


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

A autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no Brasil


Self-assessment at Brazilian Education Graduate Programs

La autoevaluación en Posgrado en Educación en Brasil


Ângelo Ricardo de Souza*

 <https://orcid.org/0000-0002-0246-3207>

Giselle Cristina Martins Real**

 <https://orcid.org/0009-0009-2649-2828>

Nonato Assis de Miranda***

 <https://orcid.org/0000-0001-6592-3381>

Resumo: Este artigo apresenta um panorama da autoavaliação (AA) realizada pelos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Educação na Avaliação Quadrienal 2017/2020 (realizada em 2021/2022). O estudo analisa o desempenho dos 186 PPGs da área nos seis indicadores e no item 1.4 da Ficha de Avaliação, que versam sobre a AA. Utilizando-se dos dados registrados nos pareceres avaliativos e em diálogo com a ainda incipiente literatura sobre a temática no Brasil, o estudo, derivado de uma análise quantitativa, revela avanços importantes, mas também fragilidades estruturais persistentes em aspectos específicos. A análise mostra que, apesar de avanços, a AA ainda não é um processo institucionalizado de forma plena e equitativa em todos os programas. Os resultados sugerem que a AA está fortemente associada à maturidade e à infraestrutura institucional dos PPGs, sendo também influenciada por desigualdades regionais e por diferenças entre as modalidades de curso.

Palavras-chave: Autoavaliação. Pós-Graduação. Avaliação Quadrienal. Educação.

Abstract: This article presents an overview of the self-assessment (SA) processes conducted by Graduate Programs in Education during the Four-Year Evaluation for 2017–2020 (carried out in 2021/2022). The study analyzes the performance of the 186 programs in the field based on six indicators and item 1.4 of the Evaluation Form, which refer to SA. Drawing on data from evaluation reports and in dialogue with the still incipient literature on the subject in Brazil, this quantitative study reveals significant progress, but also persistent structural weaknesses in specific aspects. The analysis shows that, despite advances, SA is not yet

* Doutor em Educação. Professor e pesquisador do Núcleo de Políticas Educacionais (NuPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE/UFPR). E-mail: <angelo@ufpr.br>.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: <gisellereal@ufgd.edu.br>.

*** Doutor em Educação. Professor do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). E-mail: <mirandanonato@uol.com.br>.

a fully institutionalized and equitable process across all programs. The results suggest that SA is strongly associated with the institutional maturity and infrastructure of the programs, and is also influenced by regional inequalities and differences between course modalities.

Keywords: Self-assessment. Graduate Programs. Four-year Evaluation. Education.

Resumen: Este artículo presenta un panorama de la Autoevaluación (AA) realizada por los Programas de Posgrado (PPGs) en Educación en la Evaluación Cuatrienal 2017/2020 (realizada entre 2021/2022). El estudio analiza el desempeño de los 186 PPGs del área en los seis indicadores y en el ítem 1.4 de la Ficha de Evaluación, que se refieren a la AA. Utilizando los datos registrados en los dictámenes evaluativos y en diálogo con la aún incipiente literatura sobre la temática en Brasil, el estudio, derivado de un análisis cuantitativo, revela avances importantes, pero también debilidades estructurales persistentes en aspectos específicos. El análisis muestra que, a pesar de los avances, la AA aún no es un proceso institucionalizado de forma plena y equitativa en todos los programas. Los resultados sugieren que la AA está fuertemente asociada a la madurez y a la infraestructura institucional de los PPGs, siendo también influenciada por desigualdades regionales y por diferencias entre las modalidades de curso.

Palabras clave: Autoevaluación. Posgrado. Evaluación Cuatrienal. Educación.

Introdução

A autoavaliação (AA) educacional é um processo sistemático e contínuo pelo qual se busca analisar e refletir sobre práticas implementadas internamente à instituição. É adotada pelo sistema de Pós-Graduação no Brasil com o objetivo implícito de melhoria da qualidade da formação educacional promovida e dos impactos gerados na sociedade. É uma ferramenta que ajuda a construir um conhecimento mais aprofundado sobre os programas e a tomar decisões que podem implicar em mudanças, conforme aponta a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (2019).

Por meio da AA, um Programa de Pós-Graduação (PPG) consegue identificar seus pontos mais fortes e os mais frágeis; construir parâmetros para aprimorar a qualidade acadêmica e administrativa diante das singularidades que lhe são características; promover a participação da comunidade acadêmica (discentes, docentes, técnicos e comunidade) na construção coletiva do PPG; subsidiar processos de planejamento e tomada de decisão; atender às exigências legais, como as do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), no Brasil.

A AA foi incluída na avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil no ciclo avaliativo 2017/2020, com a inserção de um item tratando dos processos, procedimentos e resultados da AA do programa, com foco na formação discente e na produção intelectual. Isso foi muito importante tanto na direção de indicar aos programas a necessidade de um olhar aprofundado sobre si, quanto do uso dessas análises para a gestão do programa, visando o incremento da sua qualidade.

Os PPGs da área de Educação, em boa proporção, já estavam familiarizados com tais procedimentos, e diversos já mantinham comissões permanentes de AA, algumas inclusive com a articulação às Comissões Próprias de Avaliação (CPA) das Instituições de Educação Superior (IES) às quais pertencem. Portanto, não se tratou de algo tão novo para a área, mesmo que, para alguns programas, tal exigência tenha expressado alguma inovação, em especial na sua necessária articulação com o planejamento estratégico.

Esse movimento de criação do item sobre AA era necessário na ampliação do foco do processo avaliativo, reconhecendo que a AA pode trazer mais subsídios para o desenvolvimento de PPGs com qualidade. Diferentemente da avaliação externa, a AA é formativa, uma vez que os que estão envolvidos no processo contribuem tanto na identificação quanto na solução dos problemas do PPG. Nesse sentido, a AA favorece a construção da identidade, o reconhecimento

da heterogeneidade e o envolvimento dos programas avaliados, para além dos padrões mínimos garantidos pela avaliação externa.

A AA, desenvolvida de forma sistemática e contínua, visa assegurar proximidade entre avaliador e avaliado e permite aprofundamentos de natureza qualitativa e contextualizada. Uma vez que é planejada, conduzida, implementada e analisada por pessoas, elas próprias formuladoras e agentes das ações a serem avaliadas, a AA possibilita uma reflexão sobre o contexto e as políticas adotadas, além da sistematização dos dados que levam à tomada de decisão. Como reporta a literatura (Leite *et al.*, 2020; Rossit *et al.*, 2024; Silva; Luft; Olave, 2024), os resultados da AA são mais bem apropriados quando são frutos do trabalho participativo. Nesse sentido, a AA deve resultar em ações que, em última análise, implicarão mudanças que buscam melhorias.

As diferentes áreas de AA da Pós-Graduação no Brasil incluem elementos diversos na análise da política de AA dos seus PPGs. A área de Educação toma, para tanto, a política de autoavaliação do PPG, observando destacadamente a continuidade, a consistência e a coerência dessa política, e sua articulação com as diretrizes da CPA (ou equivalente) da IES na qual se insere; bem como analisa se a AA desenvolvida pelo PPG acompanha sistematicamente as metas do programa, em especial em relação à formação e à produção intelectual dos discentes. Também se observa se há, no bojo da AA, uma política sistemática de avaliação docente conectada aos processos de credenciamento, acompanhamento, recredenciamento e descredenciamento.

Uma política consistente de AA deve desenvolver processos articulados com a autoavaliação da instituição, bem como comprometidos com a escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo; com o diálogo com docentes, discentes e técnicos do PPG; com uma interação com a sociedade que recebe os egressos e produtos do programa. E, para garantir a qualidade de sua execução, a política de AA deve incentivar a presença de membros externos à própria IES na sua comissão gestora ou relatora, uma vez que o olhar exógeno sobre os processos e resultados da AA é muito importante para a qualidade de todo o processo.

No entanto, é preciso avançar. Nesse sentido, a área de Educação criou um novo dispositivo de AA que entrará em funcionamento na Avaliação Quadrienal 2029, no qual os PPGs deverão avaliar o seu próprio desempenho acerca do destino e atuação dos egressos, por meio de uma análise do conjunto dos titulados, diante da identidade, do perfil e dos objetivos do programa. O PPG, além de atribuir um conceito a si próprio (Muito Bom, Bom, Regular, Fraco, Insuficiente), deverá elaborar um texto explicativo das razões da AA e anexá-lo ao relatório. A expectativa da área de Educação é que esse dispositivo incentive mudanças no processo avaliativo como um todo, na área e no conjunto do SNPG, na direção de responsabilizar conjuntamente o programa ainda mais no seu próprio processo avaliativo.

Este artigo objetiva demonstrar como tem sido o desempenho dos PPGs da área de Educação quanto à elaboração e implementação de suas políticas de AA. Para tanto, toma o desempenho dos 186 programas da área na Avaliação 2021/2022¹, sobre o quadriênio 2017/2020, nos seis indicadores que compõem o item 1.4 da Ficha de Avaliação Quadrienal, que versa sobre a AA. Assim, o escopo principal do artigo é traçar um panorama dos resultados da implementação da AA na área.

Nos principais repositórios que concentram a produção científica brasileira na área da Educação (*Scientific Electronic Library Online* – SciELO e Educ@), há pouco sobre a AA na Educação

¹ Avaliação 2021/2022 porque a avaliação quadrienal teve início em 2021, mas foi interrompida por uma ação judicial, e só foi completada em 2022 (Verhine; Souza, 2021). Por padrão, a avaliação quadrienal sempre ocorre no primeiro ano subsequente ao ano de encerramento do quadriênio. Naquele caso, como o quadriênio se encerrava em 2020, a avaliação deveria ter ocorrido em 2021.

Superior e na Pós-Graduação, em especial. Seja porque se trata de uma temática relativamente nova, como política de avaliação oficialmente reconhecida e induzida, seja porque a pesquisa acadêmica não tem demonstrado interesse na temática. Identificamos um conjunto pequeno de artigos que versam sobre a matéria, os quais buscamos resumir nos parágrafos que seguem.

De toda forma, com base nos estudos selecionados, é possível construir uma articulação ampla e coerente sobre o papel e os desafios da AA na Pós-Graduação brasileira. O tema ganha relevância à medida que a Capes incorporou, a partir de 2018, a AA como um dos eixos estruturantes de seu modelo avaliativo, conforme analisam Silva, Luft e Olave (2024). Essa mudança sinaliza uma inflexão importante rumo à valorização de práticas formativas, participativas e críticas, que rompem com a tradição avaliativa centrada exclusivamente em métricas quantitativas e classificatórias.

Leite *et al.* (2020) reforçam essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de superação da cultura de avaliação somativa que ainda predomina na sociedade brasileira. Para os autores, a consolidação da autoavaliação como prática institucionalizada e significativa passa por sua integração em todos os níveis educacionais, especialmente na Pós-Graduação *stricto sensu*, promovendo corresponsabilização, engajamento e práticas democráticas. Nesse sentido, Bastos e Rovaris (2016) destacam a importância da AA institucional como ferramenta para intervenção pedagógica. Seu estudo evidencia que os dados gerados nesses processos podem contribuir significativamente para a definição de concepções do que é um bom professor, fortalecendo a formação docente.

Em articulação a essas perspectivas, Cristofari e Irala (2022) exploram a centralidade que os processos avaliativos vêm ganhando nas pesquisas internacionais em Ensino Superior, sobretudo no que tange à avaliação formativa, ao *feedback* e à autorregulação da aprendizagem. Seus achados corroboram a ideia de que a avaliação deve ser compreendida como processo contínuo de acompanhamento da aprendizagem, e não como simples mensuração de resultados. Contudo, conforme Kamborouva (2020), a AA ainda encontra resistência na Educação Superior, sendo percebida com desconfiança por parte dos docentes. Ao abordar suas dimensões filosóficas, psicológicas e pedagógicas, a autora defende a necessidade de ampliar a compreensão conceitual e didática da AA, criando condições para sua aplicação efetiva e significativa.

Pereira *et al.* (2020) trazem uma contribuição prática ao analisarem o uso da ferramenta *Self-assessment of Teaching Statement* (SATS) em aulas de Ensino Superior, evidenciando o potencial reflexivo que a autoavaliação pode gerar na ação pedagógica. Já Rossit *et al.* (2024) reforçam o caráter coletivo e democrático da AA ao relatarem a experiência da Comissão de Autoavaliação de um PPG, que mobilizou diferentes atores institucionais na construção de um plano de intervenção baseado no ciclo planejar-fazer-estudar-agir (PDSA).

Na perspectiva da formação docente, Silva, Bordin e Fávero (2019) apontam lacunas na formação inicial e continuada dos professores em relação à AA, observando que muitos docentes ainda não são incentivados a incorporar essa prática em seu cotidiano profissional, o que limita seu potencial formativo e transformador.

O estudo internacional de Trevisol e Brasil (2023) contribui com um olhar comparativo, visto que analisou a experiência dos Países Baixos, cuja tradição avaliativa bem estruturada oferece lições importantes para o Brasil, especialmente no que diz respeito ao papel central da AA nos processos de melhoria institucional e consolidação da liderança científica.

Por fim, o modelo proposto por Vieira *et al.* (2024), baseado nas percepções de estudantes e egressos de cursos de Pós-Graduação, evidencia empiricamente o impacto da AA na satisfação

dos estudantes e na qualidade percebida do curso. As dimensões relacionadas às disciplinas e aos docentes aparecem como as mais relevantes para essa avaliação, reforçando o papel pedagógico e humano da AA como processo formativo.

Os estudos analisados convergem para a compreensão da AA como prática indispensável à qualificação da Pós-Graduação brasileira, tanto do ponto de vista institucional quanto da formação docente e discente. Embora desafios ainda persistam, como a resistência cultural e a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico, o campo se revela promissor e fértil para a inovação, o engajamento e a transformação democrática da Educação Superior.

A AA na avaliação quadrienal em Educação (2017/2020)

Este estudo recaiu sobre os dados de 186 PPGs em Educação² avaliados no ciclo quadrienal 2017/2020. A coleta dos dados deu-se a partir da leitura dos pareceres da comissão avaliadora a cada um dos mencionados PPGs, para cada um dos seis indicadores que compõem o item 1.4. Dessa coleta, foi elaborada uma planilha com o desempenho de todos os programas, o que permitiu as análises a seguir descritas.

O item 1.4 da Ficha de Avaliação buscou analisar os “Processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual”, cujos indicadores versaram sobre os apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Peso e conteúdo dos Indicadores sobre AA – Ficha de Avaliação 2017/2020 – área de Educação

Número	Peso	Indicador
1.4.1	50%	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.
1.4.2	10%	Política sistemática de acompanhamento das metas do PPG ao final do quadriênio, destacadamente da formação e produção intelectual dos discentes.
1.4.3	10%	Avaliação docente: política sistemática de credenciamento, acompanhamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes.
1.4.4	10%	Política sistemática de escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo.
1.4.5	10%	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	10%	Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da Capes (2022).

Como pode ser observado, o primeiro dos seis indicadores tem um peso equivalente à metade da nota/conceito do PPG nesse item, isso porque o indicador demanda uma avaliação da política de AA, enquanto os demais indicadores tratam de elementos ou ações concernentes à política.

Em cada um desses indicadores, o PPG poderia receber a avaliação conceitual de “Muito Bom” (nota 5), “Bom” (nota 4), “Regular” (nota 3), “Fraco” (nota 2) ou “Insuficiente” (nota 1). Para efeitos da avaliação neste estudo, calculamos o desempenho dos PPGs tomando a nota em

² A área de Educação contava à época com 191 PPGs, mas cinco deles eram recém-instalados e não foram considerados para este estudo, uma vez que ainda não tinham tido tempo ou condições de desenvolver políticas de AA.

cada indicador e a composição da nota no item, considerando o peso de cada um dos indicadores, conforme mencionado no Quadro 1.

O panorama geral dos programas da área e no item 1.4 está apresentado na Tabela 1, a seguir, que sintetiza o número de PPGs em cada nível de avaliação e a nota média em cada indicador.

Tabela 1 – Número de PPGs por nível de desempenho nos indicadores e no item AA e nota média – área de Educação 2017/2020

Conceito/Nota	1.4.1	1.4.2	1.4.3	1.4.4	1.4.5	1.4.6	Nota AA
MB = 5	125	106	115	107	91	70	101
B = 4	39	50	34	52	55	32	63
R = 3	15	25	21	15	27	26	15
F = 2	7	3	9	11	8	15	7
I = 1	0	2	7	1	5	43	0
Nota média	4,52	4,37	4,30	4,36	4,18	3,38	4,39

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados compilados na Capes (2022).

A Tabela 1 permite a visualização geral da área na AA na Avaliação 2021/2022, percebendo-se que 101 programas (54,3%) alcançaram “Muito Bom” no item 1.4, 63 PPGs (33,9%) ficaram no “Bom”, 15 deles (8,1%) foram considerados “Regular” e 7 (3,8%) foram classificados como “Fraco”. No indicador 1.4.1, que versa sobre a política de AA, a ampla maioria (67,2%) alcançou o “Muito Bom”, e somente 7 (3,8%) ficaram no “Fraco”. Nenhum PPG foi considerado “Insuficiente” nesse indicador. O indicador com pior desempenho foi o 1.4.6, que tratava da presença de membros externos ao PPG e à IES na comissão de AA. Esse desempenho menor levou à queda no resultado geral no item. Aqui, 43 programas (23,1%) não mencionaram nada em relação à existência ou participação de membros externos no processo de implantação da sua AA.

Considerando as notas médias em cada um dos indicadores, apenas no 1.4.1 supera-se a nota 4,5, o que significa que, na média, os programas foram considerados “Muito Bom” nesse indicador. O desempenho médio nos indicadores 1.4.2 a 1.4.5 foi “Bom”, uma vez que a nota ficou no intervalo entre 3,5 e 4,49. E, condizente com o alto número de PPGs com conceito “Insuficiente” no indicador 1.4.6, a nota aqui ficou abaixo de 3,5; portanto, os programas foram considerados, em média, como “Regular” nesse indicador.

Outro exercício realizado foi a comparação do desempenho dos PPGs na AA com sua nota final na Avaliação 2021/2022. A correlação positiva geral foi alta (Pearson = 0,91), indicando que o desempenho dos programas na avaliação geral, por certo, também se expressa na autoavaliação. Isto é, quanto maior o desempenho geral do programa, maior a nota na AA e, simultaneamente, menores notas finais do PPG indicaram também menores notas na AA. A nota dos PPG em AA foi, em média, 4,4, enquanto a nota final média dos programas na Área de Educação foi 4,3. A tendência, portanto, mostra que, quanto maior a nota do programa, melhores são os desempenhos nos indicadores – especialmente no 1.4.1 –, o que sugere uma correlação direta entre estrutura organizacional e capacidade de resposta a critérios avaliativos. A Tabela 2, a seguir, apresenta a média de desempenho dos PPGs por região e por indicador.

Tabela 2 – Média de desempenho dos PPGs por indicador AA – área de Educação 2017/2020

Região	Nota média dos PPGs	1.4.1	1.4.2	1.4.3	1.4.4	1.4.5	1.4.6	Nota AA
Norte	3,7	4,0	3,9	4,2	4,3	3,9	3,7	3,9
Nordeste	3,9	4,4	4,3	4,1	4,1	3,9	3,1	4,2
Sudeste	4,3	4,6	4,5	4,5	4,4	4,2	3,4	4,5
Sul	4,4	4,6	4,5	4,4	4,6	4,4	3,6	4,5
Centro-Oeste	3,9	4,4	4,1	3,8	4,2	4,3	2,9	4,3
Nota média	4,3	4,5	4,4	4,3	4,4	4,2	3,4	4,4

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados compilados na Capes (2022).

Ainda no cotejamento do desempenho dos PPGs em AA e na avaliação geral, vemos que os resultados na AA também oscilam quando são observados os programas nas distintas macrorregiões brasileiras. A nota em AA varia entre 3,9 (“Bom”), na região Norte, e 4,5 (“Muito Bom”), nas regiões Sul e Sudeste. Isso é proporcional ao desempenho geral, uma vez que a nota média dos programas da região Norte é 3,7, e a das regiões Sul e Sudeste são, respectivamente, 4,4 e 4,3. Em todas as regiões, vê-se um desempenho melhor em AA do que na nota geral, sendo a diferença, na região Sul, pequena (4,5 em AA x 4,4 na nota final), e no Centro-Oeste a distância é significativamente maior (4,3 em AA x 3,9 na nota final).

Observando-se os indicadores, aquele com o melhor desempenho foi o 1.4.1, como esperado, e o de pior desempenho, também como previsto, é o 1.4.6. O curioso é que a região Norte, que tem a pior nota em AA, obteve a maior nota nesse indicador, que demandava a presença de membros externos na comissão de AA, sendo, com a região Sul, uma das únicas com conceito “Bom” na média de seus programas nesse indicador. Na outra ponta, o Centro-Oeste obteve desempenho de 2,9 nesse mesmo item.

Os piores desempenhos nos indicadores 1.4.1, 1.4.2 e 1.4.5 ficaram com a região Norte. O Nordeste apresentou o pior desempenho no 1.4.4 e, com o Norte, no 1.4.5. O Centro-Oeste trouxe os piores resultados no 1.4.3 e, como informado, no 1.4.6.

Os melhores desempenhos são divididos predominantemente pelas regiões Sul (em quatro indicadores) e Sudeste (em três indicadores), com exceção do indicador 1.4.6, como dito, cujo melhor desempenho foi apresentado pela região Norte.

Quanto às regiões, em resumo:

1. Melhor desempenho geral: a região Sul (S) lidera com a nota média mais alta dos PPGs e também com a melhor nota de autoavaliação.
2. Região Sudeste (SE): apresenta desempenho muito próximo do Sul, com notas fortes em todos os indicadores, principalmente 1.4.1 a 1.4.3. Sua nota de AA também é bastante elevada.
3. Centro-Oeste (CO): tem desempenho intermediário, com destaque positivo no indicador 1.4.5, mas nota mais baixa em 1.4.6, o que sugere desafios nesse aspecto específico.
4. Nordeste (NE): desempenho um pouco abaixo do Sudeste e Sul, mas com nota alta em 1.4.1 e uma autoavaliação bem positiva, indicando percepção positiva dos próprios programas.
5. Região Norte (N): apresenta as notas mais baixas no geral, tanto na média dos PPGs quanto na nota de AA. Ainda assim, possui boas pontuações em alguns indicadores como 1.4.4, além do melhor desempenho no 1.4.6, como dito.

6. Critério mais crítico (1.4.6): em todas as regiões, o indicador 1.4.6 apresenta as notas mais baixas – sendo especialmente crítico no Centro-Oeste (2,94) e Nordeste (3,11). Isso sugere uma fragilidade estrutural comum nos programas de diferentes regiões quanto a esse aspecto.

A análise regional revela desigualdades no desempenho dos PPGs no Brasil. O Sul e o Sudeste apresentam desempenho mais consolidado, possivelmente por maior infraestrutura e tradição acadêmica. Já regiões como Norte e Centro-Oeste enfrentam desafios mais evidentes. Os dados por modalidade de curso estão apresentados na Tabela 3, que mostra o desempenho médio dos programas acadêmicos e profissionais nos diferentes indicadores.

Tabela 3 – Média de desempenho dos PPGs na AA por modalidade – área de Educação 2017/2020

Modalidade	Nota média dos PPGs	1.4.1	1.4.2	1.4.3	1.4.4	1.4.5	1.4.6	Nota AA
Acadêmicos	4,4	4,6	4,6	4,5	4,5	4,4	3,6	4,5
Profissionais	3,7	4,2	3,9	3,7	3,9	3,5	2,7	4,0
Nota média	4,3	4,5	4,4	4,3	4,4	4,2	3,4	4,4

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados compilados na Capes (2022).

Quanto às modalidades, é possível observar, na Tabela 3, que os PPGs acadêmicos apresentam desempenho superior em todos os indicadores, com maior destaque nos indicadores 1.4.5 e 1.4.6. A nota da AA é boa em ambas as modalidades, mas ainda assim há vantagem para os programas acadêmicos. O indicador 1.4.6 é o ponto mais frágil para ambas as modalidades, mas principalmente para os profissionais, que ficam com nota 2,7, isto é, “Regular”.

Essa disparidade pode refletir diferentes maturidades institucionais entre os programas, desafios estruturais e formativos enfrentados pelos PPGs profissionais ou mesmo limitações no modo como são desenvolvidas e valorizadas as práticas de AA. A diferença nas notas sugere a necessidade de políticas específicas de apoio e fortalecimento aos programas profissionais, especialmente nos critérios em que as diferenças são mais expressivas.

Outro aspecto analisado foi o desempenho maior e menor dos PPGs nos indicadores de maior e menor nota dentre os que compõem o item 1.4 da AA. Para tanto, observou-se o comportamento dos programas considerando sua nota final, sua região e sua modalidade (Tabela 4).

Tabela 4 – Distribuição dos PPGs por nota, região e modalidade nos indicadores 1.4.1 e 1.4.6 – área de Educação 2017/2020

PPG		n	Indicador 1.4.1				Indicador 1.4.6			
			Muito Bom		Fraco		Muito Bom		Insuficiente	
			n	%	n	%	n	%	n	%
Total		186	125	67,2	7	3,8	70	37,6	42	22,6
Nota	3	34	12	35,3	3	8,8	6	17,6	18	52,9
	4	102	66	64,7	4	3,9	33	32,4	21	20,6
	5	36	34	94,4	0	0,0	22	61,1	4	11,1
	6	10	9	90,0	0	0,0	6	60,0	0	0,0
	7	4	4	100,0	0	0,0	3	75,0	0	0,0
Região	Norte	15	7	46,7	1	6,7	8	53,3	3	20,0
	Nordeste	37	22	59,5	1	2,7	13	35,1	13	35,1
	Sudeste	70	51	72,9	2	2,9	28	40,0	14	20,0

	Sul	46	34	73,9	2	4,3	19	41,3	10	21,7
	Centro-Oeste	18	11	61,1	1	5,6	2	11,1	3	16,7
Modalidade	Acadêmicos	136	99	72,8	3	2,2	59	43,4	25	18,4
	Profissionais	50	26	52,0	4	8,0	11	22,0	18	36,0

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados compilados na Capes (2022).

O desempenho no indicador 1.4.1 é relativamente positivo, pois dois terços dos programas foram avaliados como “Muito Bom”. Contudo, nota-se que programas com nota 3 tiveram desempenho inferior – apenas 35,3% foram considerados “Muito Bom” nesse indicador, com proporção maior de avaliações “Fracas” (8,8%). Programas com nota 4 apresentam desempenho muito superior aos de nota 3. Isso sugere que os programas com notas finais menores apresentam dificuldades não apenas nos indicadores e itens tidos como mais centrais na avaliação, em especial os que compõem o Quesito 2 (Formação) e o Quesito 3 (Impactos na Sociedade).

Quanto às regiões, a quantidade de “Fracas” no indicador 1.4.1 é maior na região Norte, como a média geral já destacada indicava. E, na outra ponta, quase dois terços dos PPGs do Sul apresentaram “Muito Bom” nesse indicador. Em relação à modalidade, 8% dos programas profissionais apresentaram “Fracas” neste mesmo indicador, contra apenas 2,2% dos acadêmicos.

Quanto ao indicador 1.4.6, como esperado, os resultados são mais críticos. Apenas 37,6% dos programas receberam avaliação “Muito Bom”. Para os programas com nota 3, a situação é preocupante, uma vez que mais da metade (52,9%) foi classificada como “Insuficiente”. Mesmo entre os programas com nota 4, ainda há 20,6% com conceito “Insuficiente”, o que indica fragilidade generalizada nesse aspecto.

Dentre as regiões, se de um lado o Norte tem mais da metade dos seus PPGs com desempenho “Muito Bom” no indicador 1.4.6, o Nordeste apresenta mais de um terço dos seus programas com “Insuficiente”. E, observando as modalidades, ambas apresentam números altos de programas com “Insuficiente” nesse indicador, mas os PPGs profissionais ultrapassam um terço com tal desempenho.

A análise da AA no ciclo 2017-2020 da área de Educação, segundo os dados descritos, revela avanços importantes, mas também fragilidades estruturais persistentes em aspectos específicos. O item 1.4 da ficha de avaliação, que trata da AA com foco na formação discente e produção intelectual, foi composto, como dito, por seis indicadores. O primeiro deles (1.4.1), que avalia a política de AA de forma mais ampla, concentrou 50% do peso total. Os demais indicadores trataram de ações específicas, como escuta de discentes e egressos, avaliação docente, presença de membros externos, entre outros.

A maioria dos programas alcançou avaliação “Muito Bom” ou “Bom” no item como um todo: 54,3% obtiveram nota máxima, enquanto 33,9% ficaram na faixa imediatamente inferior. O indicador com melhor desempenho médio foi o 1.4.1 (nota média 4,52), reforçando que muitos programas estruturaram políticas de AA consistentes, articuladas e alinhadas institucionalmente. Já o maior desafio identificado foi o indicador 1.4.6, sobre a participação de membros externos na AA, com nota média de apenas 3,38 – o que significa um conceito “Regular” e mostra que 43 programas (23,1%) sequer mencionaram esse aspecto. Isso pode estar relacionado, de um lado, ao fato de que as políticas desenhadas e implementadas de AA não deram a devida atenção à importância de se ter membros externos, com capacidade de crítica, auditoria e de apresentação de sugestões ao desenvolvimento da própria política desenvolvida pelo PPG. Por outro lado, também pode decorrer da inexperiência dos programas na implementação da AA ou do registro das informações no relatório quadrienal.

A forte correlação entre o desempenho na AA e a nota final dos programas (coeficiente de Pearson = 0,91) evidencia que programas com maior estrutura organizacional e maturidade institucional tendem a obter melhores avaliações também na AA, em especial no indicador 1.4.1. Há, portanto, uma relação direta entre qualidade organizacional e capacidade de resposta aos critérios avaliativos.

A análise regional revelou disparidades relevantes. As regiões Sul e Sudeste apresentaram os melhores desempenhos gerais, tanto na nota final dos programas quanto na AA, com médias em torno de 4,5. Já as regiões Norte e Centro-Oeste ficaram com médias mais baixas – 3,9 e 4,3 na AA, respectivamente –, o que acompanha suas notas finais na avaliação geral. O dado curioso é que o Norte, apesar de ter o pior desempenho geral, apresentou a melhor média no indicador 1.4.6 (presença de membros externos), invertendo a tendência observada nacionalmente.

Quanto à modalidade, os programas acadêmicos superaram os profissionais em todos os indicadores. Os acadêmicos alcançaram nota média de 4,5 na AA, enquanto os profissionais ficaram com 4,0. A maior disparidade aparece justamente no 1.4.6, no qual os programas profissionais registraram nota média de apenas 2,7 – o que indica um ponto de atenção importante para as políticas públicas e institucionais voltadas a esse segmento.

Os dados permitem afirmar que, apesar de avanços, a AA ainda não é um processo institucionalizado de forma plena e equitativa em todos os programas. Os resultados sugerem que a AA está fortemente associada à maturidade e à infraestrutura institucional dos PPGs, sendo também influenciada por desigualdades regionais e por diferenças entre as modalidades de curso.

Conclusões

A autoavaliação na Pós-Graduação em Educação constitui uma prática fundamental para a promoção de uma cultura avaliativa crítica, formativa e comprometida com a qualidade acadêmica e a transformação social. Ao longo deste trabalho, evidenciamos que a AA se articula às exigências de órgãos reguladores como a Capes, mas, ao mesmo tempo, deve ser concebida como um processo contínuo de reflexão coletiva, capaz de envolver todos os sujeitos institucionais e dialogar com os contextos locais, regionais e nacionais.

A cultura da autoavaliação ainda não está plenamente consolidada na sociedade brasileira, nem mesmo na Educação Superior e na Pós-Graduação. Para superar a visão tradicional de avaliação meramente somativa, focada em *rankings* baseados em indicadores predominantemente quantitativos, é fundamental apostar em processos autônomos, formativos e que envolvam amplamente a comunidade acadêmica. Nesse contexto, frente ao desafio de aprimorar a Avaliação Quadrienal conduzida pela Capes – especialmente diante das limitações do uso de métodos qualitativos em avaliações externas de larga escala, em um sistema que cresceu significativamente –, valorizar as propostas e as práticas de autoavaliação dos Programas na Ficha de Avaliação da Capes, em todas as áreas do conhecimento, representa uma oportunidade estratégica para promover uma mudança cultural.

O fortalecimento da autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação contribuirá para o amadurecimento de pesquisadores e estudantes, estimulando a corresponsabilização, a colaboração e o engajamento na melhoria do *stricto sensu*, na qualidade da formação científica no país e, sobretudo, na consolidação de uma prática democrática na Pós-Graduação brasileira. Dessa forma, a autoavaliação torna-se um instrumento de fortalecimento institucional, contribuindo para a consolidação da Pós-Graduação como espaço de excelência acadêmica e compromisso ético com a sociedade. É nesse horizonte que se espera que os Programas de Pós-Graduação em Educação

avancem, adotando uma postura crítica e propositiva frente aos desafios contemporâneos da formação e da pesquisa.

Referências

BASTOS, C. C. B. C.; ROVARIS, N. A. Z. A relevância do processo de autoavaliação institucional da universidade tecnológica para a configuração do bom professor. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 767-781, nov. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000300006>

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Autoavaliação de programas de pós-graduação. **CAPES**, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Pareceres avaliativos/fichas de recomendação – avaliação 2017/2020. **CAPES**, Brasília, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_EDUCACAO_ATUALIZADA.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

CRISTOFARI, A. L. K.; IRALA, V. B. Feedbacks e autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma revisão de escopo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 414-433, out./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2022.64326>

KAMBOROUVA, M. ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 25, n. 3, p. 640-658, nov. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772020000300007>

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**, Campinas, Sorocaba, v. 25, n. 2, p. 339-353, jul. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772020000200006>

PEREIRA, M. A. C.; BARRO, D.; TREZZI, C.; SPICER-ESCALANTE, M. L.; FELICETTI, V. L. Autoavaliação: observando e analisando a prática docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 76, p. 7-27, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/cae.v31i76.7010>

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

SILVA, I. M. M.; BORDIN, A. P. P.; FÁVERO, A. A. Autoavaliação como recurso formativo e formador: da educação superior ao contexto escolar. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 70-88, maio/ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faceba2358-0194.2019.v28.n55.p70-88>

SILVA, M. R. S.; LUFT, M. C. M. S.; OLAVE, M. E. L. Reflexões sobre a inserção da política de autoavaliação na pós-graduação brasileira: o olhar de especialistas. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 29, p. 1-29, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-57652024v29id266729>

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>

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

VIEIRA, K. M.; CARVALHO, A. K. S.; KLEIN, L. L.; PEREIRA, B. A. D. Student self-assessment of the graduate course: a multidimensional model proposal. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, p. 1-29, jan./mar. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003204118>

Recebido em 14/04/2025

Versão corrigida recebida em 29/05/2025

Aceito em 31/05/2025

Publicado online em 25/06/2025