



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

Autoavaliação e autossuperação na Pós-Graduação: fundamentos para uma prática ética e transformadora*

Self-assessment and self-overcoming in Graduate Studies: foundations for an ethical and transformative practice

Autoevaluación y superación personal en el Posgrado: fundamentos para una práctica ética y transformadora

Samuel Mendonça **

<https://orcid.org/0000-0002-2918-0952>

Mônica Piccione Gomes Rios ***

<https://orcid.org/0000-0002-8029-6395>

Resumo: Como construir processos de autoavaliação na Pós-Graduação que superem a lógica classificatória e se tornem práticas críticas, participativas e emancipatórias? Este artigo discute a autoavaliação institucional na Pós-Graduação brasileira à luz da Portaria Capes nº 149/2018, que estabelece como componente obrigatório dos processos avaliativos, e propõe uma perspectiva fundamentada em princípios ético-políticos e formativos. O objetivo é problematizar os limites da avaliação burocrática e defender a autoavaliação como prática pedagógica transformadora, inspirada na pedagogia freireana e em elementos filosóficos de Friedrich Nietzsche, conforme a interpretação de Samuel Mendonça. A pesquisa adota uma perspectiva qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, baseada em análise documental e na participação dos autores em iniciativas coletivas de autoavaliação em Programas de Pós-Graduação. Os resultados indicam que, embora a normatividade represente um avanço, sua efetividade depende da ressignificação da autoavaliação como processo dialógico, crítico e situado. Conclui-se que uma autoavaliação ética e transformadora exige escuta ativa, participação democrática e compromisso com a autossuperação institucional, abrindo caminhos para a reinvenção da avaliação no contexto da Pós-Graduação brasileira.

Palavras-chave: Autoavaliação institucional. Ética na Pós-Graduação. Prática emancipatória.

* Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Bolsa de Pesquisa no Exterior – e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Bolsa Produtividade em Pesquisa. Processos nº 2024/19268-8 e nº 315387/2023-8 respectivamente.

** Doutor em Educação. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PPGE/PUC Campinas). Email: <samuelms@gmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PPGE/PUC Campinas). Email: <monica.rios@puc-campinas.edu.br>.

Abstract: How can self-assessment processes in graduate education be developed to overcome classificatory logic and become critical, participatory, and emancipatory practices? This article discusses institutional self-assessment in Brazilian graduate programs in light of CAPES Ordinance No. 149/2018, which establishes it as a mandatory component of evaluation processes, and proposes a perspective grounded in ethical-political and formative principles. The aim is to question the limits of bureaucratic evaluation and advocate for self-assessment as a transformative pedagogical practice, inspired by Freirean pedagogy and philosophical elements of Friedrich Nietzsche, as interpreted by Mendonça. The research adopts a qualitative, theoretical-reflective approach, based on document analysis and the authors' participation in collective self-assessment initiatives within graduate programs. The findings indicate that, although the regulation represents progress, the effectiveness of self-assessment depends on its reframing as a dialogical, critical, and context-sensitive process. It concludes that an ethical and transformative self-assessment requires active listening, democratic participation, and a commitment to institutional self-overcoming, paving the way for the reinvention of evaluation within the context of Brazilian graduate education.

Keywords: Institutional self-assessment. Ethics in graduate education. Emancipatory practice.

Resumen: ¿Cómo desarrollar procesos de autoevaluación en la educación de posgrado que superen la lógica clasificatoria y se conviertan en prácticas críticas, participativas y emancipadoras? Este artículo analiza la autoevaluación institucional en los programas de posgrado brasileños a la luz de la Ordenanza CAPES nº 149/2018, que la establece como componente obligatorio de los procesos evaluativos, y propone una perspectiva fundamentada en principios ético-políticos y formativos. El objetivo es problematizar los límites de la evaluación burocrática y defender la autoevaluación como una práctica pedagógica transformadora, inspirada en la pedagogía freireana y en elementos filosóficos de Friedrich Nietzsche, según la interpretación de Samuel Mendonça. La investigación adopta un enfoque cualitativo, de carácter teórico-reflexivo, basado en el análisis documental y en la participación de los autores en iniciativas colectivas de autoevaluación en Programas de Posgrado. Los resultados indican que, aunque la normativa representa un avance, la efectividad de la autoevaluación depende de su resignificación como proceso dialógico, crítico y situado. Se concluye que una autoevaluación ética y transformadora requiere escucha activa, participación democrática y un compromiso con la autotransformación institucional, abriendo caminos para reinventar la evaluación en el contexto del posgrado brasileño.

Palabras-clave: Autoevaluación institucional. Ética en la educación de posgrado. Práctica emancipadora.

Introdução

A autoavaliação institucional tem adquirido relevância nas políticas de regulação e acompanhamento dos cursos de Pós-Graduação no Brasil, especialmente por dois fatores principais. Em primeiro lugar, a atuação crítica e engajada de professores e coordenadores, particularmente na área de Educação, por meio de iniciativas como o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (Forpred) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tem promovido debates sobre alternativas à lógica tradicional de avaliação há muitos anos (ANPEd, 2025a, 2025b). Em segundo lugar, a Portaria nº 149, de 4 de julho de 2018 (Brasil, 2018), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tornou a autoavaliação componente obrigatório no processo avaliativo, reconhecendo seu potencial para melhorar a qualidade formativa.

Não é exagero afirmar que a Portaria em questão surgiu a partir de intensas lutas, debates e diálogos no campo educacional. De fato, foi durante a gestão de Romualdo Portela de Oliveira como coordenador da Área de Educação que Robert Evan Verhine assumiu a liderança do grupo de trabalho (GT) sobre autoavaliação na Capes (Brasil, 2019), e sua influência e trabalho foram decisivos para a elaboração da referida Portaria. Assim, pode-se argumentar que a autoavaliação atualmente adotada no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) é, em grande medida, um reflexo do esforço coletivo e das contribuições de todo o campo educacional.

Historicamente, a Pós-Graduação brasileira esteve marcada por uma avaliação externa e quantitativa, e a introdução da autoavaliação representa um avanço ao permitir uma análise interna e contextualizada das fragilidades e potencialidades institucionais. No entanto, é necessário questionar a concepção de avaliação que orienta essa prática, visando ampliar seu potencial formativo e crítico. Souza, Real e Miranda (2025) evidenciam os avanços da autoavaliação, mesmo argumentando não se tratar de “[...] um processo institucionalizado de forma plena e equitativa em todos os programas” de Pós-Graduação.

Este artigo propõe discutir a autoavaliação institucional na Pós-Graduação brasileira a partir de fundamentos teóricos inspirados na pedagogia de Paulo Freire (2005) e na filosofia de Friedrich Nietzsche (2004), conforme a interpretação de Mendonça (2012, 2014, 2018). A escolha desse intérprete se justifica por seus escritos específicos sobre o conceito de autossuperação. Defende-se que a autoavaliação seja compreendida como uma prática educativa voltada à escuta ativa, ao diálogo autêntico e à autocritica, com vistas à transformação institucional. A questão central deste estudo é: como construir processos de autoavaliação que superem a lógica classificatória e se constituam como práticas críticas, participativas e emancipatórias?

Do ponto de vista metodológico, este artigo adota uma perspectiva qualitativa e teórico-reflexiva, fundamentada na análise documental e em experiências concretas de Programas de Pós-Graduação no Brasil. A discussão está organizada em três partes: (i) o contexto da avaliação na Pós-Graduação brasileira; (ii) uma crítica à concepção dominante de avaliação, com base nas contribuições de Freire e Nietzsche; e (iii) a proposta de uma autoavaliação fundamentada em princípios como diálogo, participação, autocritica e emancipação.

O contexto da avaliação na Pós-Graduação brasileira: entre prescrições normativas e possibilidades emancipatórias

A avaliação, em sua essência, possui um inegável potencial transformador. No âmbito da Pós-Graduação brasileira, esse processo tem se consolidado como eixo central das políticas de regulação, acompanhamento e indução da qualidade acadêmica. A partir de marcos normativos recentes, como a Portaria Capes nº 149/2018, a avaliação ganhou contornos mais complexos, ao incorporar a autoavaliação como componente obrigatório nos processos avaliativos dos programas *stricto sensu*. Tal diretriz reconhece a necessidade de se avançar para formas mais participativas e formativas de avaliação, superando práticas estritamente classificatórias e burocráticas.

Carvalho e Folgado (2024, p. 1) evidenciam, em seu estudo, que a “[...] participação no processo de autoavaliação se encontra esvaziada de uma ação emancipatória dos seus atores”, o que demonstra o quanto a construção de uma escola democrática, sustentada pela autoavaliação, ainda está distante de se concretizar nos espaços escolares. Embora a pesquisa tenha sido realizada em Portugal e em um contexto distinto da Pós-Graduação, é relevante observar que a participação nos processos de autoavaliação constitui, em qualquer nível educacional, uma temática que exige debate e reflexão contínuos.

No entanto, a Portaria em questão, por si só, não representa a superação do modelo classificatório, comparativo e discriminatório que ainda caracteriza o SNPQ. Em diversas situações, o sistema se mostra insensível, incapaz de captar a dinâmica e as especificidades de cada programa de Pós-Graduação. Embora a Portaria tenha, sem dúvida, aberto portas para o aprimoramento do SNPQ, é fundamental reconhecer os desafios que ainda persistem para os Programas de Pós-Graduação, mesmo diante do avanço representado por essa diretriz.

Por isso, é necessário problematizar: toda forma de avaliação gera, de fato, transformação? Ou determinadas perspectivas avaliativas podem, ao contrário, produzir estagnação e reforçar lógicas tecnocráticas de controle e padronização? Mesmo no caso da autoavaliação, quais os riscos de que o processo resulte em uma lógica burocrática e pouco efetiva quanto à realidade da Pós-Graduação?

Nos Programas de Pós-Graduação em Educação, por exemplo, defende-se que apenas avaliações orientadas por princípios críticos, éticos e dialógicos são capazes de fomentar processos de melhoria efetiva da qualidade acadêmica. Considerando a singularidade histórica, institucional e social de cada programa, a simples mensuração de fragilidades e potencialidades, quando desvinculada de reflexão crítica e participação coletiva, revela-se insuficiente. A pergunta que se impõe é: avaliar para quê?

A literatura especializada oferece importantes subsídios para essa discussão. Guba e Lincoln (2011), ao historicizarem o campo da avaliação, identificam quatro gerações sucessivas, das quais as duas primeiras – a Geração da Mensuração e a Geração do Julgamento de Valor – refletem uma concepção objetivista e positivista da avaliação, centrada na quantificação, na neutralidade técnica e na prestação de contas. Nessa lógica, a avaliação é um instrumento que visa “medir” desempenhos e “classificar” resultados, reproduzindo práticas gerenciais muitas vezes descoladas dos reais desafios formativos das instituições.

Há muito se sabe que não existe avaliação neutra. Como destaca Jürgen Habermas (1987), em *Conhecimento e Interesse*, todo conhecimento é marcado por interesses – assim como a pesquisa, a avaliação e, por consequência, a autoavaliação. Reconhecer essa condição é essencial para lidar com seriedade com o SNPG, especialmente quando se busca construir práticas avaliativas mais críticas e reflexivas. Muito antes de Habermas, no século XIX, Nietzsche (2008, p. 301) já advertia: “[...] convicções são inimigas da verdade mais perigosas do que as mentiras”. Essa afirmação não visa exaltar a mentira como menos danosa, mas provocar uma reflexão sobre os riscos das certezas absolutas no campo da avaliação – particularmente quando se trata da autoavaliação, processo que exige enfrentar o humano, demasiado humano.

Falar em autoavaliação implica reconhecer que lidamos com convicções e mentiras, e que é desafiador desvelar tanto uma quanto outra para alcançar alguma forma de autocompreensão mais honesta. Embora este artigo não se detenha em uma análise filosófica aprofundada, parece-nos necessário destacar a complexidade inerente a qualquer processo avaliativo. Longe de ser técnica neutra, a autoavaliação é atravessada por dimensões éticas, subjetivas e políticas que não podem ser ignoradas.

Em contraposição ao modelo diretivo e classificatório, Dias Sobrinho (2004) argumenta que a avaliação, por incidir sobre instituições educacionais e mobilizar recursos públicos, é um ato eminentemente político – mesmo quando travestido de neutralidade técnica. A crítica à avaliação burocrática e normativa, portanto, abre espaço para concepções mais reflexivas, dialógicas e emancipadoras, que assumem a complexidade do processo educacional.

É nesse contexto que se insere a quarta geração da avaliação, também definida por Guba e Lincoln (2011) como Geração da Negociação, cujo marco é a valorização do diálogo, da escuta e da participação dos sujeitos envolvidos no processo avaliativo. Essa vertente aproxima-se diretamente da pedagogia freireana, por meio da qual o diálogo é condição para a construção coletiva do conhecimento e para a transformação da realidade social.

Na perspectiva freireana, a avaliação não é instrumento de controle, mas exercício crítico de leitura do mundo (Freire, 1996). Trata-se de um processo formativo, comprometido com a

escuta ativa, a reflexão partilhada e a tomada de decisões democráticas. Saul (2010, p. 65) reforça essa ideia ao definir avaliação como “[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Já Silva (2021) sintetiza essa perspectiva ao identificar quatro conceitos fundantes da avaliação emancipatória: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa. Nota-se que são muitos os autores que se preocupam e se ocupam de uma avaliação que supere a burocracia, mas o sistema ainda se encontra inserido nessa lógica. O desafio persiste: como superar a avaliação ou, em outros termos, como não deixar que a avaliação resulte em burocracia, considerando fazer parte do SNPG?

Esses princípios estão diretamente presentes na Portaria Capes nº 149/2018, que, ao instituir a autoavaliação nos Programas de Pós-Graduação, busca fomentar um processo contínuo, participativo e qualitativo de análise institucional. De acordo com a Portaria, a autoavaliação deve ser conduzida com participação ativa da comunidade acadêmica, incluindo docentes, discentes, técnicos e egressos, e articulada ao planejamento estratégico dos programas, de modo a subsidiar ações de aprimoramento contínuo (Brasil, 2018). Esse trabalho tem sido feito pelos Programas de Pós-Graduação em geral e, no caso da área de Educação, pode-se dizer que ele já vinha sendo feito mesmo antes da Portaria. É comum lidar com a avaliação no campo educacional, pois faz parte da prática educacional avaliar.

Mais do que uma exigência formal, a autoavaliação proposta pela Capes constitui uma oportunidade significativa para que os Programas de Pós-Graduação construam uma cultura avaliativa própria, enraizada em seus contextos específicos, nas suas demandas institucionais e nos compromissos sociais que assumem. A formação de comissões de autoavaliação, o uso de metodologias diversas, como questionários, grupos focais e seminários, e a elaboração de diagnósticos participativos são estratégias que podem transformar o processo avaliativo em um espaço de escuta ativa, negociação de sentidos e reconstrução coletiva do projeto acadêmico. No entanto, para que essa dinâmica não se restrinja a um rito burocrático, há uma condição fundante: o compromisso ético e político dos sujeitos envolvidos.

Em outras palavras, pode-se afirmar que a efetividade da autoavaliação está diretamente vinculada à disposição de gestores, docentes e demais membros da comunidade acadêmica em assumir uma postura crítica, reflexiva e responsável consigo mesmos, com os coletivos que integram e com o próprio SNPG. Só assim as diretrizes institucionais poderão ser apropriadas, ressignificadas e efetivamente traduzidas em práticas vivas e transformadoras.

É com base nessa premissa que se justifica, no próximo item, uma breve reflexão fundamentada no pensamento de Nietzsche, especialmente na interpretação proposta por Mendonça (2012, 2014, 2018), como aporte para uma análise crítica dos desafios ético-existenciais que atravessam os processos de autoavaliação. Ao articular os fundamentos teóricos da avaliação emancipatória com os dispositivos da Portaria nº 149/2018, evidencia-se que há uma tensão permanente entre normatividade e possibilidade transformadora. Cabe aos programas, portanto, assumir a autoavaliação não como mera exigência burocrática, mas como instrumento de reflexão crítica, mobilização coletiva e reinvenção institucional.

Na seção seguinte, propõe-se uma análise crítica dos limites das práticas avaliativas ainda orientadas por lógicas quantitativas e classificatórias, apontando caminhos para a construção de uma autoavaliação mais dialógica, ética e transformadora.

A crítica à concepção burocrática e classificatória da avaliação

A avaliação da Pós-Graduação no Brasil tem sido historicamente orientada por uma racionalidade tecnocrática, marcada pela ênfase na mensuração, na produtividade e no ranqueamento institucional. Embora a estruturação do SNPG e a atuação da Capes tenham sido fundamentais para a consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* no país, observa-se a cristalização de um modelo avaliativo centrado em indicadores numéricos, metas de desempenho e comparações entre programas. Tal lógica, ainda que não deva ser descartada integralmente, precisa ser problematizada em seus fundamentos.

Não se trata, aqui, de negar a importância de critérios de avaliação ou de instrumentos classificatórios. Como apontam Calderón e Gonçalves (2017) e Calderón, Pfister e França (2015), em estudos sobre *rankings* acadêmicos, tais mecanismos podem oferecer parâmetros relevantes para políticas públicas. No entanto, a questão central é: que tipo de avaliação se deseja fomentar e com quais finalidades? A celebração acrítica de boas posições em *rankings*, até mesmo por parte de seus críticos, revela a força simbólica desse sistema e a naturalização de suas lógicas.

O modelo de avaliação promovido pela Capes tem privilegiado a produtividade científica e os resultados mensuráveis, não exatamente ignorando, mas – dir-se-ia – não priorizando aspectos mais amplos da formação acadêmica, como o compromisso ético-político, a relevância social da pesquisa e a construção coletiva do conhecimento. A Portaria nº 149/2018, ao instituir a autoavaliação como parte do processo avaliativo, indicou um movimento relevante em direção à valorização da reflexão interna e à promoção de práticas mais formativas. Ainda assim, os desafios permanecem.

Muitos programas passaram a experimentar processos participativos de autoavaliação, envolvendo docentes, discentes e técnicos administrativos. A Rede Autoavaliação em Educação – RAAPE (2025), por exemplo, representa um esforço coletivo para construir alternativas ao modelo tecnocrático dominante, ancoradas em pressupostos freireanos como o diálogo autêntico, a escuta ativa e a construção compartilhada de sentidos. Essa vertente está em sintonia com a proposta de educação aristocrática defendida por Mendonça (2012, 2014, 2018), entendida não como um privilégio de classe, mas como uma prática formativa voltada à autocritica, à autossuperação e à singularidade criadora dos sujeitos.

No plano epistemológico, essa crítica à lógica classificatória encontra eco na obra de Nietzsche (2004), particularmente em suas reflexões sobre os sistemas educacionais modernos. *Sobre o futuro de nossos estabelecimentos de ensino* foi escrito em 1872 e, embora se trate de um livro do século XIX, suas reflexões sobre a educação mantêm-se atuais e provocativas. Nesse livro, o filósofo denuncia a transformação da educação em mecanismo de adestramento voltado à funcionalidade do Estado e da economia, em detrimento do cultivo da liberdade de pensamento e da criação singular. Apesar de Nietzsche não discorrer diretamente sobre avaliação institucional, sua crítica à massificação e à padronização da educação ilumina as limitações de modelos avaliativos que sufocam a diversidade e a inovação.

É possível que se estranhe a mobilização de autores tão distintos entre si, de diferentes momentos históricos e filiações teóricas, como Paulo Freire, Jürgen Habermas e Friedrich Nietzsche, entre outros. No entanto, cuida-se de evitar anacronismos, seja ao atribuir a um autor o que ele não disse, seja ao sugerir que pertencem a uma mesma escola filosófica. O que está em jogo, aqui, é uma estratégia argumentativa: reunir contribuições diversas com o objetivo de fundamentar a defesa da autoavaliação como prática de autossuperação na Pós-Graduação. Trata-se, portanto, de um esforço deliberado para sustentar uma perspectiva ética e transformadora nesse contexto.

Essa racionalidade normativa, que pressupõe a excelência como um bem escasso e previamente distribuído, expressa-se, por exemplo, no sistema de notas da Capes, no qual apenas uma fração dos programas pode alcançar os conceitos 6 ou 7. Ainda que múltiplos programas atendam aos critérios estabelecidos, a lógica comparativa e excludente impede o reconhecimento amplo da qualidade, tornando a excelência uma categoria de acesso restrito.

A pedagogia de Paulo Freire oferece caminhos potentes para romper com esse modelo. Para Freire (2005), o diálogo não é mera técnica, mas fundamento ético, político e epistemológico de uma prática educativa comprometida com a transformação social. A avaliação, nessa perspectiva, não deve se restringir à aferição de resultados, mas constituir-se como espaço de leitura crítica da realidade e de construção coletiva de alternativas. Como reforça Saul (2010), a avaliação emancipatória é aquela que promove a autonomia dos sujeitos, a partir de um processo dialógico, reflexivo e transformador.

Freire (2005) insiste que o diálogo autêntico exige o reconhecimento do inacabamento humano e a disposição permanente para aprender e reconstruir. Aplicada à avaliação institucional, essa concepção desafia modelos verticais, impositivos e centrados na conformidade. A autoavaliação, por sua vez, deve ser compreendida como prática pedagógica e política, voltada à escuta crítica, à construção de sentidos e ao fortalecimento da justiça social.

Ao destacar a importância da escuta crítica, é necessário fazer uma ressalva fundamental: em muitos contextos de avaliação e autoavaliação, é recorrente o uso da expressão por meio da qual os pesquisadores estariam “dando voz” aos participantes da pesquisa. No entanto, essa formulação carrega uma perspectiva equivocada e, muitas vezes, autoritária. A escuta crítica não se confunde com essa atitude controladora, de viés colonizador, na qual o pesquisador se coloca como mediador exclusivo, ou mesmo como “dono” da fala do outro.

Escutar criticamente exige uma postura ética de abertura, humildade e disposição genuína para ouvir o que se manifesta no encontro com o outro. Trata-se de uma escuta desarmada, atenta, que não busca validar previamente o que será dito, nem encaixar o discurso alheio em categorias preestabelecidas. Ao contrário, é uma escuta que reconhece a alteridade como potência e não como objeto de controle.

Acreditar que se pode “dar voz” ao outro é não perceber a violência simbólica contida nesse gesto. É ignorar que o outro já possui voz; o que falta, muitas vezes, é o espaço legítimo para que ela ressoe, sem mediações hierarquizadas ou distorções. Nesse sentido, quem ainda acredita que dá voz ao outro talvez não tenha compreendido a dimensão ética e política do ato de pesquisar – e incorre no risco de transformar a autoavaliação em um exercício de silenciamento, em vez de escuta.

As críticas aqui apresentadas não ignoram os avanços conquistados na área da Educação em articulação com a Capes. Pelo contrário, reconhecem e valorizam o protagonismo de lideranças como Robert Evan Verhine, cuja atuação à frente do GT sobre autoavaliação foi decisiva para a formulação da Portaria nº 149/2018, sob a coordenação da Área de Educação de Romualdo Portela de Oliveira. Do mesmo modo, é fundamental reconhecer o trabalho dialógico e atento à escuta conduzido por Ângelo Ricardo de Souza em sua gestão como coordenador da Área de Educação da Capes, especialmente no esforço de promover diretrizes de autoavaliação mais alinhadas a uma lógica formativa.

A crítica formulada neste texto dirige-se, portanto, não a essas iniciativas importantes e promissoras, mas à lógica sistêmica que ainda predomina em grande parte dos processos avaliativos no país – uma lógica que tende a privilegiar métricas, *rankings* e padrões homogêneos, em

detrimento da diversidade, da qualidade formativa e do diálogo com as especificidades dos contextos educacionais.

É nesse horizonte que se insere a proposta de uma autoavaliação crítica e transformadora, inspirada nas pedagogias de Freire e nos fundamentos filosóficos de Nietzsche, conforme interpretados por Mendonça (2012, 2014, 2018). Trata-se de afirmar que a avaliação pode – e deve – ser um exercício ético, criativo e emancipatório, capaz de transformar não apenas instituições, mas também os sujeitos que delas fazem parte. A seguir, explora-se a autoavaliação ética, criativa e transformadora como caminhos para a prática.

Por uma autoavaliação ética, criativa e transformadora: caminhos para a prática

Superada a crítica à racionalidade classificatória que ainda rege parte significativa dos processos avaliativos na Pós-Graduação brasileira, é preciso avançar na proposição de alternativas que retomem o sentido formativo, ético e político da avaliação. Isso implica compreender a autoavaliação não como mero cumprimento de uma exigência normativa – mesmo quando prevista em dispositivos como a Portaria nº 149/2018 –, mas como uma prática educativa comprometida com a construção coletiva de sentidos, com a autossuperação institucional e com a transformação da realidade.

Cabe destacar que o GT Filosofia da Educação da ANPEd vem, ao longo dos anos, problematizando de forma consistente a temática da formação humana. Nesse contexto fértil de diálogo e produção coletiva, muitas das reflexões aqui apresentadas encontram ressonância nas discussões desenvolvidas por esse qualificado colegiado. Como exemplo, pode-se citar os escritos de Dalbosco (2015) e Dalbosco, Mühl e Flickinger (2019), bem como de Hermann (2014), os quais evidenciam o sólido arcabouço teórico construído por filósofos da educação no Brasil. Vale lembrar, ainda, que Claudio Almir Dalbosco, além de sua contribuição intelectual, teve participação ativa no debate sobre avaliação e autoavaliação no âmbito do Forpred (ANPEd, 2025a), atuando como coordenador do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo, o que reforça o entrelaçamento entre reflexão filosófica e prática institucional no campo da Educação.

Na perspectiva aqui defendida, inspirada nos fundamentos da pedagogia freireana e em reflexões filosóficas nietzschianas, a autoavaliação deve ser encarada como um exercício contínuo de escuta e reinvenção. Trata-se de instaurar, nos Programas de Pós-Graduação, uma cultura avaliativa crítica, pautada pela participação efetiva dos sujeitos e orientada por princípios como o diálogo, a escuta sensível, a consciência crítica e a responsabilidade coletiva.

Um dos primeiros caminhos para a consolidação dessa perspectiva é a valorização da escuta institucional, compreendida como disposição para acolher as vozes que habitam o cotidiano dos programas – docentes, discentes, egressos, técnicos administrativos. Essa escuta deve ser ativa e implicada, capaz de reconhecer a densidade das experiências vividas e de transformar tais discursos em insumos para o planejamento e a reinvenção do projeto acadêmico. A escuta, nesse sentido, não é apenas metodologia: é postura ética e política diante da alteridade.

Outro elemento central refere-se à necessidade de criação e consolidação de espaços dialógicos permanentes, que transcendam os momentos pontuais e formais de avaliação. A institucionalização de comissões de autoavaliação, bem como a promoção regular de rodas de conversa, oficinas, grupos focais e seminários participativos, são estratégias fundamentais para fortalecer uma cultura avaliativa que vá além da produção de relatórios e se configure como um processo contínuo de construção coletiva do conhecimento e de deliberação democrática sobre os rumos do programa.

As discussões promovidas no Fórum da Autoavaliação em Educação (RAAPE, 2025) demonstram que muitos programas já desenvolvem práticas alinhadas a essa perspectiva. Assim, o que se almeja é não apenas reconhecer essas experiências, mas também ampliar e aprofundar o trabalho articulado pela Rede, fortalecendo o diálogo entre os programas e promovendo uma avaliação verdadeiramente formativa, inclusiva e transformadora.

A partir da pedagogia de Freire (1996, 2005), é possível afirmar que a avaliação dialógica e crítica se alimenta do reconhecimento do inacabamento humano e institucional. Avaliar, nesse contexto, não é medir o que falta para alcançar um ideal previamente estabelecido, mas refletir sobre o que se constrói, como se constrói e a serviço de que se constrói. A autoavaliação, nesse registro, transforma-se em experiência formadora, que desafia modelos verticais, impessoais e prescritivos, e convoca os sujeitos à autoria de sua história institucional.

Nesse horizonte, a filosofia de Nietzsche (2004), particularmente em sua crítica à massificação do ensino e à padronização das formas de saber, oferece elementos para pensar uma autoavaliação que recuse a homogeneização dos sentidos e afirme a singularidade criadora dos sujeitos e das instituições. A ideia nietzschiana de autossuperação, entendida como um movimento vital de ultrapassagem de si mesmo, pode ser mobilizada para sustentar a necessidade de processos avaliativos que fomentem a criatividade institucional, o pensamento divergente e a coragem de romper com formas cristalizadas de ser e de fazer universidade.

Mendonça (2018, p. 94) afirma que “[...] a autossuperação supõe a árdua tarefa de autocrítica” e que é preciso “[...] agir para que existam autossuperação e autocrítica constantes”. O pano de fundo dos processos de autoavaliação da Pós-Graduação não prescinde da dimensão crítica, que orienta para a autossuperação.

Do ponto de vista prático, a construção de instrumentos alternativos de avaliação é essencial. Em vez de se ancorar exclusivamente em métricas e indicadores numéricos, a autoavaliação pode incorporar ferramentas narrativas, relatos críticos, análises de práticas pedagógicas, mapas institucionais colaborativos e experiências reflexivas. Questionamentos como “quais são os sentidos que mobilizam nossas ações?” ou “de que forma nossas práticas formativas têm contribuído para a transformação social?” podem substituir (ou ao menos complementar) os tradicionais quesitos quantitativos.

Por fim, é necessário avançar na formulação de indicadores formativos alternativos, que considerem a relevância social da pesquisa, o impacto territorial das ações do programa, o compromisso ético-político da formação e a qualidade das relações pedagógicas. Tais indicadores, mais do que números, são expressões da complexidade da vida acadêmica e devem emergir do diálogo entre os sujeitos que vivenciam cotidianamente os desafios da Pós-Graduação.

A autoavaliação, assim compreendida, não é fim, mas meio. Um meio para que os programas possam interrogar-se sobre seus sentidos, reorientar seus compromissos e transformar suas práticas. Trata-se de deslocar a avaliação do campo do controle para o campo da criação – e até mesmo da insubordinação criativa (Lopes; D'Ambrosio, 2014). De reconhecer que, em um sistema ainda marcado por lógicas normativas e classificatórias, a prática avaliativa pode ser espaço de resistência, de reinvenção e de esperança (Lear, 2006).

Considerações finais

Mais do que responder aos ditames avaliativos do sistema, a autoavaliação pode tornar-se uma prática de liberdade – uma prática em que programas e sujeitos aprendem a perguntar-se sobre

o que fazem, por que fazem e a serviço de quem fazem. Nesse exercício de perguntar-se, de dizer e de escutar, de refletir e de transformar, reside o verdadeiro sentido de avaliar, praticado e vivenciado diariamente pelo Fórum da Autoavaliação em Educação (RAAPE, 2025).

A autoavaliação institucional, quando compreendida em sua dimensão ética, crítica e transformadora, representa muito mais do que um instrumento técnico de gestão. Ela pode se constituir como um exercício pedagógico profundo, capaz de promover a escuta sensível, o diálogo genuíno, a autocritica formativa e a reinvenção institucional. Ao longo deste trabalho, argumentou-se que a consolidação de uma cultura avaliativa crítica na Pós-Graduação brasileira, especialmente na área da Educação, exige o enfrentamento das lógicas burocráticas, classificatórias e homogeneizantes que historicamente marcaram o SNPG.

Ao mobilizar fundamentos da pedagogia freireana e das reflexões filosóficas de Nietzsche, conforme a leitura de Mendonça (2012, 2014, 2018), propôs-se um deslocamento da avaliação como aparato de controle para a avaliação como prática de criação, escuta e emancipação – de autocritica e autossuperação. A autoavaliação, nessa chave, torna-se uma aposta ética e política: uma forma de afirmar a potência dos sujeitos e das instituições para questionarem suas próprias verdades, enfrentarem seus limites e reinventarem seus caminhos.

Reconhecendo os avanços promovidos pela Portaria Capes nº 149/2018 e os esforços de lideranças comprometidas com a construção de diretrizes formativas, este trabalho não nega os progressos alcançados. No entanto, reitera que ainda é necessário romper com as estruturas avaliativas que priorizam números e metas, em detrimento de sentidos e compromissos coletivos. Superar a avaliação como rito burocrático e instaurar a autoavaliação como prática viva requer coragem institucional, escuta ativa e envolvimento contínuo da comunidade acadêmica.

Em tempos de intensas disputas em torno do papel da universidade e da pesquisa no Brasil, defender uma autoavaliação crítica, criativa e transformadora é também afirmar uma concepção de educação comprometida com a justiça social, com a pluralidade dos saberes e com a formação humana em sua radical inteireza. Avaliar, nesse horizonte, é um gesto de esperança (Lear, 2006), não no sentido ingênuo, mas como aposta na possibilidade de que outros modos de existir, conhecer e transformar sejam sempre possíveis.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. FORPRED. **ANPED**, Rio de Janeiro, 2025a. Disponível em: <https://anped.org.br/forpred/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Histórico. **ANPED**, Rio de Janeiro, 2025b. Disponível em: <https://anped.org.br/historico/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 149, de 4 de julho de 2018. Institui o GT de autoavaliação de Programas de Pós-Graduação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 129, p. 17, 6 jul. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Autoavaliação de programas de Pós-Graduação**: relatório do grupo de trabalho. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

CALDERÓN, A. I.; GONÇALVES, A. Academic rankings in higher education: trends of international scientific literature. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1125-1145, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.054.DS03>

CALDERÓN, A. I.; PFISTER, M.; FRANÇA, C. M. Rankings acadêmicos na educação superior brasileira: a emergência de um campo de estudo (1995-2013). **Roteiro**, São Paulo, v. 40, p. 31-50, 2015. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.082.AO13>

CARVALHO, M. J.; FOLGADO, C. Autoavaliação da escola: entre o exercício da democracia participativa e o simples exercício burocrático. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e23259, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.23259.047>

DALBOSCO, C. A. Educação superior e os desafios da formação para a cidadania democrática. **Avaliação**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 1-22, mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000100009>

DALBOSCO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICKINGER, H. G. (org.). **Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento?**. São Paulo: Cortez, 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000300004>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução: Beth Honorato. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Tradução: José N. Heck. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

HERMANN, N. **Ética e educação**: outra sensibilidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEAR, J. **Radical Hope**: ethics in the face of cultural devastation. Massachusetts: Harvard, 2006.

LOPES, C. E.; D'AMBROSIO, B. S. **Insubordinação criativa em educação matemática**: ética e solidariedade. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

MENDONÇA, S. **Aristocratic education in Nietzsche**: individual achievement. Maryland: Global South, 2018.

MENDONÇA, S. Educação como crítica de si: a trajetória de Friedrich Nietzsche. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 6, n. 1, p. 134-146, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/rfe.v6i1.8635389>

MENDONÇA, S. Massificação humana e a educação aristocrática em Nietzsche. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 17-26, 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v13i1.1163>

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre educação** (sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino/III Consideração intempestiva - Schopenhauer como educador). Tradução: Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

NIETZSCHE, F. W. **Humano, demasiado humano**. Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

REDE AUTOAVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Nossa História. **RAAPE**, [s. l.], 2025. Disponível em: <https://redeautoavaliacao.com.br/historia/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SAUL, A. M. **Avaliação Emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, T. R. G. da. **Meta-avaliação do programa de avaliação externa em larga escala implementado por uma rede privada de educação básica de abrangência nacional**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

SOUZA, A. 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, e24882, p. 1-12, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v20.24882.038>

Recebido em 15/04/2025

Versão corrigida recebida em 17/07/2025

Aceito em 23/07/2025

Publicado online em 31/07/2025