


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

Autoavaliação na Pós-Graduação em Educação: um modelo replicável a partir da experiência em uma instituição pública municipal


Self-evaluation in Graduate Education: a replicable model from the experience of a municipal public institution

Autoevaluación en la Educación de Posgrado: un modelo replicable a partir de la experiencia en una institución pública municipal


Willian José Ferreira *

 <https://orcid.org/0000-0003-4636-868X>


Juliana Marcondes Bussolotti **

 <https://orcid.org/0000-0002-8560-0974>

Suzana Lopes Salgado Ribeiro ***

 <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>

Monica Franchi Carniello ****

 <https://orcid.org/0000-0002-3107-901X>

Resumo: Práticas de autoavaliação são centrais na gestão e no aprimoramento de Programas de Pós-Graduação em Educação. No Brasil, muitas assumem caráter descritivo, pouco conectado à decisão e ao impacto social. Neste estudo, analisa-se criticamente a autoavaliação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (2021-2024) de uma universidade pública municipal de São Paulo, buscando transformá-la em rotina estratégica orientada por evidências. A metodologia triangulou análise documental, *survey* com egressos, entrevistas e dissertações (com apoio de Processamento de Linguagem Natural), além de síntese SWOT operacionalizada via 5W2H. Apesar da alta qualidade das disciplinas e do desempenho docente, persistem entraves em infraestrutura e devolutivas, uma vez que a coerência temática das dissertações contrasta com a necessidade de fortalecer a transferência de conhecimento às redes de ensino.

* Professor do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). *E-mail:* <willian.jferreira@unitau.br>.

** Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). *E-mail:* <juliana.mbussolotti@unitau.br>.

*** Professora e Coordenadora Adjunta do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU). *E-mail:* <suzana.lsribeiro@unitau.br>.

**** Professora e Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU). *E-mail:* <monica.carniello@unitau.br>.

Contudo, a abordagem gerou planos verificáveis e fortaleceu a governança. Para 2025-2028, propõe-se regime público e cumulativo de autoavaliação, com métricas de transferência, internacionalização recorrente e metas para equidade e infraestrutura.

Palavras-chave: Formação docente. Avaliação institucional. Impacto social. Agenda 2030.

Abstract: Self-evaluation practices play a central role in the management and improvement of Graduate Education Programs. In Brazil, however, many still take on a merely descriptive character, with limited connection to decision-making and social impact. This study critically analyzes the self-evaluation of the Professional Graduate Program in Education (2021-2024) at a municipal public university in São Paulo, aiming to transform it into a strategic, evidence-based routine. The methodology combined documentary analysis, a survey with alumni, interviews, and Master's theses (supported by Natural Language Processing), along with a SWOT synthesis operationalized through the 5W2H method. Despite the high quality of coursework and faculty performance, challenges remain in infrastructure and feedback processes, as the coherence across the theses contrasts with the need to strengthen knowledge transfer to school networks. Nevertheless, the approach produced verifiable action plans and reinforced governance. For 2025-2028, the proposal is to establish a public, cumulative self-evaluation regime with transfer metrics, ongoing internationalization, and specific goals for equity and infrastructure.

Keywords: Teacher education. Institutional evaluation. Social impact. 2030 Agenda.

Resumen: Las prácticas de autoevaluación ocupan un lugar central en la gestión y el perfeccionamiento de los Programas de Posgrado en Educación. En Brasil, muchas aún asumen un carácter descriptivo, con escasa conexión con la toma de decisiones y el impacto social. En este estudio se analiza críticamente la autoevaluación del Programa de Posgrado Profesional en Educación (2021-2024) de una universidad pública municipal de São Paulo, con el objetivo de transformarla en una práctica estratégica basada en evidencias. La metodología trianguló el análisis documental, una encuesta con egresados, entrevistas y disertaciones (con apoyo de Procesamiento de Lenguaje Natural), además de una síntesis SWOT operacionalizada mediante el método 5W2H. A pesar de la alta calidad de las asignaturas y del desempeño docente, persisten dificultades en infraestructura y retroalimentación, ya que la coherencia temática de las disertaciones contrasta con la necesidad de fortalecer la transferencia de conocimiento hacia las redes escolares. No obstante, el enfoque permitió generar planes verificables y reforzó la gobernanza. Para el período 2025-2028, se propone un régimen público y acumulativo de autoevaluación, con métricas de transferencia, internacionalización recurrente y metas para la equidad y la infraestructura.

Palabras clave: Formación docente. Evaluación institucional. Impacto social. Agenda 2030.

Introdução

Práticas de autoavaliação ocupam uma posição central na gestão e no aprimoramento dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs), marcando uma transformação na maneira como a qualidade acadêmica é avaliada (Souza; Real; Miranda, 2025). No Brasil, a partir de 2019, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) incorporou a autoavaliação como um componente obrigatório do quesito Programa, exigindo que as instituições conectem dimensões internas e externas (Capes, 2019). Tal medida tem promovido uma reflexão sobre as práticas institucionais, expandindo a compreensão do impacto acadêmico e social dos programas.

A autoavaliação é um processo formativo e estratégico em Mestrados Profissionais, que não só auxilia as instituições a identificarem pontos fortes e vulnerabilidades, como também conecta a teoria à prática. Conforme destacado por Lehfeld *et al.* (2010), essa abordagem é fundamental para orientar o planejamento e as decisões futuras dos programas. Todavia, para assegurar uma análise abrangente, é essencial considerar múltiplas perspectivas, como as de discentes, docentes e egressos (Leite *et al.*, 2020), o que permite harmonizar a excelência acadêmica com a relevância prática e otimizar o impacto das ações formativas em diferentes cenários (Rossit *et al.*, 2024).

O Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade de Taubaté (UNITAU) exemplifica esse compromisso, com foco na formação de profissionais para a Educação Básica. Criado em 2014, o programa organiza-se em três linhas de pesquisa (Inclusão e Diversidade Sociocultural; Formação Docente e Desenvolvimento Profissional; e Práticas Pedagógicas para a Equidade) e, em uma década de atuação, tem promovido transformações em contextos locais e regionais, integrando teoria e prática. Apesar disso, ainda enfrenta desafios, especialmente na mensuração de seu impacto social, que muitas vezes permanece intangível ou subdocumentado.

A literatura sobre autoavaliação em PPGEs tem evoluído, mas ainda apresenta lacunas na análise do impacto social das práticas formativas. Rossit *et al.* (2024) destacam a necessidade de estender os processos avaliativos para incluir dimensões como inclusão, equidade e sustentabilidade, enquanto Escott *et al.* (2024) enfatizam o alinhamento dessas práticas com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 10 (Redução das Desigualdades), no âmbito da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹. A maioria das análises ainda se concentra em aspectos internos, sem explorar de forma aprofundada a relação entre as ações dos programas e os contextos educacionais.

Diante desse cenário, questiona-se: como a autoavaliação do PPGPE (2021-2024), realizada pela triangulação de fontes e aplicação das metodologias SWOT e 5W2H sob a governança de 2024, pode fortalecer o impacto acadêmico e social do programa e, ao mesmo tempo, alinhar-se ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), às diretrizes da Capes e à Agenda 2030? Para responder a essa questão, este estudo analisa criticamente a autoavaliação do PPGPE, utilizando a triangulação de dados de análise documental, questionários de egressos, entrevistas com a Comissão e uma leitura temática das dissertações com apoio de Processamento de Linguagem Natural (PNL). A pesquisa identifica avanços e obstáculos, convertendo o diagnóstico em ações verificáveis alinhadas à governança de 2024, ao PDI, às diretrizes da Capes e aos ODS 4 e 10. Como contribuição, a pesquisa busca oferecer um referencial teórico-prático replicável para programas semelhantes, confirmando a autoavaliação como instrumento-chave para o desenvolvimento educacional e social.

Fundamentação teórica

A autoavaliação no âmbito da Educação Superior, em especial da pós-graduação, no Brasil, tem ganhado relevância como uma estratégia que alia o aperfeiçoamento interno das instituições ao cumprimento de demandas regulatórias e sociais (Konzen; Adams, 2016). Esse processo, embora presente há décadas no cenário educacional, adquiriu maior destaque com as políticas implementadas pela Capes, que sublinham a necessidade de abordagens formativas e contextualizadas para compreender a realidade institucional e aprimorar suas práticas (Gatti, 2014; Leite *et al.*, 2020).

De acordo com Dias Sobrinho (2003), a história da avaliação na pós-graduação brasileira remonta ao Parecer nº 977/1965, do Conselho Federal de Educação (CFE), que estabeleceu as bases para o crescimento e a estabilidade do sistema (Brasil, 1965). Desde então, houve significativos avanços na formação de pesquisadores e na produção científica nacional, bem como na internacionalização das pesquisas realizadas no país (Brasil, 2005). Contudo, persistem lacunas relacionadas à formação de professores e à qualificação técnica de trabalhadores intelectuais, evidenciando a necessidade de um sistema avaliativo mais sensível às especificidades dos

¹ A Agenda 2030 encontra-se disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 15 jan. 2025.

programas, capaz de integrar dimensões qualitativas e contextuais que fortaleçam a formação acadêmica e a resposta às demandas contemporâneas da sociedade.

Rossit *et al.* (2024) definem a autoavaliação como um processo de análise conduzido pelos membros de uma instituição, visando estimular reflexões sobre práticas institucionais e fundamentar decisões estratégicas. Leite *et al.* (2020) ampliam essa perspectiva ao destacar que, diferentemente da avaliação externa, focada na regulação e no cumprimento de padrões mínimos, a autoavaliação prioriza a construção de identidades institucionais e a valorização das particularidades locais. Segundo Verhine (2019), essa metodologia possibilita uma visão mais detalhada dos desafios enfrentados pelas instituições, promovendo uma compreensão contextualizada de suas realidades.

Na Holanda, a autoavaliação é utilizada como método exclusivo para assegurar a qualidade institucional, demonstrando uma forte confiança na autonomia das instituições. Em contraste, na Finlândia, ela serve como base para auditorias externas conduzidas por agências de avaliação (Alderman; Brown, 2005), evidenciando um modelo mais híbrido. No Reino Unido, a avaliação externa concentra-se na análise das estruturas e na verificação da gestão da qualidade e da integridade das informações publicadas (Kotera *et al.*, 2023). Por sua vez, no Canadá, as universidades conduzem processos de autoavaliação contínuos, alinhados a padrões de qualidade provinciais, o que fomenta a autonomia institucional e o diálogo com os órgãos reguladores (Skolnik, 2010). Tais práticas ilustram a capacidade da autoavaliação de ser adaptada a diferentes contextos, conciliando as necessidades locais com um diálogo constante com padrões globais.

No Brasil, a autoavaliação ganhou força com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) na década de 1990 e foi posteriormente incorporada ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) nos anos 2000. Em 2018, a Capes institucionalizou a autoavaliação na pós-graduação com a Portaria nº 148, de 4 de julho de 2018, que definiu diretrizes para sua implementação nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* (Capes, 2018). Tal iniciativa busca alinhar a avaliação da pós-graduação aos procedimentos solidificados na graduação e aprimorar a articulação entre a produção científica, a formação discente e o impacto social, conforme dispositivos que fixam as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1995, 2004).

Entre os princípios que orientam a autoavaliação, destaca-se o caráter participativo e formativo do processo, que envolve docentes, discentes, egressos e técnicos da comunidade acadêmica. De acordo com Verhine e Dantas (2021), essa abordagem favorece a apropriação dos resultados pelos participantes e promove a construção coletiva de soluções. Para Gatti (2014), o planejamento de uma autoavaliação efetiva deve incluir etapas como a sensibilização da comunidade, a definição de objetivos e indicadores, a coleta e organização de dados e a análise dos resultados.

Especialmente no contexto da pós-graduação, a autoavaliação desempenha um papel fundamental na análise da missão e dos objetivos institucionais, incluindo a formação de recursos humanos qualificados, a produção de conhecimento científico e a inserção social (Capes, 2019). Além de identificar pontos fortes e vulnerabilidades, ela oferece subsídios para o planejamento de metas e estratégias de desenvolvimento, podendo também contribuir para a promoção da equidade educacional ao expor desigualdades estruturais e orientar ações que enfrentem esses desafios. Assim, a autoavaliação favorece um sistema educacional mais inclusivo e alinhado às demandas de grupos historicamente excluídos ou sub-representados, ampliando o acesso aos benefícios da educação de qualidade.

Em todo o processo, Rossit *et al.* (2024) observam que a autoavaliação se beneficia de práticas internacionais, como o *benchlearning*, descrito por Karvi (2019) como um método colaborativo que promove o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre instituições. Tais abordagens possibilitam que programas obtenham devolutivas de pares, identifiquem práticas inovadoras e adaptem essas soluções às suas perspectivas. Desse modo, o aprendizado mútuo incentiva o estabelecimento de padrões compartilhados e fortalece as relações institucionais, contribuindo para a melhoria contínua dos programas envolvidos.

Na prática, o sucesso da autoavaliação depende de fatores como a alocação de recursos, o desenvolvimento de competências técnicas e o engajamento da comunidade acadêmica. Apesar dos desafios, o processo oferece benefícios concretos, como maior clareza sobre as atividades institucionais, aprimoramento da qualidade educacional e fortalecimento de uma cultura de responsabilidade e transparência. Conforme Leite *et al.* (2020), a autoavaliação incentiva uma análise aprofundada da missão institucional, promovendo o alinhamento das práticas educacionais às demandas sociais e às expectativas globais, fortalecendo a autonomia das instituições, possibilitando a criação de estratégias inovadoras e adequadas aos contextos locais, além de integrar de forma mais harmoniosa as dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

Assim sendo, a adoção da autoavaliação pelo sistema da Capes marca um avanço significativo para a pós-graduação no Brasil, equilibrando as exigências de regulação com a valorização das diversidades regionais e institucionais. Mais do que um mecanismo de controle, ela promove uma visão estratégica e reflexiva, potencializando a inserção social dos programas e seu impacto na formação de recursos humanos e na produção de conhecimento, estabelecendo-se como um pilar para o desenvolvimento de uma pós-graduação mais conectada às demandas contemporâneas e comprometida com a inclusão, a equidade e a inovação.

Caminho metodológico

A pesquisa configura-se como estudo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, cujo propósito é compreender os processos de autoavaliação no âmbito do PPGPE da UNITAU. De acordo com Gil (2008), tal delineamento é adequado para descrever e interpretar fenômenos em contextos institucionais específicos, permitindo uma leitura crítica dos modos de organização, tomada de decisão e melhoria contínua dos programas.

O PPGPE, criado em 2014, estrutura-se como Mestrado Profissional em Educação, com área de concentração em Formação Docente para a Educação Básica e três linhas de pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural; Formação Docente e Desenvolvimento Profissional; e Práticas Pedagógicas para a Equidade. Essa configuração compõe um ecossistema formativo interdisciplinar, que combina docentes com ampla experiência na Educação Básica e na Educação Superior, discentes em exercício nas redes escolares e egressos que hoje atuam em funções estratégicas de docência e gestão educacional.

A investigação organizou-se em seis etapas, sintetizadas no Quadro 1, a seguir, e foi guiada por triangulação metodológica entre fontes documentais, questionários, entrevistas e análise temática de dissertações, o que conferiu maior validade aos resultados ao cruzar perspectivas e evidências heterogêneas (Denzin, 2010; Minayo, 2017). A definição inicial dos eixos avaliativos, como formação discente, produção acadêmica, impacto social e aderência às diretrizes da Capes, derivou do PDI 2022-2026 (UNITAU, 2022a) e do Documento Norteador da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) (UNITAU, 2024a), que funcionaram como marcos orientadores para a seleção de indicadores e a modelagem dos instrumentos. Adicionalmente, a análise documental compreendeu atas, relatórios Sucupira e registros da Comissão de

Autoavaliação. Tais materiais foram submetidos à análise de conteúdo para identificação de categorias descritivas e inferências iniciais sobre dinâmicas e tendências do programa (Bardin, 2016), servindo como insumo para a organização preliminar da matriz SWOT empregada no planejamento estratégico (Helms; Nixon, 2010).

Quadro 1 – Etapas, fontes e procedimentos da pesquisa de autoavaliação do PPGPE

Etapas	Fonte de dados	Instrumentos	Participantes	Procedimentos
1. Definição de indicadores	PDI 2022-2026; Documentos institucionais da universidade (UNITAU, 2022a, 2022b, 2024a, 2024b).	Revisão documental.	–	Identificação de eixos avaliativos (formação, produção acadêmica, impacto social, aderência Capes).
2. Análise documental	Atas, relatórios Sucupira, registros da Comissão de Autoavaliação.	Levantamento e sistematização.	–	Análise de conteúdo (Bardin, 2016) e organização preliminar da Análise SWOT (Helms; Nixon, 2010).
3. Questionários	Formulários <i>on-line</i> .	Perguntas abertas + itens em escala de Likert (1 a 5).	169 egressos.	Estatística descritiva (Martins, 2018) + análise de conteúdo (Bardin, 2016).
4. Entrevistas	Comissão de Autoavaliação.	Roteiro semiestruturado.	8 membros (3 docentes, 3 discentes, 1 técnico, 1 consultor externo).	Análise de conteúdo (Bardin, 2016).
5. Dissertações no quadriênio	Produtos acadêmicos do PPGPE.	Repositório institucional (dissertações 2021-2024).	250 dissertações.	Extração e visualização de termos por PNL (Ferreira; Richetto, 2025).
6. Devolutiva	Devolutiva e fóruns interinstitucionais.	Validação coletiva e discussão interinstitucional de indicadores e estratégias.	Docentes, discentes, egressos, técnicos.	Socialização dos resultados e planejamento estratégico 2025-2028.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No tocante à escuta empírica, o espaço amostral correspondeu às 250 dissertações defendidas entre 2021 e 2024. Aplicou-se questionário *on-line* aos respectivos egressos, com participação voluntária, resultando em 169 respostas (taxa de retorno de 67,6%). Não foi realizada ponderação, em virtude da ausência de metadados dos não respondentes. Como parâmetro de precisão, para proporções próximas de 50% estimou-se margem de erro de $\pm 4,3$ pontos percentuais (p.p.), com intervalo de confiança 95% (IC95%), calculada com correção para população finita (N=250), conforme Lohr (2021).

Adicionalmente, o instrumento combinou itens em escala de Likert de cinco pontos (1 = “muito insatisfeito” a 5 = “muito satisfeito”) e perguntas abertas sobre experiências formativas, avaliação curricular, processos de orientação, condições de infraestrutura, apoio acadêmico, uso de tecnologias e impactos na inserção profissional (Canto de Gante *et al.*, 2020). Exemplos das questões, organizados por dimensões, constam no Quadro 2.

Os itens quantitativos foram tratados por estatística descritiva, com cálculo de frequências e medidas de tendência central para compor painéis sintéticos de percepção (Martins, 2018),

enquanto as respostas abertas foram analisadas por análise de conteúdo, com codificação temática e categorização (Bardin, 2016).

Quadro 2 – Exemplos de questões aplicadas no questionário de autoavaliação (egressos)

Dimensão	Questão aberta	Item em escala Likert (1 a 5)
<i>Infraestrutura</i>	Quais condições de infraestrutura favoreceram ou dificultaram o desenvolvimento das atividades acadêmicas?	A infraestrutura (salas, biblioteca, equipamentos) atendeu adequadamente às necessidades do programa.
<i>Formação e ensino</i>	Como as disciplinas contribuíram para sua prática profissional?	As disciplinas cursadas apresentaram conteúdos atualizados e relevantes.
<i>Orientação acadêmica</i>	Comente os pontos fortes e os desafios no acompanhamento de seu orientador.	Estive satisfeito(a) com o acompanhamento recebido durante a orientação.
<i>Gestão administrativa</i>	Que aspectos do processo administrativo poderiam ser aprimorados?	A secretaria do programa atendeu de forma ágil e eficiente às demandas acadêmicas.
<i>Impacto formativo</i>	Como o programa influenciou sua atuação profissional após a conclusão do curso?	A formação recebida contribuiu para meu crescimento profissional.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No caso das entrevistas semiestruturadas, foram realizadas conversas com os oito integrantes da Comissão de Autoavaliação, sendo três docentes, três discentes, um técnico e um consultor externo. O roteiro foi estruturado em cinco eixos centrais: reformulação de instrumentos, planejamento estratégico, internacionalização, acompanhamento pedagógico e comunicação institucional, contendo perguntas abertas voltadas a estimular a reflexão crítica dos participantes. Exemplos representativos incluem: “Quais desafios e avanços você identifica nos instrumentos atualmente utilizados pelo programa?”, “De que forma a internacionalização pode ser fortalecida no PPGPE?” e “Que estratégias poderiam aprimorar o acompanhamento pedagógico e a comunicação institucional?”. Tal conjunto assegurou comparabilidade entre as respostas, ao mesmo tempo em que preservou abertura para que emergissem percepções singulares, posteriormente analisadas à luz da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016).

A leitura das dissertações (2021-2024) empregou um algoritmo de PNL para extração e visualização de termos (Ferreira; Richetto, 2025), mapeando ênfases temáticas e a aderência às linhas do programa e aos ODS 4 e 10. Em complemento, realizou-se análise exploratória de coocorrências, na qual, após normalização, remoção de *stopwords* e lematização, foram estimadas associações termo–termo e construído um grafo com detecção de comunidades, segundo método de Louvain (Blondel *et al.*, 2008).

Os agrupamentos temáticos foram rotulados por dois pesquisadores, por consenso. O procedimento é descritivo, não inferencial, e corrobora uma nuvem de palavras ao organizar tendências do *corpus*, sem substituir a análise de conteúdo (Bardin, 2016) nem a triangulação com as demais fontes. Os resultados parciais e consolidados foram socializados em reunião ampliada com a comunidade acadêmica, em devolutiva de caráter formativo e de validação social do processo avaliativo, em consonância com a compreensão da autoavaliação como prática participativa e autogestionada (Verhine; Dantas, 2021).

Dada a centralidade atribuída pelos pareceres à explicitação da SWOT, registra-se a metodologia de sua construção. A análise documental dos relatórios institucionais, com ênfase no Sucupira 2021-2024, permitiu sistematizar tendências, indicadores e desafios. O material foi integrado a um diagnóstico interno, que incorporou a escuta qualificada de docentes, discentes e

técnicos, e a um diagnóstico externo, atento ao cenário nacional da pós-graduação, às políticas públicas educacionais e a condicionantes socioeconômicos.

Em oficina de planejamento estratégico, a comunidade discutiu e validou as evidências, organizando a matriz em forças, fraquezas, oportunidades e ameaças, conforme proposta de Helms e Nixon (2010). A etapa subsequente consistiu em priorizar elementos e derivar metas institucionais, detalhadas por meio do 5W2H, instrumento clássico da gestão voltado à clareza e à operacionalização de planos de ação (Ohno, 1997). A validação final, realizada com a coordenação e o corpo docente, assegurou coerência com o PDI e factibilidade de execução. Nessa óptica, a SWOT operou como quadro analítico-sintético de apoio à decisão colegiada, não como listagem, mas como instrumento integrador de evidências e deliberações. Essas estratégias metodológicas permitiram estruturar um processo de autoavaliação formativa e participativa, cujos principais resultados são apresentados na seção seguinte.

Por fim, registra-se que esta pesquisa contou com o apoio de ferramenta de Inteligência Artificial generativa (ChatGPT, OpenAI, 2025), empregada exclusivamente para revisão textual, em conformidade com as diretrizes éticas do PPGPE. Todo o conteúdo foi analisado criticamente, revisado e validado pelos autores, que assumem integral responsabilidade científica e autoral pelas informações e interpretações apresentadas.

Resultados e análises

A investigação conduzida no âmbito do PPGPE incidiu sobre a autoavaliação de processos pedagógicos, administrativos e científicos no período de 2020 a 2024. Embora o estudo tenha sido desenvolvido em seis etapas metodológicas (Quadro 1), os resultados são apresentados segundo as quatro dimensões do Relatório de Autoavaliação (Formação de pessoal; Pesquisa, inovação e transferência de conhecimento; Internacionalização; e Impacto na sociedade), em articulação com evidências provenientes de análise documental, questionário com egressos ($n = 169$), entrevistas com a Comissão de Autoavaliação ($n = 8$), leitura temática das dissertações (2021-2024) por algoritmo de PNL e síntese estratégica via matriz SWOT.

A opção por apresentar os resultados segundo essas quatro dimensões decorre dos eixos previamente definidos no PDI 2022-2026 (UNITAU, 2022a) e no Documento Norteador da PRPPG (UNITAU, 2024a), assegurando continuidade entre a definição de indicadores e a análise de resultados. Essa reordenação privilegia uma leitura comparativa e crítica, preserva a aderência ao desenho metodológico e explicita a lógica que vincula dados, interpretação e decisões.

Previamente, procede-se à apresentação do arranjo de governança instituído em 2024, relativo à criação e à atuação da Comissão de Autoavaliação, por se tratar do mecanismo responsável pela operacionalização de dados e decisões ao longo do ciclo (Wandercil *et al.*, 2025).

Arranjo de governança da autoavaliação (2024): criação e atuação da Comissão

A instituição da Comissão de Autoavaliação, em 2024, constituiu um marco de governança do PPGPE, alinhando procedimentos internos às diretrizes da Capes e ao PDI. Também instituiu rotinas de acompanhamento com representação de docentes, discentes e técnico-administrativos, além de consultoria externa.

Ao longo do ano, realizaram-se quatro reuniões ordinárias, em formato híbrido, com atas que registram quórum, encaminhamentos e produtos. As entrevistas com seus membros evidenciaram dupla função: coordenação metodológica, que fomentou padronização de

instrumentos, consolidação de narrativa avaliativa e suporte ao Relatório Sucupira; e mediação participativa, que estimulou escuta qualificada e deliberação colegiada.

No plano operativo, a atuação concentrou-se em três frentes integradas: 1) a revisão dos formulários de autoavaliação, com supressão de ambiguidades, inclusão de itens sobre frequência e qualidade das devolutivas e sobre tempo de resposta às demandas discentes, além da organização final em dimensões claras e comparáveis; 2) a sistematização de dados da Plataforma Sucupira e a comparação interprogramas, constituindo um painel de indicadores para definição de parâmetros e metas; 3) o monitoramento do planejamento quadrienal, com proposição de ajustes e institucionalização de registros pedagógicos (modelos de plano, sínteses de devolutivas, cronograma de acompanhamento). Em complemento, foram definidas diretrizes para atualização do *site* e plano de comunicação, com curadoria de produtos educacionais, eventos e publicações.

A análise das entrevistas reforça a natureza formativa da autoavaliação, uma vez que, ao produzir dados, o processo também gera reflexão e induz mudanças. Uma docente sintetiza o ganho de clareza instrumental: “*Itens ambíguos dificultavam a leitura das respostas; o novo instrumento aumentou consistência e adesão*”. Emergiram, contudo, tensões produtivas entre padronização e autonomia docente, especialmente em componentes práticos, bem como demandas por devolutivas individualizadas mais tempestivas e por condições tecnológicas estáveis. A internacionalização despontou como eixo estratégico (parcerias lusófonas, participação de docentes estrangeiros, cooperação em temas do Sul Global), ao lado da necessidade de visibilizar boas práticas e fortalecer vínculos com redes de ensino.

Do ponto de vista analítico, os resultados materializam o que, no Caminho Metodológico, foi descrito como roteiro de entrevistas em cinco eixos (instrumentos, planejamento, internacionalização, acompanhamento pedagógico e comunicação). As falas e as ações decorrentes conectam a dimensão procedimental (instrumentos e rotinas) à dimensão estratégica (metas e inserção), em consonância com a literatura que concebe a autoavaliação como prática plural, participativa e orientada à melhoria contínua.

Como se verá adiante, as revisões instrumentais e as prioridades definidas pela Comissão se refletem nos padrões de percepção apresentados no gráfico de radar (Figura 1) e subsidiaram a construção da matriz SWOT (Figura 4), que converte o diagnóstico em planos de ação monitoráveis para o ciclo 2025-2028.

Formação de pessoal

Dos 250 egressos com dissertações defendidas no período, 169 responderam ao questionário (taxa de retorno de 67,6%). Para proporções em torno de 50%, a margem de erro estimada é de $\pm 4,3$ p.p. (IC95%), calculada pelo intervalo para proporções com correção para população finita (Lohr, 2021). Esse parâmetro deve ser entendido como referência de precisão, uma vez que as conclusões se restringem ao perfil dos respondentes e não podem ser automaticamente extrapoladas ao universo de egressos. Assim, as estimativas descrevem os respondentes; extrapolações ao universo de egressos devem ser interpretadas com cautela.

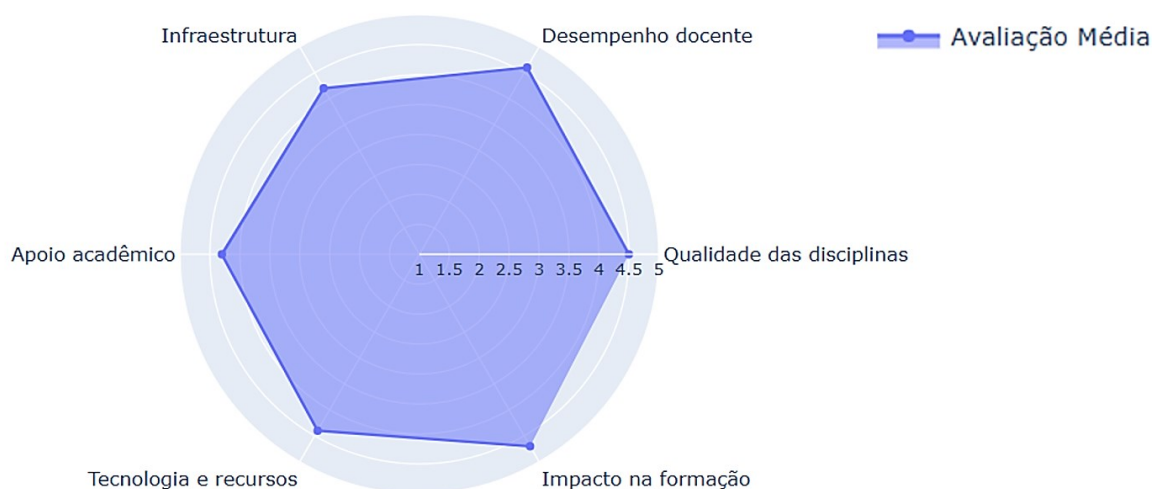
Os resultados indicam alto reconhecimento da qualidade das disciplinas e do desempenho docente, com médias elevadas nas dimensões “Qualidade das disciplinas” e “Desempenho docente”. As entrevistas convergiram nesse sentido ao destacar domínio teórico-metodológico, clareza de objetivos, pertinência dos referenciais mobilizados e articulação entre teoria e prática, além de abertura à escuta e mediação pedagógica. Ressaltou-se, ainda, a diversidade de estratégias didáticas empregadas (seminários orientados, estudos de caso, atividades de campo e oficinas de

produção de materiais), o que reforça a coerência formativa do programa e a percepção de relevância dos componentes curriculares para a atuação profissional.

Em contrapartida, as dimensões “Infraestrutura” e “Tecnologia e recursos” apresentaram médias inferiores, sinalizando necessidades de atualização de equipamentos, estabilidade de conectividade e plataformas, disponibilidade de *softwares* e suporte técnico mais responsivo. As entrevistas qualificaram essas lacunas em componentes de natureza aplicada, nos quais o desenvolvimento de produtos educacionais demanda condições materiais e apoio tecnológico contínuo. Duas tensões despontam de modo recorrente: (i) a necessidade de devolutivas mais tempestivas em atividades práticas, com marcos intermediários previamente definidos; (ii) a padronização mínima de registros pedagógicos, que preserve a autonomia docente sem perda de comparabilidade entre turmas e componentes.

Para explicitar a configuração dessas percepções, apresenta-se a Figura 1, que sintetiza as médias por dimensão do questionário aplicado aos egressos (escala 1–5; n = 169).

Figura 1 – Média de avaliação por dimensão nos questionários de autoavaliação



Fonte: Elaborada pelos autores.

#PraTodosVerem: gráfico de radar, em fundo azul claro, com seis eixos: Qualidade das disciplinas, Desempenho docente, Impacto na formação, Apoio acadêmico, Tecnologia e recursos e Infraestrutura. Um polígono azul mostra a média das avaliações (escala 1–5): valores mais altos em Qualidade das disciplinas e Desempenho docente, também elevado em Impacto na formação; intermediário em Apoio acadêmico; e mais baixos em Infraestrutura e Tecnologia e recursos. Há legenda “Avaliação Média”.

A Figura 1 evidencia picos nas dimensões vinculadas à docência e às disciplinas, confirmando consistência didático-pedagógica; indica patamar intermediário em “Apoio acadêmico”; e revela vales em “Infraestrutura” e “Tecnologia e recursos”, que informam prioridades de investimento e capacitação. Observa-se, ainda, média elevada em “Impacto na formação”, sugerindo transferência efetiva da aprendizagem para a prática profissional. À luz das entrevistas (eixo “acompanhamento pedagógico”), a demanda por devolutivas individualizadas desponta como ponto de inflexão para elevação adicional dos indicadores de formação de pessoal.

Do ponto de vista de governança, o trabalho da Comissão de Autoavaliação na revisão de instrumentos, institucionalização de registros e transparência de dados contribuiu para transformar as observações em pauta de gestão e decisões operacionais. A leitura integrada dos resultados alicerça medidas de baixo e médio custo com potencial de impacto: (a) calendário de devolutivas com marcos intermediários em componentes aplicados; (b) plano de formação docente em

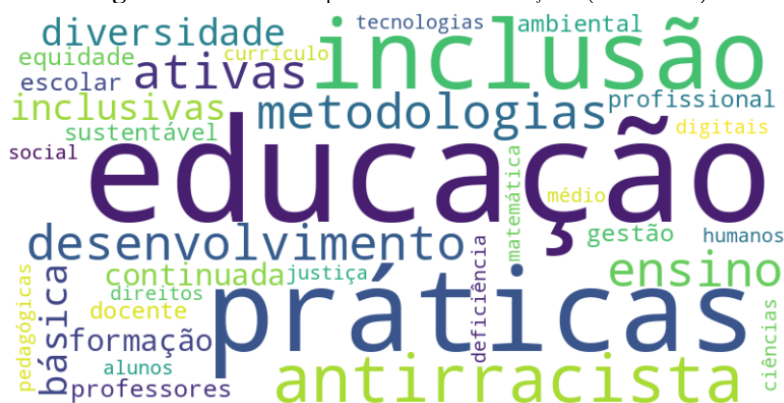
tecnologias educacionais de alto domínio e baixa fricção; (c) política de registro pedagógico que documente boas práticas e retroalimente o planejamento.

Pesquisa, inovação e transferência de conhecimento

A leitura temática das dissertações defendidas entre 2021 e 2024, apoiada por algoritmo de PNL, evidenciou coerência entre objetos de investigação e as três linhas do programa, com ênfases recorrentes em inclusão, diversidade, antirracismo, equidade, docência e gestão. As descrições dos produtos educacionais associados aos trabalhos, como materiais didáticos, protocolos de intervenção, sequências formativas e instrumentos de acompanhamento, indicam orientação à problematização situada de contextos escolares e de gestão, preservando o caráter profissional do Mestrado. A triangulação com entrevistas e questionários sugere que a pesquisa realizada no PPGPE vem produzindo aprendizagens transferíveis para a prática, particularmente em planejamento pedagógico, uso crítico de tecnologias, formação continuada e gestão democrática.

Para sintetizar visualmente as ênfases do *corpus*, a Figura 2 apresenta uma nuvem de palavras gerada a partir de títulos, resumos e palavras-chave das dissertações do quadriênio. A nuvem evidencia centralidade em educação, inclusão e diversidade, associadas a práticas, docência, equidade e sustentabilidade, em consonância com as linhas do programa e com os ODS 4 e 10.

Figura 2 – Nuvem de palavras das dissertações (2021-2024)



Fonte: Elaborada pelos autores.

#PraTodosVerem: nuvem de palavras em fundo branco; o tamanho indica frequência. Destacam-se “educação”, “práticas” e “inclusão”. Em seguida: “antirracista”, “metodologias”, “diversidade”, “desenvolvimento”, “ensino”, “formação”, “inclusivas”, “ativas”. Menores: “equidade”, “docente”, “professores”, “alunos”, “gestão”, “currículo”, “tecnologias digitais”, “justiça”, “sustentável”, “deficiência”, “básica”, “ambiental”. Cores em tons de roxo, azul e verde.

A leitura fatorial das coocorrências lexicais sugere três agrupamentos alinhados às linhas do PPGPE: Inclusão e Diversidade Sociocultural (inclusão, antirracista, diversidade, equidade, direitos, deficiência); Formação Docente e Desenvolvimento Profissional (formação, desenvolvimento, docente, professores, gestão, currículo); e Práticas Pedagógicas para a Equidade (práticas, metodologias ativas, ensino, tecnologias digitais, sequências). Termos transversais como “educação”, “equidade” e “gestão” exibem cargas cruzadas, funcionando como eixos de articulação entre os fatores.

Para que essa densidade temática reverbere em uso social, convém estimular coautorias com escolas e redes, robustecer a produção técnico-tecnológica em formatos reutilizáveis (guias, rubricas e repositórios de acesso aberto) e instituir rotinas de documentação do alcance,

continuidade e efeitos, de modo a evidenciar circulação e impacto dos produtos. Para dar lastro institucional, recomenda-se vinculá-las a metas e indicadores no ciclo SWOT–5W2H, com responsáveis, prazos e fontes de verificação, bem como ao depósito dos produtos em repositório com metadados e licenças abertas, garantindo rastreabilidade e reuso.

Do ponto de vista de governança, as ações desencadeadas pela Comissão (revisão de instrumentos, diretrizes de comunicação e atualização do *site*) contribuem para a transferência do conhecimento ao dar visibilidade a produtos e evidências e ao criar rotinas de registro. Para o próximo ciclo, recomenda-se a definição de indicadores operacionais de transferência, como, por exemplo, o número de produtos com documentação de uso, número de escolas/redes parceiras por projeto, proporção de trabalhos com coautoria extrauniversitária, taxa de reuso dos materiais e menções em políticas/planos pedagógicos, com acompanhamento semestral e devolutivas públicas. Essa orientação firma o movimento de passagem do diagnóstico para a gestão por evidências, sem reduzir a complexidade dos contextos em que a inovação se realiza.

Essa dimensão revela um núcleo temático coeso e orientado a problemas reais de escola e gestão, com potencial de transferência quando combinado com coautorias externas, produção técnico-tecnológica e documentação de uso. O fortalecimento dessa iniciativa depende de redes de colaboração e de canais de difusão mais amplos, horizonte que se encontra diretamente conectado à agenda de internacionalização do programa. Na seção seguinte, examinam-se os arranjos, oportunidades e indicadores dessa internacionalização, com ênfase em cooperações lusófonas e mecanismos de baixo custo para ampliar circulação e impacto.

Internacionalização

As entrevistas com a Comissão situaram a internacionalização como eixo estratégico para qualificar formação e pesquisa, com ênfase em parcerias lusófonas (Angola, Moçambique, Portugal), na participação de docentes estrangeiros em disciplinas, bancas e eventos, e na cooperação em torno de agendas do Sul Global. Na matriz SWOT, esse movimento figura como oportunidade, ainda condicionado por entraves operacionais, como a conciliação de agendas, financiamento, equivalências curriculares e trâmites de convênios. Em consonância com a literatura especializada, a internacionalização é compreendida aqui para além da mobilidade, incorporando modalidades de *internationalization at home* que ampliam o alcance às/aos discentes e reduzem barreiras de custo (Beelen; Jones, 2015; Hudzik, 2011).

No período 2020-2024, identificaram-se ações com parceiros estrangeiros sob diferentes formatos, como seminários remotos, participações em bancas, coorientações e interlocuções temáticas, compondo um percurso incremental ainda aquém do patamar necessário para efeitos sistêmicos. O material empírico sugere que a densidade institucional aumenta quando interações episódicas passam a constituir rotinas: aulas-espelho e projetos breves de coorientação, quando alinhados a produtos compartilháveis (planos de aula, protocolos de intervenção, guias de implementação), favorecem transferência e reuso nas redes parceiras. Nessa perspectiva, consolidar um núcleo mínimo de atividades recorrentes mostra-se mais eficaz do que apostar exclusivamente em iniciativas pontuais de maior custo.

A sustentabilidade do eixo, assim, requer arranjos de governança, monitoramento e difusão. Propõe-se, no âmbito da Comissão de Autoavaliação, a atribuição formal de responsabilidades a uma subcomissão de internacionalização com calendário próprio, atas e fontes de verificação, além de apoio técnico para tradução/edição e mediação tecnológica. Recomenda-se, ainda, a disponibilização pública de produtos acadêmicos em versões bilíngues (português/inglês ou

português/espanhol), com licenças abertas e documentação de uso em escolas ou sistemas de ensino, de modo a ampliar circulação e impacto.

Em termos de monitoramento, a experiência analisada indica a pertinência de um painel com indicadores que distingam *outputs* (seminários, bancas, projetos de coorientação) de *outcomes* (coautorias, reuso documentado de materiais, continuidade das parcerias), com revisão semestral e devolutivas à comunidade. O emprego do 5W2H contribui para explicitar finalidade, responsáveis, prazos, recursos e evidências de verificação, integrando esse eixo às metas do ciclo 2025-2028.

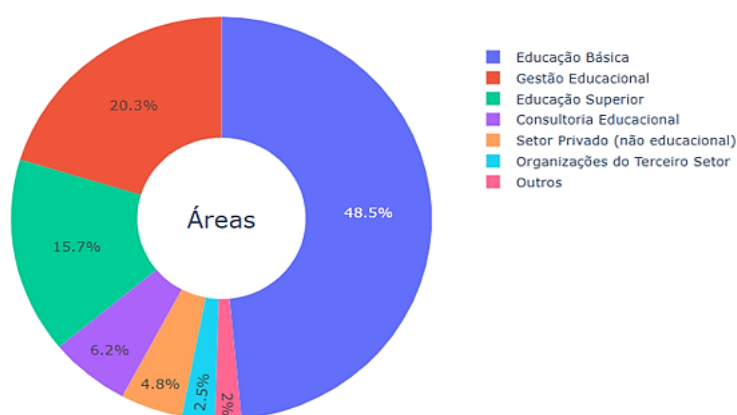
Assim sendo, a internacionalização no PPGPE avança quando compreendida como ecologia de colaborações de baixo custo e alta recorrência, sustentada por governança simples, indicadores verificáveis e abertura dos produtos. Tal desenho alinha-se ao PDI, às orientações da Capes e aos ODS 4 e 10, preparando o terreno para a próxima dimensão, ao Impacto na sociedade, em que a circulação e o uso dos resultados ganham centralidade analítica.

Impacto na sociedade

Nesta dimensão integram-se evidências sobre inserção profissional de egressos, ações afirmativas e permanência, relação com redes de ensino e extensão. Os dados do questionário sugerem impacto em trajetórias de docência e gestão e estímulo à continuidade acadêmica (interesse em Doutorado), com relatos de uso de metodologias inclusivas, gestão democrática e planejamento pedagógico mais qualificado. Em paralelo, persistem demandas por ampliação de políticas de permanência e bolsas, diversificação do perfil discente e maior visibilidade pública de produtos e resultados.

Para situar a capilaridade setorial do impacto, a Figura 3 apresenta a distribuição percentual dos egressos por área de atuação, evidenciando predominância na Educação Básica, seguida por Gestão Educacional e Educação Superior, com presença residual em consultoria, terceiro setor e setor privado. Mais do que mapear “onde” estão os egressos, interessa “como” atuam, visto que posições de gestão e formação de professores produzem efeitos multiplicadores, expandindo o alcance do programa para além do indivíduo – aspecto-chave para ações de impacto social.

Figura 3 – Distribuição percentual dos egressos por área de atuação profissional



Fonte: Elaborada pelos autores.

#PraTodosVerem: gráfico de rosca em fundo branco. Educação Básica: 48,5% (azul); Gestão Educacional: 20,3% (vermelho); Educação Superior: 15,7% (verde); Consultoria Educacional: 6,2% (roxo); Setor privado (não educacional): 4,8% (laranja); Organizações do Terceiro Setor: 2,5% (rosa claro); Outros: 2,0% (rosa escuro).

Para consolidar as implicações estratégicas, a Figura 4 sintetiza a matriz SWOT construída segundo o procedimento descrito no Método (análise documental do Sucupira 2021-2024, entrevistas e devolutiva coletiva) e desdobrada em planos via 5W2H. As forças (docentes qualificados; coerência curricular com agendas contemporâneas; inserção ampla de egressos) derivam principalmente de questionários, análise das dissertações e registros acadêmicos. As fraquezas (acompanhamento individual em componentes práticos; políticas de inclusão/permanência aquém do necessário; registros pedagógicos pouco sistematizados) emergem sobretudo das entrevistas e da análise documental.

Figura 4 – Análise SWOT do PPGPE com base nos dados da autoavaliação

	Avanços	Desafios
Fatores internos	<ul style="list-style-type: none"> * Corpo docente qualificado, com experiência em Educação Básica e Educação Superior. * Conteúdos programáticos relevantes em diversidade e inclusão. * Alta inserção profissional de egressos em posições estratégicas. * Produção acadêmica consolidada em publicações e eventos. * Integração consistente entre ensino, pesquisa e extensão. 	<ul style="list-style-type: none"> * Acompanhamento individualizado insuficiente em disciplinas práticas. * Oferta limitada de bolsas, dificultando o acesso diversificado. * Comunicação institucional e divulgação de conquistas pouco efetivas. * Monitoramento inconsistente do impacto dos egressos. * Ausência de análises longitudinais.
Fatores externos	<ul style="list-style-type: none"> * Ampliação de parcerias internacionais com países lusófonos. * Potencial criação de um programa de Doutorado Profissional. * Alinhamento das práticas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). * Uso de tecnologias avançadas para melhorar análises avaliativas. * Participação ativa na Rede de Autoavaliação em Educação. 	<ul style="list-style-type: none"> * Competitividade com outros programas nacionais e internacionais. * Impactos de mudanças nas diretrizes da Capes. * Dependência de políticas institucionais para expansão de recursos. * Carência de indicadores para avaliar o impacto social e acadêmico. * Visibilidade limitada em redes acadêmicas e globais.

Fonte: Elaborada pelos autores.

#PraTodosVerem: Quadro dividido em quatro blocos coloridos que apresentam a matriz SWOT do PPGPE. Avanços (forças internas, em amarelo): corpo docente qualificado, conteúdos em diversidade e inclusão, inserção de egressos, produção acadêmica consolidada, integração ensino-pesquisa-extensão. Desafios (fraquezas internas, em vermelho): pouco acompanhamento individual, oferta limitada de bolsas, comunicação frágil, monitoramento inconsistente dos egressos. Avanços (oportunidades externas, em amarelo claro): parcerias lusófonas, possibilidade de Doutorado, alinhamento com ODS, uso de tecnologias avaliativas, participação na Rede de Autoavaliação. Desafios (ameaças externas, em verde): competição interprogramas, mudanças da Capes, dependência institucional de recursos, carência de indicadores de impacto, baixa visibilidade em redes globais.

As oportunidades (internacionalização em redes lusófonas; projetos aplicados com escolas; vinculação aos ODS 4 e 10) resultam do diagnóstico externo e dos fóruns interinstitucionais. As ameaças (competição interprogramas; visibilidade limitada) provêm do mapeamento do ecossistema e de indicadores comparativos.

Na prática, o 5W2H gerou metas verificáveis que “aterram” a SWOT: por exemplo, para a fraqueza “acompanhamento individual insuficiente”, definiu-se o quê: protocolo de *feedback* com marcos intermediários por componente aplicado; por quê: reduzir assimetrias de orientação; quem: coordenação e docentes responsáveis; quando: em três *checkpoints* semestrais; como: rubricas padronizadas e registro em ata; quanto: alocação de horas docentes e apoio técnico. Para a oportunidade de internacionalização, previu-se ciclo trimestral de aulas-espelho com parceiros lusófonos, com evidências mínimas (material bilíngue, registro de sessões, relato de uso em rede).

Já a ameaça de baixa visibilidade foi enfrentada por um plano de comunicação que organiza um repositório público de produtos (licenças abertas, *Digital Object Identifier* – DOI quando aplicável) e boletins trimestrais de evidências. Por fim, a força “inserção de egressos” foi convertida em painel de monitoramento com indicadores de reuso, replicação de formações e efeitos em aprendizagem e equidade, assegurando rastreabilidade entre diagnóstico, ação e resultado. Isso significa que a SWOT, articulada ao 5W2H, supera o caráter descritivo e se converte em ferramenta de gestão estratégica, transformando fragilidades e potencialidades em metas verificáveis. Nesse horizonte, ao vincular diagnóstico e ação por meio de responsáveis, prazos, recursos e indicadores, reforça-se a autoavaliação como prática formativa e dispositivo de governança voltado a resultados acadêmicos e sociais.

Logo, do ponto de vista do impacto social e acadêmico, três alavancas concentram maior potência transformadora: parcerias universidade-escola com produtos coproduzidos e uso em serviço; plano de comunicação para socializar evidências e resultados junto a públicos estratégicos; e monitoramento de egressos orientado a efeitos em rede (projetos implementados, formações replicadas, indicadores de aprendizagem e de equidade).

Em conjunto, essas frentes posicionam a autoavaliação como dispositivo de governança que une planejamento, execução e retroalimentação, fortalecendo a legitimidade acadêmica e social do programa. Esse arranjo projeta a autoavaliação não somente como exigência regulatória, mas como prática institucional capaz de apoiar inovação pedagógica e ampliar o impacto social do PPGPE no ciclo 2025-2028.

Integração interinstitucional, devolutiva e cultura avaliativa

A participação do PPGPE em fóruns interinstitucionais (2023-2024) e redes temáticas operou como mecanismo de calibração de instrumentos e indicadores, além de aprendizagem entre pares. Os intercâmbios com coordenações e especialistas externos favoreceram a construção de indicadores comuns e a discussão de plataformas compartilhadas de registro e monitoramento, reforçando que a autoavaliação não é episódica, mas rotina estratégica quando ancorada em governança, transparência e devolutiva. Em termos de cultura avaliativa, os efeitos são tangíveis, com maior *accountability* (dados públicos e verificáveis), maior capacidade adaptativa (ajustes responsivos baseados em evidências) e maior coesão (engajamento da comunidade no processo).

A socialização dos resultados em reunião ampliada com a comunidade acadêmica cumpriu dupla função de transparência e mediação formativa. A apresentação de painéis quantitativos (gráfico-radar, distribuição de inserção) e sínteses qualitativas (categorias de respostas abertas e excertos das entrevistas) possibilitou leitura crítica compartilhada e ajuste fino de prioridades, validando a pertinência das metas e dos indicadores derivados da SWOT pelo 5W2H. O diálogo entre docentes, egressos, discentes e equipe técnico-administrativa alargou a adesão às mudanças, condição para que as decisões informadas por dados se traduzam em práticas no cotidiano do programa.

Do ponto de vista analítico, o conjunto evidencia o caráter cíclico da autoavaliação, que envolve produzir dados, interpretar coletivamente, decidir, implementar, monitorar e reiniciar o ciclo. O presente resultado funciona como ponto de apoio para 2025-2028, com expectativas de ganhos mensuráveis em infraestrutura e tecnologias, intensificação de *feedbacks* individualizados em componentes práticos, fortalecimento de vínculos com escolas e incremento de visibilidade acadêmica e social.

Constata-se, assim, que a integração interinstitucional e a devolutiva pública afirmam a autoavaliação como política permanente e não como evento pontual, apoiada em responsabilidades definidas, calendário anual e fontes de verificação consistentes. A institucionalização de painéis e rotinas de revisão no colegiado e na comissão fortalece a continuidade e promove aprendizagem organizacional cumulativa. Ao articular metas e indicadores à alocação de recursos e à formação docente, o programa transforma evidências em prioridades estratégicas e reafirma seu compromisso de *accountability* junto à comunidade.

Com a matriz SWOT desdobrada em 5W2H e indicadores verificáveis, o PPGPE institui um ciclo avaliativo que transforma diagnóstico em gestão por evidências, condição necessária para demonstrar impacto acadêmico e social em 2025-2028.

Síntese crítica e direções para 2025-2028

Os resultados do estudo delineiam um programa com uma base formativa consistente, evidenciada pelas altas médias em qualidade de disciplinas, desempenho docente e coerência temática das dissertações. Observa-se um impacto significativo na prática profissional, embora persistam entraves em infraestrutura, tecnologia e na oferta de devolutivas individualizadas.

Tendo em vista a concepção de avaliação como prática formativa e contínua, a Comissão de Autoavaliação de 2024 funciona como um dispositivo de governança que conecta rotinas de transparência e padronização a uma estratégia com metas e indicadores bem definidos. A aplicação das metodologias SWOT e 5W2H transforma o processo de um registro descritivo em uma gestão por evidências, criando uma ponte entre diagnóstico e decisão. O movimento está em sintonia com a ambição do Sinaes de integrar as dimensões formativa e somativa, pressupondo o fechamento do ciclo de avaliação: da produção de dados à prestação de contas. Embora o PPGPE avance nessa direção, a documentação dos *outcomes* e a estabilização das rotinas de monitoramento são os principais desafios.

No que tange ao conhecimento produzido, as dissertações e seus produtos educacionais reafirmam a identidade profissional do Mestrado, orientando-se para problemas reais do cotidiano escolar. No entanto, a fragilidade reside na engenharia de transferência, uma vez que, sem repositórios abertos, guias de implementação e documentação de reuso, parte do impacto acadêmico e social permanece invisível. A internacionalização, por sua vez, pode ser um vetor de circulação e qualificação ao ser concebida como uma ecologia de colaborações recorrentes, alinhada à *internationalization at home* e focada em resultados como coautorias e continuidade de parcerias, e não somente em atividades pontuais.

No eixo de impacto social, a concentração de egressos na Educação Básica sugere um potencial multiplicador. Contudo, a qualidade formativa e a equidade são condicionadas por pontos críticos, como políticas de permanência e inclusão aquém do necessário e a modernização tecnológica pendente. A resposta a esses desafios exige integrar decisões acadêmicas à alocação de recursos e a metas verificáveis, com prestação de contas transparente, alinhando o programa à Agenda 2030.

Diante dessas observações, considera-se que o presente estudo oferece uma base interpretativa robusta por meio da triangulação de dados. Contudo, suas conclusões precisam ser analisadas à luz das limitações metodológicas. A evidência quantitativa, proveniente de uma amostra por conveniência, apresenta viés de autoseleção, restringindo a validade externa. A ausência de metadados dos não respondentes inviabilizou análises de não resposta, e a dependência do autorrelato pode introduzir o *common method bias* [viés de método comum]. Na vertente

qualitativa, a leitura por PNL, embora útil, oferece uma visão panorâmica que não substitui a análise aprofundada dos contextos, e a confiabilidade entre codificadores não foi formalmente estimada. Tais limites não anulam as conclusões, mas delimitam o escopo de validade e indicam caminhos para futuros refinamentos.

Para o ciclo 2025-2028, a direção é consolidar a autoavaliação como rotina estratégica. Isso requer um regime de avaliação cumulativo e público que integre planejamento, execução e monitoramento em uma série histórica. O plano envolve a aplicação da análise SWOT e da metodologia 5W2H com metas verificáveis, responsáveis, prazos e fontes de verificação. Nesse processo, a transparência será assegurada por meio da publicação de painéis semestrais de *outputs* e *outcomes*.

Para tornar o impacto rastreável, propõe-se a instituição de: um regime de transferência com repositórios abertos, DOI e documentação de reuso; um observatório de egressos com indicadores de implementação e efeitos em aprendizagem e equidade; uma internacionalização recorrente em formato *at home*, com produtos bilíngues e monitoramento diferenciado entre atividade e resultado. Além disso, elementos de governança enxuta, com indicadores comparáveis e devolutivas regulares, têm potencial para intensificar a aprendizagem organizacional, ampliando a eficácia formativa, fortalecendo a legitimidade e elevando a *accountability*.

Ao adotar essas práticas e alinhar as decisões acadêmicas à alocação orçamentária para a equidade e infraestrutura, o programa se posiciona como referência em educação de qualidade e redução das desigualdades, contribuindo de forma mensurável para o desenvolvimento regional e para os ODS 4 e 10.

Considerações finais

A presente pesquisa teve como objetivo analisar criticamente a autoavaliação do PPGPE, utilizando a triangulação de dados de análise documental, questionários de egressos, entrevistas com a Comissão e uma leitura temática das dissertações com apoio de PNL. De modo amplo, buscou-se oferecer um referencial teórico-prático replicável para programas afins, situando a autoavaliação como instrumento-chave para o desenvolvimento educacional e social.

O principal resultado do estudo é a demonstração de que a autoavaliação, quando ligada a metodologias de gestão estratégica como SWOT e 5W2H e sustentada por uma governança participativa, supera o caráter descritivo para se consolidar como dispositivo de gestão por evidências. Essa abordagem permite transformar fragilidades e potencialidades em planos de ação verificáveis, alinhando o programa às diretrizes da Capes, ao PDI e à Agenda 2030, sobretudo aos ODS 4 e 10. Assim, a pesquisa reafirma a identidade profissional do PPGPE e evidencia sua capacidade de gerar efeitos acadêmicos e sociais de relevância regional.

A contribuição da pesquisa se desdobra em duas frentes. Na prática, a sistematização de procedimentos e indicadores oferece um modelo aplicável a outros programas, especialmente àqueles que buscam conciliar rigor acadêmico e relevância social. Do ponto de vista social, a autoavaliação é reforçada como prática institucional capaz de fortalecer vínculos com escolas, redes de ensino e comunidades, ampliando o alcance e o impacto dos produtos educacionais. A conexão entre dados, decisões e devolutivas públicas surge como um diferencial que potencializa a *accountability* e a legitimidade do programa perante a sociedade.

Não obstante, algumas limitações devem ser reconhecidas. A amostra por conveniência de egressos (169 de 250, com taxa de retorno de 67,6%) introduz viés de autosseleção que restringe a

validade externa; as estimativas descrevem o perfil dos respondentes e não podem ser automaticamente extrapoladas ao universo de egressos. Adicionalmente, a dependência de autorrelato pode incorrer em vieses de percepção, e a análise por PNL, ao focar em frequência lexical, oferece um panorama que não substitui a análise substantiva de contextos. A ausência de metadados dos não respondentes impossibilitou ponderações e análises de não resposta. Essas limitações, contudo, não invalidam os resultados, mas delimitam o escopo metodológico e sinalizam caminhos para futuras investigações.

Três direções de pesquisa se mostram promissoras: 1) estudos longitudinais com coortes de egressos poderiam aprofundar a compreensão sobre os efeitos formativos e sociais ao longo do tempo, conectando os resultados do Mestrado a indicadores externos de aprendizagem e equidade na Educação Básica; 2) comparações interprogramas, nacionais e internacionais, permitiriam identificar boas práticas e testar a robustez do modelo SWOT-5W2H em diferentes contextos institucionais; 3) pesquisas de implementação focadas na documentação, reuso e impacto de produtos educacionais em redes parceiras poderiam avançar na mensuração de *outcomes* sociais em sentido estrito, incorporando métricas de custo-efetividade e circulação em ambientes digitais de acesso aberto.

Assim, reafirma-se que a autoavaliação, concebida como rotina estratégica e participativa, transforma informação em ação, fortalece a qualidade da formação docente e eleva a contribuição social da Pós-Graduação em Educação. Ao trilhar esse caminho, o PPGPE se projeta como referência regional e oferece um modelo replicável que pode inspirar programas congêneres em sua busca por qualidade, equidade e impacto social.

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://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2005.00300.x>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. rev. e atual. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. In: CURAJ, A.; MATEI, L.; PRICOPIE, R.; SALMI, J.; SCOTT, P. (org.). **The European Higher Education Area: between critical reflections and future policies**. Dordrecht: Springer, 2015. p. 67-80. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

BLONDEL, V. D.; GUILLAUME, J.; LAMBIOTTE, R.; LEFEBVRE, E. Fast unfolding of communities in large networks. **Journal of Statistical Mechanics: theory and experiment**, [s. l.], v. 2008, n. 10, p. 1-12, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1088/1742-5468/2008/10/P10008>

BRASIL. **Parecer nº 977/1965**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Federal de Educação, [1965]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/parecer-cesu-977-1965-pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 225-A, p. 19257-19258, 25 nov. 1995.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sugestão de roteiro do relatório de auto-avaliação**. Brasília: MEC, CONAES, INEP, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sug_relatorio.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

CANTO DE GANTE, Á. G.; SOSA GONZÁLEZ, W. E.; BAUTISTA ORTEGA, J.; ESCOBAR CASTILLO, J.; SANTILLÁN FERNÁNDEZ, A. Escala de Likert: una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. **Revista de la Alta Tecnología y Sociedad**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 38-45, 2020.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**. Brasília: Capes, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **GT sobre a autoavaliação de Programas de Pós-Graduação – Professores Membros – Portaria CAPES 148/2-18**. Brasília: Capes, 6 jul. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06032019-relatorio-final-autoavaliacao-pdf/@download/file/06032019relatorio_final_autoavaliacao.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 4. ed. New Brunswick: Aldine Transaction, 2010.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação da educação superior regulação e emancipação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 31-64, 2003.

ESCOTT, C. M.; BRITO, W. A.; RIBEIRO, J. M. P.; FRANÇA, M. C. C. Autoavaliação emancipatória, participativa e multifatorial na pós-graduação: O caso do mestrado em rede. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, e131124, p. 1-12, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412011>

FERREIRA, W. J.; RICETTO, K. C. S. Educação em prol da equidade: a adaptação de práticas avaliativas no contexto multicultural do ensino de matemática. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, e93725, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93725>

GATTI, B. A. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, p. 373-384, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200006>

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HELMS, M. M.; NIXON, J. Exploring SWOT analysis—where are we now? A review of academic research from the last decade. **Journal of Strategy and Management**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. 215-251, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1108/17554251011064837>

HUDZIK, J. K. **Comprehensive Internationalization: From Concept to Action**. Washington, DC: NAFSA, 2011.

KARVI, K. K. A. **Korkeakoulujen auditointikäsikirja 2019–2024**. Helsinque: Karvi, 2019. Disponível em: https://karvi.fi/app/uploads/2019/09/KARVI_Korkeakoulujen_auditointikäsikirja_2019-2024_FINAL.pdf. Acesso em: 16 jan. 2025.

KONZEN, L. Z.; ADAMS, E. Autoavaliação institucional: um estudo sobre a análise de dados da autoavaliação em perspectiva diacrônica. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior Campinas, v. 21, p. 783-798, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300007>

KOTERA, Y.; TAYLOR, E.; FIDO, D.; WILLIAMS, D.; TSUDA-MCCAIE, F. Motivation of UK graduate students in education: self-compassion moderates pathway from extrinsic motivation to intrinsic motivation. **Current Psychology**, [s. l.], v. 42, p. 10163-10176, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02301-6>

LEHFELD, N. A. S.; GABARRA, M. H. C.; COSTA, C.; SOUSA, Y. T. C. S. Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 15, n. 1, p. 177-194, 2010.

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

LOHR, S. L. **Sampling**: design and analysis. [S. l.]: Chapman and Hall/CRC, 2021.

MARTINS, G. A. **Estatística geral e aplicada**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

OHNO, T. **O sistema Toyota de produção além da produção**. Porto Alegre: Bookman, 1997.

ROSSIT, R. A. S.; MAGALHÃES, C. R.; RIZZATTI, I. M. Qualitative assessment of graduate courses in the field of education: data quality and challenges in the professional modality. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 1-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2024u12971320>

SKOLNIK, M. L. Quality assurance in higher education as a political process. **Higher Education Management and Policy**, [s. l.], v. 22, n. 1, p. 1-20, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1787/hemp-22-5kmlh5gs6h4h>

SOUZA, Â. R. de; REAL, G. C. M.; MIRANDA, N. A. de. A autoavaliação na Pós-Graduação em Educação no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, p. 1-12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.24882.038>

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022-2026**. Taubaté: UNITAU, 2022a. Disponível em: https://unitau.br/arquivos/deliberacoes/unitau_pdi_2022_2026.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE)**: plano de ação 2023-2024. Taubaté: UNITAU, 2022b. Documento interno.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **Documento norteador para o processo de autoavaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UNITAU**. Taubaté: UNITAU, 2024a. Documento interno. Disponível em: <https://unitau.br/pr/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-gr-prppg/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ. **Relatório consolidado dos questionários de avaliação do PPGPE**. Taubaté: UNITAU, 2024b. Documento interno.

VERHINE, R. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior após 14 anos: avanços e desafios. In: FRANCO, S. R. K.; FRANCO, M. E. D. P.; LEITE, D. B. C. (org.). **Educação superior e conhecimento no centenário da Reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2019. p.79-94.

VERHINE, R. E.; DANTAS, L. M. V. Brazil's National System for the evaluation of Higher Education: context, challenges, and perspectives. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, p. 1-13, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5312>

WANDERCIL, M.; SILVA, M. R. P. da; APARÍCIO, A. S. M.; ROSA, S. S. da. A autoavaliação como prática de governança na pós-graduação: percepções discentes e referências comparadas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, n. 20, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.24888.035>

Recebido em 16/04/2025

Versão corrigida recebida em 28/08/2025

Aceito em 12/09/2025

Publicado online em 17/09/2025