadores externos conhecem a infraestrutura da unidade, realizam entrevistas e reuniões e solicitam informações complementares não apresentadas no relatório de AA (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 13). |
| Elaboração do relatório final do comitê externo | O relatório deve ser redigido de forma clara e consistente. Ele deve comunicar as principais conclusões, propostas e recomendações do comitê externo (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 13). |
| Publicação do parecer final da avaliação | Cabe à direção da instituição, com base no relatório elaborado pelo comitê externo, emitir o parecer final da avaliação. Tanto o parecer quanto o relatório são publicados no <i>site</i> da instituição (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 14, 17). |
| Discussão dos resultados e acompanhamento | A discussão dos resultados e as atividades de acompanhamento são realizadas regularmente pela IES e pela unidade avaliada. O acompanhamento segue as políticas de garantia de qualidade de cada IES. A instituição pode, excepcionalmente, recomendar a realização de uma avaliação de meio termo (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 17). Os resultados da avaliação retornam à unidade, na forma de relatório, a fim de orientar o planejamento e as ações estratégicas do próximo ciclo. |

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos principais marcos regulatórios da avaliação dos Países Baixos, especialmente o SEP 2021-2027 (VSNU; KNAW; NWO, 2020).

A despeito da importância de cada uma das etapas descritas acima, a elaboração do relatório de AA pode ser considerada a fase mais importante do processo avaliativo. Nesse momento, cada unidade avaliada é desafiada a: (i) analisar a adequação e a pertinência das estratégias e das metas estabelecidas pela unidade nos últimos seis anos; (ii) explicitar claramente as estratégias e os objetivos que orientarão as ações e as atividades da unidade no próximo ciclo avaliativo; (iii) apresentar os principais avanços, fragilidades e melhorias em cada um dos critérios e subcritérios de avaliação estabelecidos pelo SEP e pela própria unidade; e (iv) evidenciar os principais resultados nos últimos seis anos em cada um dos critérios e subcritérios da avaliação (Trevisol; Brasil, 2023; VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 6, 9, 10, 13, 19, 20 e 21).

O relatório deve ser consistente, fundamentado em evidências quantitativas e qualitativas, estudos de caso, *benchmarking* e outras informações consideradas relevantes. O documento deve avaliar se a estratégia adotada ao longo do período foi adequada e se os objetivos previamente estabelecidos foram, integral ou parcialmente, atingidos (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 32). O relatório é, simultaneamente, uma peça de avaliação e de planejamento. Por meio dele, a unidade concebe a estratégia e define as metas para o próximo período avaliativo (VSNU; KNAW; NWO, 2020, p. 6).

A autoavaliação nos modelos *top-down*: a experiência brasileira

Como destacado anteriormente, as concepções *top-down* deram origem a modelos predominantemente alicerçados na avaliação externa. Nos países que adotam essa perspectiva, como o Brasil, a avaliação interna tem sido historicamente tratada de forma secundária e periférica. Como apontado, as políticas de avaliação da PG implementadas nos últimos 60 anos não atribuíram um papel relevante à avaliação interna. Apenas recentemente o tema ganhou centralidade. Diferentemente do que ocorreu com a graduação – que vem recomendando a AA desde o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), publicados, respectivamente, em 1993 e 2004 (Balsanello; Trevisol, 2024; Capes, 2019a; Trevisol; Balsanello, 2022) –, as políticas de PG não estimularam nem induziram fortemente a AA. A ausência de diretrizes nacionais, ao longo de décadas, (re)produziu, na prática, uma frágil e descontínua conexão entre a avaliação interna e externa. A avaliação interna manteve-se como uma atividade esporádica, descontínua e circunscrita a um número restrito de IES (Leite *et al.*, 2022).

A absoluta maioria das IES brasileiras não institucionalizou políticas de AA. Ao longo de décadas, prevaleceu o entendimento de que a avaliação era uma espécie de “prestação de contas” à Capes. O propósito principal dos relatórios – regularmente elaborados e enviados à agência avaliadora externa por meio do denominado “Coleta Capes” – era apresentar evidências e indicadores sobre o desempenho dos PPGs no período avaliado. Nesse contexto, os relatórios periódicos raramente foram objeto de análise e debate no âmbito das políticas institucionais de AA nas IES (Trevisol; Brasil, 2020).

O estudo desenvolvido por Masetto (2004) – a despeito de não apresentar dados detalhados sobre o conjunto das IES brasileiras – reforça as teses apresentadas acima. A primeira experiência de AA na PG brasileira foi realizada, segundo o autor, em 1983 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Entre 1987 e 1995, há registros de outras experiências institucionais implementadas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). As referidas experiências foram concebidas no bojo dos debates que vinham ocorrendo nas décadas de 1980 e 1990 sobre avaliação emancipatória. De acordo com o livro sobre o tema publicado por Ana Maria Saul, em 1991, o propósito principal da AA é “[...] fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua própria história e gerem as próprias alternativas de ação” (Saul, 1991, p. 61).

O debate acadêmico, apesar de não ser recente, tardou a repercutir no plano das políticas de avaliação. Em trabalho publicado em 2002, Saul registrou as resistências que o tema enfrentou nas primeiras décadas. A AA era vista como um mecanismo de autoproteção dos PPGs frente aos eventuais resultados negativos da avaliação externa. De acordo com a autora, a AA era “[...] veementemente contestada por aqueles que propugnavam a objetividade na avaliação e, por isso mesmo, defendiam exclusivamente um modelo de avaliação externa [...]” (Saul, 2002, p. 100).

Ainda que sucinto, o relato acima ajuda a compreender a tardia incorporação da AA nas políticas de avaliação da PG. Como destacado na introdução, o primeiro documento da Capes a recomendar a institucionalização dos processos de AA na PG foi aprovado pelo Conselho Superior da Capes em 2018 (Capes, 2018). O reconhecimento da relevância e da centralidade do tema deu-se no bojo de um processo de revisão e de *aggiornamento* das políticas de avaliação, coordenado pela Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG. Em 2017, a referida comissão desencadeou um conjunto de diálogos com os Ministérios: Ministério da Educação (MEC), Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e Ministério da Indústria, Comércio e Serviços (MDIC); com as agências de regulação e de fomento: Capes, Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Financiadora de Estudos e Projetos (Finep); e com as principais associações científicas do país: Academia Brasileira de Ciências (ABC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias de Educação Superior (ABRUC), Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP), Conselho Nacional de Secretários Estaduais para Assuntos de Ciência, Tecnologia e Inovação (Consecti), Conselho Técnico-Científico da Educação Superior da Capes (CTC/Capes), Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (FOPROP) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com o propósito de repensar e aprimorar o modelo de avaliação (Trevisol, 2022). Após meses de trabalho, o documento final reconheceu que “[...] o atual sistema avaliativo atingiu um ponto de esgotamento, devendo ser conceitual e objetivamente repensado e aprimorado” (Capes, 2018, p. 3).

A AA foi reconhecida como uma das principais lacunas do sistema de avaliação. Segundo o documento, intitulado *Proposta de Aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG: Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – 10/10/2018* (Capes, 2018), a ausência da AA fragilizou o papel do planejamento institucional e contribuiu para tornar os processos avaliativos verticalizados, demasiadamente quantitativos e alheios às diferentes vocações dos PPG. A AA foi recomendada como uma prática institucionalizada, permanente, independente, participativa e qualificada. Segundo o documento, a AA deve ser realizada por meio de

[...] processos participativos, baseados em diversas estratégias, técnicas e instrumentos, gerando relatórios analíticos que apontam potencialidades e fragilidades do programa e que revelam políticas e ações de correção e consolidação. Quando bem estruturada, a autoavaliação promove processos de autoconhecimento, criando uma cultura avaliativa e permitindo um olhar qualitativo e holístico do programa que contempla processos de formação e de outras dinâmicas inerentes à pós-graduação brasileira (Capes, 2018, p. 19).

Com base nessas recomendações, em 4 de julho de 2018 a Capes atribuiu a um Grupo de Trabalho – GT (Portaria nº 148/2018) a tarefa de elaborar uma proposta de operacionalização técnica da AA. O relatório final do referido GT, publicado em 2019, intitulado *Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação*, apresenta uma proposta baseada no princípio de que a AA “[...] é o processo de se avaliar a si próprio [...]. Seu principal objetivo é formativo, de aprendizagem. [...] é um processo avaliativo conceituado e autogerido pela comunidade acadêmica. A comunidade tem a titularidade da avaliação” (Capes, 2019a, p. 7). Segundo o documento:

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 (Capes, 2019a, p. 9).

No ano seguinte, em 2020, o relatório da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG também reforçou os potenciais da AA. De acordo com o relatório de 2019, a AA contribui para: (i) tornar o sistema de avaliação mais ajustado às diferentes vocações dos PPGs; (ii) introduzir um maior equilíbrio entre as dimensões qualitativas e quantitativas; (iii) fortalecer o planejamento estratégico das IES e dos PPGs; e (iv) materializar a perspectiva multidimensional da avaliação. Como destaca o relatório, a AA dos PPGs é “[...] um componente importante da avaliação de cada dimensão no modelo multidimensional” (Capes, 2020, p. 24).

Esse conjunto de documentos introduziu inúmeros desafios, entre os quais a necessidade de rever a ficha adotada para a avaliação quadrienal. Em resposta a essa necessidade, a Capes instituiu, por meio da Portaria nº 148, publicada em 14 de julho de 2018, o GT responsável pela elaboração da nova ficha (Capes, 2019c). Após inúmeras reuniões de trabalho, seminários e

discussões, o CTC/Capes aprovou mudanças importantes na ficha de avaliação a ser adotada na avaliação quadrienal 2017-2020, cabendo destaque para a redução – de cinco para três – do número de quesitos. Os itens “planejamento institucional” e “autoavaliação” foram contemplados no item 1, denominado “Programa”. A incorporação alterou substancialmente o tratamento conferido a esses itens pelo conjunto dos atores que integram o SNPQ. A partir da aprovação e da adoção da nova ficha, os processos, os procedimentos e os resultados da autoavaliação ganharam importância e peso na avaliação de permanência dos PPGs.

A partir de 2019, as Áreas de Avaliação reorganizaram os seus Documentos de Área e definiram o peso e a importância da avaliação interna. A Área 38 (Educação), por exemplo, definiu a AA como “[...] um exercício de autonomia responsável” (Capes, 2019b, p. 10). De acordo com o documento, cabe aos PPGs “[...] um delineamento de AA apto a captar aspectos pertinentes à sua missão e seus objetivos, incluindo aqueles relativos à sua inserção no contexto social/internacional e às suas escolhas científicas específicas” (Capes, 2019b, p. 10).

As IES e os PPGs, por sua vez, foram desafiados a elaborar as suas políticas institucionais, definir os procedimentos para a realização periódica da AA, delinejar a missão e os objetivos dos programas e envolver os diferentes atores (docentes, discentes, egressos, servidores técnico-administrativos e *stakeholders*) nos processos de AA.

Lições e aprendizados da experiência internacional

O estudo realizado estimulou a análise dos modelos brasileiro e holandês de avaliação sob a perspectiva da pertinência e da adequação. A análise sobre os aspectos positivos e as fragilidades de cada sistema precisa, no entanto, vir acompanhada de alguns cuidados. É fundamental ter presente que as políticas de avaliação são construções históricas. Elas são parte de um amplo e complexo processo político, cultural, social e acadêmico. Elas foram concebidas e aprimoradas a partir das características e das necessidades de cada nação. As virtudes e as limitações de cada modelo devem ser compreendidas a partir do contexto que lhes deu origem. Os aspectos positivos de cada sistema podem estimular e orientar boas práticas, mas a introdução de melhorias e de aprimoramentos nunca acontece de forma imediata. Compete a cada país avaliar a pertinência, o momento e a forma – disruptiva ou incremental – de realizá-los.

Essas ressalvas e esses cuidados ajudam a retomar a pergunta enunciada no subtítulo deste artigo. A resposta à pergunta “O que a experiência internacional nos ensina?” é afirmativa. Os elevados níveis de estabilidade e de confiança que o sistema holandês atingiu ao longo das décadas oferecem *insights*, lições e perspectivas para os países que pretendem adotar formatos mais híbridos de avaliação, baseados no equilíbrio entre: (i) as dimensões qualitativas e quantitativas; (ii) os processos internos e externos de avaliação; e (iii) as dimensões formativas e somativas. A experiência holandesa contribui, nesse sentido, com o esforço em curso no Brasil de introduzir e institucionalizar dimensões até recentemente negligenciadas pelas políticas de avaliação.

O olhar “de fora para dentro”, oportunizado pela pesquisa *in loco* realizada no *Centre for Science and Technology Studies*, oferece uma riqueza de elementos para identificar as fragilidades e os limites que decorrem da ausência da AA e, não menos importante, reconhecer e valorizar as potencialidades que emergem de sua presença.

O estudo realizado evidenciou, **em primeiro lugar**, que a AA não é uma prática recente. Ela tem raízes em uma cultura de avaliação de longa data. Os países que a adotam também consolidaram sistemas de avaliação confiáveis, estáveis e com elevados níveis de reputação internacional e de integridade acadêmica. A prática regular, permanente e institucionalizada da AA

não comprometeu a qualidade da pesquisa e da PG nos países que a adotam, como Holanda, Finlândia e Reino Unido. Nesses países, a AA é o instrumento por meio do qual as IES asseguram e atestam a sua própria qualidade. A avaliação externa (consultores convidados) é, no fundo, uma análise da confiança e da integridade das informações prestadas (Alderman; Brown, 2005; Capes, 2019a). A experiência internacional evidencia que a institucionalização da AA é crível e viável, razão pela qual o ceticismo em relação à sua viabilidade e pertinência deve ceder espaço para políticas e práticas que integrem, entre outros aspectos, a avaliação interna e externa.

A perspectiva comparada ofereceu elementos para, **em segundo lugar**, perceber o reconhecimento tardio da importância da AA nas políticas de avaliação da PG. Apenas recentemente as IES e os PPGs foram estimulados a elaborar os planejamentos estratégicos e as políticas de AA. A ausência de diretrizes claras em âmbito nacional contribuiu para manter a AA entre as dimensões de pouca relevância e centralidade. As IES, por conseguinte, acostumaram-se a delegar e transferir para a Capes a tarefa de avaliar a qualidade dos cursos, tanto na fase de entrada (*ex ante*) quanto na de permanência (*ex post*). A hegemonia da avaliação externa e o reduzido protagonismo das IES retroalimentaram-se ao longo do tempo. A frágil presença da AA alimentou um enorme desperdício dos potenciais que a avaliação interna pode oferecer para as IES e para todo o SNPG. Essa ausência precisa ser reconhecida e reparada.

A pesquisa mostra, **em terceiro lugar**, que a AA e o planejamento institucional são dimensões correlatas. A presença ou ausência da primeira incide diretamente sobre a segunda, e vice-versa. Os sistemas *top-down* geralmente não induzem nem estimulam as IES a conceberem a expansão e a avaliação de seus PPGs no âmbito do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do planejamento estratégico da PG. O Brasil é um exemplo típico de sistema que promoveu a expansão da PG sem a devida e necessária articulação/conexão com o planejamento institucional. A decisão sobre a criação de novos cursos (avaliação de ingresso) ficou predominantemente concentrada na Capes. Por meio das diretrizes e dos critérios estabelecidos pelos Documentos de Área, o sistema de avaliação externo induziu fortemente a homogeneização e a modelagem dos cursos em âmbito nacional. A inexistência e/ou fragilidade da cultura de planejamento permitiu o surgimento de cursos de Mestrado e de Doutorado sem a necessária conexão com o plano institucional de desenvolvimento da PG. O planejamento institucional é, nesse sentido, imprescindível. Por meio dele, as IES exercem o princípio da autonomia e chamam para si o poder de decidir, em primeira instância, o perfil dos cursos que pretendem criar.

As experiências *bottom up* evidenciam, **em quarto lugar**, que a missão e os objetivos dos cursos precisam ser claramente definidos desde a fase inicial de elaboração dos projetos. Essa tarefa compete às instituições que elaboram e submetem os projetos para a avaliação de entrada/credenciamento junto à Capes. O planejamento institucional e a AA são instrumentos valiosos por meio dos quais as IES podem planejar cuidadosamente a expansão, evitando a criação de cursos sem demanda, distantes das necessidades das regiões onde estão inseridas e com baixa inovação no que tange às linhas de pesquisa e aos resultados que pretendem alcançar. O planejamento introduz e fortalece o protagonismo institucional. Assim como as Áreas de Avaliação da Capes não devem definir o perfil dos cursos e dos egressos a serem formados, a elaboração dos projetos dos novos PPGs também não pode ocorrer de forma alheia ao planejamento institucional. Por meio do planejamento, as IES conseguem vocacionar melhor a sua PG e lidar cotidianamente com as pressões oriundas dos grupos que propõem projetos de cursos, para contemporizar conflitos e interesses no interior dos grupos de pesquisa, departamentos, unidades acadêmicas etc.

O processo avaliativo não pode ser concebido como “prestações de contas”. Essa é a **quinta** importante lição que os modelos *bottom up* oferecem para o sistema brasileiro. O desempenho deve ser avaliado regularmente, mas a avaliação precisa ter uma finalidade claramente formativa. Ela

deve estar estreitamente conectada aos objetivos, às metas e às estratégias que cada PPG estabelece para si no âmbito do seu planejamento estratégico. A identidade, a diversidade e a heterogeneidade não podem ser engolidas pelos processos avaliativos que primam pela padronização, homogeneização e comparabilidade entre os cursos (*benchmarking*). A avaliação pode ser exercida de forma compartilhada entre as instâncias internas e externas, porém os PPGs e as IES não podem declinar dessa atribuição e transferi-la para uma instituição externa. Por meio da AA, as IES e os PPGs identificam as fortalezas, as fragilidades, as ameaças e os aprimoramentos que precisam ser implementados. Os cursos devem ser o ponto de partida e o ponto de chegada do processo avaliativo.

Considerações finais

Ao longo deste texto, sustentou-se, ora de forma explícita, ora de maneira implícita, que os sistemas de avaliação *top-down*, como o brasileiro, podem se beneficiar com a institucionalização da AA. Esta fortalece a autonomia e o planejamento institucional e contribui para reduzir a histórica assimetria existente entre a avaliação externa e a interna. Por meio dela, as IES e os PPGs reassumem uma atribuição/competência que nunca deveria ter sido retirada/enfraquecida. O fortalecimento da AA no âmbito das políticas (nacionais e institucionais) de avaliação introduz, na prática, mecanismos de reparação/correção de uma lacuna historicamente produzida. Tendo em vista a sofisticação e o elevado estágio de refinamento da avaliação externa coordenada pela Capes, o SNPQ mostra-se suficientemente estável e maduro para acolher novas prioridades e reposicionar o pêndulo na direção da avaliação interna. A corresponsabilização, o envolvimento e o protagonismo das IES e dos PPGs nos processos de avaliação apresentam um grande potencial de inovação e de rejuvenescimento do SNPQ. As experiências de AA que acontecem na base do sistema não podem ser desperdiçadas; precisam ser potencializadas.

As políticas de avaliação da PG brasileira devem impulsionar um maior equilíbrio e integração entre a avaliação interna e a externa. Defende-se, nesse sentido, que essas duas dimensões sejam concebidas e operacionalizadas como etapas distintas, porém complementares. Diferentemente do que é praticado atualmente, não basta – como propõe o documento da Capes intitulado *Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação* (Capes, 2019a, p. 9) – conceder a “titularidade da autoavaliação” para as IES e acompanhar “[...] como os programas de pós-graduação estão conduzindo suas autoavaliações”. É preciso ir além. O SNPQ deve ampliar os papéis e o peso que a AA cumpre, do início ao fim, no processo avaliativo. Nessa perspectiva, propõem-se, em síntese, as seguintes mudanças e aprimoramentos: (i) os processos de AA devem ser realizados a partir de diretrizes nacionais; (ii) os relatórios de AA de cada PPG devem servir de base para a avaliação de “meio termo” realizada em âmbito nacional; (iii) a avaliação de “meio termo” deve ser realizada a cada três anos, e a avaliação de permanência, a cada seis anos; (iv) a visita *in loco* de consultores externos (nacionais ou estrangeiros) deve ser incentivada pelo SNPQ, contribuindo para a análise do relatório de AA e para a troca de experiências entre os PPGs consolidados e os em processo de consolidação; (v) a AA deve concentrar-se, prioritariamente, na análise da vocação, das metas e das estratégias que os PPGs estabelecem para si mesmos no período avaliado; e (vi) o foco central da avaliação interna deve ser, especialmente, o impacto social da PG e da pesquisa.

A temática dos impactos da pesquisa e da PG na sociedade oferece materialidade para que as IES e os PPGs definam, no âmbito dos seus planejamentos estratégicos, a missão e os objetivos que orientam as suas atividades. Os desafios locais e globais do nosso tempo impõem às universidades a necessidade de repensar permanentemente a formação e a pesquisa que desenvolvem. O impacto científico e o impacto social da pesquisa devem ser tratados como dimensões simétricas e correlatas (Drooge; Jong; Smit, 2022). A avaliação interna deve impulsionar

os debates sobre esse universo de temas. Sem isso, a avaliação externa corre o risco de priorizar as métricas e os indicadores quantitativos que medem a repercussão da produção científica no interior das áreas e subáreas do conhecimento.

Esses são alguns dos prementes desafios que perpassam a Educação Superior, a ciência, a tecnologia e a inovação no Brasil na atualidade. A pesquisa relatada inscreve-se no esforço de compreender esses desafios para além do contexto brasileiro. Buscou-se, aqui, alargar a compreensão e a inteligibilidade sobre o tema. Realizou-se, na prática, um exercício de tradução. Considera-se que o conhecimento das melhores experiências de AA no mundo pode motivar e orientar a implementação de boas práticas no Brasil.

Referências

- ALDERMAN, G; BROWN, R. Can quality assurance survive the market: accreditation and audit at the crossroads. **Higher Education Quarterly**, [s. l.], v. 59, n. 4, p. 313-328, 2005. DOI: <https://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2273.2005.00300.x>
- AMARAL, A. Avaliação e qualidade do ensino superior: as muitas racionalidades da qualidade. In: LEITE, D. (org.). **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 11-32.
- BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: SCHWARTZMAN, S; BROCK, C. (eds.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 209-228.
- BALSANELLO, G.; TREVISOL, J. V. **Autoavaliação da pós-graduação**: a percepção dos egressos sobre o processo formativo. 1. ed. Chapecó: Editora UFFS, 2024.
- BRASIL, A. Building a national system of research and graduate education: How did the university become the house of science in Brazil? **Revista Nupem**, Campo Mourão, v. 12, n. 27, p. 222-253, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2020.12.27.222-253>
- BRASIL, A.; TREVISOL, J. V. Research evaluation in Brazil and the Netherlands: A comparative study. **Research Evaluation**, [s. l.], v. 34, p. 1-12, abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvaf013>
- BRASIL, A.; TREVISOL, J. V.; DROOGE, L. V. Research evaluation in Brazil and the Netherlands: a comparative study In: INTERNATIONAL CONFERENCE OF THE EUROPEAN FORUM FOR STUDIES OF POLICIES FOR RESEARCH AND INNOVATION – EU-SPRI, 2022, Utrecht. **Expanded Abstract** [...]. Utrecht: Utrecht University, 2022. p. 258-261. Disponível em: <https://bit.ly/3gRMNuo>. Acesso em: 10 fev. 2023.
- BRENNAN, J.; SHAH, T. Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries. **Higher Education**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 331-349, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1004159425182>
- CAPANO, G. A Sisyphean task: Evaluation and institutional accountability in Italian higher education. **Higher Education Policy**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 39-62, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1057/hep.2009.19>

CARVALHO, D. **Implantação do PNPG e o futuro da pós-graduação no Brasil.** Dados disponíveis na apresentação realizada durante o Encontro do COPROPI realizado em agosto de 2024 na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Capes, 2024a.

CARVALHO, D. **Pós-graduação:** desafios e perspectivas. Dados disponíveis na apresentação realizada durante o Encontro do FOPROP Sul realizado em setembro de 2024 na cidade de Porto Alegre. Porto Alegre: Capes, 2024b.

CARVALHO, D. **Evolução da pós-graduação no Brasil e desafios atuais.** Dados disponíveis na apresentação realizada durante a reunião do Colégio dos Pró-Reitores de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (COPROPI/ANDIFES), realizado em abril de 2024 na cidade de São Paulo. São Paulo: Capes, 2025.

CLARIVATE. **Panorama das Mudanças na Pesquisa no Brasil.** Aproveitando oportunidades de crescimento. [S. l.]: Clarivate 2024. Disponível em: https://www.abcd.usp.br/wp-content/uploads/2024/08/Relatorio_panorama_da_pesquisa_brasil_clarivate-capes-agosto-2024.pdf. Acesso em: 4 mar. 2024.

COBBAN, A. B. **The Medieval English Universities:** Oxford and Cambridge to c. 1500. London: Routledge, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Proposta de aprimoramento do modelo de avaliação da PG:** Documento Final da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNPG 2011-2020 – 10/10/2018. Brasília: Capes, MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/2018-pnpg-cs-avaliacao-final-10-10-18-cs-final-17-55-pdf>. Acesso em: 1 mar. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação:** Grupo de Trabalho. Brasília: Capes, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área.** Área 38: Educação. Brasília: Capes, MEC, 2019b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/educacao-doc-area-2-pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Ficha de Avaliação:** Grupo de Trabalho. Brasília: Capes, 2019c. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-fichaavaliacao-pdf>. Acesso em: 15 mar. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Proposta de aprimoramento da avaliação da pós-graduação brasileira para o quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional.** Relatório 2019 da Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. Brasília: Capes, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso em: 1 mar. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plataforma Sucupira:** cursos avaliados e reconhecidos. Brasília: Capes, 2021. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>. Acesso em: 1 ago. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Pós-graduação stricto sensu tem mais de 350 mil matriculados. **Gov.br**, Brasília, 8 maio 2024. Disponível em: [CENTER FOR SCIENCE AND TECHNOLOGY STUDIES. **CWTS self-evaluation report**: SEP 2021-2027. Leiden, NL: CWTS, Leiden University, 2022. Disponível em: <https://sep.cwts.nl>. Acesso em: 15 mar. 2025.](https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/pos-graduacao-stricto-sensu-tem-mais-de-350-mil-matriculados#:~:text=Em%202021%2C%20o%20Brasil%20contava,7.027%2C%20com%20a%20mesma%20m%C3%A9dia. Acesso em: 1 mar. 2025.</p></div><div data-bbox=)

CURY, C. J. Quadragésimo ano do Parecer CFE no 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20. dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000300002>

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003.

DROOGE, L. V. Research evaluation in context 1: Introducing research evaluation in the Netherlands. **Leiden Madtrics**, [s. l.], 16 fev. 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3IsQZJE>. Acesso em: 7 jan. 2022.

DROOGE, L. V. Research evaluation in context 2: One joint protocol, three criteria and four aspects. **Leiden Madtrics**, [s. l.], 17 fev. 2021b. Disponível em: <https://bit.ly/3Atb67G>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DROOGE, L. V. Research evaluation in context 3: The board, the research unit and the assessment committee. **Leiden Madtrics**, [s. l.], 4 mar. 2021c. Disponível em: <https://bit.ly/3fMAoE4>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DROOGE, L. V. Research evaluation in context 4: The practice of research evaluation. **Leiden Madtrics**, [s. l.], 12 maio 2021d. Disponível em: <https://bit.ly/3IqzLfL>. Acesso em: 13 jan. 2022.

DROOGE, L. V.; JONG, S. de; FABER, M.; WESTERHEIJDEN, D. Twenty years of research evaluation. **Facts & Figures**, Rathenau Instituut, The Hague, 25 maio 2013. Disponível em: <http://bit.ly/3cXp4mK>. Acesso em: 10 dez. 2022.

DROOGE, L. V.; JONG, S. de; SMIT, J. P. **What makes societal impact ‘Excellent’? A qualitative comparative analysis of evaluation registers in Dutch Research Assessment**. Leiden: Center for Science and Technology Studies, 2022.

ESTRELA, M. T.; SIMÃO, A. M. V. Algumas reflexões sobre práticas de avaliação do ensino universitário e dos docentes a partir da informação recolhida no projecto EVALUE. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 16, n. 1, p. 101-120, 2003. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/issue/view/1456/370>. Acesso em: 10 jan. 2022.

HICKS, D. Performance-based university research funding systems. **Research Policy**, [s. l.], v. 41, n. 2, p. 251-261, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2011.09.007>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LEEUW, F. L.; FURUBO, J.E. Evaluation Systems: What are they and why study them? *Evaluation*, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 157-169, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356389007087537>

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

LEPORI, B.; REALE, E.; SPINELLO, A. Conceptualizing and measuring performance orientation of research funding systems. **Research Evaluation**, [s. l.], v. 27, n. 3, p. 171-183, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1093/reseval/rvy007>

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

MARTINS, C. B. As origens da pós-graduação nacional (1960-1980). **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v. 6, n. 13, p. 9-18, maio/ago. 2018.

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

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAP. **Hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek**. Den Haag: OCW, 1992. Disponível em: <https://bit.ly/33YmT11>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MOLAS-GALLART, J. Research governance and the role of evaluation: a comparative study. **American Journal of Evaluation**, [s. l.], v. 33, n. 4, p. 583-598, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/109821401245093>

MOLAS-GALLART, J.; DAVIES, A. Toward theory-led evaluation: The experience of European science, technology, and innovation policies. **American Journal of Evaluation**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 64-82, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1177/1098214005281701>

MORRIELLO, R. La valutazione della ricerca in Olanda: un'analisi comparativa con il sistema italiano. **Biblioteche Oggi**, [s. l.], v. 37, p. 33-41, 2019. Disponível em: <https://www.bibliotecheoggi.it/it/articolo/4707/la-valutazione-della-ricerca-in-oland>. Acesso em: 12 nov. 2022.

OCHSNER, M.; KULCZYCKI, E.; GEDUTIS, A. The diversity of european research evaluation systems. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SCIENCE AND TECHNOLOGY INDICATORS – STI, 23., 2018, Leiden. **Proceedings** [...]. Leiden: STI, 2018. Disponível em: <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2732629/view>. Acesso em: 5 jan. 2022.

OCHSNER, M.; KULCZYCKI, E.; GEDUTIS, A.; PERUGINELLI, G. National Research Evaluation Systems. In: BALL, R. (ed.). **Handbook bibliometrics**. [S. l.]: De Gruyter, 2020. p. 99-106.

SANTOS, B. de S. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

SAUL, A. M. A sistemática de auto-avaliação do 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/ea02620022187>

SAVIANI, D. A Pós-Graduação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-19, 2000. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3211>. Acesso em: 14 fev. 2022.

SAVIANI, D. Política de gestão da pós-graduação em educação no Brasil. **Comunicações**, Piracicaba, ano 10, n. 2, p. 93-103, dez. 2003. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1whwIeZJKYnBXKC9ren3cnJxRrIyHxNZk/view>. Acesso em: 9 jun. 2025.

SAVIANI, D. Meio século de pós-graduação no Brasil: do período heroico ao produtivismo pela mediação de um modelo superior às suas matrizes. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 7, n. 14, ed. esp., p. 12-39, 2020.

SIQUEIRA, M. B. Sucupira – a Platform for the Evaluation of Graduate Education in Brazil. **Procedia Computer Science**, [s. l.], 1v. 46, p. 247-255, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2019.01.081>

TREVISOL, J. V. **Postgraduate self-assessment policies and processes in Brazil and the Netherlands**: a comparative study. Final Report. Leiden: Centre for Science and Technology Studies, Leiden University, 2022.

TREVISOL, J. V. As políticas de avaliação da pós-graduação no Brasil: elementos para compreender a formação do Sistema Nacional de Pós-Graduação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 1-22, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300029>

TREVISOL, J. V.; BALSANELLO, G. A pós-graduação sob a perspectiva dos egressos: um estudo de autoavaliação. **Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 470-492, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772022000300005>

TREVISOL, J. V.; BRASIL, A. A autoavaliação nas políticas da pós-graduação brasileira. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, 13., 2020, Blumenau. **Anais eletrônicos** [...] Blumenau: ANPED, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos>. Acesso em: 9 dez. 2020.

TREVISOL, J. V.; BRASIL, A. As políticas de avaliação da pesquisa e da pós-graduação nos Países Baixos: lições sobre autoavaliação e autonomia institucional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 1-25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280107>

VERENIGING VAN UNIVERSITEITEN. **Quality Assessment of Research**. Protocol 1993. Utrecht: VSNU, 1993.

VERENIGING VAN UNIVERSITEITEN. **Protocol 1998**: Series Assessment of Research Quality. Utrecht: VSNU, 1998.

VERENIGING VAN UNIVERSITEITEN. **Universiteiten van Nederland**. 2022. Disponível em: <https://www.universiteitenvannederland.nl/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

VERENIGING VAN UNIVERSITEITEN; KONINKLIJKE NEDERLANDSE AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN; NEDERLANDSE AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN. **Standard Evaluation Protocol (2003-2009)**. The Hague: VSNU, KNAW, NWO, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3grtaGP>. Acesso em: 16 dez. 2021.

VERENIGING VAN UNIVERSITEITEN; KONINKLIJKE NEDERLANDSE AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN; NEDERLANDSE AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN. **Standard Evaluation Protocol (2009-2015)**. The Hague: VSNU, KNAW, NWO, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3wujG32>. Acesso em: 27 dez. 2021.

VERENIGING VAN UNIVERSITEITEN; KONINKLIJKE NEDERLANDSE AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN; NEDERLANDSE AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN. **Standard Evaluation Protocol (2015-2021)**. The Hague: VSNU, KNAW, NWO, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3iJqtC3>. Acesso em: 22 dez. 2021.

VERENIGING VAN UNIVERSITEITEN; KONINKLIJKE NEDERLANDSE AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN; NEDERLANDSE AKADEMIE VAN WETENSCHAPPEN. **Strategy Evaluation Protocol (2021-2027)**. The Hague: VSNU, KNAW, NWO, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3wAFbzi>. Acesso em: 16 jan. 2022.

VERHINE, R. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

VERHINE, R.; DANTAS, L. Reflexões sobre o sistema de avaliação da CAPES a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 18, n. 37, p. 295-310, maio/ago. 2009. DOI: <https://doi.org/10.29286/rep.v18i37.481>

VERHINE, R. E.; FREITAS, A. A. S. M. A avaliação da educação superior: modalidades e tendências no cenário internacional. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, n. 7, p. 16-39, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2C9herj>. Acesso em: 25 nov. 2021.

VIANA, W. F. **Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação stricto sensu**: um estudo de caso da área de administração pública no Brasil. 2018. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32271/1/2018_WladimirFuruhashiViana.pdf. Acesso em: 1 mar. 2022.

VUGHT, F. V. The new context for academic quality. In: DILL, D. D.; SPORN, B. (ed.). **Emerging patterns of social demand and university reform: Through a glass darkly**. Kidlington, UK: Emerald Publishing, 1995. p. 194-211.

VUGHT, F. V.; WESTERHEIJDEN, D. Impact of rankings. In: VUGHT, F. V.; ZIEGELE, F. (ed.). **Multidimensional ranking**. The design and development of U-Multirank. London: Springer, 2012. p. 71-81.

WEERT, E.; BOEZEROOY, P. **Higher education in the Netherlands**. Enschede, NL: Center for Higher Education Policy Studies (CHEPS), 2007.

Recebido em 14/04/2025

Versão corrigida recebida em 03/06/2025

Aceito em 04/06/2025

Publicado online em 16/06/2025