



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

A autoavaliação na interiorização da Pós-Graduação em Educação no Semiárido Cearense: do curso de MAIE ao Programa PPGEEN-UECE

Self-Assessment in the inland expansion of Graduate Studies in Education in the Semi-Arid Region of Ceará: from the *MAIE* Program to *PPGEEN-UECE*

La autoevaluación en la interiorización de la Educación de Posgrado en el Semiárido Cearense: del *MAIE* al *PPGEEN-UECE*

Sandra Maria Gadelha de Carvalho*

<https://orcid.org/0000-0002-0759-2788>

José Ernandi Mendes**

<https://orcid.org/0000-0001-5253-1565>

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o processo de autoavaliação e de planejamento estratégico no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), no período de 2013 a 2024. A metodologia, de caráter qualitativo e documental, apoia-se nas sínteses dos Planejamentos Estratégicos do MAIE e no processo de autoavaliação, bem como em atas de reuniões, relatórios de avaliações quadriennais do MAIE, documento do Grupo de Trabalho de autoavaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, (Capes), Planos de Desenvolvimento Institucional e Pedagógico da Universidade Estadual do Ceará (UECE) – 2017 a 2026, Plano Nacional da Pós-Graduação, Avaliação de Proposta de Curso Novo (APCN) do MAIE e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN), além de estudos como os de Campos (2025), Freire (1987, 2021), Gramsci (1982), Leite *et al.* (2020), Magalhães, Garcia e Huet (2024), Polidori e Rodrigues (2024), entre outros. Constatou-se que o processo de autoavaliação e o planejamento ocasionaram o fortalecimento do programa e do colegiado, a integração com egressos(as) e a sociedade, possibilitando o alcance de objetivos e metas consensuadas.

Palavras-chave: Autoavaliação. Pós-Graduação em Educação. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Centro de Educação (CED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: <sandra.gadelha@uece.br>.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Centro de Educação (CED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: <ernandi.mendes@uece.br>.

Abstract: This article aims to analyze the process of self-assessment and strategic planning in the Intercampus Academic Master's in Education and Teaching (*MAIE*, acronym in Portuguese), from 2013 to 2024. The qualitative and documentary methodology is based on the synthesis of *MAIE*'s Strategic Plans and the self-assessment process, as well as on meeting minutes, *MAIE*'s quadrennial evaluation reports, the Working Group report on self-assessment of the Brazilian Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), The Institutional and Pedagogical Development Plans of the State University of Ceará (UECE) – 2017 to 2026, the National Graduate Plan, the New Course Proposal Evaluation (*APCN*) of *MAIE* and of the Graduate Program in Education and Teaching (*PPGEEN*), in addition to studies such as Campos (2025), Freire (1987, 2021), Gramsci (1982), Leite *et al.* (2020), Magalhães, Garcia and Huet (2024), Polidori and Rodrigues (2024), among others. The findings indicate that the self-assessment process and strategic planning strengthened both the program and its faculty board, promoted integration with alumni and society, and enabled the achievement of collectively defined objectives and goals.

Keywords: Self-assessment. Graduate Studies in Education. Intercampus Master's Degree in Education and Teaching.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de autoevaluación y de planificación estratégica en el Máster Académico Intercampus en Educación y Enseñanza (*MAIE*), en el período de 2013 a 2024. La metodología, de carácter cualitativo y documental, se basa en las síntesis de los Planes Estratégicos del *MAIE* y en el proceso de autoevaluación, así como en actas de reuniones, informes de evaluaciones cuatrieniales del *MAIE*, el documento del Grupo de Trabajo de autoevaluación de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), los Planes de Desarrollo Institucional y Pedagógico de la Universidad Estatal de Ceará (UECE) – 2017 a 2026, el Plan Nacional de Posgrado, la Evaluación de Propuesta de Curso Nuevo (*APCN*) del *MAIE* y del Programa de Posgrado en Educación y Enseñanza (*PPGEEN*), además de estudios como Campos (2025), Freire (1987, 2021), Gramsci (1982), Leite *et al.* (2020), Magalhães, Garcia y Huet (2024), Polidori y Rodrigues (2024), entre otros. Se constató que el proceso de autoevaluación y la planificación propiciaron el fortalecimiento del programa y de su órgano colegiado, la integración con egresados(as) y la sociedad, posibilitando el alcance de objetivos y metas acordadas colectivamente.

Palabras clave: Autoevaluación. Posgrado en Educación. Máster Académico Intercampi en Educación y Enseñanza.

Introdução

A temática da autoavaliação tem se projetado fortemente no Sistema Nacional da Pós-Graduação (SNPG) brasileira. Na área de Educação, em especial, é citada desde o Documento de Área de 2019, como atestam Magalhães, Garcia e Huet (2024). Desse modo, a autoavaliação tem permeado a prática da pós-graduação no Brasil em função das avaliações quadriennais desenvolvidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), às quais todos os Programas de Pós-Graduação (PPGs) *stricto sensu* são submetidos, sendo condição *sine qua non* para a continuidade de sua existência.

Por propiciar um autoconhecimento sobre os problemas e as possibilidades de ações transformadoras, a autoavaliação constitui uma temática das mais instigantes. E, quando nos deparamos com a concretude de um programa que se desenvolve no território do semiárido brasileiro, viabilizando objetivos definidos coletivamente, estamos diante da efetivação de “inéditos viáveis” (Freire, 2021), só possíveis quando se reúnem sujeitos cientes de sua potencialidade no bloco histórico, desde a práxis transformadora na reconfiguração da realidade.

Assim, a pergunta que nos move como autores deste artigo é: Quais os fatores fundamentais no processo de autoavaliação do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (*MAIE*), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), para a formulação e o alcance das metas que possibilitaram a constituição do primeiro Doutorado do interior do Ceará, em 2025?

Diante dessa questão, o objetivo é analisar o processo de autoavaliação e planejamento estratégico do MAIE/UECE, no período de 2013 a 2024, que culminou com a elevação da nota 3 para a nota 4 na avaliação da Capes e, em decorrência, na proposição do Doutorado.

A metodologia empregada é de caráter qualitativo e documental, apoiando-se nas sínteses dos Planejamentos Estratégicos do MAIE e nos processos de autoavaliação, em atas de reuniões, relatórios de avaliações quadriennais do MAIE, documento do Grupo de Trabalho (GT) de autoavaliação da Capes, Planos de Desenvolvimento Institucional e Pedagógico da UECE (2017 a 2026), Plano Nacional da Pós-Graduação, Avaliação de Proposta de Curso Novo (APCN) do MAIE e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEN), além de estudos como os de Campos (2025), Freire (1987, 2021), Gramsci (1982), Leite *et al.* (2020), Magalhães, Garcia e Huet (2024), Polidori e Rodrigues (2024), entre outros estudiosos que apoiam e debatem a temática da autoavaliação e do seu exercício crítico e reflexivo.

A obtenção da resposta à questão central nos conduz a um passeio pela história do MAIE, evidenciando dois *campi* da UECE: a Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte-CE, sede do MAIE; e a Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC), em Quixadá-CE. Essas instituições ousaram inovar na construção de uma experiência *intercampi* capaz de atrair professores(as) e educadores(as) de todo o interior do estado do Ceará. Na compreensão histórica dessa iniciativa acadêmica, impôs-se o diálogo com o território do semiárido, para melhor entendimento da práxis social dos sujeitos que compõem o programa, sobretudo docentes, discentes e egressos(as). Daí a necessidade da pesquisa em documentos produzidos nas diversas instâncias em que o MAIE se insere, como pós-graduação situada na UECE e integrante do sistema de pós-graduação do Brasil, no qual a Capes é protagonista, além dos registros que o colegiado do programa produz, como testemunhos de suas ações acadêmicas.

Para a concretização do objetivo exposto, o texto foi organizado da seguinte maneira: uma discussão sobre a autoavaliação, evidenciando a compreensão teórica dos autores; a realização de um breve histórico sobre o MAIE, como pioneiro da pós-graduação *stricto sensu* no Semiárido Cearense; e a experiência concreta da autoavaliação desenvolvida pelo MAIE, como expressão de um coletivo focado e comprometido na consolidação da Pós-Graduação em Educação no interior do Ceará. A relevância dessa análise situa-se tanto no enfoque de uma dimensão da pós-graduação *stricto sensu* ainda recente no Brasil – a autoavaliação – quanto na possibilidade de edificarmos um diálogo com outras experiências, a partir do registro histórico e das reflexões que, pela primeira vez, são compartilhadas em forma de artigo sobre essa construção no âmbito do MAIE.

Autoavaliação: construção de uma concepção

A autoavaliação na pós-graduação brasileira tornou-se uma dimensão expressiva da avaliação quadrienal da Capes, notadamente desde o quadriênio 2017-2020. Leite *et al.* (2020) destacam que a avaliação da Capes se constitui a partir de 1981, quando a Coordenação se tornou uma agência executiva do Ministério da Educação (MEC) e incorporou a função de avaliar, entre outras, como elaborar, acompanhar e coordenar atividades do Ensino Superior (Brasil, 2014). A partir de um primeiro modelo voltado à avaliação *post-facto*, realizada por pares, que vincula resultados a recursos e favorece *rankings*, a comunidade acadêmica promoveu reformulações posteriores, alcançando, algumas décadas depois, a afirmação de processos de autoavaliação como fundamentais à própria avaliação da agência (Leite *et al.*, 2020). Em 2018, a Capes instituiu um GT, cuja finalidade era implantar essa sistemática nos PPGs (Brasil, 2018).

O documento resultante, publicado após o trabalho do GT, afirma que a autoavaliação “[...] é o processo de se avaliar a si próprio [...] seu principal objetivo é formativo, de aprendizagem.

Uma vez que é planejada, conduzida, implementada e analisada por pessoas elas próprias formuladoras e agentes das ações a serem avaliadas” (Capes, 2019, p. 7). Nesse sentido, a Coordenação ressalta que a sistematização de dados deve levar a uma tomada de decisão. O referido documento anuncia também uma mudança de direção na avaliação, reivindicada como uma “nova agenda”, assim justificada: “O ponto crucial da sistemática da avaliação aqui proposta é a mudança do foco do processo avaliativo: ao invés de a CAPES receber os resultados da autoavaliação realizada pelos programas, a Agência deverá acompanhar como os programas de pós-graduação [PPGs] estão conduzindo suas autoavaliações” (Capes, 2019, p. 9).

Depreendemos, portanto, que o processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* tem sido instigado a mudanças de perspectiva, demandando, mais recentemente, maior autonomia de seus agentes e a permanência do acompanhamento pela Capes, cuja funcionalidade é assim declarada:

O sistema de avaliação, continuamente aperfeiçoado, serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais. Os resultados da avaliação servem de base para a formulação de políticas para a área de pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios) (Capes, 2020).

Conforme essa declaração, a intencionalidade da Capes expõe a expectativa de que o Sistema de Autoavaliação contribua para a consolidação progressiva dos PPGs e balize a criação de políticas no setor. Ou seja, no horizonte geram-se ações de fomento que se enunciam como necessárias de forma mais ampla. Além disso, no formulário do Coleta Capes (Capes, 2025) há um item específico destinado à exposição da condução do processo autoavaliativo de iniciativa intrínseca ao programa. Essa dimensão avaliativa vem se consolidando por uma ação indutiva da Capes. Magalhães, Garcia e Huet (2024) asseveram que, nas diretrizes para avaliação no Documento de Área da Educação em 2013, não há referência à autoavaliação; em 2016, aparece uma única vez; e, em 2019, sua menção se expande para 28 vezes. Logo, desenham-se duas dimensões da autoavaliação, dialeticamente interligadas, que apontam para elementos operativos tanto no âmbito de políticas mais gerais, extrínsecas, quanto na condução das ações do programa, estando ambas interdependentes e em tensão quanto a uma maior simetria.

No que concerne à autoavaliação intrínseca ao PPG, ou avaliação interna, como denominam Magalhães, Garcia e Huet (2024), o documento do GT da Capes (2019) afirma que a autoavaliação gera expectativas de metas desde a reflexão coletiva, que reverbera no planejamento estratégico. Os autores citados referem-se ao binômio “autoavaliação-planejamento” por assim justificarem: “[...] utilizamos o substantivo composto ‘avaliação-planejamento’ por compreendermos que a avaliação, nomeadamente a avaliação interna, ocorre indissociada do planejamento estratégico – e o inverso também é verdadeiro” (Magalhães; Garcia; Huet, 2024, p. 18).

Ao reivindicar o planejamento de forma associada, o processo de autoavaliação desvela, de modo imperativo, seu caráter operativo, tendo em vista o estabelecimento de ações, metas e a metodologia para alcançá-las. No seu desenrolar, a dimensão da ética também é evocada pelo documento do GT da Capes (2019), posto que clareza, participação e representatividade apontam para tal. Quanto à ética, dialogando com alguns(mas) autores(as) citados(as), esse documento enuncia como valores transversais à condução da autoavaliação: a veracidade, a honestidade, a transparência, o respeito à privacidade e à subjetividade. Enuncia, ainda, que se evitem punições morais e se construa um ambiente propício ao diálogo, com um clima de respeito que favoreça a participação e a expressão das concepções dos envolvidos.

Em decorrência da efetivação de um processo de autoavaliação nesses moldes, há a necessidade de uma metodologia. Nesse sentido, o documento contém uma seção de “Operacionalização Técnica da Autoavaliação”, a qual apresenta as seguintes etapas: “preparação, implementação, divulgação, uso dos resultados e meta-avaliação” (Capes, 2019, p. 11), especificando as funções concernentes a cada uma delas. Por conseguinte, traz também questões balizadoras ao processo de autoavaliação e, ao final, apresenta sete recomendações à Capes, quanto à implementação e à ficha de avaliação da pós-graduação. Logo, o documento torna-se um marco orientador para a implementação da autoavaliação dos PPGs, e algumas dessas recomendações são efetivadas pela agência. O fato de se ter instituído no relatório quadrienal uma janela específica para o relato do processo de autoavaliação dos PPGs denota, além de sua relevância, a expectativa de concretização da autoavaliação pelo conjunto desses programas.

Essa redefinição, que se tornou um marco orientador aos PPGs, se, por um lado, busca promover maior engajamento de seus protagonistas, por outro, traz desafios e ponderações. A recente pesquisa do tipo *survey*, realizada por Polidori e Rodrigues (2024) com 188 coordenadores(as) de PPGs em Educação no Brasil, obteve 57 respostas, nas quais se destacam tanto pontos positivos da autoavaliação – como o reconhecimento de uma base relevante para o planejamento de ações do PPG e o fato de se configurar como um processo formativo que favorece “[...] a construção de espaços de diálogo e troca de experiências” (Polidori; Rodrigues, 2024, p. 14) – quanto aspectos que consideramos que deveriam ser eliminados, tais como “[...] a presença de avaliador externo nas comissões de AA [autoavaliação] e o fator regulação, bem como qualquer viés empresarial” (Polidori; Rodrigues, 2024, p. 14).

Nesse tocante, há uma forte referência empresarial na terminologia adotada, pois remete à análise SWOT – sigla em inglês referente a *strengths* (forças), *weaknesses* (fraquezas), detectadas em um ambiente interno; e *opportunities* (oportunidades) e *threats* (ameaças) observadas em um ambiente externo, cuja origem aponta para o mercado. Vale ressaltarmos que a sigla em português, ficou conhecida como matriz “FOFA”.

Segundo Güllen (2021, p. 1), “[...] essa técnica é atribuída a Albert S. Humphrey na década de 1960, nos Estados Unidos, e surgiu durante pesquisas destinadas a descobrir as falhas do planejamento corporativo. Este recurso tornou-se uma revolução no campo da estratégia empresarial”. A ampla disseminação desse instrumento no mundo corporativo chegou ao campo da educação e lhe impôs, no mínimo, o desafio de ressignificar essas dimensões, notadamente as referentes ao “ambiente externo”, cujo teor se voltava ao mercado. Tal deslocamento requer uma reflexão permanente no âmbito da educação.

O documento do GT de autoavaliação nos PPGs (Capes, 2019) apresenta uma metodologia mais ampla, com diversas etapas já mencionadas, mas recai na metodologia SWOT ao propugnar que

[...] se trata, na prática, de colocar em ação o elementar processo de detectar pontos fortes e potencialidades, tanto quanto discriminar pontos fracos dos programas e prever oportunidades e metas. Deve-se estabelecer essas metas com clareza e de forma tanto quanto possível participada, para que todos ou a maior parte da comunidade acadêmica se perceba representada (Capes, 2019, p. 9).

Dessa forma, a adoção de um instrumento específico pode limitar a autonomia dos sujeitos envolvidos na autoavaliação da pós-graduação e minar, desde o início, uma maior criatividade na construção de seu processo intrínseco. O fator regulação também se mostra como desafio, haja vista que, em âmbito nacional, pode ocasionar a invisibilidade de aspectos locais e regionais e impactar de forma assimétrica o desenrolar da autoavaliação. Magalhães, Garcia e Huet (2024) advertem sobre esse risco ao afirmarem que se busca promover, nos processos de avaliação da

Capes, “[...] a auto-organização dos programas, visando o seu desenvolvimento de dentro para fora. A ironia é que, apesar de pretender promover essa autogestão interna, acaba por exercer uma influência externa no processo de avaliação, afetando, assim, o movimento de fora para dentro” (Magalhães; Garcia; Huet, 2024, p. 11).

Dessarte, o processo de avaliação instituído pela Capes se mostra dinâmico, buscando uma autoavaliação que seja balizadora da excelência dos PPGs. Para efeito desta investigação, compreendemos a autoavaliação como um processo formativo de autoconhecimento que referenda o planejamento estratégico do programa, buscando seu fortalecimento e, por conseguinte, o de sua missão em face da realidade em que se insere, detectando os desafios e as contradições que, certamente, requerem diálogo, respeito, participação, criticidade, transparência e trabalho colaborativo para avançar.

No âmbito da constituição de uma autoavaliação intrínseca e extrínseca ao MAIE/UECE, também se enfrentaram – e ainda se enfrentam – desafios. O MAIE “nasce e cresce” *pari passu* à constituição da proposição e à indução da autoavaliação pela Capes, logrando incorporá-la, mas também realizá-la como processo formativo. Ao tratar de sua especificidade como programa *intercampi*, com atividades em dois *campi* distintos da UECE, situados no Semiárido Cearense – enfrentando, portanto, dificuldades próprias de uma interiorização pioneira, uma vez que inaugura a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação no interior do estado –, o processo autoavaliativo foi se constituindo paulatinamente, com algumas conquistas e alguns dilemas que permanecem. Apresentar a história de sua constituição e analisar como vem se desenvolvendo esse processo, identificando seus elementos fundantes, requer uma contextualização do espaço em que se insere e das múltiplas determinações que tal contexto acarreta, como se desdobrará no seguimento do artigo.

MAIE: uma Pós-Graduação em Educação pioneira no interior cearense – breve histórico contextualizado

O palco histórico em que se insere o MAIE está situado geograficamente em importantes microrregiões do estado do Ceará: o Vale do Jaguaribe e o Sertão Central. Essas regiões abrigam, respectivamente, os dois maiores *campi* da UECE: a FAFIDAM e a FECLESC. Com trajetórias que remontam aproximadamente cinco décadas – FAFIDAM, desde 1968, e FECLESC, desde 1976 –, essas unidades acadêmicas têm desempenhado um papel essencial na formação de professores(as) para as licenciaturas das áreas de Humanidades (Pedagogia, História e Geografia), Ciências Naturais (Biologia, Química, Física), Linguagens (Letras Português e Letras Inglês) e Matemática. Além disso, foi ofertada na FAFIDAM uma turma de Licenciatura em Educação do Campo, por convênio com o MEC, no âmbito do então Programa de Valorização do Magistério na Educação do Campo, ligado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, em 2012.

As regiões em que se inserem abrigam pulsantes movimentos sociais e ampliam as exigências de integração da universidade com seu entorno, como constataram Carvalho, Mendes e Amorim (2021), fazendo da presença da instituição um fator marcante para a construção de processos que possibilitem a diminuição das desigualdades sociais, o desenvolvimento territorial e a realização da cidadania plena. São territórios que demandam a intervenção do saber acadêmico para promover a convivência com o semiárido e impulsionar a construção de alternativas no campo das experiências econômicas, sociais, culturais e solidárias, articulando diferentes níveis de conhecimento.

O semiárido brasileiro, concentrado majoritariamente na região Nordeste, caracteriza-se, portanto, pelo clima seco, temperaturas elevadas, em torno dos 27°, e chuvas concentradas em um curto período do ano, durante a “quadra invernal”, de janeiro a abril. “Para o sertanejo do semiárido existem apenas duas estações durante o ano: o ‘inverno’ (período chuvoso) e o ‘verão’ (período sem chuvas)” (Mota, 2024, p. 54). Nesse clima, predomina o bioma caatinga. Embora as secas e todo um imaginário de “terra arrasada” seja identificado com o bioma caatinga, há uma variedade de espécies na fauna e na flora, bem como uma diversidade natural paisagística que envolve planícies, montanhas, rios e até litoral. A caatinga é o único bioma 100% brasileiro, e sua diversidade a torna muito peculiar (Mota, 2024). Não obstante, os aspectos geográficos “inóspitos” desse bioma tenham sido utilizados como justificativa para a perpetuação do êxodo rural e da pobreza de seu povo, historicamente interesses políticos e econômicos, além de aspectos ideológicos, foram propagados a fim de reforçar o estigma da inferioridade do povo que aí habita. Assim, esse estigma é veiculado no semiárido e no Nordeste para obtenção de vantagens no interior da estrutura de uma sociedade capitalista que combina moderno e arcaico (Oliveira, 1987).

A área do semiárido brasileiro está presente em 1.477 municípios e em 11 estados da federação: Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Minas Gerais (norte do estado) e Espírito Santo (alguns poucos municípios), totalizando 1.335.298 km², o que corresponde a aproximadamente 15% do território nacional.

O estado do Ceará, por sua vez, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), possui área territorial de 148.894,447 km² e população aproximada de 8.791.688 pessoas (IBGE, 2022), com Índice de Desenvolvimento Humano de 0,682, ocupando o 17º lugar no ranking em relação aos outros estados do Brasil. Dessa área, 95% (maior percentual entre os estados) estão inseridos na região do semiárido, abrangendo 175 dos 184 municípios, conforme dados da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste – Sudene (2017), com exceção de alguns poucos municípios litorâneos e de uma pequena faixa de serra, dentre eles a capital do estado. Há políticas públicas que buscam mitigar os problemas, porém ainda insuficientes e nem sempre voltadas ao fortalecimento da agricultura familiar e camponesa.

Nas últimas três décadas, a propriedade camponesa, que caracterizava a estrutura agrária no Ceará, cedeu espaço à lógica do mercado. No Vale do [Rio] Jaguaribe, onde se situa a FAFIDAM, sede do MAIE, 0,3% dos proprietários rurais do Baixo Vale do Jaguaribe concentram 27% das terras, todas acima de 1.000 hectares (Cavalcante, 2019). Prova de que tamanha concentração fundiária é a anti-solução para os problemas da fome é o que ocorre nesse município, segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) agropecuário do Ceará, com 216 milhões de reais em 2018, de acordo com dados do IBGE (2022), mas que, contraditoriamente, apresenta 39% de sua população nos níveis de pobreza e extrema pobreza.

Nesse cenário, impõe um modelo de desenvolvimento econômico em que uma diminuta elite se beneficia da pobreza da grande maioria da população, que sobrevive em condições adversas não pelas características naturais, mas em decorrência de uma estrutura agrária concentradora e da ausência de políticas sociais e ambientais compatíveis com a convivência no semiárido. Logo, observamos que a estrutura de poder não apenas se beneficia econômica e politicamente dessa situação, mas também reproduz discursos como forma de reforço à resignação do povo diante da ordem estabelecida. Como explica Silva (2003, p. 361):

Geralmente, os diagnósticos e as proposições têm como referência imagens historicamente construídas sobre um espaço-problema, terra das secas, região de fome e da miséria, explicação do atraso econômico e das disparidades regionais. Essas imagens são fruto de julgamentos superficiais sobre a realidade do semiárido e dos interesses políticos das elites locais que explicavam a miséria, a fome e o atraso como produtos de condições naturais adversas, do clima, da terra e da formação de sua gente.

A literatura e o discurso institucional cuidaram de sacramentar o território do semiárido e do Nordeste, identificado como tal, e os povos que aí viviam, como “terra das secas”, que recorrentemente exportava para as regiões de progresso do país os “flagelados”, os “retirantes”, recebidos e tratados como cidadãos de segunda categoria. Mendes (2021), em estudo sobre a racialização do nordestino na imprensa em São Paulo na década de 1950, demonstra que a elite “sudestina” também contribuiu poderosamente para a construção do estigma de uma região e de seu povo:

Para os paulistas, a seca era o “habitat”, um ambiente desumano a parir “desumanos”, seres de características subumanas. Para os nordestinos, a seca era um obstáculo, mas também era uma incubadora em que se forjava seres de capacidades quase sobrehumanas. Sem a “moleza” do Sul, o nordestino se constituía sem frivolidades, apegado à honra, enfrentando jornadas extenuantes de trabalho e fiel à cultura de “tradição nacional”. Nessa atribuição de valores, ambos os grupos concordavam que o nordestino seria um grupo étnico mais “brasileiro” que o paulista, diferenciando-se nesse qualitativo os valores atribuídos a essa “brasilidade” (Mendes, 2021, p. 51).

E é evidente que o mascaramento dos problemas, sem evidenciar a estrutura econômica e as relações sociais de exploração, não era só interesse das elites “sudestinas”, mas também das elites econômicas regionais, que ganhavam política e economicamente com tal representação. Essas imagens, construídas historicamente, reforçam a inferioridade, a discriminação e os preconceitos regionais contra seus habitantes, sobretudo os explorados e oprimidos pelas estruturas oligárquicas colonial, patriarcal e neoliberal, das quais as elites do Nordeste e do Brasil têm sido beneficiadas.

Poeticamente, anuncia-se, na canção *Notícias do Brasil (os pássaros trazem)* (1981), de Milton Nascimento e Fernando Brant: “Uma notícia está chegando lá do interior. / Não deu no rádio, no jornal ou na televisão / Ficar de frente para o mar, de costas pro Brasil / não vai fazer desse lugar um bom país!”. Decorre do poético o imperativo de um olhar para o todo nacional. O semiárido não pode, nem deve, ser concebido como uma fatalidade da natureza, mas reconhecido como relações sociais e econômicas inseridas “[...] objetivamente no âmbito da racionalidade capitalista da divisão mundial do trabalho, reproduzindo e acentuando as desigualdades sociais, regionais e tecnológicas” (Mendes, 2005, p. 47). À gente do semiárido, cabe roteiro e canção: “A novidade é que o Brasil não é só litoral! / É muito mais, é muito mais que qualquer zona sul. / Tem gente boa espalhada por esse Brasil, que vai fazer desse lugar um bom país!” (Notícias do Brasil, 1981). E a gente do semiárido aprende cedo a lutar pela vida: “Os habitantes do Semiárido nordestino compreendem que se trata de um território de lutas, resistências e conhecimentos. Aprenderam e aprendem a enfrentar as dificuldades cotidianas muito peculiares e a buscar soluções práticas para enfrentar as aguadas da estiagem” (Mota, 2024, p. 54).

Resistências que se constroem em experiências de enfrentamento da situação e produção da existência. Como expressão dessa resistência, constitui-se a Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA), que passa a ser importante intelectual coletivo, da denúncia da situação de abandono do sertanejo por parte das políticas públicas e do anúncio de uma perspectiva diferente, oposta e proativa na relação da produção da vida na estiagem: é preciso “con-viver” no semiárido! Na mesma lógica de resiliência do sertanejo frente aos períodos de seca, egressos(as) da FAFIDAM e da FECLESC, educadores(as) das regiões do Vale do Jaguaribe e do Sertão Central, começam a demandar pelo prosseguimento de seus estudos em nível de pós-graduação, *pari passu* com a conclusão de doutoramentos por docentes dessas faculdades, que passam a se articular para a implantação de um Mestrado Acadêmico.

A proposta do MAIE foi construída por uma comissão formada por docentes doutores(as) das duas faculdades diretamente envolvidos(as), FAFIDAM e FECLESC, sob a presidência do professor José Ernandi Mendes. Por sua vez, a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

(PROPGPq), liderada pelo professor José Jackson Coelho Sampaio – posteriormente eleito reitor da UECE, no período de 2012-2020 –, cujo mandato teve entre suas prioridades a ampliação do número de doutores na universidade e de novos PPGs, foi essencial no incentivo e apoio à concretização da proposta. De igual importância foram os apoios decisivos dos então diretores da FAFIDAM, Professor Hidelbrando dos Santos Soares (posteriormente eleito vice-reitor da UECE para o período de 2012-2020), e da FECLESC, Professor Jorge Rodriguez (*in memoriam*), que tiveram papel fundamental nos encaminhamentos do projeto.

Ressaltamos que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (Capes, 2011) apresenta diagnóstico e mapas analisando as assimetrias, tanto do ponto de vista das unidades federativas quanto das mesorregiões, e identifica que, para estas últimas, o diagnóstico é mais real, sobressaindo-se maior número de programas de excelência nas regiões metropolitanas das capitais e em zonas litorâneas. As recomendações do item 14.1, *Assimetrias*, indicam: “[...] estímulo à formação de centros de excelência e de redes de pesquisa e pós-graduação, para a formação regional de recursos humanos e aumento da massa crítica de pesquisa, com ênfase no desenvolvimento regional e superação das desigualdades socioeconômicas” (Capes, 2011, p. 297). Dessa forma, configurava-se, no âmbito das políticas de pós-graduação, uma conjuntura estimulante para novos cursos que viessem corroborar essa intencionalidade, como se idealizou para o MAIE.

Foi nesse ambiente propício de conjunção de fatores que o MAIE/UECE foi criado por meio da Resolução nº 879/2012-CONSU-UECE, de 25 de junho de 2012 (UECE, 2012), aprovado pela Capes em 27 de setembro de 2012 e reconhecido pela Portaria nº 187, de 6 de março de 2015, do MEC (Brasil, 2015). Com área de concentração em Educação, Escola e Movimentos Sociais, o Mestrado inicia e se mantém, por 12 anos, com duas linhas de pesquisa: (1) Educação, Escola, Ensino e Formação Docente; e (2) Trabalho, Educação e Movimentos Sociais.

Outro ponto de destaque do então PNPG 2011-2020 (Capes, 2011) é a valorização da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade como fator de excelência. Embora o desenho do MAIE não seja multidisciplinar, seu corpo docente atende a essa perspectiva. Além de comportar a interdisciplinaridade, dado o interesse de docentes de diferentes áreas do conhecimento, porém mantendo o foco de suas pesquisas em educação e ensino, o Mestrado apresenta caráter inovador em sua característica *intercampi*. Esse processo se aprofunda ainda mais com a ampliação de docentes oriundos de outros centros e faculdades, além das duas faculdades fundadoras, e da amplitude dos municípios que provêm os(as) discentes. As duas faculdades de formação de professores(as) são potencializadas pela pós-graduação *stricto sensu*, que insere criticidade e profundidade ao conhecimento da realidade educacional do semiárido.

A FAFIDAM desenvolve uma série de atividades em parceria com movimentos, organismos populares, instituições e laboratórios da região jaguaribana, além de aliados na luta em defesa da agroecologia. Essas ações se estendem a vários sujeitos coletivos, como a Cáritas da Diocese de Limoeiro do Norte, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento 21 – articulação político-acadêmica que enfrenta a lógica do agronegócio e defende a agricultura familiar e camponesa –, sindicatos da região do Vale do Jaguaribe, o Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO) da FAFIDAM/MAIE/UECE, o Núcleo Tramas (Trabalho, Meio Ambiente e Saúde) da Universidade Federal do Ceará (UFC), entre outros (Almeida; Silva; Carvalho, 2023). A destacada atuação da FAFIDAM na formação de professores(as) de qualidade e nos debates sobre questões cruciais da vida das populações locais, especialmente no que diz respeito aos conflitos socioambientais, tem grande relevância para a produção de estudos e discussões que orientam significativamente discentes da graduação e, principalmente, discentes do MAIE, em direção a uma compreensão crítica associada à transformação social (Carvalho; Mendes; Amorim, 2021).

A exemplo da FAFIDAM no Vale do Jaguaribe, a FECLESC desempenha um significativo papel na formação de professores(as) para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio dos municípios da região do Sertão Central do Ceará. Essa faculdade, situada no município dos monólitos, Quixadá, tem também se destacado na defesa do meio ambiente e de aspectos histórico-culturais, com decisiva presença nos debates sobre problemas regionais, sobretudo no que se refere à convivência com o semiárido. Grande parte dos profissionais formados nessa faculdade ocupa funções de docência e de gestão em escolas e centros regionais de educação, com importantes contribuições para a melhoria dos indicadores educacionais, de emprego e de renda, contribuindo para a redução de desigualdades sociais, o que reafirma esses lugares de saberes e de “teorias das ações libertadoras” (Freire, 1987, p. 70). Portanto, a busca pela formação humana, que amplia as perspectivas de conhecimento e promove o desenvolvimento social no interior do Ceará, no que se refere à pesquisa educacional *stricto sensu*, tem sido impulsionada pela produção científica que emerge do Semiárido Cearense, com destaque para as regiões do Vale do Jaguaribe e do Sertão Central.

Os egressos do MAIE, em sua inserção social, revelam a formação e a identidade do programa. Fincados no semiárido – que se espalha por 95% da área territorial do estado do Ceará –, carregam um olhar atento ao campo educacional, seus determinantes, suas políticas, suas práticas, seus projetos e seus sujeitos, qualificando a ação educativa nas diversas redes de ensino e na formação humana. Essa atuação propicia intervenções conscientes na sociedade, sendo recorrente o ingresso no sistema público de educação, por meio de concursos no âmbito federal, estadual e municipal. No final de 2024, já eram 168 dissertações defendidas, trabalhos científicos de alta qualidade que desvendam fenômenos educacionais de naturezas diversas e apontam caminhos para políticas educacionais nos municípios e no estado, práticas educativas empenhadas no desenvolvimento socioambiental e cultural, com vistas à melhoria da qualidade de vida das maiorias sociais do interior do Ceará.

Nos 12 anos de existência, a história do MAIE está associada a um conjunto de esforços de sujeitos que, coletivamente, decidiram atuar nas contradições do estado e da universidade: docentes, gestores da instituição e das duas faculdades diretamente envolvidas, pessoal técnico-administrativo, discentes e egressos. Cientes das possibilidades de transformação nos limites da institucionalidade, forjaram práticas que se associam ao que Gramsci (1982) denominou de “bloco histórico”, como movimento de condições e sujeitos impulsionados pela esperança de que as contradições existem para ser enfrentadas no limite, como lócus da construção do “inédito viável” (Freire, 2021).

A categoria “contradição” emerge em Gramsci (1982) e se dá conjugada à de “mediação”, associada à prática de construir utopias em espaços limitados, ainda sob a hegemonia das classes economicamente privilegiadas. Sob o pressuposto de que vivemos em uma democracia, mesmo que ainda nos moldes burgueses, partimos de uma concepção gramsciana de Estado ampliada (Coutinho, 1987), que inclui lugar para a contra-hegemonia na sociedade, nas instituições da sociedade civil que compõem o aparelho estatal e nos setores organizados – sindicatos e movimentos sociais diversos – que lutam por direitos de várias naturezas. O contexto explica não só os empecilhos da estrutura social que tenta barrar direitos para manter privilégios de setores socioeconomicamente dominantes, mas também as relações sociais constituídas, geradoras de sujeitos em disputa antagônica de projetos formativos.

Os projetos formativos voltados para a emancipação demandam reflexões sobre o real e planejamento de ações estratégicas fundamentais a uma perspectiva contra-hegemônica. Nesse sentido, a autoavaliação pode propiciar a identificação de elementos e estratégias que organizem ações em uma perspectiva emancipatória. Portanto, a contra-hegemonia no interior da universidade

aparece em projetos de pesquisa e extensão associados a movimentos sociais; em projetos de ensino que buscam uma formação mais crítica e humanista; e em pesquisas que ousam aprofundar conhecimentos sobre a realidade educacional à revelia de interesses mercadológicos, enfrentando a raiz dos problemas sociais e educacionais mediante a formação do(a) educador(a) e pesquisador(a).

Ações contra-hegemônicas na graduação e na pós-graduação se fazem necessárias e estarão presentes nos processos históricos enquanto houver exploração e opressão. Alimentam-se da crença no “inédito viável”, de que a universidade pode e deve se pôr ainda mais ao lado da sociedade, para além das “situações-limites” (Freire, 2021), rejeitando a incidência/persistência dos interesses do “mercado educacional” na universidade, na escola, nos currículos da Educação Básica, nos cursos de formação docente e nas pesquisas.

Além da história vivida por todos que fazem cotidianamente o MAIE – discentes, docentes e pesquisadores(as) de outros programas *stricto sensu*, em atividades acadêmicas e políticas, dentro e fora da universidade, em ensino, pesquisa e extensão, aulas e eventos internos e externos, intercâmbios regionais, nacionais e internacionais –, ressaltamos a consciência histórica dos gestores da FAFIDAM, Professor João Rameres Regis (2012-2020) e Professora Maria Lucenir Chaves Jerônimo (2020-2024), e do diretor da FECLESC, Professor Jorge Rodriguez (2012-2016), pelo empenho em garantir, desde a implantação do programa, as condições mínimas possíveis para a teimosia de firmar o semiárido como lugar de formação de pesquisadores(as).

A direção desse processo histórico de consolidação da pós-graduação *stricto sensu* no território do Semiárido Cearense coube, nos primeiros 12 anos, a três coordenadores(as). Em um primeiro momento, podemos identificar o que Campos (2025) nomeia como “ato fundador”: “Ato fundador é o que edifica, que estabelece o princípio de algo. Outros atos ganham visibilidade, designados aqui de atos subsequentes, aqueles que existiram em razão do ato fundador e que guardam relações de correspondência ou de incongruência” (Campos, 2025, p. 3). A Professora Maria das Dores Mendes Segundo esteve à frente do “ato fundador”, tendo o ano de 2013 como marco inicial. Ela disponibilizou sua capacidade de trabalho, dedicação e competência para o 1º quadriênio de implantação (2013-2016) e as primeiras ações do Mestrado, concernentes ao engajamento do colegiado na produção científica dos(as) docentes, mestrandos(as) e egressos(as).

O segundo quadriênio (2017-2020) teve na coordenação o Professor José Ernandi Mendes e a respectiva vice, Professora Cecília Rosa Lacerda, com mandato que foi elastecido até junho de 2022, devido à pandemia de covid-19 (2020-2023). Nesse período, enfrentaram-se muitos desafios decorrentes das adequações ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), a fim de persistir nos objetivos consensuados no primeiro documento de Planejamento Estratégico do MAIE (2018-2020), em “atos subsequentes” (Campos, 2025), que permitiram o alcance da nota 4, como uma das metas da autoavaliação e do planejamento estratégico na consolidação do curso.

Por fim, no 3º quadriênio (2021-2024), sob a coordenação da Professora Sandra Maria Gadelha de Carvalho, e como vice a Professora Lúcia Helena de Brito, a partir de julho de 2022, reorganizou-se a retomada do ensino presencial, ainda com reverberações da pandemia. Persistindo nos “atos de projeção” (Campos, 2025), visualizados desde o segundo documento de Autoavaliação e Planejamento Estratégico (2020-2024) – que previa a sistematização da proposta de curso de Doutorado –, consolidou-se o envio da APCN nº 124/2024. Esse processo resultou na aprovação do Doutorado, que originou o Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN), homologado pela Portaria MEC nº 213, de 20 de março de 2025 (Brasil, 2025).

Portanto, a partir de setembro de 2024 e, mais ainda, do 1º semestre de 2025, o MAIE tornou-se parte do programa, que passou a ser denominado Programa de Pós-Graduação em

Educação e Ensino (PPGEEN). Como podemos observar, na denominação preservamos a especificidade da expressão “Educação e Ensino”, que julgamos estar relacionada à amplitude que atribuímos aos fenômenos educativos, tanto no âmbito formal quanto no não formal. Da mesma forma, a escolha do colegiado por essa expressiva sigla, dentre tantas possibilidades, contendo a forte “sílaba” *GEN*, representou, para nós, uma maneira de expressar a ênfase político-filosófica da dimensão humana de uma gente que sobrevive e convive com o semiárido: resiliente, resistente e insurgente.

Nos três primeiros quadriênios (2013-2024), o “Ato de fundação” do MAIE se estende em “atos subsequentes” para a sua consolidação, convivendo com “atos de projeção” (Campos, 2025), que se consubstanciam em duas metas significativas e mobilizadoras de docentes, discentes, egressos(as), servidores(as) técnicos(as) e gestores(as): (1) o alcance da nota 4 e (2) a proposta do curso de Doutorado. A consecução desses objetivos ocorre *pari passu* ao amadurecimento da dinâmica de “autoavaliação-planejamento” (Magalhães; Garcia; Huet, 2024). Como esse caminhar se deu, quais os desafios enfrentados e quais foram as formas de construção, constituição, reformulações e aprendizados serão o foco da discussão no próximo tópico.

Do MAIE ao PPGEEN: a autoavaliação como expressão coletiva de fortalecimento da pós-graduação no semiárido

A prática de autoavaliação do MAIE está associada ao projeto de construção e consolidação do PPGEEN e é referenciada tanto nas diretrizes da Capes quanto da UECE, onde o programa se insere. A consciência de que a consolidação da prática de pós-graduação necessitava de uma reflexão constante impôs a incorporação da autoavaliação no cotidiano das ações docentes do MAIE. Essa decisão não se deu à margem dos Documentos de Área de Educação, cujo teor faz uma primeira menção à autoavaliação em 2016, como enunciado na primeira seção deste artigo.

A autoavaliação foi incorporada às atividades do programa bem antes de a UECE adotá-la como política institucional na pós-graduação. Em 2020, a universidade apresentou o Plano Institucional de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, por meio da Resolução nº 4516/2020-CEPE, no qual “[...] delineia uma proposta para um projeto de autoavaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UECE, congregando aspectos que são comuns a diferentes programas e distintas áreas de avaliação da CAPES” (UECE, 2020b, p. 4). A instituição compartilha do princípio de que o autoconhecimento institucional é o caminho para a superação de problemas da pós-graduação, como forma de redução das assimetrias em relação a programas predominantemente das regiões Sul e Sudeste do país.

Nesse contexto, o MAIE, envolvendo seu colegiado e consoante aos seus objetivos, passou a considerar imprescindível esse autoconhecimento. No início, o documento intitulado “Planejamento Estratégico do MAIE 2018-2020: fortalecer a Pós-Graduação no Interior do Estado é descentralizar o desenvolvimento” (UECE, 2018) já trazia, em seu subtítulo, a síntese de um direcionamento quanto à interiorização e à contribuição para o desenvolvimento socioeconômico e cultural que se pretendia alcançar. Desde essa primeira organização, apresenta-se como objetivo central do Planejamento: “Fortalecimento do MAIE, com o propósito da obtenção da nota 4, e, por conseguinte, a consecução das condições necessárias a se transformar no primeiro programa de pós-graduação em educação no interior do Ceará, portanto, um doutorado em educação e ensino” (UECE, 2018). Esse direcionamento é estratégico e, também, participativo (Gandin, 1997), porque forma e conteúdo constituem uma simbiose que redonda em práticas coletivas, estando intrínseca e subjetivamente relacionados ao fortalecimento da interiorização da pós-graduação *stricto sensu* pretendida.

Ao relatar o processo de efetivação da autoavaliação, o documento identifica a metodologia como um dos desafios enfrentados, tendo em vista que a universidade ainda não havia consolidado seu Plano de Autoavaliação da Pós-Graduação *stricto sensu* – o que só ocorreu em 2020 –, nem havia apresentado orientações para tal. O referido documento explica que o autoconhecimento se debruçava sobre os pontos nodais apontados por docentes, discentes e egressos(as), em face desse objetivo e do aprimoramento da dinâmica organizativa do curso, que inova ao ser *intercampi*. Tinha como bússola cumprir sua missão, consolidar o “ato fundador” do programa e alcançar a nota 4 na avaliação da Capes, ao final do 1º quadriênio. A dinâmica dos encontros deu-se ora em reuniões ordinárias do colegiado, ora em eventos organizados especificamente para esse fim.

O documento supracitado também expõe que se tratava de fazer a instituição olhar para sua diversidade, promovendo a valorização da pós-graduação *stricto sensu* no interior, fortalecendo e expandindo sua interiorização. Partiu-se do pressuposto de que, para

[...] o MAIE e o posterior doutorado se tornarem um centro de excelência de pesquisa em educação na região Nordeste, só seria uma pretensão exitosa à medida que a universidade se reconhecesse ainda mais em sua diversidade e compreendesse as especificidades de seus programas, as quais deveriam ser fortalecidas (UECE, 2018, p. 3).

Uma estratégia adotada, mencionada no Relatório do MAIE para o Coleta Capes (2013-2016), foi convidar a Professora Nukácia Meyre Silva Araújo, à época à frente da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPGPq), para participar de uma reunião do colegiado e apresentar esses pontos nodais, vislumbrando encaminhamentos possíveis. A pró-reitora, além de participar da reunião realizada no *campus* do Itaperi, em Fortaleza, também visitou o programa em uma segunda reunião no *campus* sede, a FAFIDAM. Essas reuniões redundaram em um tratamento mais equitativo com o curso, em aspectos de infraestrutura e na ampliação do número de bolsas, fundamentais para a permanência e o desempenho de mestrandos(as).

Percebemos, pelo relato do referido planejamento, que o processo de autoavaliação do MAIE sofreu influência de “fora para dentro” (Magalhães; Garcia; Huet, 2024), sendo igualmente induzido pela Avaliação Quadrienal da Capes. No documento de avaliação sobre o Coleta-MAIE, referente ao 1º quadriênio 2013-2016 (Capes, 2017), dos cinco itens avaliados, quatro – associados ao perfil do corpo docente e sua compatibilidade e adequação à proposta do programa; ao empenho e comprometimento dos docentes nas atividades de pesquisa, ensino e formação do programa; e ao desempenho discente – obtiveram a menção de *Muito Bom*. A única exceção foi a produção acadêmica do corpo docente que, embora tenha crescido significativamente no decorrer de cada ano, não alcançou a média da área de Educação que permitiria ascender à nota 4. Essa constatação mobilizou todo o colegiado do MAIE para a superação dos obstáculos à produção docente. Nessa direção, o documento de avaliação da Capes sobre o Relatório Coleta-MAIE (Capes, 2017), referente ao 1º quadriênio, foi dissecado com o corpo docente, discentes e egressos(as), servindo como direcionamento de aspectos a serem observados no quadriênio seguinte (2017-2020). Em especial, buscou-se montar estratégias de ampliação e valoração da produção docente e discente.

As atas de reunião do MAIE, nos anos de 2022 e 2023, também expõem momentos avaliativos de significativa importância. Docentes, discentes e servidores(as) técnico-administrativos(as) do MAIE habituaram-se a reuniões ordinárias mensais, realizadas na terceira sexta-feira de cada mês, que propiciam sempre uma avaliação de suas atividades, sendo recorrentes as sugestões que resultaram em encaminhamentos relativos a ajustes regimentais, propostas pedagógicas, realização de eventos acadêmicos e incremento da produção intelectual de docentes e discentes. Além das reuniões ordinárias, realizamos, sempre que necessário, reuniões extraordinárias, com presença significativa de docentes, representação estudantil e servidores(as) técnico-administrativos(as). Essa dinâmica interna de impetuosa determinação foi retroalimentada

pela participação da coordenação do Mestrado nas seguintes instâncias da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPGPq/UECE): nas reuniões da Câmara de Pesquisa *Stricto Sensu* e em eventos sobre a avaliação e autoavaliação da pós-graduação; no Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação da UECE, desde o segundo semestre de 2019; bem como na dinâmica educativa desenvolvida pelo Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED), em âmbito nacional e nordestino, em reuniões realizadas em diferentes estados brasileiros, com a presença constante da coordenação do MAIE.

No relatório da Capes (2022a), sobre o Coleta-MAIE no quadriênio 2017-2020, fica explícito que a barreira da produção acadêmica foi superada como fruto do trabalho de uma comissão docente específica, que tinha como objetivo acompanhar e apoiar a produção dos(as) professores(as), avaliando sua *performance* e dando retorno aos(as) colegas e ao colegiado. Os elementos de formação, docência e internacionalização foram preservados, e o Mestrado alcançou a elevação da nota 3 para a nota 4, fato muito comemorado na universidade, nas regiões do Vale do Jaguaribe e do Sertão Central e em todo o Semiárido Cearense, pois esta era a condição que faltava para avançar na elaboração da proposta de Doutorado. É importante frisarmos que, atípicamente, o resultado da avaliação do quadriênio foi postergado por mais de um ano, divulgado somente em setembro de 2022, em função de um Termo de Autocomposição firmado com o Ministério Público Federal (MPF) (Capes, 2022b), em meio aos problemas pelos quais atravessava a Capes, instituição científica que enfrentava sérios cortes financeiros e constantes ataques anticivilizatórios por parte de um governo da União de caráter autoritário e de seus aliados, adeptos do fundamentalismo religioso e do negacionismo científico.

Nesse quadriênio (2017-2020), enfrentando a pandemia da covid-19 (2020-2023) e um governo autoritário que menosprezava e cortava verbas da pesquisa científica, o Relatório Coleta-MAIE destacou como muito importantes as *lives* realizadas pela Coordenação da Área de Educação, por iniciativa do Professor Robert Verhine. Foram reconhecidas como “[...] momentos de aprendizados que também elucidadavam perspectivas e pontos a serem abordados nas reuniões do colegiado e momentos de autoavaliação” (UECE, 2020a, p. 58).

Em 2 de setembro de 2022, a Capes divulgou oficialmente o resultado da Avaliação Quadrienal referente ao período 2017-2020, quando o colegiado tomou ciência de que o MAIE havia alcançado o grande feito de obter a nota 4, reunindo concretamente as intenções postas no referido Relatório Coleta-MAIE: “[...] trabalhamos com vistas à obtenção da nota 4, que pudesse dar ao MAIE a oportunidade de elaborar uma proposta de programa, com mestrado e doutorado acadêmico na área de educação, o que se constituiria num fato histórico para o interior do Ceará” (Capes, 2022a, p. 25).

Após dez anos de funcionamento e de passar por duas avaliações quadriennais positivas – a do período 2013-2016 e a de 2017-2020 –, o curso de Mestrado alcançou o direito de tentar se tornar um Programa de Pós-Graduação em Educação, colocando de forma mais próxima o Doutorado em um “horizonte de expectativa” (Campos, 2025, p. 13). Esse espaço temporal entre o que se descortina, sem que, contudo, esteja consolidado, se define, como menciona Campos (2025), ao citar: “É um ato performativo, cujo efeito de realidade aproxima espaço de experiência e horizonte de expectativa, ou, se quisermos, faz uma conexão entre passado e futuro presente. É um passado ressignificado por um futuro presente que está prestes a se converter em espaço de experiência” (Campos, 2025, p. 30). Assim, a APCN, sonhada e registrada no 1º quadriênio, tornou-se um “passado ressignificado” pela possibilidade concreta de um “futuro presente” que, ao se consolidar com o curso de Doutorado, passaria a ser uma “experiência concreta”.

Nessa direção, a partir daí, docentes, discentes, pessoal técnico-administrativo, egressos(as) e membros da sociedade civil se imbuíram de expectativas quanto aos caminhos necessários à

construção da proposta de ampliação e transição do curso de Mestrado para um programa que incluísse também o Doutorado em Educação, o primeiro no interior do Ceará. Nesse espírito, o colegiado iniciou os primeiros passos na elaboração da proposta, que recebeu o nome de Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN), Mestrado e Doutorado.

Segundo o Relatório do Seminário de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do MAIE (UECE, 2023a), a coordenação do Mestrado deu prosseguimento à deliberação de seu colegiado, organizando o referido seminário, que ocorreu em duas etapas, nos meses de maio e junho de 2023, respectivamente, nos municípios de Mossoró, Rio Grande do Norte (RN), e Limoeiro do Norte-CE, como produto da integração de dois PPGs situados no semiárido nordestino: o Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), e o MAIE/UECE. Nesse relatório, explica-se que, embora situados em estados diferentes, trata-se de cidades próximas e de programas com realidades aproximadas por estarem no interior e situados no semiárido. O MAIE se fez presente com uma delegação composta por docentes, discentes e egressos(as).

No Relatório do Seminário (UECE, 2023a), consta que a Professora Alice Miriam Happ Botler, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e vice-presidenta do FORPRED Nacional, foi convidada pelos dois programas (POSEDUC e MAIE). Eles otimizaram os parcos recursos disponíveis para garantir sua participação e a do Professor José Airton de Freitas Pontes Júnior, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UECE, a fim de contribuírem para uma reflexão sobre a importância da autoavaliação como elemento constitutivo da dinâmica da pós-graduação. Está registrado que houve um momento em que a Professora Alice Botler se reuniu com a delegação do MAIE e pontuou, junto aos presentes, questões importantes do Relatório da Capes sobre o Coleta-MAIE 2017-2020, sinalizando questões e orientações com foco na proposta de Doutorado.

No mês seguinte, em junho de 2023, no *campus* central da UECE, em Fortaleza, a fim de que assessores da PROPGPq participassem, realizou-se o segundo momento de autoavaliação e planejamento. Ambos os momentos contaram com a presença de docentes, discentes, egressos(as) e servidores(as) técnico-administrativos(as). Ao final, indica o Relatório do Seminário (UECE, 2023a), foi possível estabelecer os parâmetros da Proposta de Doutorado em Educação – o PPGEEN –, como horizonte de expectativa de maior possibilidade concreta para o primeiro Doutorado em Educação no interior do Ceará, voltado ao extenso território do Semiárido Cearense. Depreende-se que esse seminário foi muito importante para a construção de uma consciência coletiva sobre o significado político, científico, acadêmico e ambiental do PPGEEN, propiciando forte convicção sobre as potencialidades existentes e os enfrentamentos necessários às fragilidades que ainda persistem, apesar da garra insistente. Em seguida, a universidade designou a comissão de elaboração da proposta do programa para a inclusão do Doutorado, por meio da Portaria nº 96/2023-FAFIDAM/UECE, composta por docentes das duas faculdades: Sandra Maria Gadelha de Carvalho (presidente), José Ernandi Mendes, Lúcia Helena de Brito e Cecília Rosa Lacerda.

A partir das reflexões do Seminário de Autoavaliação e Planejamento Estratégico, ocorrido em maio e junho de 2023, e pelas recomendações da Capes, na avaliação do Relatório Coleta-MAIE (2017-2020), houve a decisão de reestruturar as linhas de pesquisa do MAIE, propondo-se, para o PPGEEN, três linhas: Linha 1 – Escola, currículo, formação docente e práticas pedagógicas e culturais; Linha 2 – EJA, movimentos sociais, educação popular e do campo, práticas discursivas e diversidade; e Linha 3 – Trabalho, história e políticas educacionais. A perspectiva de dialogar melhor com a realidade também orientou a elaboração das ementas e referências das disciplinas que compuseram a estrutura curricular do PPGEEN, sendo solicitado aos docentes que

colaborassem e fossem orientados a ampliar os paradigmas, contemplando a diversidade de teóricos, considerando a tradição das teorias clássicas, as perspectivas decoloniais e a representatividade de gênero e étnico-racial.

É ainda importante destacarmos que, durante o VIII Seminário Nacional e o II Internacional “Estado, Educação, Classes e Movimentos Sociais na Contemporaneidade”, evento anual do MAIE, ocorrido em 4 e 5 de dezembro de 2022, na FAFIDAM, com a participação do Professor Claudio Pinto Nunes, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), houve um momento específico com docentes, discentes, servidores(as) e egressos(as), em que se refletiu sobre pontos importantes do curso, mirando a preparação da proposta do Doutorado, que viria a ser submetida no início de 2024.

O Seminário Introdutório da Turma de 2024, em março de 2024, na FAFIDAM, também contou com a participação do Professor Cristiano de Jesus Ferronato, da Universidade Tiradentes (UNIT), então presidente do FORPRED-NE. Ele também teve momento específico com o colegiado do MAIE, colaborando para identificar pontos nevrálgicos a serem observados no âmbito do Mestrado, como a inovação e a formalização de grupos de pesquisa. Avaliamos positivamente que momentos envolvendo colegas convidados, a partir de planejamento prévio com espaço e tempo para diálogo e análises sobre o curso, cumprem a função de uma avaliação externa, identificando pontos nodais e pensando conjuntamente alternativas.

A participação de docentes, mestrandos(as), egressos(as), servidores(as) e convidados(as) da sociedade civil e de movimentos sociais nos momentos de autoavaliação e planejamento estratégico também é um desafio, que demanda constante mobilização em grupos de trabalho via *WhatsApp*, envolvimento de docentes e discentes em comissões de trabalho, conversas informais e momentos comemorativos que aproxímem e mantenham os laços de trabalho e amizade. Pelas listas de frequência em atas e relatórios de seminários de autoavaliação, constata-se um número expressivo de participantes, com os docentes mantendo uma média de 80% a 90% de presença.

As atas das reuniões ordinárias do colegiado do MAIE, ao longo do ano de 2023, denotam que o processo de autoavaliação se concretiza em direção prioritária à construção da APCN de Doutorado e, ao mesmo tempo, de atualização do regimento do Mestrado, compondo o novo regimento do PPGEN, o que impõe a necessidade de reflexão sobre o próprio MAIE, em uma dinâmica retroalimentada mutuamente. Esses esforços de elaboração da proposta e do regimento, para tramitação interna na universidade até julho de 2023, culminaram com a Resolução nº 1891 do Conselho Universitário (CONSU/UECE), de 22 de setembro de 2023, que criou o Curso de Doutorado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino (UECE, 2023b), que, junto com o MAIE, passou a constituir a proposta do PPGEN.

No ano de 2023, foram incorporados ao colegiado do MAIE três bolsistas de pós-doutorado: Soraia Colaço e Antônio Gabriel Neto, ambos bolsistas da Capes, e Ticiane Rodrigues Nunes, bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), que colaboraram nos debates sobre a proposta e na sua submissão.

São vários os momentos que constituem a trajetória de ampliação do programa, e alguns merecem destaque: 1) a Proposta Inter-AÇÕES, apresentada pelo MAIE no Edital FUNCAP nº 01/2014 – “Estímulo à Cooperação e Desenvolvimento da Pós-Graduação”, projeto contemplado que alavancou iniciativas associadas à cooperação internacional (UECE, 2014); 2) o Relatório do quadriênio 2013-2016 (Capes, 2017), quando o objetivo da nota 4 já se apresentava vinculado à ideia do primeiro Doutorado no interior do estado; 3) o primeiro Plano de Ações para o período de 2018 a 2020, no qual se afirmava o propósito do Doutorado (UECE, 2018); 4) o Relatório da Plataforma Sucupira relativo ao quadriênio 2017-2020, que obteve a avaliação nota 4 da Capes

(Capes, 2022a); 5) o Planejamento Estratégico do MAIE 2020-2024, aprovado em reunião ampliada do colegiado no primeiro semestre de 2021 (UECE, 2020a); 6) o Seminário de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do MAIE (22 a 23 de maio e 15 a 16 de junho de 2023) (UECE, 2023a), que estabeleceu as premissas para a proposta do Doutorado; e 7) o Seminário de Autoavaliação e Planejamento Estratégico, realizado em 13 de março de 2024 (UECE, 2024).

Os elementos determinantes para as conquistas do MAIE até o PPGEEN foram o trabalho coletivo, a comunhão de perspectivas transformadoras, os processos contínuos de autoavaliação, o respeito às diferenças de paradigmas, a aproximação da sociedade e, sobretudo, dos movimentos sociais. A aprovação da proposta do PPGEEN significa que, além do Mestrado, a população dessa região, principalmente a vinculada às classes trabalhadoras, conquista uma formação de pesquisadores(as) de alto nível em uma universidade pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada. Em março de 2025, foi publicada a Portaria MEC nº 213/2025, de aprovação e reconhecimento do PPGEEN (Brasil, 2025).

Conclusão

Diante da trajetória do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), atualmente Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN), aqui apresentada e refletida, podemos constatar que a prática de organizar as ações a partir de criteriosa avaliação de si mesmo foi muito importante nos avanços construídos. Nesse sentido, o Planejamento Estratégico do MAIE 2018-2020 (UECE, 2018) se constituiu em importante instrumento para a autoavaliação, ao enfrentarmos o desafio de redefinir trajetórias que ocasionaram a obtenção da nota 4 na avaliação da Capes do quadriênio 2017-2020, somente divulgada em 2022. Após a prática contínua da autoavaliação se mostrar assertiva, o corpo docente, discente e egressos(as) organizaram um evento para produzir a segunda edição de um documento de planejamento, precedido de diagnóstico do programa, gerando o Planejamento Estratégico do MAIE 2020-2024 (UECE, 2020a). Já nos meses de maio e junho de 2023, realizou-se mais um Seminário de Autoavaliação e Planejamento, a fim de consolidar as diretrizes para a elaboração de uma Proposta de Doutorado em Educação (UECE, 2023a).

A autoavaliação realizada nos três primeiros quadriênios do MAIE (2013-2024) se iniciou de forma intrínseca, motivada pelo fortalecimento do programa, tendo como diretrizes alcançar a nota 4 e a elaboração e aprovação do curso de Doutorado. Isso mobilizou esforços e engajamento do corpo docente, discentes e egressos(as). Esses objetivos se efetivaram em metas tais como: ampliação de publicações, cuidado com o tempo de defesa das dissertações, diálogos constantes em reuniões periódicas do colegiado, entre outras iniciativas. Dessa forma, os critérios avaliativos da Capes e os relatórios de avaliação extrínseca sobre o Coleta-MAIE a cada quadriênio também exerceram um *imprinting* no direcionamento e organização, sem que o colegiado perdesse de vista a missão e o perfil do curso. Dessa maneira, observaram-se duas dimensões específicas – interna e externa – que se retroalimentam no processo de autoavaliação.

Pelos documentos analisados do Mestrado, inferimos que alguns desafios foram enfrentados, como a indefinição de uma metodologia de autoavaliação *a priori*, a manutenção da motivação e o engajamento de todos os sujeitos envolvidos, bem como o entendimento e o debate sobre as concepções e proposições da avaliação da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Dado que o primeiro documento de autoavaliação e planejamento analisado do MAIE data de 2018, sendo anterior à formulação da Política de Autoavaliação da Pós-Graduação da UECE, publicada em 2020, permite-nos deduzir que não houve este aporte para uma formulação metodológica. Esta, por sua vez, vai se modificar e ajustar ao longo dos quadriênios por meio de buscas e iniciativas próprias e coletivas do colegiado do programa, impulsionada pela comissão responsável pela

autoavaliação e em diálogo com os fóruns de coordenadores de pós-graduação em educação (FORPRED Nacional e Nordeste).

Quanto ao enfrentamento dos desafios, foi uma tarefa que requereu criatividade, leitura da documentação e busca por diálogos junto a representantes da PROPGPq da UECE, bem como com colegas mais experientes de outras universidades, que foram convidados(as) para eventos e seminários. Em algumas atas de reunião há relatos de críticas à matriz *SWOT* e à sua origem voltada às corporações, bem como aos resultados subordinados a uma lógica de ranqueamento.

Outrossim, as reuniões do colegiado, a participação da coordenação em eventos do FORPRED Nacional e da Região Nordeste e as *lives* realizadas pela Comissão de Representação de Área junto à Capes, tanto na pandemia quanto posteriormente, compuseram um conjunto de atividades que configuraram uma metodologia diversificada, cujo teor educativo remete à dimensão formativa da autoavaliação e à constituição de um campo ético, sustentado por valores tais como solidariedade, respeito mútuo e trabalho cooperativo (Dias Sobrinho, 2008). Esse processo estreitou os laços e reforçou o sentimento de pertencimento junto a participantes do colegiado, egressos(as), servidores(as) técnicos(as) e representantes da sociedade.

No cômputo geral, a experiência de autoavaliação indica que foi possível contornar os desafios mais prementes valorizando as críticas e as pessoas envolvidas, posto que o ato de refletir criticamente sobre as ações vivenciadas no MAIE/PPGEEN é uma forma de afirmar uma pós-graduação *stricto sensu* com bases sólidas, na perspectiva do aprofundamento do conhecimento em educação no Semiárido Cearense, valorizando práticas educativas transformadoras no sistema educacional e oriundas dos movimentos sociais.

Portanto, conseguimos, por meio da autoavaliação, conduzir e compor um autoconhecimento do programa que se descortinou no alcance de duas ideias-força que constituíram um “inédito viável”, no dizer de Freire (2021), ao ser pioneiro na área de Educação do interior do Semiárido Cearense: o alcance da nota 4 do MAIE, em 2022, e a consecução do Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino (PPGEEN/UECE), em 2024.

Fontes

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. História e missão. **Gov.br**, Brasília, 1 jan. 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Portaria nº 187, de 6 de março de 2015. Reconhece os cursos de Pós-graduação stricto sensu recomendados pelo Conselho Técnico-Científico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 45, p. 11, 9 mar. 2015.

BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **GT sobre a autoavaliação de Programas de Pós-Graduação – Professores Membros – Portaria CAPES 148/2-18**. Brasília: Capes, 6 jul. 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06032019-relatorio-final-autoavaliacao-pdf/@@download/file/06032019relatorio_final_autoavaliacao.pdf. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Portaria MEC nº 213, de 20 de março de 2025. Reconhece cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrado e Doutorado), avaliados e aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, após deliberação ocorrida durante a 231^a Reunião, no período de 26 a 30 de agosto de 2024 e 232^a Reunião, no período de 16 a 20 de

setembro de 2024, todas do Conselho-Técnico Científico da Educação Superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 55, p. 24-28, 21 mar. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020 (PNPG)**. Brasília: CAPES, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-pnpg-volume-i-mont-pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Avaliação do Relatório Coleta MAIE – Quadriênio 2013-2016**. Brasília: CAPES; Plataforma Sucupira, 2017. (Acesso restrito).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Autoavaliação de Programas de Pós-Graduação**. Relatório de Grupo de trabalho. Brasília: CAPES, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-autoavaliacao-de-programas-de-pos-graduacao-pdf/@@download/file>. Acesso em: 5 dez. 2024.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Sobre a CAPES. **Gov.br**, Brasília, 19 set. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/sobre-a-cap>. Acesso em: 5 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Avaliação do Relatório Coleta MAIE – Quadriênio 2017-2020**. Brasília: CAPES; Plataforma Sucupira, 2022a. (Acesso restrito).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Acordo entre CAPES e Ministério Público é homologado pela Justiça Federal. **Gov.br**, Brasília, 14 set. 2022b. Acesso em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/acordo-entre-capes-e-ministerio-publico-e-homologado-pela-justica-federal>. Acesso em: 10 fev. 2025.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Coleta Capes. **Plataforma Sucupira**, Brasília, 2025. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>. Acesso em: 5 fev. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 22 mar. 2024.

SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE. **Nova Delimitação Semiárido**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/sudene/pt-br/centrais-de-conteudo/relao-de-municpios-semiarido-pdf>. Acesso em: 5 fev. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Resolução nº 879/2012-CONSU, de 25 de junho de 2012**. Fortaleza: UECE, 2012. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2019/06/RES-879-CONSU.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. **Proposta Inter-AÇÕES**. Limoeiro do Norte: MAIE, 2014. Mimeo (Acesso restrito).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. **Planejamento Estratégico do MAIE 2018-2020**. Limoeiro do Norte: MAIE, 2018. Mimeo (Acesso restrito).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. **Planejamento Estratégico do MAIE 2020-2024**. Limoeiro do Norte: MAIE, 2020a. Mimeo (Acesso restrito).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Resolução nº 4516/2020 do CEPE**. Plano Institucional de Autoavaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da instituição. Fortaleza: UECE, 2020b. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2021/02/RES.-4516-CEPE.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. **Relatório do Seminário de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do MAIE (Etapas 1 e 2)**. Limoeiro do Norte: MAIE, 2023a. Mimeo (Acesso restrito).

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Resolução nº 1891/2023 – CONSU**. Fortaleza: UECE, 2023b. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/2023/11/RES-1891-CONSU.pdf>. Acesso em: 22 set. 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino. **Atas das reuniões do ano de 2022, 2023 e 2024**. Limoeiro do Norte: MAIE, 2024. (Acesso restrito).

Referências

ALMEIDA, J. P. G.; SILVA, S. B.; CARVALHO, S. M. G. Educação popular e movimentos sociais do campo: a experiência do Movimento 21. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, p. 1-19, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc29202347285>

CAMPOS, N. de. 30 anos PPGE-UEPG (1994-2024): espaço de experiência e horizonte de expectativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 20, e23384, p. 1-27, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v20.23384.009>

CARVALHO, S. M. G. de; MENDES, J. E.; AMORIM, J. L. de. Universidade, desenvolvimento territorial e educação do campo no Vale do Jaguaribe. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 52-67, 2021.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. **As firmas tomaram conta de tudo**”: agronegócio e questão agrária no Baixo Jaguaribe/CE. 2019. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

COUTINHO, N. C. **Dualidade de poderes**: introdução à teoria marxista de Estado e revolução. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000100011>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos do campo cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis: Vozes, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GÜLLEN, K. O que é a análise SWOT: definição, história e componentes. **Tech Briefly**, [s. l.], 28 maio 2021. Disponível em: <https://pt.techbriefly.com/o-que-e-analise-swot-definicao-historia-e-componentes-tech-32360/>. Acesso em: 10 fev. 2025.

LEITE, D.; VERHINE, R.; DANTAS, L. M. V.; BERTOLINI, 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/S1414-4077S1414-40772020000200006>

MAGALHÃES, L. S.; GARCIA, F. M.; HUET, I. **Avaliação, autoavaliação e planejamento de programas de pós-graduação:** desdobramentos e possibilidades na Região Norte. Natal: IFRN, 2024. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2703?show=full>. Acesso em: 16 jan. 2024.

MENDES, J. E. **Professor municipal:** entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais. 2005. 308 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MENDES, P. V. G. **A racialização dos nordestinos em São Paulo:** representações na imprensa da década de 1950 e relatos de migrantes idosos. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MOTA, M. M. B. **“Aprendi a plantar água”:** articulação semiárido brasileiro (ASA) – A dimensão político-pedagógica das lutas. 2024. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) – Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2024.

NOTÍCIAS DO BRASIL (os pássaros trazem). Intérprete: Milton Nascimento. Compositor: Milton Nascimento e Fernando Brant. In: CAÇADOR DE MIM. Intérprete: Milton Nascimento. [S. l.]: Philips, 1981. 1 LP, faixa 4.

OLIVEIRA, F. **A economia brasileira:** crítica à razão dualista. Petrópolis: Vozes, 1987.

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, n. 13, v. 1, e130824, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.4322/rbaval202412008>

SILVA, R. M. A. de. Entre dois paradigmas: combate à seca e convivência com o semiárido. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 18, n. 1/2, p. 339-360, jan./dez. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922003000100017>

Recebido em 25/04/2025

Versão corrigida recebida em 20/08/2025

Aceito em 25/08/2025

Publicado online em 16/09/2025