

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

**A autoavaliação como prática de governança na pós-graduação:
percepções discentes e referências comparadas***


**Self-assessment as a governance practice in graduate studies:
student perceptions and comparative models**

**La autoevaluación como práctica de gobernanza en el posgrado:
percepciones estudiantiles y referencias comparadas**


Marco Wandercil**

 <https://orcid.org/0000-0002-9295-1051>


Marta Regina Paulo da Silva***

 <https://orcid.org/0000-0002-8574-760X>

Ana Silvia Moço Aparício****

 <https://orcid.org/0000-0001-6725-5372>

Sanny Silva da Rosa*****

 <https://orcid.org/0000-0001-5044-6156>

* Este estudo é parte dos resultados do processo de autoavaliação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). O estudo respeitou os princípios éticos fundamentais aplicáveis às investigações em Educação, conforme estabelecido na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), especialmente no que se refere a estudos com risco mínimo. Foram assegurados o voluntariado, o anonimato e a confidencialidade dos participantes, bem como a transparência quanto aos objetivos e à utilização dos dados coletados. Os participantes foram informados previamente e concordaram com a participação de forma livre e esclarecida, em conformidade com os preceitos da integridade científica e do respeito à dignidade humana.

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). *E-mail:* <marco.wandercil@gmail.com>.

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS. *E-mail:* <marta.silva@online.uscs.edu.br>.

**** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS. *E-mail:* <ana.aparicio@online.uscs.edu.br>.

***** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da USCS. *E-mail:* <sanny.rosa@online.uscs.edu.br>.

Resumo: A autoavaliação na pós-graduação ocupa um papel estratégico para o aprimoramento dos programas acadêmicos e profissionais, permitindo identificar desafios e propor ações corretivas. Este estudo analisa o processo de autoavaliação na Pós-Graduação em Educação sob a óptica discente, comparando essas percepções com modelos de autoavaliação aplicados em outras instituições nacionais e internacionais. Foram utilizados questionários com questões objetivas e abertas, cujos dados foram tratados por meio de estatísticas descritivas e análise de conteúdo. Os resultados evidenciam avaliações positivas quanto às disciplinas e ao suporte acadêmico, mas apontam desafios na estrutura curricular, na carga horária e na infraestrutura física e tecnológica. A análise comparativa sugere a incorporação de práticas mais participativas e qualitativas. Conclui-se que é fundamental fortalecer a governança acadêmica com foco no protagonismo discente e na autoavaliação como ferramenta contínua de inovação e desenvolvimento institucional.

Palavras-chave: Governança universitária. Modelos de autoavaliação. Impactos da autoavaliação.

Abstract: Self-assessment in graduate studies plays a strategic role in improving academic and professional programs, enabling the identification of challenges and the proposal of corrective actions. This study analyzes the self-assessment process in Graduate Education from the students' perspective, comparing these perceptions with self-assessment models applied in other national and international institutions. Questionnaires with both closed and open-ended questions were used, and the data were analyzed using descriptive statistics and content analysis. The results reveal positive evaluations regarding courses and academic support, but highlight challenges related to the curriculum structure, workload, and physical and technological infrastructure. The comparative analysis suggests the incorporation of more participatory and qualitative practices. The study concludes that it is essential to strengthen academic governance by focusing on student protagonism and on self-assessment as a continuous tool for innovation and institutional development.

Keywords: University governance. Self-assessment models. Impact of self-assessment.

Resumen: La autoevaluación en la educación de posgrado desempeña un papel estratégico en la mejora de los programas académicos y profesionales, al permitir identificar desafíos y proponer acciones correctivas. Este estudio analiza el proceso de autoevaluación en el Posgrado en Educación desde la perspectiva estudiantil, comparando estas percepciones con modelos de autoevaluación aplicados en otras instituciones nacionales e internacionales. Se utilizaron cuestionarios con preguntas cerradas y abiertas, cuyos datos fueron analizados mediante estadísticas descriptivas y análisis de contenido. Los resultados evidencian evaluaciones positivas sobre las asignaturas y el apoyo académico, pero señalan desafíos en la estructura curricular, la carga horaria y la infraestructura física y tecnológica. El análisis comparativo sugiere la incorporación de prácticas más participativas y cualitativas. Se concluye que es fundamental fortalecer la gobernanza académica, con énfasis en el protagonismo estudiantil y en la autoevaluación como herramienta continua de innovación y desarrollo institucional.

Palabras clave: Gobernanza universitaria. Modelos de autoevaluación. Impactos de la autoevaluación.

Introdução

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) “Docência e Gestão Educacional” da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) configura-se como um espaço privilegiado de produção de conhecimento voltado à formação de profissionais da educação comprometidos com a transformação das práticas educacionais e com a inovação no campo das políticas públicas. Com estrutura acadêmica orientada para a modalidade profissional, em nível de Mestrado e Doutorado, o Programa articula pesquisa aplicada e desenvolvimento de soluções educacionais com impacto direto na realidade das escolas e dos sistemas de ensino. Essa característica confere ao PPGE uma inserção na Educação Básica e Superior, respondendo às crescentes demandas por qualificação de professores e gestores em contextos de elevada complexidade.

A partir de suas duas linhas de pesquisa – “Formação Docente e Profissionalidade” e “Política e Gestão da Educação” –, o Programa mobiliza saberes teóricos e experiências práticas, promovendo uma articulação consistente entre formação, inovação e compromisso social. Essa perspectiva é refletida no perfil dos discentes, majoritariamente vinculados a redes públicas de ensino, que encontram no PPGE um espaço de reflexão crítica e de construção de alternativas pedagógicas e de gestão para os desafios cotidianos da educação.

Nesse contexto, a autoavaliação na pós-graduação assume um papel estratégico no aprimoramento institucional, articulando processos de melhoria contínua e alinhamento às exigências institucionais. Com a crescente exigência por transparência e *accountability*¹ nas Instituições de Ensino Superior, torna-se imprescindível compreender como os diferentes atores envolvidos percebem e avaliam o funcionamento dos programas de Mestrado e Doutorado. A autoavaliação permite não apenas a identificação de pontos fortes e de fragilidades institucionais, mas também subsidia a tomada de decisões estratégicas voltadas à qualificação do currículo, ao aprimoramento da infraestrutura e ao fortalecimento do suporte acadêmico.

No cenário nacional e internacional, organismos reguladores e agências de fomento incentivam processos avaliativos que garantam a qualidade da formação oferecida. No caso brasileiro, houve uma inflexão significativa na política avaliativa da pós-graduação *stricto sensu* a partir de 2020, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) passou a adotar um modelo mais qualitativo. Essa nova diretriz exige que os programas desenvolvam políticas internas de autoavaliação capazes de mobilizar todos os atores envolvidos – docentes, discentes, técnicos e gestores – em torno de sua missão institucional, valores, objetivos estratégicos e vocação específica, seja ela local, regional, nacional ou internacional (Oliveira; Stecanela; Boufleuer, 2023).

Além disso, a literatura acadêmica aponta para a necessidade de integração entre avaliação interna e externa, garantindo que os processos de ensino-aprendizagem e de produção científica sejam avaliados de maneira holística e participativa. Nesse sentido, a efetividade da autoavaliação na pós-graduação pressupõe a escuta qualificada de distintos grupos, assegurando um diagnóstico abrangente e representativo da realidade institucional.

Tendo isso em vista, este estudo tem como objetivo analisar o processo de autoavaliação na Pós-Graduação em Educação da USCS na perspectiva discente. Realizado ao longo do quadriênio 2021-2024, no âmbito do PPGE, o texto apresenta uma análise comparativa entre as percepções de mestrandos e doutorandos, propondo medidas concretas para o aperfeiçoamento dos processos avaliativos. Tais percepções oferecem subsídios relevantes para a compreensão de aspectos fundamentais, como a qualidade da orientação acadêmica, a infraestrutura, o impacto da formação e os desafios enfrentados ao longo do percurso formativo.

Para os discentes, a avaliação permite que expressem suas percepções sobre a organização curricular, a carga horária, o suporte institucional e a relevância das disciplinas. Essas perspectivas são essenciais para a identificação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e para a formulação de propostas que contribuam para a qualificação da experiência acadêmica. Ao incorporar essas perspectivas, a autoavaliação fortalece a cultura institucional de reflexão crítica e aprimoramento contínuo, assegurando que as expectativas e as necessidades dos diferentes atores envolvidos sejam contempladas. A convergência dessas percepções contribui para consolidar a

¹ Refere-se à responsabilidade e transparência na gestão institucional, envolvendo a prestação de contas sobre desempenho acadêmico, impacto social e qualidade da formação. Na pós-graduação, pode ser interna (autoavaliação institucional), externa (avaliação por órgãos reguladores, como a Capes) ou social (demonstração de resultados à sociedade), sendo essencial para a governança acadêmica e a melhoria contínua dos programas (Afonso, 2012).

transparência institucional, ao mesmo tempo em que potencializa a articulação entre formação, pesquisa e impacto social.

Autoavaliação da pós-graduação à luz da literatura

O estudo realizado por Sousa (2002) questiona o uso de critérios predominantemente quantitativos pela Capes em seus processos avaliativos, ressaltando a necessidade de incorporar dimensões mais qualitativas. No mesmo contexto, Horta (2006) apresenta uma visão crítica sobre a padronização do modelo de avaliação adotado pela Capes à época, o qual enfatizava excessivamente a produtividade acadêmica e negligenciava indicadores sociais e de impacto dos programas na sociedade.

A necessidade de incorporar indicadores qualitativos apontava para a urgência de mudanças no processo avaliativo, tanto que Sousa (2002) enfatiza a importância desses indicadores construídos a partir das especificidades de cada área do conhecimento, contrastando a perspectiva regulatória com uma abordagem mais formativa. Spagnolo e Souza (2004), por sua vez, ao analisarem o sistema de avaliação da Capes, destacam que, apesar de sua legitimidade, já se evidenciava a necessidade de torná-lo mais flexível e participativo, incluindo aspectos até então negligenciados, como o impacto social e a inovação pedagógica.

Em consonância com o estudo de Sousa (2002), Spagnolo e Souza (2004), Horta (2006) e Sguissardi (2006) acrescentam ao debate a distinção entre avaliação educativa (de caráter diagnóstico-formativo) e avaliação regulatória (voltada ao controle estatal), questionando se o modelo vigente da Capes privilegiava apenas a quantificação da produção científica, em detrimento de uma concepção mais ampla de desenvolvimento acadêmico.

Vale ressaltar que, no contexto atual, a autoavaliação na pós-graduação é reconhecida como um componente fundamental para o aprimoramento da qualidade acadêmica e institucional. Trata-se de um processo sistemático de reflexão interna, voltado à coleta e análise de informações sobre o funcionamento dos programas, permitindo que as instituições identifiquem seus pontos fortes e desafios, possibilitando, assim, a melhoria contínua de sua atuação (Brasil, 2019).

A literatura acadêmico-científica recente enfatiza que a autoavaliação não deve ser reduzida a um exercício meramente burocrático para atender às exigências de órgãos reguladores, mas sim um instrumento de aprendizado organizacional e transformação institucional (Pinho, 2024). Nessa perspectiva, ela possibilita uma abordagem mais participativa, envolvendo docentes, discentes e egressos na formulação de estratégias para fortalecer a formação acadêmica e profissional.

Reconhecida como instrumento estratégico para a gestão e o aprimoramento dos programas, a autoavaliação deve ser concebida como um processo formativo e transformador. Polidori e Rodrigues (2024) ressaltam que ela não pode constituir um fim em si mesma, mas deve estar articulada ao planejamento estratégico, promovendo a melhoria contínua das práticas formativas.

Nesse mesmo campo de análise, o estudo de Leite *et al.* (2024) evidencia que muitos programas ainda enfrentam dificuldades para implementar mecanismos internos capazes de gerar aprendizado organizacional e inovação. Os autores apontam que, quando bem estruturada, a autoavaliação pode se consolidar como uma ferramenta potente para o fortalecimento da identidade institucional e a redefinição dos objetivos dos programas.

Corroborando essa visão, Escott *et al.* (2024) propõem uma abordagem emancipatória e multifatorial para a autoavaliação da pós-graduação, enfatizando a importância da participação de

múltiplos atores (discentes, docentes e gestores). O modelo analisado pelos autores demonstra que a autoavaliação pode extrapolar sua função reguladora, assumindo um papel de instrumento de autoconhecimento coletivo e planejamento estratégico voltado à melhoria contínua dos programas.

Em um panorama comparativo, Soto-Grant e Castro-Garro (2024) analisam sete modelos de autoavaliação aplicados na América Latina e na Espanha, revelando que os critérios de qualidade variam entre aspectos pedagógicos, administrativos e de impacto institucional. O estudo sugere que uma abordagem integrada desses fatores pode contribuir significativamente para o fortalecimento da autoavaliação institucional no contexto da pós-graduação brasileira.

No que diz respeito ao modelo Formativo e Participativo, Rossit *et al.* (2024) defendem a centralidade da participação ativa da comunidade acadêmica na construção do processo avaliativo. Esse modelo tem sido cada vez mais valorizado por sua capacidade de promover o desenvolvimento contínuo dos programas, ao incorporar múltiplas perspectivas na definição dos critérios de qualidade.

Ao analisar o modelo nacional, Barata (2019) observa que a evolução da política de avaliação da pós-graduação no Brasil tem passado por mudanças incrementais no sistema da Capes, com avanços recentes para uma abordagem mais qualitativa e multidimensional. Entre as propostas de mudanças, destaca-se a necessidade de equilíbrio entre indicadores quantitativos e qualitativos, de modo a permitir diagnósticos mais realistas e alinhados às diferentes vocações institucionais. Complementando essa análise, Leite *et al.* (2020), ao estudarem o modelo vigente da Capes no quadriênio 2017-2020, já com vistas a mudanças, afirmam que a instituição historicamente privilegiou uma abordagem quantitativa centrada na produtividade acadêmica. No entanto, reconhecem que recentes reformulações indicam uma valorização crescente da autoavaliação, permitindo que os programas incluam dimensões qualitativas relacionadas à formação discente e à relevância social da pós-graduação.

Em relação às experiências internacionais, modelos como os adotados na Alemanha e na Holanda destacam-se pela integração entre avaliação externa e interna, assegurando que os programas mantenham autonomia na definição de seus critérios de qualidade, sem desconsiderar os padrões globais (Silva; Luft; Olave, 2024). Nos Países Baixos, por exemplo, a autoavaliação foi incorporada de forma sistemática à governança acadêmica, sendo utilizada como instrumento de autonomia institucional e planejamento estratégico (Trevisol; Brasil, 2023). Segundo os autores, esse modelo tem servido de referência para outras nações, incluindo o Brasil, devido à sua abordagem descentralizada e ao foco na melhoria contínua. Outro exemplo é a experiência de diversos países da América Latina, onde a autoavaliação tem sido integrada à gestão dos Programas de Pós-Graduação como mecanismo de melhoria e de prestação de contas, evitando a mera replicação de modelos baseados exclusivamente em *rankings* e métricas produtivistas (Leite *et al.*, 2024). No Quadro 1, são sintetizados aspectos principais desses modelos.

Quadro 1 – Modelos de autoavaliação na pós-graduação

Modelo	Principais características	Vantagens	Desafios	Exemplos
Modelo Capes até 2020 (Brasil)	Avaliação baseada em produtividade acadêmica, com métricas quantitativas.	Padrão nacional bem estruturado, permite comparação entre programas.	Enfatiza produtivismo, desconsiderando aspectos qualitativos.	Programas de Pós-Graduação brasileiros.
Modelo Formativo (Brasil)	Foco na melhoria contínua e no desenvolvimento institucional.	Integração de discentes, docentes e gestores na avaliação.	Requer tempo e capacitação para implementação eficaz.	Algumas universidades brasileiras que iniciaram práticas de

Modelo	Principais características	Vantagens	Desafios	Exemplos
				autoavaliação participativa.
Modelo Holandês	Autonomia universitária e avaliação descentralizada.	Permite maior flexibilidade e adequação à realidade dos programas.	Exige alto nível de comprometimento institucional.	Universidade de Leiden e outras instituições dos Países Baixos.
Modelo Latino-Americano	Integração entre autoavaliação e avaliação externa.	Abordagem mais contextualizada e alinhada à realidade local.	Dependência de financiamento externo para aprimoramento contínuo.	Argentina, Chile e México.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A análise dos diferentes modelos de autoavaliação (Quadro 1) evidencia que não existe um formato único e ideal, mas sim abordagens que variam conforme os objetivos institucionais e os contextos nos quais estão inseridas.

O modelo adotado pela Capes até o último quadriênio (2017-2020) caracterizava-se pelo alto grau de rigor e padronização, assegurando uma base comum de comparação entre os programas. No entanto, seu foco excessivo na produtividade científica desconsiderava aspectos qualitativos relevantes, como a inovação pedagógica e o impacto social – critérios que vêm sendo incorporados e aperfeiçoados nas versões mais recentes do sistema avaliativo. Outra questão levantada é a excessiva centralização do modelo Capes, o que, segundo Magalhães, Garcia e Huet (2024), gera dificuldades para programas localizados fora dos grandes centros acadêmicos do Brasil. Nesse sentido, discute-se a necessidade de um modelo mais descentralizado e flexível, capaz de responder melhor às especificidades regionais.

O modelo formativo propõe uma abordagem mais participativa e contínua, mas sua efetiva implementação depende do envolvimento de docentes e discentes, bem como da adaptação aos contextos e culturas organizacionais de cada instituição. O modelo holandês é uma referência por promover a descentralização e autonomia universitária, permitindo uma gestão mais flexível e alinhada à identidade dos programas. Já o modelo latino-americano configura-se como uma proposta intermediária, buscando equilibrar a autoavaliação institucional com os requisitos das avaliações externas conduzidas pelos órgãos reguladores.

A tendência global, portanto, aponta para a consolidação de um modelo híbrido, que integre tanto indicadores quantitativos quanto qualitativos de forma equilibrada. Essa perspectiva visa garantir que a autoavaliação se constitua em um instrumento efetivo de planejamento estratégico, e não apenas como uma resposta burocrática a exigências externas. Assim, observa-se um movimento geral de aproximação entre experiências internacionais e nacionais em direção a modelos que valorizam a dimensão qualitativa, a democratização das práticas avaliativas e o impacto social dos programas, embora persistam desafios estruturais e culturais específicos a cada território, relacionados às condições institucionais locais, às políticas públicas vigentes e à cultura organizacional predominante.

O estudo pioneiro de Wachowicz e Zainko (2000) analisou a experiência de autoavaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), destacando a importância da integração entre a avaliação interna dos programas e a avaliação externa da Capes. Os autores sugerem que modelos híbridos de avaliação podem equilibrar melhor as exigências institucionais e as necessidades específicas dos programas.

Ao encontro das mudanças recentes na política de avaliação da pós-graduação no Brasil, Hostins (2024) examinou os fluxos e os movimentos da política de avaliação da pós-graduação no

Brasil, com ênfase nas reformas de 2017-2020. O estudo evidencia que a avaliação tem sido cada vez mais politizada, exigindo um maior envolvimento da comunidade acadêmica na definição de critérios e metodologias.

Na Região Norte do Brasil, a pesquisa conduzida por Magalhães, Garcia e Huet (2024) revela que a autoavaliação tem sido implementada de forma incipiente, com pouca integração ao planejamento estratégico dos programas. A pesquisa aponta que a ausência de suporte institucional e de recursos adequados compromete a eficácia do processo avaliativo.

Escott *et al.* (2024) apresentam um estudo de caso sobre um Mestrado em rede que implementou um sistema próprio de autoavaliação para alinhar as especificidades de suas instituições associadas às exigências da Capes. O modelo adotado constitui um exemplo de como a autoavaliação pode atuar como mecanismo estratégico de planejamento e construção da identidade institucional. O estudo analisou o processo de criação e implementação do sistema de autoavaliação no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), o qual congrega 40 instituições associadas distribuídas em todo o território brasileiro.

O objetivo central foi verificar como o modelo de avaliação proposto pela Capes se adequa às especificidades de um programa estruturado em rede, com ênfase na identidade institucional e na contribuição do ProfEPT para o fortalecimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A metodologia fundamentou-se em uma perspectiva emancipatória da avaliação, valorizando o caráter democrático, a crítica institucional e a construção coletiva. Participaram desse processo docentes, discentes, egressos e gestores, com dados coletados por meio de uma plataforma digital específica para gestão das informações. Como resultado principal, o estudo detalhou como a autoavaliação foi operacionalizada em cada instituição associada, além de sistematizar e analisar criticamente os dados obtidos (Escott *et al.*, 2024).

Nesse sentido, constata-se que, na experiência brasileira, a inserção da autoavaliação tem sido gradativa, iniciando-se com os programas institucionais de avaliação da Educação Superior e se expandindo para a pós-graduação, sobretudo após a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). A Capes passou a incorporar elementos de autoavaliação para complementar suas análises externas (Silva; Luft; Olave, 2024).

De maneira geral, segundo Polidori e Rodrigues (2024), a implementação da autoavaliação nas instituições brasileiras ainda enfrenta desafios. Muitos programas limitam-se a cumprir as diretrizes estabelecidas pela Capes, sem explorar plenamente as potencialidades da autoavaliação como ferramenta para o desenvolvimento acadêmico e institucional.

De acordo com Pinho (2024), na Argentina há um modelo misto em que a autoavaliação complementa a avaliação externa, promovendo maior autonomia e contextualização das práticas avaliativas. Já nos Países Baixos, um estudo de caso realizado na Universidade de Leiden ilustra como a autoavaliação pode ser utilizada para promover a cultura de inovação dentro dos programas de pós-graduação (Trevisol; Brasil, 2023). Essa abordagem visa transformar a avaliação em um processo dinâmico, voltado não apenas à mensuração de desempenho, mas também a reflexões estratégicas para o aprimoramento contínuo.

O Quadro 2 apresenta uma comparação entre diferentes países, identificando padrões e particularidades que influenciam diretamente os processos de autoavaliação.

Quadro 2 – Comparação de experiências nacionais e internacionais

País	Enfoque da autoavaliação	Método utilizado	Impacto no desenvolvimento acadêmico
Brasil até 2020	Regulatório, centrado na produtividade acadêmica.	Relatórios quantitativos exigidos pela Capes.	Pressiona os programas para alta produtividade, mas pode não capturar inovação e impacto social.
Países Baixos	Planejamento estratégico e autonomia universitária.	Autoavaliação contínua integrada à gestão institucional.	Promove maior inovação acadêmica e governança autônoma.
Argentina	Modelo misto: avaliação externa com ênfase em participação institucional.	Questionários internos + relatórios de pares.	Ajuda na adaptação dos programas às demandas sociais.
Alemanha	Qualidade acadêmica e impacto social.	Avaliação multidimensional baseada em impacto e inovação.	Incentiva práticas acadêmicas mais diversificadas e inovadoras.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

No caso do Brasil, verifica-se um enfoque regulatório, que pressiona os programas a manterem uma alta produtividade científica, mas deixa lacunas significativas na avaliação de aspectos como inovação e impacto social – dimensões que, conforme as diretrizes mais recentes (Brasil, 2019), vêm sendo gradualmente incorporadas às políticas avaliativas.

Nos Países Baixos, destaca-se a presença de um modelo descentralizado, que prioriza o planejamento estratégico e a autonomia institucional, incentivando a inovação acadêmica e o fortalecimento da identidade dos programas. Na Argentina, observa-se um modelo misto, que equilibra autoavaliação com a avaliação externa, permitindo às instituições maior flexibilidade para adaptar seus programas às necessidades locais. Na Alemanha, por sua vez, a autoavaliação se insere em uma abordagem multidimensional, que articula impacto acadêmico, inovação e relevância social. Trata-se de um dos modelos mais abrangentes e alinhados às demandas contemporâneas.

De modo geral, países que adotam uma abordagem mais flexível, integrada e participativa de autoavaliação tendem a obter resultados mais efetivos em termos de inovação, governança institucional e impacto social. O Brasil tem a oportunidade de avançar nesse sentido ao ampliar os critérios qualitativos em suas avaliações e oferecer maior autonomia aos Programas de Pós-Graduação.

Impacto da autoavaliação no desenvolvimento acadêmico e institucional da pós-graduação

Propondo reflexões sobre um modelo de avaliação menos punitivo, Sguissardi (2006) realizou uma análise crítica do modelo Capes vigente à época, denominando-o de “avaliação defensiva”. Tal modelo induzia os programas a se adequarem estrategicamente aos critérios avaliativos, muitas vezes sem considerar seu impacto real na qualidade da formação. O autor propunha, como alternativa, um modelo que priorizasse a reflexão crítica e o planejamento interno dos Programas de Pós-Graduação.

Com base em preocupações semelhantes, Verhine e Dantas (2009) trouxeram para o debate os impactos da avaliação da Capes sobre a estruturação dos Programas de Pós-Graduação, demonstrando como os critérios avaliativos influenciavam desde a contratação de professores até a organização curricular. Os autores já apontavam que um modelo mais flexível poderia favorecer programas emergentes e fomentar maior inovação acadêmica.

No que tange à distribuição de recursos e às desigualdades regionais, Guimarães *et al.* (2015) analisaram a relação entre os resultados da avaliação da Capes e a alocação de financiamento entre

programas de diferentes regiões do país. Os autores argumentam que a desigualdade no acesso a recursos pode comprometer a qualidade e a competitividade de programas localizados fora do eixo Sul-Sudeste, especialmente aqueles em fase de consolidação.

A autoavaliação, nesse contexto, tem impacto direto na melhoria da formação discente, permitindo que os programas ajustem suas estratégias pedagógicas e científicas a partir das necessidades identificadas. Polidori e Rodrigues (2024) destacam que muitos coordenadores de programas consideram a autoavaliação uma ferramenta indispensável para assegurar a qualidade na formação de mestres e doutores.

Rossit *et al.* (2024), ao identificarem fragilidades e potencialidades nos programas, ressaltam que a autoavaliação favorece a elaboração de planos de ação voltados ao aprimoramento da experiência educacional e da produtividade acadêmica. Para Pinho (2024), a participação de todos os atores institucionais no processo de autoavaliação contribui para a construção de um ambiente colaborativo e de corresponsabilidade na gestão dos programas.

Ainda segundo Rossit *et al.* (2024), instituições que utilizam os dados gerados pela autoavaliação para embasar suas decisões conseguem adaptar-se mais rapidamente às mudanças no cenário educacional, garantindo maior relevância e impacto social. Nessa direção, estudos recentes (Trevisol; Brasil, 2023; Wandercil; Calderón; Ganga-Contreras, 2022) apontam que a autoavaliação pode fortalecer a governança institucional ao permitir uma tomada de decisão baseada em evidências, evitando que os programas sejam avaliados apenas por métricas externas impostas pelos órgãos reguladores. Para os autores, nos Países Baixos, a autoavaliação é utilizada como um instrumento de autonomia universitária, garantindo que os programas possam definir seus próprios critérios de excelência, sem ficarem reféns de modelos externos que nem sempre correspondem às suas realidades e seus objetivos.

Apesar das evidências de que a autoavaliação pode ser uma ferramenta valiosa, muitos programas ainda enfrentam desafios significativos na sua implementação. O modelo brasileiro, segundo Barata (2019), apresenta limitações estruturais que dificultam a valorização e consolidação da autoavaliação como um processo efetivo de gestão da qualidade. Entre as recomendações propostas pela autora para superar esses entraves, destacam-se: i) maior capacitação dos gestores acadêmicos para o uso estratégico da autoavaliação, articulando-a ao planejamento institucional; ii) criação de um modelo mais flexível de avaliação, que respeite as especificidades de cada programa; iii) incentivo à troca de experiências entre programas nacionais e internacionais, ampliando o repertório de boas práticas e modelos de autoavaliação; e iv) descentralização dos processos avaliativos, garantindo que a autoavaliação tenha impacto real nas políticas acadêmicas e na qualidade da pós-graduação.

A análise dos estudos mostra que a autoavaliação na pós-graduação pode assumir diferentes enfoques, que vão desde perspectivas regulatórias e quantitativas até abordagens mais qualitativas e participativas. As principais reflexões emergentes indicam a necessidade de: i) ampliação dos critérios da Capes, incorporando dimensões como impacto social, inovação pedagógica e diversidade institucional; ii) integração da autoavaliação interna com a avaliação externa, conferindo maior autonomia aos programas na definição de suas estratégias de desenvolvimento; iii) valorização da comparação com modelos internacionais, como forma de mitigar desigualdades regionais e estruturais; iv) utilização da autoavaliação como ferramenta estratégica para fortalecer a governança acadêmica e qualificar a formação discente, em vez de ser apenas um mecanismo de conformidade regulatória.

Assim, a autoavaliação na pós-graduação emerge como um instrumento estratégico para a melhoria contínua dos programas acadêmicos e profissionais. Ao integrar dimensões quantitativas e qualitativas, permite um olhar mais holístico da formação acadêmica e da relevância social dos cursos. Para alcançar tal potencial, é essencial que a autoavaliação vá além de um mero requisito burocrático e se consolide como uma prática estruturante da cultura institucional, com participação ativa de docentes, discentes e egressos.

Os estudos analisados (Barata, 2019; Pinho, 2024; Rossit *et al.*, 2024; Trevisol; Brasil, 2023) demonstram que a autoavaliação na pós-graduação é um tema em ascensão, com impactos significativos na governança acadêmica, na qualidade do ensino e na formação de pesquisadores. A revisão dos modelos tradicionais de avaliação, tanto no Brasil quanto internacionalmente, aponta para a necessidade de um sistema mais dinâmico, que valorize não apenas a produtividade acadêmica, mas também o desenvolvimento institucional, a inovação e o compromisso social da pós-graduação. O Quadro 3 indica que os impactos da autoavaliação podem ser positivos, desde que o processo seja conduzido de forma adequada e respaldado por uma estrutura institucional que o sustente.

Quadro 3 – Impacto da autoavaliação no desenvolvimento acadêmico e institucional

Aspecto	Impacto positivo	Desafios	Soluções propostas
Qualidade acadêmica	Melhoria no currículo e metodologias.	Falta de capacitação dos gestores para conduzir autoavaliação.	Programas de formação e <i>workshops</i> para docentes e gestores.
Gestão e governança	Facilita planejamento estratégico e tomada de decisões baseadas em evidências.	Integração limitada com a cultura institucional.	Criar incentivos para que a autoavaliação seja parte essencial da gestão acadêmica.
Produção científica	Permite identificar áreas fortes e frágeis dentro dos programas.	Foco excessivo em métricas produtivistas pode comprometer inovação.	Equilibrar indicadores quantitativos e qualitativos.
Impacto social	Ajuda a alinhar os programas às necessidades da sociedade.	Falta de indicadores claros para medir impacto social.	Desenvolver novos indicadores que contemplem a relevância social da pesquisa.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Quando bem implementada, a autoavaliação permite ajustes curriculares e metodológicos relevantes; entretanto, persistem desafios relacionados à formação de gestores para interpretar e utilizar os dados de forma estratégica. Esses desafios tornam-se evidentes quando se verifica que, embora a integração da autoavaliação ao planejamento institucional contribua para a melhoria da tomada de decisões, ela ainda enfrenta barreiras culturais e estruturais que limitam sua efetividade.

A identificação de pontos fortes e fragilidades nos programas pode melhorar os índices de produtividade e de colaboração acadêmica, desde que o enfoque adotado vá além de uma perspectiva exclusivamente quantitativa. Da mesma forma, a autoavaliação tem potencial para alinhar os Programas de Pós-Graduação às demandas da sociedade, o que requer o desenvolvimento de indicadores específicos capazes de mensurar esse impacto de maneira objetiva.

Para que a autoavaliação se consolide como instrumento eficaz, é imprescindível que ela induza transformações significativas nas práticas institucionais cotidianas, especialmente no que tange ao planejamento, à gestão acadêmica e às decisões pedagógicas. A produção de relatórios ou diagnósticos, por si só, não é suficiente; é necessário que a autoavaliação gere conhecimento útil e provoque mudanças concretas na realidade institucional. Para tanto, é fundamental que consiga superar desafios estruturais e culturais das instituições, além de equilibrar critérios quantitativos e qualitativos. A adoção de modelos mais participativos e estrategicamente orientados pode fortalecer a governança acadêmica e o impacto social dos programas.

Apesar dos avanços observados nos últimos anos, a implementação da autoavaliação na pós-graduação ainda enfrenta obstáculos importantes, sobretudo no reconhecimento de seu papel estratégico. Os modelos mais bem-sucedidos são aqueles que conciliam autonomia institucional, inovação e impacto social, sem negligenciar a necessidade de critérios objetivos que assegurem a qualidade acadêmica.

Como se verifica nos Quadros 1, 2 e 3, o Brasil pode se beneficiar de experiências internacionais ao adotar um sistema de avaliação mais flexível e alinhado às especificidades dos programas. A incorporação de dimensões qualitativas e a descentralização dos processos avaliativos podem contribuir para a construção de um ambiente acadêmico mais inovador e responsivo às demandas da sociedade.

Instrumentos e métodos

Ao longo do quadriênio 2021-2024, o PPGE “Docência e Gestão Educacional” da USCS indica que os impactos da autoavaliação podem ser positivos, desde que o processo seja conduzido de forma adequada e respaldado por uma estrutura institucional que o sustente. A comissão de autoavaliação do PPGE da USCS consolidou uma política de autoavaliação com caráter processual, articulado e institucionalizado. Essa política foi construída de forma progressiva, tendo como base o aprendizado acumulado no ciclo avaliativo anterior (2017-2020). A partir desse marco, o Programa fortaleceu mecanismos de escuta e monitoramento interno, ampliando a compreensão da avaliação como um instrumento formativo e de gestão democrática.

O processo de aprimoramento da política de autoavaliação esteve alinhado às orientações mais recentes da Capes, em especial no que se refere à necessidade de uma abordagem qualitativa, participativa e situada. Também foram observadas as metas e os eixos estratégicos estabelecidos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Plano Estratégico de Desenvolvimento da Universidade, os quais reconhecem a autoavaliação como eixo estruturante da qualidade acadêmica e do fortalecimento institucional. Nessa perspectiva, a autoavaliação no PPGE passou a operar de modo contínuo e integrado ao ciclo de diagnóstico, planejamento, implementação e avaliação de resultados, conferindo maior coesão entre os objetivos estratégicos do Programa e as práticas pedagógicas, científicas e administrativas desenvolvidas ao longo do quadriênio.

Para coleta de dados, foi utilizado um questionário eletrônico disponibilizado via plataforma *Google Forms*, composto por 23 questões, sendo 12 fechadas e 11 abertas. As questões fechadas utilizaram escalas do tipo Likert, com variação de um a cinco (de “muito insatisfeito” a “muito satisfeito”), e escalas numéricas de zero a dez, com o intuito de mensurar o grau de satisfação dos discentes em relação aos seguintes eixos: (i) infraestrutura e suporte acadêmico, (ii) qualidade das disciplinas, (iii) orientação acadêmica, (iv) impacto do curso na trajetória profissional e (v) expectativas e desafios enfrentados. As questões abertas foram formuladas com o objetivo de captar percepções qualitativas sobre as experiências dos participantes nesses mesmos eixos, permitindo a emergência de aspectos não previstos anteriormente e garantindo maior profundidade interpretativa à análise. Essa combinação possibilitou a triangulação metodológica, articulando análise estatística descritiva dos dados quantitativos e análise de conteúdo (Bardin, 2011) das respostas discursivas.

Os dados foram obtidos ao final do segundo semestre de 2024, abrangendo uma amostra composta por 56 discentes respondentes do Mestrado (96% dos matriculados) e 13 discentes do Doutorado (76,5% dos matriculados). Justifica-se a opção por essa análise pontual comparativa no segundo semestre de 2024 devido à recente implementação da primeira turma de Doutorado, cujo

curso foi aprovado pela Capes em 2023. Essa inclusão possibilitou ampliar o escopo do estudo, incorporando uma nova dimensão avaliativa e permitindo identificar a percepção de discentes de ambos os níveis.

Análise e discussão dos resultados

O uso de questionários validados, associado à análise estatística e à análise de conteúdo, permitiu identificar aspectos críticos do PPGE da USCS e propor intervenções fundamentadas em evidências. No que se refere ao perfil dos respondentes, cerca de 75% dos mestrandos e doutorandos reside em municípios próximos à USCS, como São Caetano do Sul, Santo André e São Bernardo do Campo, o que indica que o Programa atrai principalmente profissionais da região do ABC Paulista, ainda que também contemple estudantes oriundos da capital paulista.

Em relação aos incentivos, observa-se que 90% dos discentes recebe bolsas parciais (20% a 50%) ou integrais (100%), vinculadas a convênios com instituições públicas ou à condição de servidor da USCS. No Doutorado, também predomina o recebimento de bolsas parciais e integrais, com destaque para bolsas de mérito (25%) e incentivos destinados a docentes da USCS. Apenas sete alunos do Mestrado e um aluno do Doutorado não estavam contemplados com algum tipo de incentivo.

De maneira geral, verificou-se a presença massiva de profissionais que atuam na Educação Básica (87,4%), exercendo funções como docentes e coordenadores pedagógicos. Além disso, 53% dos doutorandos ocupam cargos de gestão educacional, como diretores e supervisores de ensino, ou atuam no Ensino Superior, o que sugere que o Doutorado tem atraído profissionais com trajetória consolidada e maior responsabilidade em suas respectivas áreas de atuação.

Essa análise refere-se ao processo de autoavaliação realizado no âmbito do PPGE da USCS, destacando-se seu caráter profissional, o que lhe confere particularidades relevantes, especialmente relacionadas ao impacto direto da formação na atuação e no desenvolvimento profissional de seus discentes e egressos. Nesse contexto, a autoavaliação assume importância estratégica na medida em que produz subsídios capazes de orientar transformações significativas nas práticas pedagógicas e institucionais.

A compreensão do perfil dos discentes de Mestrado e Doutorado do PPGE *Stricto Sensu* da USCS é fundamental para identificar as características demográficas, profissionais e acadêmicas que compõem o corpo discente. Essa análise permite não apenas traçar um panorama geral dos estudantes, mas também identificar necessidades específicas que podem orientar políticas de apoio e aprimoramento do Programa. A Tabela 1 apresenta um comparativo que sintetiza as principais informações sobre faixa etária, gênero, cor/etnia, município de residência, tipo de incentivo recebido, área de atuação e carga horária de trabalho dos mestrandos e doutorandos. Essa abordagem visa destacar as semelhanças e as diferenças entre os dois grupos, contribuindo para uma visão integrada das perspectivas e dos desafios enfrentados pelos discentes em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Tabela 1 – Quadro comparativo do perfil dos respondentes

Categoria		Mestrandos %	Doutorandos %
Faixa etária	Até 30 anos	12,5	-
	De 31 a 40 anos	41,1	23,1
	De 41 a 50 anos	35,7	46,2
	51 anos ou mais	10,7	30,8
Gênero	Feminino	64,3	61,5
	Masculino	33,9	38,5
	Não-binário	1,8	-

	Categoria	Mestrandos %	Doutorandos %
Cor/Etnia	Branca	62,5	76,9
	Parda	28,6	15,4
	Preta	7,1	-
	Amarela	1,8	-
	Indígena	-	7,7
Município de residência	São Caetano do Sul	19,6	38,5
	Santo André	19,6	-
	São Bernardo do Campo	19,6	15,4
	São Paulo	19,6	38,5
	Outros	21,6	7,7
Incentivo recebido	Bolsas parciais e integrais	91,1	92,3
	Não recebe incentivo	8,9	7,7

Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Conforme apresentado na Tabela 1, 41,1% dos mestrandos encontra-se na faixa etária entre 31 e 50 anos, evidenciando um equilíbrio entre os mais jovens (até 30 anos) e os mais experientes (51 anos ou mais). Isso reflete um perfil de discentes que buscam o Mestrado para aprimorar suas carreiras em uma fase de relativa estabilidade profissional. No caso dos doutorandos, observa-se um perfil etário ligeiramente mais elevado, com predominância na faixa de 41 a 50 anos (46,2%), sugerindo que o Doutorado atrai majoritariamente profissionais com maior experiência no campo educacional e, muitas vezes, já consolidados em suas carreiras.

Tanto no Mestrado quanto no Doutorado, há uma predominância de mulheres, o que reflete a composição de gênero comum na área da Educação, historicamente marcada pela presença majoritária do público feminino. Em ambos os níveis, a maioria dos discentes se autodeclara branca, seguida por pardos, com pouca representatividade de outras etnias. No caso dos doutorandos, há registro de uma estudante indígena, o que, embora ainda incipiente, sinaliza um movimento em direção a uma maior diversidade étnico-racial no nível de Doutorado.

Cabe destacar que estudos anteriores oferecem *insights* relevantes sobre o perfil dos discentes da Pós-Graduação em Educação. Uma análise do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por exemplo, revelou que, de 1976 a 2006, a maioria dos egressos tanto do Mestrado quanto do Doutorado eram mulheres. Além disso, observou-se que os alunos de Pós-Graduação em Educação tendem a ingressar em idades mais avançadas em comparação com outras áreas, com média de 35 anos para mestres e 42 anos para doutores. Esses dados sugerem que, em geral, os estudantes de Educação frequentemente possuem carreiras prévias consolidadas antes de ingressarem na pós-graduação (Abramowicz; Bittar; Rodrigues, 2009; Silva; Bardagi, 2015).

A partir de uma abordagem comparativa entre as perspectivas dos discentes de Mestrado e Doutorado, foi possível identificar pontos comuns e divergentes entre os dois grupos, destacando as principais percepções, desafios e expectativas em relação ao PPGE. As respostas evidenciam percepções comuns e distintas quanto à infraestrutura, à qualidade curricular, ao processo de orientação e aos impactos formativos do curso.

Ambos os grupos compartilham avaliações positivas em relação à pertinência e atualidade dos conteúdos das disciplinas, considerados fundamentais para o desenvolvimento de suas pesquisas e práticas profissionais. No entanto, desafios relacionados à infraestrutura, à carga horária e à flexibilidade do currículo são apontados por mestrandos e doutorandos, embora com nuances específicas a cada nível de formação.

A literatura acadêmico-científica (Borges *et al.*, 2023; Paulino, 2023; Pereira Neto *et al.*, 2023; Silva; Porciúncula, 2017) apresenta análises semelhantes às percepções dos discentes do Programa da USCS, especialmente no que se refere à infraestrutura, qualidade das disciplinas, orientação acadêmica e impacto na trajetória profissional. Tais estudos reforçam a importância de uma formação articulada com a prática e com as condições institucionais que sustentam o percurso formativo dos pós-graduandos.

No que se refere à infraestrutura, tanto mestrandos quanto doutorandos avaliam positivamente aspectos como iluminação, ventilação e conservação das salas de aula. No entanto, críticas comuns emergem em relação à insuficiência de tomadas para o uso de *notebooks*, instabilidade na conexão Wi-Fi e falta de laboratórios de informática adequados. Os doutorandos, em particular, destacam a necessidade de espaços para alimentação e descanso, além da ausência de um serviço de saúde para atender às demandas dos estudantes, especialmente em relação à saúde mental. Já os mestrandos mencionam problemas de higiene e manutenção em banheiros e salas, além de dificuldades de acessibilidade em alguns *campi*.

Borges *et al.* (2023) ressaltam que critérios como a qualidade da produção acadêmica, a formação dos docentes e a infraestrutura disponível são centrais na avaliação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, influenciando diretamente a percepção dos discentes sobre o curso e seu desenvolvimento acadêmico.

As disciplinas são amplamente elogiadas por ambos os grupos, com destaque para a integração entre os conteúdos e sua aplicabilidade prática. Contudo, mestrandos e doutorandos apontam desafios relacionados à carga horária excessiva e sobreposição de conteúdos. Os doutorandos, em particular, criticam a obrigatoriedade de disciplinas que não se alinham com suas áreas de pesquisa, como métodos quantitativos para aqueles que focam em pesquisas qualitativas. A sugestão de oferecer disciplinas optativas em ambos os métodos é recorrente entre eles, visando maior flexibilidade e aderência às necessidades individuais. Já os mestrandos destacam a pouca presença de abordagens críticas sobre temas como raça, gênero e classe, que são considerados essenciais para uma formação mais plural e inclusiva.

A orientação acadêmica é um dos aspectos mais valorizados pelos discentes, com a maioria dos orientadores sendo descritos como acessíveis, atenciosos e comprometidos com o desenvolvimento dos projetos de pesquisa. No entanto, ambos os grupos sugerem que a frequência das orientações poderia ser maior, e alguns mencionam a necessidade de orientadores com expertise mais específica em áreas como arte-educação e educação indígena. A relação positiva com os orientadores é destacada como um fator motivacional importante, especialmente diante dos desafios de conciliar trabalho e estudos. É importante considerar, como aponta Paulino (2023), que a relação orientador-orientando também pode ser analisada sob a óptica do poder simbólico, influenciando diretamente o desenvolvimento das pesquisas e a satisfação dos discentes.

Quanto aos impactos formativos, os dados indicam que tanto o Mestrado quanto o Doutorado têm contribuído para o desenvolvimento de competências avançadas em suas áreas de atuação, além de aprimorar sua capacidade de análise crítica e tomada de decisão. A pesquisa é vista como um componente fundamental para a formação, com muitos alunos destacando a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos em sua prática profissional. No entanto, alguns discentes mencionam que poderiam dedicar-se mais plenamente ao curso, o que reforça a necessidade de políticas institucionais que favoreçam a permanência e o engajamento dos estudantes, como maior incentivo à participação em eventos acadêmicos e oportunidades de *networking*.

De acordo com Silva e Porciúncula (2017), a pós-graduação *stricto sensu* tem um impacto significativo na formação de professores e na qualificação profissional. Os autores mostram que há um avanço no envolvimento de professores da Educação Básica com a pós-graduação, refletindo na melhoria de suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de suas carreiras.

As expectativas e os desafios relatados por mestrandos e doutorandos refletem a necessidade de maior flexibilidade no formato das aulas, com a oferta de disciplinas *online* ou híbridas, e a ampliação de discussões sobre temas contemporâneos e críticos. A conciliação entre trabalho e estudos é um desafio recorrente, especialmente devido à carga horária intensa dos cursos. Além disso, a burocracia relacionada a processos administrativos, como a tramitação de projetos junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), foi mencionada por alguns discentes como um obstáculo, especialmente no que se refere ao tempo de resposta e à clareza das orientações institucionais. Embora tais percepções apontem para a necessidade de aprimorar os fluxos de informação entre coordenação, orientadores e estudantes, é importante destacar que os procedimentos éticos são parte fundamental da integridade acadêmica e não devem ser compreendidos apenas como entraves operacionais.² A escuta dessas críticas, portanto, deve servir de subsídio para qualificar os processos internos, sem deslegitimar o papel imprescindível da ética na produção científica.

Em relação à pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil, Pereira Neto *et al.* (2023) afirmam que sua expansão trouxe desafios relacionados à infraestrutura e à necessidade de flexibilização curricular para atender às demandas dos discentes. A média de crescimento anual de ingressantes no Mestrado Profissional, de 2010 a 2019, foi de 31,4%, indicando um intenso crescimento e a necessidade de adaptações institucionais.

Dessa forma, a análise das percepções dos discentes, em diálogo com a literatura científica (Borges *et al.*, 2023; Paulino, 2023; Pereira Neto *et al.*, 2023; Silva; Porciúncula, 2017), reforça a importância de uma infraestrutura adequada, qualidade nas disciplinas, orientação acadêmica eficaz e a necessidade de políticas institucionais que promovam a flexibilidade curricular e o suporte necessário para o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos.

De maneira geral, verifica-se que tanto mestrandos quanto doutorandos avaliam positivamente o PPGE da USCS, reconhecendo sua contribuição para o desenvolvimento profissional e acadêmico. Ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de aprimorar a infraestrutura, ampliar a diversidade temática e flexibilizar os formatos de aula, bem como fortalecer a comunicação institucional e otimizar os processos burocráticos. A integração das perspectivas de ambos os grupos permite identificar pontos de convergência que podem orientar ações estratégicas voltadas ao aprimoramento contínuo do Programa.

A análise das percepções discentes evidencia aspectos relevantes sobre infraestrutura, qualidade das disciplinas e orientação acadêmica; todavia, ainda carece de articulação com os modelos de autoavaliação apresentados na revisão teórica. Quando comparadas aos modelos formativo, latino-americano e holandês, por exemplo, as respostas dos discentes indicam uma aproximação incipiente ao modelo formativo, uma vez que há esforços de escuta institucional, mas ainda limitados quanto à efetiva participação discente na formulação de melhorias. A ausência de instrumentos contínuos de devolutiva e de planejamento participativo ainda configura um ponto

² A submissão de projetos de pesquisa aos Comitês de Ética constitui etapa essencial para assegurar o respeito aos direitos dos participantes, a proteção de dados sensíveis e a conformidade com os princípios éticos que regem a ciência, conforme a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 2016). Eventuais dificuldades operacionais devem ser enfrentadas com aprimoramento institucional dos processos, sem comprometer a seriedade e a legitimidade das exigências éticas.

de desenvolvimento para o PPGE, que pode se beneficiar da aproximação com modelos mais integrados, como os observados nos Países Baixos, onde a autoavaliação é consolidada como eixo estruturante da governança universitária.

Ademais, aspectos como o impacto social e a inovação pedagógica, fortemente valorizados nos modelos latino-americanos e europeus analisados, não emergem como categorias explicitamente percebidas pelos discentes, o que sugere tanto uma limitação na estrutura avaliativa atual do PPGE quanto a necessidade de ampliar o escopo da autoavaliação para além da infraestrutura e organização curricular. A triangulação dos dados revela, portanto, uma oportunidade de reorientar o processo avaliativo do Programa, aproximando-o de abordagens mais qualitativas, contínuas e participativas, como defendido por Escott *et al.* (2024) e Rossit *et al.* (2024).

Considerações gerais

A autoavaliação da pós-graduação tem se consolidado como uma ferramenta fundamental na melhoria contínua dos Programas de Pós-Graduação em Educação, permitindo à gestão a tomada de decisões mais informadas e alinhadas às necessidades de todos os atores envolvidos no processo. A análise das respostas dos discentes do PPGE da USCS (mestrandos e doutorandos) revelou percepções convergentes e divergentes sobre infraestrutura, qualidade das disciplinas, orientação acadêmica e impacto na trajetória profissional.

A relevância dos conteúdos oferecidos foi amplamente reconhecida pelos discentes, especialmente por sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa e da prática profissional. Entretanto, foram apontados desafios relacionados à carga horária intensa, repetição de conteúdos entre disciplinas e obrigatoriedade de componentes curriculares que nem sempre se alinham aos interesses de pesquisa dos alunos. Como solução, a diversificação de disciplinas optativas e uma maior flexibilidade na estrutura curricular emergem como possibilidades para aprimorar a experiência acadêmica.

A partir da comparação com experiências nacionais e internacionais de autoavaliação, algumas diretrizes podem ser incorporadas ao modelo atualmente adotado pelo PPGE:

1. Manter o engajamento discente na autoavaliação por meio de fóruns permanentes de avaliação, permitindo que mestrandos e doutorandos continuem contribuindo para a formulação de melhorias institucionais.
2. Implementar um ciclo contínuo de monitoramento – estabelecer um sistema de *feedback* constante para que as melhorias propostas com base na autoavaliação possam ser acompanhadas e ajustadas ao longo do tempo.
3. Integrar a autoavaliação ao planejamento estratégico, vinculando os resultados da autoavaliação a planos institucionais de médio e longo prazo, garantindo sua efetiva implementação.

A análise aqui desenvolvida possibilitou refletir sobre indicadores relevantes do processo avaliativo vivenciado no PPGE, evidenciando tanto potencialidades quanto fragilidades a partir da percepção dos próprios discentes. Ao correlacionar esses indicadores com as discussões já estabelecidas pela literatura especializada no campo da avaliação institucional e autoavaliação, confirma-se a relevância estratégica de processos avaliativos que vão além de uma abordagem estritamente quantitativa, valorizando o caráter qualitativo, participativo e emancipatório, como sugerem Dias Sobrinho (2003), Escott *et al.* (2024) e Leite *et al.* (2020). Em especial, as características próprias dos Programas Profissionais exigem modelos avaliativos capazes de articular claramente

teoria e prática, fortalecendo a relação entre o conhecimento acadêmico produzido e os contextos reais de atuação profissional dos pós-graduandos e egressos.

Nessa perspectiva, a experiência do PPGE da USCS reforça o entendimento de que a eficácia dos processos autoavaliativos reside, sobretudo, na capacidade de promover reflexão crítica e mudanças concretas nas práticas formativas e de pesquisa, contribuindo efetivamente para o aperfeiçoamento contínuo do Programa e ampliando sua relevância social e acadêmica.

De maneira geral, a autoavaliação na pós-graduação tem se mostrado um instrumento estratégico para aprimorar a qualidade acadêmica e institucional, desde que conduzida de forma participativa e orientada para a tomada de decisões. Este estudo destacou a necessidade de equilibrar avaliações quantitativas e qualitativas, reforçando o papel do discente como agente ativo na construção de um programa mais dinâmico e alinhado às demandas contemporâneas.

As diretrizes propostas para o aprimoramento da autoavaliação no PPGE da USCS podem ser ainda mais fortalecidas se alinhadas diretamente aos achados empíricos da pesquisa. Para que essas recomendações reflitam com maior precisão a realidade do Programa e se articulem aos modelos de referência analisados, é relevante que se fundamentem nas percepções discentes, evidenciando suas experiências e sugestões. O fortalecimento de uma cultura avaliativa participativa, com mecanismos permanentes de devolutiva e planejamento colaborativo, bem como a ampliação dos critérios de qualidade, incluindo inovação, impacto social e diversidade, representam caminhos promissores para consolidar uma autoavaliação integrada à prática institucional.

Ao adotar modelos mais flexíveis e inovadores, e ao incentivar a governança acadêmica participativa, o Programa de Pós-Graduação pode fortalecer seu compromisso com a excelência e a formação de pesquisadores altamente qualificados. Dessa forma, a autoavaliação deixa de ser apenas um requisito burocrático para se constituir como uma ferramenta efetiva de desenvolvimento institucional e acadêmico.

Cabe destacar que o presente estudo apresenta algumas limitações, sobretudo pelo recorte temporal restrito à análise do segundo semestre de 2024, impossibilitando uma compreensão mais ampla e longitudinal dos processos avaliativos desenvolvidos no PPGE no âmbito do Mestrado. Ainda assim, para o estudo comparativo com os discentes do Doutorado, optou-se por esse recorte. De modo geral, os resultados fornecem indicativos valiosos sobre aspectos que merecem atenção nos processos formativos e de pesquisa.

Ressalta-se, em especial, que a especificidade dos Programas Profissionais em Educação impõe desafios particulares à autoavaliação, pois demanda que o processo avaliativo dialogue diretamente com as práticas profissionais dos discentes e egressos, potencializando sua atuação nos contextos educativos concretos. Nesse sentido, as análises aqui realizadas sinalizam possibilidades promissoras para aprimorar a formação oferecida pelo Programa, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e ampliando o impacto social e acadêmico das pesquisas desenvolvidas.

Referências

ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M.; RODRIGUES, T. C. O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos: um estudo sobre a sua história e o perfil dos seus alunos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 6, n. 11, p. 65-93, nov. 2009. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2009.v6.167>

AFONSO, A. J. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>

BARATA, R. B. Mudanças necessárias na avaliação da pós-graduação brasileira. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 23, e180635, p. 1-16, nov. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.180635>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORGES, L. F. F.; MAMEDE, W.; AVELLAR, S. O. C.; COSTA, S. Q. **Avaliação da pós-graduação stricto sensu no Brasil**: histórico, procedimentos e conceitos. Brasília: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/26102023_relatoriotechnicodavn7.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**: Grupo de Trabalho. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação**: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 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, maio 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412011>

GUIMARÃES, I. P.; BULHÕES, R. S.; HAYASHI, C. R. M.; HAYASHI, M. C. P. I. Avaliação da Pós-Graduação em Educação do Brasil: como superar a imprecisão que reina entre nós?. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 17, n. 1, p. 87-119, maio 2015.

HORTA, J. S. B. Avaliação da pós-graduação: com a palavra os Coordenadores de Programas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 19-47, 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

HOSTINS, R. C. L. Fluxos e movimentos da política de avaliação da pós-graduação no Brasil na última década. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e24248, p. 1-23, dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.24248.115>

LEITE, D.; PINHO, I. G.; ESCOTT, C. M.; POLIDORI, M. M.; SORDI, M. M. L.; SFREDO MIORANDO, B.; BRAZ, M. M.; LIMA, E. G. S.; CAREGNATO, C.; RODRIGUES, C. M. C.; ALCARAZ MORENO, L. Autoavaliação institucional na pós-graduação com foco em inovação e *experiential mindset*. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, e131624, p. 1-18, jun. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412016>

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, v. 25, n. 2, p. 339-353, jul. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-4077/S1414-40772020000200006>

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

OLIVEIRA, T.; STECANELA, N.; BOUFLEUER, J. P. A dimensão formativa do processo de avaliação da pós-graduação: considerações sobre o novo modelo de avaliação da Capes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e273292, p. 1-18, maio 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.273292>

PAULINO, B. B. **A prática de orientação de mestrandos e doutorandos em Administração no Brasil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

PEREIRA NETO, F. E.; LOPES, J. M. R.; NUNES, J. B. C; FERREIRA FILHO, L. N. A expansão da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e263111, p. 1-27, dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349263111por>

PINHO, M. I. D. Autoavaliação na pós-graduação. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, e130624, p. 1-18, mar. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412006>

POLIDORI, M. M.; RODRIGUES, C. M. C. Autoavaliação da pós-graduação: *survey* aplicado aos coordenadores de programas da área de Educação. **Revista Brasileira de Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, e130824, p. 1-15, abr. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.4322/rbaval202412008>

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, v. 29, e024002, p. 1-16, fev. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id272994>

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo capes de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>

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, v. 29, e024010, p. 1-29, jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-57652024v29id266729>

SILVA, T. C.; BARDAGI, M. P. O aluno de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil: revisão da literatura dos últimos 20 anos. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 12, n. 29, p. 683-714, dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21713/2358-2332.2015.v12.853>

SILVA, V. C.; PORCIÚNCULA, L. O. Impactos da pós-graduação *stricto sensu* na formação de professores de português da Educação Básica do Distrito Federal. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 141-162, ago./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.31639/rbfp.v9i17.156>

SOTO-GRANT, A.; CASTRO-GARRO, K. Principais fatores de avaliação da qualidade acadêmica dos programas de pós-graduação: uma análise comparativa. **Revista Eletrônica Educare**, [s. l.], v. 28, n. 2, p. 1-21, maio/ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18609>

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação da Pós-Graduação em Educação: revisando contribuições elaboradas a partir dos anos 80. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 26, p. 111-126, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.18222/cae02620022188>

SPAGNOLO, F.; SOUZA, V. C. O que mudar na avaliação da Capes?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 8-34, nov. 2004.

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, e280107, p. 1-25. nov. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280107>

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

WACHOWICZ, L. A.; ZAINKO, M. A. S. A avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCPR: uma interpretação necessária. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 1-10, jul./dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.7213/rde.v1i2.3475>

WANDERCIL, M.; CALDERÓN, A. I.; GANGA-CONTRERAS, F. Os *rankings* acadêmicos: implicações na governança universitária das universidades católicas brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, e117631, p. 1-24, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236117631vs01>

Recebido em 15/04/2025

Versão corrigida recebida em 06/06/2025

Aceito em 12/06/2025

Publicado online em 20/06/2025